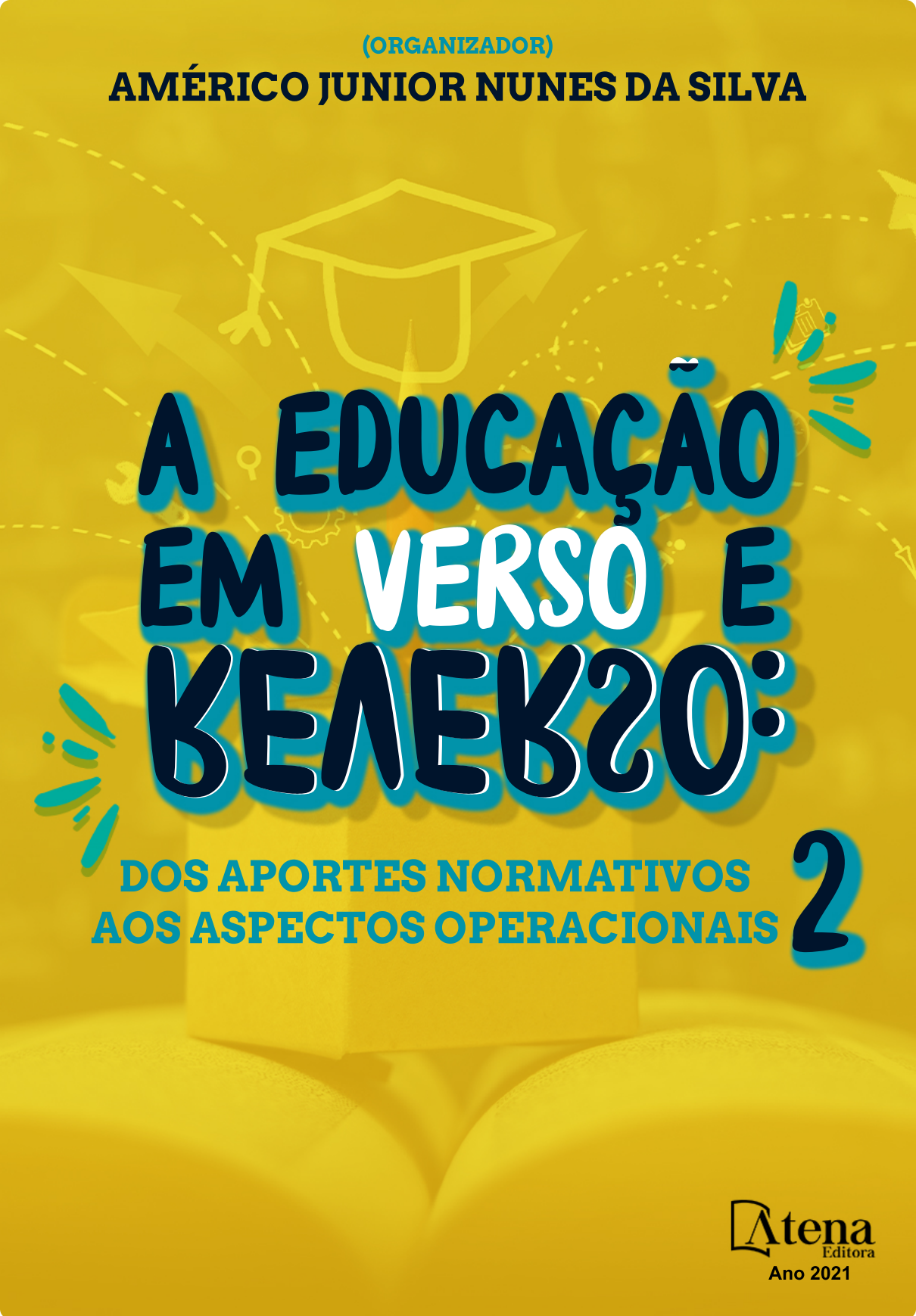


(ORGANIZADOR)

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA



# A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS  
AOS ASPECTOS OPERACIONAIS

2

(ORGANIZADOR)

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA**



# **A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:**

**DOS APORTES NORMATIVOS  
AOS ASPECTOS OPERACIONAIS**

**2**

**Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da Capa**

iStock

**Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Sidney Gonçalo de Lima – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angéli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo  
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais  
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina  
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein  
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará  
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz  
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Prof. Me. Marcos Roberto Gregolin – Agência de Desenvolvimento Regional do Extremo Oeste do Paraná  
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais  
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembí Morumbi  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília  
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Sullivan Pereira Dantas – Prefeitura Municipal de Fortaleza  
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Universidade Estadual do Ceará  
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista



## A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais 2

**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Maria Alice Pinheiro  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-239-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.392210907>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a (re) pensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro.

