

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA: MODELO DE APRENDIZAGEM E PROCESSO PARTILHADO

Natalia de Lacerda GILⁱ

Caterine Vila FAGUNDESⁱⁱ

Katia Cristian Puente MUNIZⁱⁱⁱ

RESUMO

Estudo *ex-post-facto*, de caráter descritivo e exploratório, tem por objetivo apresentar um modelo didático para a construção da escrita acadêmica e verificar se esse modelo, o qual se apoia em um processo partilhado entre docente, estudante e grupo, torna a escrita acadêmica uma atividade viável e motivadora. Procedeu-se, ainda, à análise de seu impacto na melhoria de aprendizagem e êxito no desempenho. Autores colocam que aprender ou ensinar a como fazer algo traz desafios específicos para o enfrentamento dos quais o deslocamento da racionalidade técnica para a racionalidade prática na condução dos processos de ensino-aprendizagem, tem se mostrado produtivo. A partir da interação de 2478 estudantes matriculados em 26 turmas da disciplina *online* de metodologia científica de uma universidade privada do Rio de Janeiro, constatamos que o modelo apresentado é efetivo para a construção da escrita acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Metodologia Científica; Escrita Acadêmica.

THE CONSTRUCTION OF ACADEMIC WRITING: LEARNING MODEL AND SHARED PROCESS

ABSTRACT

Descriptive exploratory ex-post-facto study aims to present a didactic model for academic writing and verify, from students reports, whether this model, which is based on a shared process between professors, students and the group, makes academic writing a viable and motivating activity. In addition, we have analyzed the impact on improving learning and success in performance. Authors point that learning or teaching how to do something brings specific challenges and to face it the shift from technical rationality to practical rationality in the conduct of the teaching-learning processes has proved productive. From the interaction of 2478 students enrolled in 26 classes in the discipline of

ⁱ Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora e Pesquisadora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: natalia.gil@uol.com.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0818-4858>.

ⁱⁱ Doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Pesquisadora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: caterine.fagundes@gmail.com - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8895-4826>.

ⁱⁱⁱ Doutoranda em Psicanálise e Sociedade Universidade Veiga de Almeida (UVA-RJ). Professora e Pesquisadora da Faculdade de Pedagogia da UVA-RJ e Seeduc-RJ E-mail: katia.muniz@uva.br - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6998-7021>.

scientific methodology at a private university in Rio de Janeiro, we found that the model presented is effective for the construction of academic writing.

KEYWORDS: *Higher Education; Scientific methodology; Academic Writing.*

LA CONSTRUCCIÓN DE ESCRITURA ACADÉMICA: MODELO DE APRENDIZAJE Y PROCESO COMPARTIDO

RESUMEN

Estudio ex post facto, de carácter descriptivo y exploratorio, tiene como objetivo presentar un modelo didáctico y verificar, a partir de los informes de los estudiantes, se este modelo, que se basa en un proceso compartido entre docentes, estudiante y el grupo, convierte la escritura académica en una actividad viable y motivadora. Además, se hizo el análisis de su impacto en la mejora del aprendizaje y el éxito en el rendimiento. Autores apuntan que aprender o enseñar a hacer algo trae desafíos específicos para los cuales el paso de la racionalidad técnica a la racionalidad práctica en la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido productivo. De la interacción de 2478 estudiantes matriculados en 26 clases en la disciplina de metodología científica en una universidad privada en Río de Janeiro, descubrimos que el modelo presentado es efectivo para la construcción de la escritura académica.

PALABRAS CLAVE: *Educación Superior; Metodología Científica; Escrita Académica.*

1 INTRODUÇÃO

A formação no ensino superior no Brasil encontra-se diante de um desafio: atender, por um lado, as demandas do Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394 (1996), quanto ao seu papel em desenvolver o espírito científico e, por outro, garantir a meta 12 do Plano Nacional da Educação 2014-2024 (PNE) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014) que, em seu inciso II, destaca a universalização do ensino. Nesse sentido, observa-se um significativo aumento de matrículas nos últimos dez anos, mais expressivo nas redes privadas de ensino e na modalidade a distância, segundo o Censo da Educação Superior 2014 (CENSO, 2016). Conforme apontam Fagundes, Muniz e Ghisleni (2018), nos últimos 10 anos, as estratégias para elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior e, desse modo, promover um aumento médio da escolaridade da população, acompanha a mobilização das IES, em especial as instituições privadas, na oferta de matrículas e abertura de polos para cursos de graduação – bacharelado, licenciatura e tecnológicos. Como destacam as autoras, apesar da ampliação de matrículas indicar um cenário positivo, é preciso vencer percalços para uma

efetiva oferta e expansão de qualidade que se traduza em êxito acadêmico e, ainda, as instituições precisam atender às necessidades da realidade contemporânea. Por isso, torna-se relevante voltar a atenção para as dificuldades da distância física e as possibilidades geradas a partir desse cenário, não somente das novas tecnologias, mas de formas inovadoras de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista a fragilidade na incorporação pelos estudantes do gênero acadêmico de escrita e, mais especificamente, de um *ethos* pesquisador e de autoria em sua formação básica, o ensino superior depara-se com a necessidade de assumir o papel de criar estratégias para qualificar, nesse sentido, futuros profissionais e sujeitos do campo social. No que tange aos objetivos de desenvolvimento do espírito científico e incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, como estabelecem os incisos I e III do Art. 43 da LDB, torna-se crucial viabilizar uma didática para o aprimoramento da escrita acadêmica a fim de desenvolver profissionais capazes de investigar, escrever e inovar.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho consiste em apresentar um modelo didático e verificar, a partir da fala dos estudantes, se esse modelo, que se apoia em um processo partilhado entre docente, estudante e grupo, torna a escrita acadêmica uma atividade viável e motivadora; além de ressaltar seu impacto na melhoria de aprendizagem e êxito no desempenho.

Para tal, procedemos à análise da estratégia didática adotada na arquitetura pedagógica de uma disciplina destinada à iniciação de estudantes universitários na escrita acadêmica. A análise deteve-se na descrição, acompanhada de reflexão, de uma atividade instituída no ensino introdutório de metodologia científica, desconstruindo o mito da complexidade da produção de textos acadêmicos.