As discussões empreendidas neste livro, intitulado “***A Educação em Verso e Reverso: Dos Aportes Normativos aos Aspectos Operacionais***”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re) pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam. Na direção do apontado anteriormente, é que professoras e professores pesquisadores, de diferentes instituições e países, voltam e ampliam o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade. É um desafio, portanto, aceito por muitas e muitos que fazem parte dessa obra.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestradas, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva


## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Otília Martins de Magalhães


Rita de Cássia Cristofoleti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109071>

### **CAPÍTULO 2..... 12**

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA DE SABERES

Ana Maria Petraitis Liblik


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109072>

### **CAPÍTULO 3..... 24**

POLÍTICA DE INCLUSÃO E SEUS PILARES: A EXPERIÊNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO EM EPT

Lizandra Falcão Gonçalves

Mariglei Severo Maraschin


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109073>

### **CAPÍTULO 4..... 36**

DOCENTES AFRODESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE DADOS ESTATÍSTICOS RACIAIS

Francisco Anderson Varela Bezerra

Kássia Mota de Sousa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109074>

### **CAPÍTULO 5..... 44**

O ACESSO AO CURRÍCULO ESCOLAR POR ALUNO COM DEFICIÊNCIA ATENDIDO EM AMBIENTE DOMICILIAR

Sandra Adriana Scarpatti


Rita de Cassia Cristofoleti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109075>

### **CAPÍTULO 6..... 55**

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA E NA UFMT (ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA)

Ana Paula Elias Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109076>

### **CAPÍTULO 7..... 62**


DESAFIOS DO ENSINO PRESENCIAL EM ÉPOCA DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE UM CURSO SUPERIOR PRESENCIAL

Luciano Furtado Corrêa Francisco

Alessandra de Paula

Roberto Candido Pansonato

Elton Ivan Schneider

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109077>


**CAPÍTULO 8..... 72**

O LUGAR DAS TDIC NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC

Grayce Lemos

Rosely Zen Cerny

Elizandro Maurício Brick


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109078>

**CAPÍTULO 9..... 80**

UM OLHAR SOBRE A QUÍMICA NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DE SALINAS-MG

Eliana Ramos Figueiredo

Elízio Mário Ferreira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3922109079>

**CAPÍTULO 10..... 87**

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA

Ana Rita Xavier

Aline Fernandes Brown e Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090710>

**CAPÍTULO 11..... 101**


O CORPO E A CIDADE À LUZ DOS OLHARES E NARRATIVAS DOS JOVENS UNIVERSITÁRIOS

Letícia de Souza Blanco

Carla Cristiane Souza da Silveira

Maria Cristina de Queiroz Barbosa


Viviane Penso Magalhães

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090711>

**CAPÍTULO 12..... 113**

NARRATIVAS VISUAIS NA PROSA DO MUNDO


Tereza Ramalho de Azevedo Cunha








 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090712>

**CAPÍTULO 13..... 129**

LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES


Ana Paula da Silva Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090713>

<b>CAPÍTULO 14.....</b>	<b>150</b>
TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Elisangela Dias Brugnera	
Maria Angélica Dornelles Dias	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090714">https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090714</a>	
<b>CAPÍTULO 15.....</b>	<b>159</b>
POTENCIALIDADES DO ENSINO <i>ONLINE</i> NO ALARGAMENTO DO ACESSO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	
Ana Luísa Rodrigues	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090715">https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090715</a>	
<b>CAPÍTULO 16.....</b>	<b>169</b>
A ARTE DO <i>GRAFFITI</i> NA ESCOLA: INTERVENÇÃO ARTÍSTICA E EDUCACIONAL	
Gleydson Rogério Coutinho	
Mislayne Lima Sousa	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090716">https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090716</a>	
<b>CAPÍTULO 17.....</b>	<b>182</b>
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE	
Mateus Souza de Oliveira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090717">https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090717</a>	
<b>CAPÍTULO 18.....</b>	<b>196</b>
SABERES E DOCÊNCIA VIRTUAL: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	
Adarita Souza da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090718">https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090718</a>	
<b>CAPÍTULO 19.....</b>	<b>207</b>
DESEMPENHO DOS/AS ESTUDANTES DE RIO VERDE- GOIÁS NA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO	
Fernanda Barros Ataídes	
Olenir Maria Mendes	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090719">https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090719</a>	
<b>CAPÍTULO 20.....</b>	<b>219</b>
A GESTÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CASO DA ESCOLA “TRÊS EM UM”	
Isabel Matos Nunes	
Márcia Alessandra de Souza Fernandes	
Giselle Lemos Schmidel Kautsky	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090720">https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090720</a>	
<b>CAPÍTULO 21.....</b>	<b>231</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO SECUNDÁRIO EM	

## MOÇAMBIQUE

Sarifa Abdul Magide Fagilde

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090721>


### **CAPÍTULO 22..... 240**

#### **AS SENSIBILIDADES NA SALA DE AULA NO SÉCULO XXI E OS DESAFIOS DO PROFESSOR**

Nágila Valinhas de Castro e Souza

Antonio da Paixão Barroso Filho

Fabiana Amaral Bouchardet Dias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090722>

### **CAPÍTULO 23..... 244**


#### **O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE COM EQUIDADE A TODA SOCIEDADE BRASILEIRA POR MEIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

Natanielly de Paula Freitas

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Mileide Terres de Oliveira

Juliano da Cruz Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090723>

### **CAPÍTULO 24..... 255**


#### **UM OLHAR PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Natanielly de Paula Freitas

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Mileide Terres de Oliveira


Juliano da Cruz Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090724>

### **CAPÍTULO 25..... 270**

#### **A PREPARAÇÃO BÁSICA PARA O TRABALHO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

José Maria Leite Botelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090725>


### **CAPÍTULO 26..... 283**

#### **ROBOTICA EDUCACIONAL LIVRE COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS**

Elcio Schuhmacher

Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher

Douglas Ropelato

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39221090726>

### **SOBRE O ORGANIZADOR..... 295**

### **ÍNDICE REMISSIVO..... 296**



## LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/07/2021

### Ana Paula da Silva Rodrigues

Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: “Conhecimento e Inclusão Social” da FaE/UFMG. Graduada em Letras pela Fale/UFMG.

**RESUMO:** Apresentam-se aqui algumas discussões empreendidas sobre os Letramentos Acadêmicos em contexto de formação de professores na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Discutem-se as condições de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso de três cursos diferentes – Licenciatura em Educação do Campo (semi-presencial/alternância), Especialização em Docência da Educação Básica (presencial) e Especialização em Gestão Escolar (a distância) – e analisa-se em que medida a inserção na universidade propicia ao cursista construir um lugar de autoria e de pertencimento à comunidade acadêmica. A análise é construída com base em referenciais teóricos como Marinho (2010); Kress (2003); Street (1984, 2003); Barton (1994); Gee (1996, 2004); Bakhtin (2003). Resultados apontam, dentre outras coisas, que, devido à pouca familiaridade com as práticas de leitura e produção de textos na universidade, muitos cursistas não se sentem parte dessa comunidade letrada, o que pode levar, por exemplo, à desistência do curso ou à prática de plágio. Além

disso, algumas atividades parecem, ainda, tentar inculcar nos alunos modelos e habilidades de escrita em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão das relações de poder que permeiam a universidade, compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico. Nesse sentido, para garantir o engajamento dos cursistas nas práticas culturais e textuais da universidade, é imprescindível que eles saibam como o texto é constituído, como ele varia de acordo com o propósito, o público-alvo, a situação e outros elementos condicionantes, como ideologia e relações de poder.

**PALAVRAS - CHAVE:** Letramentos Acadêmicos; Trabalho de Conclusão de Curso, Formação de Professores.

**ABSTRACT:** This work presents some undertaken discussions regarding Academic Literacies in the context of Teacher Education at the College of Education (FAE) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The production conditions of term papers from three different courses are examined – “Licenciatura em Educação do Campo” (semi-distance learning course/ alternation approach), Specialization in Elementary Education (presential course), and Specialization in School Management (distance learning course). Moreover, it has been analyzed to what extent the inclusion in the university provides the students with the opportunity to build an authorship space and the feeling of belonging to the academic community. The analysis is built on theoretical frameworks such as: Marinho (2010); Kress (2003); Street (1984, 2003); Barton

(1994); Gee (1996, 2004); and Bakhtin (2003). The results show, among other things, that due to the unfamiliarity with the practices of reading and text production in the university, many students do not consider themselves part of the literate community, which can lead them to abandon college or commit plagiarism. In addition, some activities still seem to try and inculcate models and writing skills at the expense of practices that promote the understanding of power relations that permeate the university. Such understanding would allow greater integration in the academic literacy practices. In this sense, in order to ensure the engagement of students in cultural and textual practices within the university, it is essential that they know how a text is produced, how it varies according to the purpose, target audience, situation, and other conditioning elements, such as ideology and power relations.

**KEYWORDS:** Academic Literacies; Term Papers; Teacher Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Em minha pesquisa de Mestrado (RODRIGUES, 2012), observei que são constantes as queixas de professores universitários sobre a dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos pelos alunos. Tais queixas nos alertam para a necessidade de desenvolver propostas de ensino e de pesquisa que levem em conta que o trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica não é uma estratégia compensatória que pretende preencher lacunas deixadas por um suposto processo de escolarização deficitário (MARINHO, 2010a). Afinal, a compreensão e a apropriação dos gêneros acadêmicos devem se constituir no âmbito da universidade, pois é nessa instituição social que certos gêneros circulam.