A elaboração da trilha de aprendizagem da disciplina ajustou-se ao perfil dos estudantes tendo como pressuposto seu protagonismo, autonomia e criação.

2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA ACADÊMICA

Historicamente domínio do “notório saber”, a docência do ensino superior só recentemente passou a ser objeto de uma discussão didática específica e consistente – embora ainda de circulação restrita. No panorama das práticas de ensinar nas instituições que se ocupam

dos níveis posteriores à educação básica, ainda é muito presente a ideia de que quem sabe fazer saberia ensinar. Ou seja, se um professor é capaz de escrever artigos acadêmicos, isso bastaria para que ele pudesse ensinar seus alunos essa modalidade de escrita. No entanto, os processos de ensinar e aprender são mais complexos do que inicialmente se imagina e uma ação intuitiva plena de boa vontade está longe de ser suficiente para qualificar as práticas pedagógicas no ensino superior. Desse modo, tem nos parecido urgente discutir amplamente questões da didática nas universidades e demais instituições de ensino superior, além de construir e partilhar práticas pedagógicas inovadoras a partir dessas discussões.

Alguns autores têm apontado o surgimento dessas discussões e enfatizado a necessidade de sua ampliação. Por exemplo, Denise Maria de Carvalho Lopes, Maria da Piedade Pessoa Vaz-Rebello e Maria Teresa Ribeiro Pessoa (2010, p. 145) indicam que é “[...] no contexto de expansão ou, no dizer de Lessard (2006) de ‘massificação’ do ensino superior, que emergem e se intensificam os estudos acerca das problemáticas pertinentes a esse nível educacional no mundo [...]”. Diante dessa expansão é que as questões da aprendizagem e do como ensinar se apresentam como especialmente relevantes nesse nível de ensino. Estudos recentes têm destacado

[...] a dimensão do aprender como constitutiva da prática educativa, involucrada com a do ensinar, na direção apontada por Vygotsky (1998), segundo a qual o caminho do sujeito até o objecto passa, necessariamente, pelo outro, pela mediação da cultura – pedagógica e simbólica e as relações de aprender e de ensinar são mútuas relações de ensino (LOPES, VAZ-REBELLO; PESSOA, 2010, p. 147).

No entanto, é forçoso admitir que, ainda que algo seja dito no cotidiano das instituições de ensino superior sobre as práticas de ensino, a preocupação com os processos de aprendizagem, frequentemente, está ausente.

“Como se aprende a escrever textos acadêmicos?”. Essa não costuma ser uma pergunta que os professores se façam. Em lugar disso, o mais comum é a presença do comando curto e direto dados aos estudantes: “Escrevam um artigo” ou “Escrevam um TCC”. O que prevalece, portanto, é a suposição de que saber escrever seria condição suficiente para ser capaz de escrever textos acadêmicos. Escrever é um saber-fazer que implica uma atenção didática específica, como no caso da aprendizagem de outras ações frequentemente consideradas de modo equivocado como de aquisição automática e intuitiva. Nesse sentido, ao contrário do

usual, seria importante aos professores, como sugere Antoni Zabala (1998, p. 45) fazerem-se a pergunta:

Como se aprende a realizar ações? A resposta parece óbvia: fazendo-as. Aprende-se a falar falando; a caminhar, caminhando; a desenhar, desenhando; a observar, observando. Apesar da obviedade da resposta, numa escola onde tradicionalmente as propostas de ensino têm sido expositivas, esta afirmação não se sustenta. Atualmente, ainda é normal encontrar textos escolares que partem da base de que memorizando os diferentes passos de, por exemplo, uma pesquisa científica, seremos capazes de realizar pesquisas, ou que pelo simples fato de conhecer as regras sintáticas saberemos escrever ou falar.

As teorias de aprendizagem somaram, ao longo do século XX, contribuições fundamentais para essa reflexão. Apenas para citar dois dos mais conhecidos psicólogos que se propuseram a compreender como se dão os processos de aprendizagem, convém retomar brevemente os pilares que sustentam as teorizações a partir de Piaget e Vygotsky. Tais autores dão ensejo a uma profícua e extremamente relevante tradição de estudos nesse campo. Na concepção piagetiana, a aprendizagem decorre das interações entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento, em um processo de construção e reconstrução das estruturas cognitivas para o qual a experimentação feita pelo sujeito é central. Ou seja, é preciso que o sujeito que aprende se coloque em ação de modo a promover a construção e testagem de hipóteses que permitam o avanço nas aprendizagens. Nesse sentido, a aprendizagem de ações, tais como escrever, só pode se dar efetivamente enquanto se age – e não pelo conhecimento da prescrição das etapas sequenciais que descrevem essa ação.

Se o sujeito aprende a fazer fazendo, então, qual seria a tarefa do professor? Ora, é preciso, nos contextos de ensino, mais do que prescrever os passos a seguir, criar condições do desenvolvimento de ações que levem à aprendizagem: organizar e disponibilizar materiais; criar situações desafiadoras em que o estudante possa agir, experimentar e, em consequência, aprender; propiciar a interação entre sujeito e objeto do conhecimento. Diante disso, o principal desafio está em estabelecer objetivos, selecionar conteúdos, propor metodologias que se ajustem às possibilidades dos estudantes; que sejam suficientemente desafiadoras para que eles possam avançar sem, no entanto, estarem muito distantes do que já são capazes de fazer, a fim de evitar bloqueios.

Outro aspecto essencial, esse presente nas proposições teóricas vygotskyanas, é a interação interpessoal. A aprendizagem ocorre em contextos sociais, nos quais o contato entre sujeitos cujo domínio de saberes difere permite avanços cognitivos. Nesse sentido, tanto a interação entre os pares como a assimetria no domínio dos saberes fazem parte de práticas e processos de ensino-aprendizagem bem-sucedidos:

A participação efectiva do(s) outro(s) mais experiente(s) na apropriação de conhecimentos/elaboração de significações, bem como o papel impulsionador das aprendizagens no processo de desenvolvimento de funções mentais mais complexas são afirmados por Vygotsky na proposição do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em que propõe que, mais que focar os níveis de desenvolvimento já consolidados e representados por acções que o sujeito realiza de modo individual e sem ajudas, é preciso focar os níveis de desenvolvimento em emergência, ainda não acabados, que apontam possibilidades de avanço, representados por acções/ operações cuja realização pelo sujeito requer ajuda de outros do meio social (LOPES; VAZ-REBELO; PESSOA, 2010, p. 157).