O que se percebe é que os estudantes de graduação e pós-graduação têm poucas oportunidades de refletir sobre os gêneros discursivos que circulam na universidade. Soma-se a isso o pensamento de alguns professores de que ensinar os gêneros acadêmicos seria algo desnecessário, uma vez que os alunos que frequentam a academia já passaram por um longo processo de escolarização. Contudo, o estudo das convenções textuais estabelecidas pela comunidade discursiva da universidade é útil aos estudantes por que os conscientiza sobre as possibilidades discursivas de cada gênero acadêmico.

O sociólogo Pierre Bourdieu (2001) afirma que presumir algumas práticas como naturais em detrimento de se ater ao seu ensino sistemático constitui uma ação que contribui para a perpetuação das desigualdades. Trazendo essa afirmação para o contexto deste trabalho, podemos dizer que o que garante o engajamento dos alunos nas práticas culturais e textuais da universidade são as oportunidades de conhecer os mais variados gêneros do discurso acadêmico. É imprescindível que eles saibam como o texto é constituído, como ele varia de acordo com o propósito, o público-alvo, a situação e outros elementos condicionantes, como ideologia e relações de poder.

Os resultados obtidos na referida pesquisa de Mestrado apontaram que as práticas de leitura e escrita ainda tendem a privilegiar atividades que tentam inculcar nos alunos modelos e habilidades de escrita em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão

das relações de poder que permeiam a universidade, compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico.

A dissertação, defendida em 2012, trouxe a necessidade de se ampliarem os questionamentos sobre as práticas de leitura e escrita em cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância. Nesse contexto, busco, neste artigo, discutir as condições de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) de três cursos diferentes – Licenciatura em Educação do Campo (semi-presencial/alternância), Especialização em Docência da Educação Básica (presencial) e Especialização em Gestão Escolar (a distância) – e analisar em que medida a inserção na universidade propicia ao cursista construir um lugar de autoria e de pertencimento à comunidade acadêmica.

## 2 | O CONTEXTO DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES

Para situar o contexto dessa análise, é importante discorrer, mesmo que brevemente, sobre o contexto de expansão das universidades, o qual permitiu um avanço considerável do ensino superior no Brasil.

Em meados dos anos 1980, segundo Lillis e Scott (2007), a taxa de participação de alunos maiores de 20 anos, nas universidades inglesas, era apenas 15%. Já na década de 1990, com os projetos de expansão das universidades do país, essa taxa subiu para 30%. Atualmente, estima-se que é de 50%. Além disso, tem aumentado, também, a participação de alunos estrangeiros (na Inglaterra, os estudantes estrangeiros constituem 13% do total de graduandos e 36% dos estudantes de Pós-Graduação), o que indica uma globalização de centros de ensino superior.

Esse novo público de alunos nas universidades (vindos de países estrangeiros ou fora da faixa etária) constitui o se chama na Inglaterra de “povos não tradicionais”. O aumento desse novo público e a diversidade linguística, social e cultural que eles trazem para a esfera acadêmica têm gerado discussões políticas sobre uma suposta queda na qualidade da linguagem escrita dos alunos, o que tem sido tratado como um problema a ser corrigido e não como uma nova realidade de diversidades que devem ser exploradas (LILLIS; SCOTT, 2007).

As autoras citam, também, o contexto dos EUA e da África do Sul. No primeiro, a partir da década de 1970, com as políticas de acesso, houve um aumento significativo do número de estudantes historicamente excluídos da universidade. E no contexto sul-africano, com o fim do *apartheid* e as eleições democráticas de 1994, houve uma grande reorganização do sistema das universidades, que eram racialmente estratificadas, para a entrada de alunos negros.

No contexto da América Latina, recorreremos ao que nos diz Zavala sobre o Peru,

enquanto no passado a educação superior estava reservada aos membros de uma elite que havia sido preparada para as experiências universitárias em escolas que não diferiam tanto das universidades e cujos integrantes foram atendidos em lugares que não diferiam tanto dos lugares de seus professores, agora, a massificação da educação superior no Peru tem enfrentado diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar que entram em conflito entre si. (ZAVALA, 2009, p. 348. Tradução minha)

Para essa autora, a comunidade acadêmica, em geral, ainda considera que os estudantes da educação superior ingressam nessa instituição prontos para responder às demandas de letramento que esse nível lhes exige. Entretanto, com a massificação da educação superior, não há garantia de que os estudantes cheguem preparados para lidar com as práticas acadêmicas de leitura e escrita. Isso porque os problemas relacionados com a produção e recepção de textos acadêmicos não se reduzem a questões linguísticas, mas derivam, basicamente, da falta de familiaridade dos alunos com o discurso acadêmico.

Zavala (2009, p. 349) cita “el ingreso de personas de contextos indígenas y campesinos” como um fator que derruba ainda mais a possibilidade de os alunos chegarem à universidade preparados para as práticas de letramento acadêmico.

Vemos que o contexto do Peru, analisado por Zavala (2009), assim como o contexto britânico, analisado por Lillis e Scott (2007) têm muito em comum com o contexto brasileiro. Aqui, a década de 1970 foi marcada pela democratização do ensino fundamental e, hoje, o país passa por uma democratização do ensino superior, ampliando o acesso à universidade por meio de programas como Fies<sup>1</sup>, Pronuni<sup>2</sup>, Reuni<sup>3</sup>, de cursos superiores especiais destinados à formação de professores indígenas (FIEI) e para escolas do campo (LeCampo), de projetos de ações afirmativas e de projetos voltados para jovens oriundos de escolas públicas. Os programas de cotas em universidades também estão cada vez mais presentes e os grupos tradicionais<sup>4</sup> pressionam a abertura das universidades para que eles também tenham acesso ao “saber” acadêmico. Os cursos de EaD também têm grande importância na definição desse cenário de expansão das universidades, uma vez que propicia a formação de cursistas que teriam dificuldade para frequentar um curso presencial por diversos motivos. Portanto, o Brasil está envolvido em um contexto de expansão das universidades no qual também se destaca o papel democratizador dos cursos a distância e semi-presenciais. E os três cursos em análise fazem parte desse contexto.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – Lecampo – tem a duração de quatro anos, ao fim dos quais os alunos são habilitados a atuar no segundo segmento do

1 Fundo de Financiamento Estudantil destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos.

2 Programa Universidade para Todos, criado em 2004 e institucionalizado em 2005, pela lei nº 11.096. O Pronuni ampliou o número de alunos carentes em universidades ao conceder bolsas de estudo em cursos de graduação, em instituições privadas, as quais, em contrapartida, ficam isentas de alguns tributos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – e devem ter renda per capita familiar máxima de três salários mínimos.

3 Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

4 Nomenclatura atual utilizada para se referir a grupos como os dos indígenas, quilombolas, geraizeiros, assentados, ribeirinhos, agricultores familiares etc.

Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas do campo ou urbanas. A habilitação é por área do conhecimento: Línguas, Arte e Literatura; Ciências da Vida e da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades; e Matemática. Entre os alunos do curso, há professores do campo, assentados, agricultores familiares, quilombolas e integrantes de movimentos sociais. O período de quatro anos é constituído de oito etapas de Tempo Escola (TE) – caracterizadas por aulas presenciais na unidade de oferta do curso – e oito etapas de Tempo Comunidade (TC) – referentes ao tempo de estudo e aplicação de projetos na comunidade de origem. Podemos destacar que o público projetado para essa licenciatura vê nesse curso a possibilidade de formação que, muitas vezes, não encontra em cursos presenciais devido a questões como tempo e espaço rígidos.

O curso de Especialização em Docência da Educação Básica – Laseb – é uma ação de Secretarias Municipais de Educação em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para formar professores da educação básica no nível de especialização lato sensu, visando atender a uma demanda específica de formação continuada neste nível de ensino. Para isso, foram definidas áreas de concentração como referência para a organização curricular. São elas: 1. Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero; 2. Educação e Cinema; 3. Educação em Ciências; 4. Múltiplas Linguagens em Educação Infantil; 5. Processos de Alfabetização e Letramento; 6. Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica.

Por fim, o curso de Especialização em Gestão Escolar – Escola de Gestores – forma profissionais para atuarem dentro dos princípios da gestão democrática, da inclusão social e da emancipação humana. Com carga-horária de 405 horas, o curso se desenvolve em uma rede sociotécnica, estruturada tecnologicamente na plataforma Moodle, *software* livre utilizado para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem de cursos a distância ou presenciais. Os sujeitos, ao participarem dessa rede, interagem entre si, construindo e publicando conteúdos, sendo assim, autores e leitores em um sistema colaborativo (MEDEIROS, 2011).

Dado esse contexto de análise, observamos que cada transformação em massa redireciona o foco da pesquisa para a compreensão do valor das práticas de letramento.

A escrita dos estudantes é um ponto importante na discussão sobre a expansão do ensino superior, uma vez que os textos escritos pelos alunos continuam a ser a principal forma de avaliação e, como tal, a escrita é um ponto alto na discussão universitária. Considerações do senso comum podem concluir que, se há problemas com a escrita, então os estudantes fracassaram e, com certeza, irão fracassar no ensino superior ou na pós-graduação. Muitos programas, inclusive, estão baseados no discurso do déficit das instituições, dando ênfase aos estudantes como sendo o problema.