Isso implica reconhecer que os processos formativos devam se assentar em práticas mais dinâmicas, em que a ação ocupe posição central, mas também acompanhadas de perto pelo professor, em contextos em que ele possa ajudar o estudante a avançar. É importante que a construção dos saberes se estabeleça no bojo de uma pedagogia reflexiva e essencialmente interpessoal.

Aprender ou ensinar a como fazer algo traz desafios específicos para o enfrentamento dos quais o deslocamento da racionalidade técnica para a racionalidade prática na condução dos processos de ensino-aprendizagem tem se mostrado produtivo. Donald Schön (2000) explica que as práticas de ensino assentadas no modelo da racionalidade técnica partem da noção de que o domínio de um fazer decorre da internalização prévia de um conjunto de saberes teóricos que instrumentalizariam a ação prática. Ou seja, o estudante aprenderia teoricamente como se organiza um fazer e conheceria a sequência de passos necessárias à sua execução exitosa para, apenas em seguida, colocar-se em ação. No entanto, há suficientes indícios que sustentam a compreensão que os desafios enfrentados durante a realização de uma ação não se resolvem pela aplicação meramente instrumental em que o fundamental seria a escolha acertada de adequados meios e procedimentos. Há na execução de uma ação inevitável dinamismo e imprevistos que exigem de quem a realiza um domínio autônomo e criativo de uma diversidade de competências que o habilitam a agir. Nesse sentido, tem parecido mais produtivo que os

processos formativos voltados à aprendizagem de saberes práticos, para a realização de ações, se organizem mediante o recurso a uma racionalidade prática. Desse modo, mais do que internalizar procedimentos a serem realizados, o que se aprende é a proceder à reflexão durante a ação e a mobilizar saberes e recursos necessários em combinações sempre mais ou menos originais que se apresentam como pertinentes a cada novo desafio.

Embora Donald Schön tenha se ocupado principalmente em pensar os processos de formação profissional, notadamente para a docência, suas contribuições teóricas servem bem para pensar processos de ensinar e aprender a escrever textos acadêmicos. O autor procede a um profícuo diálogo com a obra de John Dewey e faz, ainda, interessantes analogias com o aprendizado nos campos artísticos. No modelo de ensino das artes, os conteúdos da ciência e os saberes acadêmicos têm espaço reduzido e periférico – o ensino ocorre principalmente pela prática. A aprendizagem acontece fundamentalmente através do fazer: “Os estudantes aprendem por meio do fazer ou da *performance*, na qual eles buscam tornar-se especialistas, e são ajudados nisso por profissionais que – mais uma vez, nas palavras de Dewey – os iniciam nas tradições das práticas” (SCHÖN, 2000, p. 25). Uma dificuldade evidente pode ser expressa no seguinte paradoxo: “Como é possível aprender a fazer algo fazendo se ainda não se sabe fazer?”. Segundo o autor, esse paradoxo acompanha a aprendizagem de qualquer nova competência: “[...] um estudante não pode inicialmente entender o que precisa aprender; ele pode aprendê-lo somente educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende” (SCHÖN, 2000, p. 79). Referindo-se ao curso de Arquitetura e ao objetivo de que os estudantes aprendam a projetar, Schön (2000, p.79) ressalta que cada estudante vivencia um dilema:

Espera-se que ele mergulhe na atividade de projetar, tentando, desde o início, fazer o que ainda não sabe como fazer, de modo a ganhar o tipo de experiência que o ajudará a aprender o que significa o projeto. Ele não pode fazer uma opção informada por esse passo decisivo, porque ainda não entende seus significados essenciais e seus instrutores não podem transmiti-los a ele, até que tenha a experiência requerida. Assim, deve jogar-se sem saber – aliás, para descobrir – o que precisa aprender.

A alternativa que se apresenta, portanto, ao professor – para ensinar a projetar na Arquitetura ou a escrever textos acadêmicos – é criar situações que oportunizem ao estudante

fazer o que ele ainda não sabe para que, com a ajuda do professor, possa começar a acumular experiência mobilizável na continuidade do processo de aprendizagem.

Importa, ainda, antes de passarmos à análise empírica, proceder a uma breve reflexão sobre o lugar da imitação nos processos de aprendizagem de uma prática. Na retórica clássica, a *mimesis* era o fundamento de toda arte e, portanto, a imitação tinha um valor pedagógico proeminente. Tal tradição comparece de diversos modos nos processos de organização da escola na Modernidade, mas convivem na atualidade com a crítica da imitação, compreendida no sentido behaviorista, como repetição mecânica. Essa contradição já seria razão suficiente a nos demandar uma reflexão mais demorada acerca do papel da imitação nos processos educativos. Razão adicional seria a evidência de seu caráter aparentemente incontornável nas aprendizagens sociais:

As crianças frequentemente aprendem a brincar imitando outras e aprendem a atuar no mundo adulto pela imitação dos adultos em torno delas. Aprendemos habilidades físicas, jogos, maneiras de trabalhar, práticas da vida cotidiana, em parte, imitando outros que já são bons nessas atividades. Podemos não gostar da *ideia* de imitação [...], mas estamos continuamente fazendo isso – e geralmente sem sentir que estamos fazendo qualquer coisa de especial. A obviedade da imitação dissolve-se, entretanto, quando a examinamos mais de perto (SCHÖN, 2000, p. 90).