Sobre isso também nos fala David Russell, em entrevista concedida a Ramos e Espeiorin, em 2009, para a revista *Conjectura*:

A educação em massa moderna traz consigo uma visão pré-moderna de escrita como um conjunto único e generalizável de habilidades que se aprende uma vez e para sempre. Considerou-se que os alunos cuja escrita não está em conformidade com os padrões de uma comunidade em específico apresentavam algum *déficit* que precisava ser remediado *antes* que eles fossem admitidos na comunidade. Assim, a instrução sistemática de escrita, além da escola primária, era classificada com frequência como curativa e relegada às margens do sistema. (RAMOS; ESPEIORIN, 2009, p. 247)

As pesquisas sobre a escrita acadêmica têm desafiado esse preconceito linguístico pela mudança da ênfase do texto para as práticas sociais de leitura e escrita, como proposto por Street (2010a). Essa mudança de foco tem trazido para o primeiro plano muitas dimensões da escrita acadêmica que foram anteriormente ignoradas, como: o impacto das relações de poder sobre a escrita dos estudantes (concepção que tenta minar a ideia de neutralidade da escrita, muito comum no discurso científico); a contestação das convenções da escrita acadêmica (no sentido de ressaltar a criatividade do autor); a centralidade da identidade e identificação na escrita acadêmica (em relação à construção de um lugar de autoria mais bem delineado); a escrita acadêmica como ideologicamente inscrita na construção do conhecimento (no sentido de enfatizar esse objetivo da produção acadêmica); e a natureza do gênero acadêmico (em relação à necessidade de se entender as especificidades sociais dos textos que circulam na academia).

Por fim, salientamos a necessidade, apontada por Street (2010a), de se discutirem as disposições letradas dos alunos e as suas condições de acesso ao mundo da escrita, de forma a entender a tensão entre as diferentes crenças que envolvem as práticas de escrita na universidade.

### **3 | A PERSPECTIVA DOS NLS – NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO – E O CONCEITO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS**

A palavra letramento entrou no Brasil com base no inglês *literacy*, mas não apenas por uma acomodação da palavra ao léxico do português, como se fosse uma tradução literal. Existem tensões na tentativa de estabilizar o termo; afinal, letramento não é um conceito dado, mas construído com base nas especificidades e diversidades de modos de apropriação da palavra no Brasil, onde o conceito encontrou um ambiente muito favorável; afinal, na área dos estudos linguísticos e na própria área da educação, há uma forte influência da perspectiva discursiva baseada na vertente bakhtiniana (MARINHO, 2010b).

Aqui, estamos considerando o conceito de letramento construído pelos teóricos dos *New Literacy Studies (NLS)* – Novos Estudos sobre o Letramento – (STREET, 1984, 2003; BARTON 1994; GEE 1996, 2004), que assumem a perspectiva do letramento ideológico. Os NLS são estudos que pesquisam o letramento sob uma perspectiva etnográfica, buscando compreender as práticas de letramento de grupos específicos em um contexto sócio-histórico-cultural determinado. A alfabetização seria, então, aquilo que se aprende

na escola, a aquisição do código, uma competência cognitiva individual. Já o letramento não se dá necessariamente ou apenas na escola, pois são práticas sociais relacionadas a interações do cotidiano. Nesse sentido, saber ler e escrever não é condição para que um indivíduo seja considerado letrado.

Dessa forma, as pesquisas dos NLS passaram a se centrar na interferência dos modos de socialização para a construção, pelos sujeitos, de uma relação com o mundo da escrita. Esse movimento, então, vê o letramento de forma menos restrita, uma vez que a preocupação passa a ser compreender como e por que o sujeito se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa concepção, alguns sujeitos podem não ser alfabetizados, mas, nem por isso, estarão alheios às práticas da cultura escrita presentes no seu cotidiano. Ou seja, do ponto vista social, os indivíduos não alfabetizados não estão completamente eliminados das práticas da cultura escrita. Se um sujeito está numa comunidade letrada, ele participa, direta ou indiretamente, das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Há uma impossibilidade de dizer que não há um certo e importantíssimo grau de inserção dos não alfabetizados na cultura letrada.

Portanto, letramento refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto, e principalmente, aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana. Logo, de acordo com o uso que fazemos da escrita, estamos inseridos em um tipo de letramento (escolar, comercial, religioso, acadêmico, etc.) que varia de contexto para contexto, devido às condições sociais, políticas, culturais e econômicas. Dessa forma, torna-se pertinente o uso do termo no plural: letramentos.

Os NLS mostram que o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Pode-se escolher um tipo de letramento para atender a um objetivo, mas não significa que se pode transferir esse tipo de letramento para outro contexto. Ou seja, vivenciar certas práticas sociais de leitura e de escrita em uma esfera escolar não significa saber lidar, automaticamente, com as práticas letradas valorizadas pela universidade.