Cabe sublinhar, nesse caso, a evidente importância pedagógica da imitação tanto na aprendizagem como no desenvolvimento dos estudantes. Também é fundamental destacar o caráter criativo que pode envolver o ato de imitar e a necessidade de uma dedicação voltada à compreensão minuciosa daquilo que se imita, sem a qual não é possível imitar. Nas palavras de Donald Schön (2000, p. 92) “[...] Imitando a atuação observada, coloco-me em uma nova situação de ação e, desse ponto de vista, tenho visão e sensação novas sobre a atuação que estou tentando imitar”. Na aprendizagem a escrita acadêmica, imitar ou seguir por elementos estruturais dados – como na proposta pedagógica descrita neste artigo – são pontos de partida preciosos, com vantagens que pretendemos assinalar adiante. Embora a imitação esteja articulada à atividade criativa no campo das artes, como destaca Christina Pugh (2008, p. 114), “em nossa paisagem contemporânea, no entanto, a escrita criativa quase nunca é ensinada com *mimesis* nas mentes de vanguarda de estudantes e professores”. Uma proposição que parte da imitação, contudo, permite que o aprendiz, após adquirir alguma prática, seja capaz de produzir discursos com vocabulário, estilo e forma bastante mais adequados. De fato, Christina Pugh

relata ter sugerido a seus estudantes que, em lugar de escreverem o que eles sabem, como é usual nas propostas de escrita no ensino superior, escrevessem como o fazem grandes escritores. Interessante notar que essa “restrição” tenha resultado em que os estudantes se sentissem mais livres e motivados a escrever.

Porém, uma questão ainda precisa ser considerada: qual a relação entre a imitação como atividade pedagógica e o plágio na prática acadêmica? No que se refere a essa preocupação, um primeiro aspecto a considerar está no fato de que “o temo *copiar* reflete um conceito complexo que não podemos dar-nos ao luxo de assumir como garantido em discussões transculturais” (DONAHUE, 2008, p. 92). Na França, conforme assinala Christiane Donahue (2008), o debate pedagógico não tem estado especialmente preocupado em evitar o plágio, ao contrário, algumas práticas docentes incentivam que os estudantes interajam, reproduzam e alterem outros textos como exercícios que sustentam processos de ensino-aprendizagem da escrita. A autora menciona que

Os educadores franceses não usam a palavra *cópia* mas, de fato, incentivam-na em ambas as formas: reproduzindo frases e estruturas precisas, por um lado, e “fazendo do mesmo modo”, por outro. Este último não é um caso de “imitação” na tradição criativa ou retórica, mas de assumir no discurso um papel e uma posição de acadêmico, sem necessariamente habitá-los desde o início (DONAHUE, 2008, p. 93).

Nesse sentido, parece urgente ampliar a discussão em relação às questões concernentes à imitação e ao plágio nos processos de aprender a escrever textos acadêmicos. Contracorrente e insumo ao debate, Lisa Emerson (2008) considera, por exemplo, que os *softwares* de detecção de plágio, se por um lado, parecem resolver o problema para os professores, têm também seu aspecto negativo na medida em que dão espaço a uma obsessão pela prevenção do plágio – o que prejudica o vínculo de confiança necessário na relação professor-aluno. Mais importante do que desenvolver práticas de policiamento da escrita dos estudantes, seguindo na esteira do que propõe a autora, temos considerado fundamental criar condições para o exercício da escrita mediada pelo professor, passo a passo, de modo a tornar difícil e, ao mesmo tempo, desnecessário copiar da internet ou de qualquer outro lugar ou, ainda, comprar um trabalho já pronto.

Retomando em parte o que já apontamos acima, é preciso destacar que não é possível imitar o que não tenha sido bem compreendido ou, nos casos das atividades de ler e escrever, lido com atenção. E, nesse caso, a atenção se dá especialmente ao detalhe da forma, às soluções práticas utilizadas pelo autor, o que, de modo geral, passa despercebido pelo leitor que se ocupa em compreender apenas o conteúdo do que se lê. Assim, no início da escrita, diante da página em branco, tomado de certo pânico, o aprendiz de escritor se pergunta: “Como se começa um texto?”. É nesse sentido, que a proposta pedagógica que apresentamos a seguir se mostra produtiva. Uma atividade didática com dupla vantagem: de um lado, permite ao estudante aguçar o olhar, nos diversos textos que lê, acerca das estratégias que os autores utilizam para começar uma escrita; por outro, resulta em que ele próprio possa ver seu texto “começado”, evitando a angustiante fase de perceber-se diante da “página em branco” no início de sua produção de escrita acadêmica.

3 A DISCIPLINA *ONLINE* DE METODOLOGIA CIENTÍFICA

A disciplina *online* de Metodologia Científica, transversal a todos os currículos dos cursos presenciais de uma universidade privada, localizada no Rio de Janeiro, é ministrada à distância, mediada por tutores pesquisadores e comum a todos os estudantes da instituição, entre o segundo e quinto período de sua matriz curricular.

Assim sendo, a proposta da disciplina está em introduzir a ciência e o conhecimento científico como parte integrante de todas as fases da formação do estudante e de seu futuro desempenho profissional. Não obstante, os mecanismos de construção e divulgação da pesquisa científica, bem como a elaboração do trabalho científico e suas ferramentas, andam na contramão de uma sociedade da escrita rápida e da resposta pronta. A construção de um *ethos* de pesquisador, capaz de desenvolver e avaliar métodos, apresentar resultados e compartilhar pela escrita o que foi investigado, demanda quebrar barreiras a fim de tornar o estudante capaz de observar o mundo à sua volta e questioná-lo. Por isso, mais do que o desempenho de aprendizagem, a proposta das atividades construídas no âmbito dessa disciplina tinha por finalidade criar um ambiente propício para tal fim.

A estrutura didática se construiu pretendendo, na primeira parte, possibilitar ao estudante identificar a importância da metodologia científica no contexto social, profissional e

acadêmico e explicar os aspectos que caracterizam uma pesquisa científica. Essa fase inicial realizou-se mediante análise do material multimídia elaborado pelos docentes e um questionário construído a partir do estilo de aprendizagem do estudante¹. O ponto central era torná-lo capaz de aplicar as ferramentas de apoio à pesquisa e apresentar a escrita acadêmica como um processo possível para sua realização. Progressivamente, numa perspectiva de aprender fazendo, o estudante era orientado a conhecer o que representa um artigo científico no contexto de uma pesquisa, como os artigos científicos são qualificados pelos pares, como realizar uma pesquisa em bancos de dados confiáveis e de que forma analisar cada segmento de um artigo.

A estratégia adotada levava o estudante a realizar uma atividade avaliativa, partindo da seleção de fontes próximas à sua área de conhecimento, induzindo-o inicialmente em um processo de imitação como prática de aprendizagem. Um vídeo demonstrativo cumpria a função de apresentar a forma de realização a partir de um modelo (Quadro 1), elaborado para esse fim. Ocorria a desconstrução do artigo acadêmico a partir da identificação de seus elementos essenciais, para caracterizá-lo como um instrumento de divulgação de estudo realizado com os procedimentos da metodologia científica.

Quadro 1 - Modelo didático para a construção da escrita acadêmica

Estrutura	Pergunta	Resposta
OBJETO	QUAL É O TEMA? Se quiser, escolha uma das dicas a seguir para elaboração da resposta: <ul style="list-style-type: none">• O presente estudo... OU• A pesquisa aqui apresentada... OU• Este Trabalho de Conclusão de Curso concentra a atenção...	
HIPÓTESE	POR QUE VOCÊ ACHA QUE ISSO ACONTECE? Se quiser, escolha uma das dicas a seguir para elaboração da resposta: <ul style="list-style-type: none">• As observações preliminares levantam a hipótese... OU• Os elementos até aqui considerados permitem supor que... OU• A principal hipótese é que...	
METODOLOGIA	ONDE E QUANDO A PESQUISA FOI (SERÁ) REALIZADA? (Período e lugar)	

	<p>Se quiser, escolha uma das dicas a seguir para elaboração da resposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para verificar essa hipótese optou-se por analisar... OU • Pretendendo elucidar esse aspecto, buscou-se investigar... OU • Com o intuito de aprofundar tal compreensão, foram entrevistados/observados/acompanhados... <p style="text-align: center;">QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA? (sujeitos)</p> <p>Se quiser, escolha uma das dicas a seguir para elaboração da resposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para verificar essa hipótese optou-se por analisar... OU • Pretendendo elucidar esse aspecto, buscou-se investigar... OU • Com o intuito de aprofundar tal compreensão, foram entrevistados/observados/acompanhados... <p style="text-align: center;">DE QUE MANEIRA VOCÊ VAI DESCOBRIR/COMPREENDER ISSO? (procedimentos e técnicas)</p> <p>Se quiser, escolha uma das dicas a seguir para elaboração da resposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para verificar essa hipótese optou-se por analisar... OU • Pretendendo elucidar esse aspecto, buscou-se investigar... OU • Com o intuito de aprofundar tal compreensão, foram entrevistados/observados/acompanhados... • 	
OBJETIVOS	<p style="text-align: center;">QUAIS SÃO OS OBJETIVOS DA PESQUISA? O QUE VOCÊ QUER COMPREENDER? ORGANIZAR? ARTICULAR? DESCREVER?</p> <p>Se quiser, escolha uma das dicas a seguir para elaboração da resposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A investigação assim conduzida tinha por objetivos: OU • Em tal estudo definiram-se os seguintes objetivos: OU • A pesquisa, junto aos sujeitos mencionados, tinha por objetivo: 	
JUSTIFICATIVA	<p style="text-align: center;">POR QUE ESSE TEMA É IMPORTANTE?</p> <p>Se quiser, escolha uma das dicas a seguir para elaboração da resposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tal esforço se justifica pela importância do tema, visto que... OU • Também é preciso destacar que um estudo dessa natureza permitiria... 	

REFERENCIAIS TEÓRICOS	QUE AUTORES PESQUISAM ESSE TEMA? Se quiser, escolha uma das dicas a seguir para elaboração da resposta: <ul style="list-style-type: none">• Por fim, cabe enfatizar que tal temática vem sendo amplamente estudada na área ... [autores] ... OU• Por fim, cabe enfatizar que tal temática não vem sendo suficientemente estudada na área ... [autores] ...	
----------------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras para a aplicação na disciplina de Metodologia Científica, em questão.

Ao responder às perguntas e selecionar opções de frase para apresentação de cada elemento, o estudante era levado progressivamente a explicitar os elementos da pesquisa projetada. Após essa etapa, era realizada a reconstrução do texto, numa condição “semi-autoral” do estudante, a fim de permitir uma sensação de segurança e demonstrar que essa ação era viável. Em seguida, com a orientação do professor-tutor, o estudante ia completando as lacunas que não constavam no texto original ou as alterava para criar seu próprio problema, hipótese, objetivos e, até mesmo, metodologia. Esse material era revisado pelo professor-tutor e, progressivamente, ganhava novos contornos, tornando-se cada vez mais autoral.

Numa terceira etapa, o acompanhamento dessa atividade foi realizado em um fórum avaliativo. Nesse fórum, a proposta didática tinha dupla função: esclarecer todas as dúvidas relacionadas à elaboração da atividade avaliativa - escrita acadêmica - e trocar informações sobre os artigos científicos escolhidos para a atividade avaliativa, os itens que compõem a sua estrutura (objeto, hipótese, metodologia, objetivos, justificativa, referenciais teóricos), além de permitir ao estudante responder às perguntas relacionadas a esses itens.

Na avaliação final presencial, na forma de prova escrita, a mesma proposta era solicitada, mas com um artigo científico indutor, de tal forma que sempre estava ausente um dos elementos que tornaria o texto acadêmico completo. Desse modo, o estudante deveria elaborar sua escrita a partir dos conhecimentos previamente adquiridos na atividade proposta e no fórum avaliativo.

4 METODOLOGIA

O presente estudo *ex-post-facto* é de caráter descritivo e exploratório, de natureza qualitativa e tem por objetivo apresentar um modelo didático e verificar, a partir do relato de

estudantes, se esse modelo, que se apoia em um processo partilhado entre docente, estudante e grupo, torna a escrita acadêmica uma atividade viável; além de analisar seu impacto na melhoria de aprendizagem e êxito no desempenho.

Os sujeitos da pesquisa são 2478 estudantes de graduação de uma universidade privada do Rio de Janeiro, que estiveram matriculados na disciplina de metodologia científica no primeiro período do ano de 2018.

Do universo de 2478 estudantes matriculados nas 26 turmas do primeiro semestre de 2018, coletamos os comentários dos participantes do fórum avaliativo, que envolvia a criação de uma escrita acadêmica. O fórum, como interação assíncrona, ficava disponível para os estudantes ao longo de todo o período letivo. A seleção da amostra foi fundamentada na intencionalidade pedagógica do instrumento avaliativo que visava acompanhar de forma específica a escrita solicitada na atividade avaliativa.