Vemos que a abordagem proposta pelos NLS é produtiva para o entendimento do que ocorre nas universidades. Existe um equívoco de parte da comunidade acadêmica que considera que os alunos que estão na universidade já estão familiarizados com a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos apenas pelo fato de já terem passado por anos de escolarização e por frequentarem esse ambiente acadêmico. Essa consideração é ainda mais comum em relação aos alunos de pós-graduação. Contudo, a escrita exerce funções diferentes na universidade e, por isso, exige conhecimentos e disposições diferentes.

Já dizia Bakhtin que

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. (...) quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde

isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 284-285)

A universidade privilegia certas práticas de escrita que lhes são próprias e que, por serem desconhecidas por parte dos alunos, tomam os contornos de uma atividade ameaçadora para eles, que se deparam com a responsabilidade de se expressar por escrito numa comunidade discursiva da qual eles sentem que não fazem parte. Logo, o aluno precisa ser inserido nas práticas de leitura e escrita específicas da universidade, porque “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2003, p. 284). Os alunos da esfera acadêmica, primeiro, apropriam-se do discurso que circula e é valorizado na universidade e só depois se reconhecem e são reconhecidos como membros dela.

Os NLS reconhecem a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destacam a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos. Dessa forma, o termo Letramento Acadêmico surgiu como uma extensão do conceito de letramento, sendo um campo de estudos sobre as práticas de leitura e escrita no contexto da universidade.

Segundo Gee (1996), para que os estudantes sejam reconhecidos como membros da comunidade acadêmica, eles precisam se apropriar dos discursos que nela circulam, e isso implica uma apropriação também da constituição dos gêneros acadêmicos. Contudo, para chegar a essa apropriação, o estudante não precisa apenas dispor de habilidades de leitura e escrita, mas, principalmente, reconhecer as formas de ser, pensar, atuar e valorizar próprias da cultura letrada da universidade.

Também pensado dessa forma, Lea e Street (1998), definiram três modelos para se compreender a escrita do aluno na universidade: 1) o desenvolvimento de habilidades/competências, 2) a socialização acadêmica e 3) os letramentos acadêmicos.

No primeiro modelo, a escrita dos estudantes é vista como um conjunto de habilidades individuais de técnicas e instrumentos (aspectos gramaticais e ortográficos, por exemplo). Entender o letramento acadêmico com base nesse modelo é

desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno. (OLIVEIRA, 2009, p. 05)

Nessa perspectiva, o objetivo de determinadas disciplinas voltadas para as práticas de leitura e de escrita seria a de “consertar”, “remediar” a escrita dos alunos, oferecendo-lhes os instrumentos necessários para o bom domínio esperado.

O segundo modelo (socialização acadêmica) não foca nas práticas institucionais ou nas relações de poder, descartando as características retóricas da escrita e tentando inculcar nos alunos uma nova cultura, a cultura universitária. Essa perspectiva considera



que a tarefa do professor é introduzir os alunos nessa cultura para que eles se apropriem dos modos de falar, raciocinar, interpretar e argumentar valorizados na universidade, como se os gêneros acadêmicos fossem homogêneos e que, dessa forma, bastaria aprender as convenções que regulam esses gêneros para estar apto a se engajar nas práticas letradas desejadas pela universidade. Entender as práticas de leitura e escrita vivenciadas por esses alunos como uma mera questão de socialização é ter uma visão ingênua de que há um mero processo de assimilação.

#### Já a perspectiva dos letramentos acadêmicos

tem por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo da socialização acadêmica, exceto pelo fato de que concebe os processos envolvidos na aquisição de usos mais apropriados e efetivos dos letramentos como sendo mais complexos, dinâmicos, com nuances diferenciadas, envolvendo tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo as relações de poder entre as pessoas e instituições, e as identidades sociais. (STREET, 2010b, p. 545)

Portanto, nesse terceiro modelo, os usos da escrita na universidade são vistos como práticas sociais. Essa é a perspectiva dos NLS, para a qual há letramentos acadêmicos (no plural), uma vez que há múltiplos letramentos na universidade e múltiplas práticas sociais, que variam de acordo com as áreas de conhecimento, as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem.

Segundo Oliveira (2009, p. 6), do ponto de vista do estudante, uma das características desse terceiro modelo

é a exigência de ter de implantar um repertório linguístico adequado às diferentes disciplinas e manipular as identidades e significados sociais que cada uma evoca. Assim, o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua. Além disso, esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso.

Logo, nessa perspectiva, as instituições acadêmicas são vistas como lugar de discursos e de relações de poder, e os alunos precisam aprender essas características não apenas para estarem preparados para situações de avaliação, mas para se tornarem membros legítimos da comunidade acadêmica.