Nesse fórum, foram postados 5352 comentários de estudantes e professores e, a partir disso, foi desenvolvida a análise. Cabe acrescentar que a escolha das 26 turmas de metodologia científica, referentes ao semestre 1 de 2018, deveu-se ao fato de nesse semestre o fórum ter passado a ser avaliativo na disciplina. Anteriormente, os fóruns dessa disciplina consistiam apenas em fóruns de dúvidas, sem caráter avaliativo e, assim, tinham baixa adesão pelos estudantes.

Para a análise dos dados coletados, a opção foi pela metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2006), de forma a melhor compreender, a partir das categorias selecionadas, os efeitos dessa didática na qualificação de estudantes de ensino superior. Para a análise do conteúdo dos comentários no fórum, utilizamos o *software* QSR NVivo v11. Para cada dimensão selecionada, analisamos a frequência das palavras e definimos, assim, as que apareciam com mais frequência. Nesse processo, utilizamos o critério semântico, adequado à análise que expomos na sequência.

5 ANÁLISE DE CONTEÚDO: O FÓRUM AVALIATIVO

Os comentários dos alunos nos fóruns avaliativos das 26 turmas da disciplina de metodologia científica, referente à atividade avaliativa solicitada, revelaram três fases de desenvolvimento dos estudantes:

a) No início, antes do envio da atividade avaliativa, surgiram dúvidas sobre os procedimentos a serem realizados;

b) Ao longo da publicação no fórum, principalmente após as primeiras realizações de alguns estudantes, quando, mais seguros e confortáveis na atividade, tornaram-se colaboradores dos colegas, demonstrando como realizar a pesquisa e fazer a escrita;

c) Ao final, quando apresentam seus resultados e progressos na aprendizagem.

Isso permitiu classificar os comentários no fórum em três categorias:

- “Dificuldades e medo da escrita acadêmica”;
- “Reconhecimento de avanço na aprendizagem”;
- “Autonomia para colaborar em pares”.

Na categoria “dificuldades e medo da escrita acadêmica”, os estudantes comentaram sobre a insegurança quanto aos termos e procedimentos acadêmicos utilizados: projeto, artigo, referências bibliográficas, *Qualis* de periódicos e forma de escolher periódicos nas bases de dados. Após análise dos comentários referentes ao início da elaboração da atividade, realizado com o *software* QSR NVivo v11, identificamos as dúvidas mais frequentes conforme metodologia explicitada anteriormente. A seguir, apresentamos alguns comentários de estudantes no fórum avaliativo, os quais sintetizam as “dificuldades e medo da escrita acadêmica” dos estudantes:

Gostaria que você pudesse me ajudar pois estou bastante perdida. Acho que não consegui entender muito bem o site que você deixou o link para consultar os artigos. Gostaria de achar um artigo na minha área dentro do *qualis* que você pediu. Poderia me ajudar?

Outros apresentam dificuldades em termos de escolha do tema. “Faço engenharia civil, posso falar sobre qualquer tema que respeite esses quesitos ou precisa ser relacionado à minha área?”

Há aqueles que não se apropriam da pesquisa na plataforma indicada:

Estou achando os passos um pouco complicado... Pode me auxiliar por favor. Vou ao CAPES e escolho o artigo entre o ano de 2013 a 2017 até aqui ok. Após essa escolha, o que faço? Achei o artigo que me interessou digitando o assunto e agora faço Download? Depois dessa escolha, tenho que ir para Plataforma Sucupira. Eu fui mas não consegui, minha área de avaliação ... não aparece e não sei o que é ISSN. Aparece essa mensagem: "Área de Avaliação:

Campo selecionado deve ser de preenchimento obrigatório". É só 01 artigo? Estou perdido... me ajude por favor!

Estou com dúvida, porque na hora de buscar o qualis para escolher o artigo que irei utilizar no trabalho só aparece artigo em inglês. Como faço para achar artigo em português?

Estou com uma dúvida no trabalho. Depois de escolhido o artigo, eu devo transformá-lo num projeto de pesquisa ou, a partir dele, criar um outro projeto diferente?

[...] pesquisei o artigo, mas nesta plataforma sucupira não consigo ver a qualificação. O site diz que não existem dados cadastrados para a pesquisa realizada. A plataforma virtual apenas nos deixa disponibilizado o site e não explica nada de como fazer essa pesquisa, existem siglas que desconheço e não vi durante o estudo. Está tudo bem confuso.

Estou tendo um pouco de dificuldade no preenchimento do "arquivo modelo". Na primeira pergunta sobre o tema eu só devo citá-lo ou aprofundá-lo?

Tenho dúvidas na elaboração do referencial teórico. Pelo que entendi do modelo de atividade avaliativa, devemos discorrer sobre em que áreas um determinado tema vem sendo estudado e por quais autores. O problema reside em como faço tal avaliação? Quantos artigos tenho de consultar para chegar a uma conclusão? Me parece que esta parte do trabalho levaria uma quantidade absurda de tempo. Qual a forma correta de proceder?

Boa noite, fiz o envio do meu trabalho, mas ainda tenho dúvidas, em referência ao que foi solicitado, pois respondi todo o conteúdo solicitado e fiz uma narrativa logo abaixo do quadro... Minha dúvida é: Devo, ou melhor, deveria fazer uma abordagem sucinta do caso, enviando daquele modelo solicitado no quadro modelo? Com introdução, Metodologia Objetivos Conclusão Referências Bibliográficas, ressaltando que foi um artigo retirado de fonte acadêmica...?

Quanto à categoria “reconhecimento de avanço na aprendizagem”, os comentários no fórum refletem a forma como os efeitos dos procedimentos e os exemplos postados pelos docentes auxiliam na autoria dos estudantes:

Sobre a parte do desenvolvimento, foi bem mais fácil elaborar, pois a avaliação nos deu um modelo bem estruturado e explicativo para sanar algumas dúvidas.

Par mim, a maior dificuldade foi encontrar um bom artigo. A aplicação das perguntas e as dicas de como começar as frases facilitou muito no desenvolvimento do trabalho. O trabalho foi muito importante, pois quando precisarmos fazer outros trabalhos, como a monografia, já teremos ideias mais claras de como fazer o trabalho.

Foi muito interessante realizar esse trabalho, pois na prática aprendemos como realizar projetos de pesquisa a partir do estudo de artigos já existentes e de encontrar nessas suas diretrizes de pesquisa.

Eu não tinha conhecimento de como estruturar um artigo, porém com o material que eles disponibilizaram ficou bem mais didático e mais simples. Achei de extrema importância os métodos, a mecânica da elaboração de pesquisa, os tópicos, sempre com muita clareza, o que me auxiliou muito na

compreensão e no desenvolvimento para a elaboração do projeto em cima de um artigo. A disciplina agrega muitos conhecimentos na minha vida acadêmica e acredito cada vez mais que a busca por informações para obter conhecimento é essencial principalmente nesta fase.

A construção desta tarefa foi fundamental para que eu conseguisse entender, em prática, os conceitos de objeto, hipótese, metodologia, objetivos, justificativa e referenciais teóricos.

Sobre essa disciplina o que eu posso dizer é que ela é muito relevante, atualmente eu estou estagiando numa empresa da área de engenharia e tenho colegas (engenheiros já formados) que fazem pesquisa (querem ser Ph.D) e nenhum deles teve em suas universidades (...) uma matéria que os orientasse como essa disciplina que a universidade nos oferece. Meus colegas tiveram dificuldades quanto a: Formatação e montagem de seus materiais de pesquisa. Este trabalho foi de fato desafiador para mim, pois mesmo após um certo tempo na faculdade, ainda não havia feito nada parecido.

Eu encontrei algumas dificuldades em desenvolver o meu projeto, mas foi uma experiência ótima, a senhora foi sempre me auxiliando nas etapas a serem desenvolvidas e fui me encontrando, tirando isso, gostei de fazer a atividade. Também encontrei dificuldade em encontrar um tema, apesar de existir tantos. E achei que escolher seria a parte mais fácil, mas foi muito bom para perceber que existe muito conteúdo sobre diversos assuntos nos sites acadêmicos.

A montagem da tabela foi algo que me ajudou muito, pois consegui com isso ter uma noção mais clara da estrutura do texto.

Sem dúvidas os artigos científicos, é uma boa fonte de pesquisa. Com eles podemos adquirir conhecimentos mais aprofundados sobre diversos temas. Assim como muitos de meus colegas, tive dificuldade inicial para encontrar artigos bem avaliados. Porém com muita insistência e pesquisa, consegui encontrar muitos artigos dos mais diversos assuntos. A matéria de metodologia particularmente me ensinou e criou hábito de procurar nos lugares certas minhas futuras fontes de pesquisa.

Progressivamente, com relação a terceira categoria, e após a apropriação pelos estudantes do modelo apresentado, o que se observa é que os estudantes conseguem desenvolver uma “autonomia para colaborar em pares”:

Boa tarde, R... Boas refeições, contudo, se houve uma pesquisa por trás dos fatos, nosso "entendimento" (opinião), é quase que desnecessária uma vez que a pesquisa deve ser baseada em fatos, experiências, logo, não se pode dizer "entendo que..." mas, entende-se que...

Em relação ao TCC estou de acordo com você, de modo geral, deixou muito claro como se estrutura. Abraço.

Outro ponto bem interessante foi o documento que nos foi disponibilizado para estruturarmos nosso raciocínio de como elaborar um projeto de pesquisa. Boa tarde ..., foi exatamente a minha maior dificuldade nesse trabalho. O arquivo modelo me ajudou bastante a fazer o Projeto de Pesquisa.

Boa tarde! Conforme fui pesquisando e fazendo o Projeto de Pesquisa tive dificuldade de como iria organizar minhas ideias e colocá-las em um texto. O

arquivo modelo disponibilizado pela tutora me ajudou muito nessa parte, que fui respondendo as perguntas e só juntando para montar o projeto.

Olá, compartilho com vocês meu trabalho desenvolvido na. Escolhi uma revista internacional. Curso eng. Civil. (...) resposta de aluna A para aluna T: Muito bom seu trabalho, vejo que foi muito bem analisado e resumido perfeitamente. Acho uma ótima iniciativa utilizar uma possibilidade de protótipo em um tamanho menor para economizar nos investimentos.(...) Não entendo muito sobre engenharia civil, porém o seu trabalho foi muito bem estruturado. Consegui identificar toda a estrutura. Acredito que uma estrutura bem realizada, por mais que o tema não seja o domínio do leitor, fica muito melhor para ser compreendido.

Também consegui perceber isso por mais que a gente não domine o tema uma boa estruturação permite alguma compreensão, mesmo que superficial, do assunto.

Concordo com você o quanto essa disciplina é importante. Para o curso de Psicologia temos outra disciplina (Pesquisa em Psicologia) que dá continuidade a essa disciplina. Então temos uma oportunidade que é aprofundar mais nessa área de pesquisa (artigos).

Também tive a mesma dificuldade que você para elaborar a segunda avaliação. Mas no final deu tudo certo.

6 DISCUSSÃO

A compreensão acerca do funcionamento dos espaços sociais, profissionais e acadêmicos pelos estudantes do ensino superior é um dos desafios colocados aos docentes desse nível de ensino. Um dos focos está em levar o estudante a aprender uma nova linguagem, a da ciência, que lhe possibilitará produzir conhecimentos que possam ser aproveitados em toda a sua vida, além de viabilizar potenciais inovações em sua área de formação profissional. O desenvolvimento de disciplinas específicas para esse fim integra esse desafio, ainda mais se ela for desenhada didaticamente para ser desenvolvida com os recursos da educação a distância. Deve tornar o estudante seguro e confiante desde o primeiro momento.

As atividades desenvolvidas ao longo do período 1 de 2018 mostraram que houve uma percepção positiva quanto à coerência avaliativa e a melhoria não somente na aprendizagem como também na motivação para participar dos espaços e iniciação científica da universidade. O que torna significativo nas postagens o efeito da estratégia didática adotada para elaborar a escrita acadêmica.

Também nessa análise, comparando as 26 turmas e seus respectivos comentários, observou-se que a participação dos estudantes e seu grau de percepção sobre a evolução da sua

escrita considerando o modelo didático adotado, foi eficaz, com uso da interação a fim de motivar e complementar conteúdos apresentados ao longo das aulas elaboradas.

A partir dos comentários dos estudantes no fórum da disciplina de metodologia científica, alguns problemas foram evidenciados, como a busca e seleção de artigos qualificados para a realização da atividade proposta. Essa pesquisa, realizada na plataforma sucupira, evidenciou as dificuldades e medo da escrita acadêmica, pelos estudantes. Muitos relataram estarem “perdidos” nessa tarefa inicial e declararam, conforme pudemos evidenciar nas análises, que não sabiam fazer. Surge, assim, o questionamento sobre “Como é possível aprender a fazer algo fazendo se ainda não se sabe fazer?”. De acordo com Schön (2000, p. 79), como já mencionado neste artigo, esse paradoxo acompanha a aprendizagem de qualquer nova competência. Foi nesse sentido que os estudantes foram orientados pelos professores-tutores da disciplina e, assim, puderam evoluir, a partir da aprendizagem como processo partilhado.

O reconhecimento de avanço na aprendizagem pôde ser observado quando os estudantes evidenciaram autonomia para colaborar em pares. Conforme as proposições vygotskianas, um aspecto essencial é a interação interpessoal. A aprendizagem ocorre em contextos sociais, nos quais o contato entre sujeitos cujo domínio de saberes difere, permite avanços cognitivos. A prática dinâmica desse processo formativo, em que a ação de fato ocupou posição central e foi mediada pelos professores, aconteceu em um ambiente virtual de aprendizagem e foi eficaz, conforme evidenciamos nos relatos dos estudantes, apresentados anteriormente.

Sendo assim, podemos afirmar que o modelo de desconstrução e construção de escrita acadêmica, aqui apresentado, impacta na melhoria da aprendizagem e no sucesso do desempenho acadêmico dos estudantes, uma vez que, a partir de seus relatos, evidencia-se fluência na abordagem do tema pelos estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo a intenção foi apresentar e colocar em discussão um recurso didático voltado à prática de ensino da escrita acadêmica no ensino superior. Partindo da compreensão que tal aprendizado pressupõe a necessidade da proposição de situações em que os estudantes se sintam instigados a escrever e orientados sobre como fazê-lo, pusemos em uso um modelo

de perguntas sobre pesquisa cujas respostas permitiam formular uma primeira versão de escrita de projetos de pesquisa.

A partir da análise das interações dos estudantes no fórum avaliativo organizado no âmbito da disciplina em que o modelo foi usado, pudemos confirmar o êxito dessa proposta pedagógica, bem como caracterizar as principais dificuldades reportadas pelos estudantes.

Apresentando o trabalho desenvolvido, pretendemos partilhar um recurso didático que se mostrou eficaz na prática de ensino de escrita acadêmica no ensino superior, bem como ressaltar a importância da didática também nesse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 2006.

DONAHUE, Christine. When copying is not copying: plagiarism and French composition scholarship. *In*: EISNER, Caroline; VICINUS, Martha (Orgs.). **Originality, imitation and plagiarism: teaching writing in the digital age**. Michigan: University of Michigan Press/ University of Michigan Library, 2008. p. 90-103.

EMERSON, Lisa. Plagiarism, a Turnitin Trial, and an experience o cultural disorientation. *In*: EISNER, Caroline; VICINUS, Martha (Orgs.). **Originality, imitation and plagiarism: teaching writing in the digital age**. Michigan: University of Michigan Press/ University of Michigan Library, 2008. p. 182-194.

FAGUNDES, Caterine Vila; MUNIZ, Katia Cristian Puente; GHISLENI, Ana Cristina. A expansão da educação superior: indicadores de qualidade na modalidade a distância. **Imagens da Educação**, v. 8, nº 3, p. e43210, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/43210>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, v. 27, nº 94, jan.-abr. p. 201-227, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mz8wyGtn6r8C5pNBXqVFkbH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2014**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 10 fev. 2020.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; VAZ-REBELO, Maria da Piedade Pessoa; PESSOA, Maria Teresa Ribeiro. O ensino superior na atualidade e os desafios da aprendizagem:

teorizações e prática docente. **Revista Portuguesa De Pedagogia**, v. 44, nº 1, p. 143-167, 2010. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/o_ensino_superior_na_atualidade_e_os_desafios_da_aprendizagem_teoriza%C3%A7%C3%B5es_e_pr%C3%A1tica_docente. Acesso em: 6 mar. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no **Diário Oficial da União**, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 2 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC/SASE** (Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino). Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/Sase, 2014.

NAMEN, Anderson Amendoeira *et al.* Avaliação da utilização de Recursos de Ensino On-line Relacionados a Diferentes Estilos de Aprendizagem. **Informática na educação - teoria & prática**, v. 20, nº 2, p. 54-69, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/63305>. Acesso em: 4 fev. 2020.

PUGH, Christina. Instinctual Ballast: imitation and creative writing. *In*: EISNER, Caroline; VICINUS, Martha (Orgs.). **Originality, imitation and plagiarism: teaching writing in the digital age**. Michigan: University of Michigan Press/ University of Michigan Library, 2008. p. 114-121.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NOTA:

¹ Apesar de não ser objeto deste trabalho, é importante destacar que a disciplina, além de outras do ciclo de formação básica dos cursos na IES, foi elaborada por uma equipe de docentes no contexto de uma pesquisa sobre estilos de aprendizagem dos discentes, a partir da conceituação de Felder e Silverman (NAMEN *et al.*, 2017). Para esses autores, os estudantes possuem diferentes estilos divididos em quatro diferentes dimensões: ativo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal e sequencial/global. Essas disciplinas tiveram recursos de aprendizagem e um questionário avaliativo, com escolha de questões conforme o estilo de aluno, desenvolvidos atendendo essas dimensões, por intermédio da criação de diferentes objetos de aprendizagem (vídeos, animações, objetos interativos).



Recebido em: 27/04/2020

Aprovado em: 14/08/2020