É essa a concepção de letramentos acadêmicos que utilizamos na presente análise.

## 4 | LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Vimos que o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas e também sobre fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado os alunos a uma relação “tímida”, “deficiente”, “inadequada” e tensa com as práticas acadêmicas letradas.

Também é importante o modo pelo qual os estudantes universitários se habilitam para mobilizar os recursos existentes a fim de produzir sentido. Nessa direção, é imprescindível “ultrapassar o nível da análise dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico” (MARINHO, 2010a, p. 384). A referida autora aponta uma tensão nas práticas de escrita da universidade, identificando “um campo de produção de estigmas e de violência simbólica” (p. 383), destacando a necessidade de se desfazer os princípios que levam os alunos a uma tensa relação com as práticas de letramento acadêmico.

Nesse sentido, quando se considera, por exemplo, que pós-graduandos já vivenciaram muitos anos de escolaridade, têm nível superior e já produziram textos acadêmicos, os “problemas” apresentados por eles na escrita produzida na universidade tomam uma dimensão maior. Da mesma forma que os professores do 6º ano do Ensino Fundamental ou do 1º ano do Ensino Médio se perguntam sobre o que houve com os alunos nas séries anteriores para que eles chegassem ao estágio de ensino em que estão sem saber ler e escrever, os professores universitários se perguntam sobre como foi a escolarização dos cursistas que chegam à pós-graduação sem dominar a escrita de textos que se aproximem dos gêneros acadêmicos requisitados. Segundo essa visão, não haveria uma ruptura tão sensível entre as demandas produzidas nos diferentes níveis de escolaridade. Contudo, não se pode mais simplesmente dizer que um aluno de graduação ou pós-graduação não sabe escrever; afinal, hoje, o contexto sócio-histórico-cultural específico em que se realiza um evento de letramento deve ser, obrigatoriamente, levado em consideração antes de se analisar qualquer “problema” de escrita apresentado por algum aluno.

Logo, o discurso da “crise” não se sustenta. Essa falsa crise se dá porque, segundo Fiad (2011, p. 362) “não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade.” Ou seja, o letramento anterior do aluno não é reconhecido e ele pode visto como iletrado pela universidade. Os mesmos professores que reclamam da “crise” partem do pressuposto de que os alunos já conhecem as convenções acadêmicas. Portanto, a própria comunidade acadêmica cria essa “crise”; afinal, as convenções que regulam o discurso acadêmico não são explicitadas aos alunos, que desconhecem muitos dos elementos que constituem os gêneros acadêmicos.

E aqui entra outro ponto importante: as relações de poder envolvidas nas convenções que se estabeleceram sobre os gêneros acadêmicos. Para que um estudante saiba

escrever com propriedade determinado gênero acadêmico, não basta explicitar para ele os elementos linguísticos que compõem o gênero. É preciso ir além, deixando claras, por exemplo, as razões que levam alguns gêneros a serem mais privilegiados ou apropriados que outros em determinadas práticas acadêmicas. E aqui abrimos um parêntese para uma breve explanação sobre o conceito de gênero acadêmico.

Em visões mais estruturais da língua, o texto é visto apenas como um produto que transmite uma mensagem de um emissor para um receptor, desconsiderando a atitude dos interlocutores. Já numa perspectiva mais discursiva da língua, o processo de interlocução configura os gêneros discursivos, ressaltando a importância do contexto sócio-histórico.

Para Bakhtin (2003, p. 262) e seu círculo, principal referência nos estudos sobre os gêneros discursivos, estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Essa afirmação deixa claro que há estabilidades e instabilidades nos textos que circulam na sociedade, pois as formas dos gêneros “são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” (2003, p. 283). Logo, as estabilidades se relacionam à gramática da língua, que contém conceitos internalizados pelos falantes e que não são passíveis de constantes mudanças. Já as instabilidades estão mais relacionadas às situações de comunicação, que são inúmeras e imprevisíveis. Por isso, os gêneros são mais sensíveis a uma certa negociação social do que a gramática internalizada da língua.

Marcuschi (2003) também se mostra adepto das teorias de Bakhtin ao dizer que a noção de gênero discursivo é propositalmente vaga porque os textos não possuem um formato eternamente estável a ser seguido. Logo, um gênero discursivo não é só a sua forma, mas, sobretudo, a sua função. E essa função ajuda a delimitar os elementos que irão compor o texto a fim de que ele realize os objetivos desejados.

Dessa forma, podemos estabelecer, com base em uma concepção sócio-interacionista de linguagem, inspirada em Bakhtin, que os gêneros são enunciados mais ou menos estáveis tomados pelos interlocutores em situações habituais de comunicação. Os usuários da língua, na oralidade ou na escrita, sempre reconhecem um evento comunicativo como instância de um gênero.

O conceito de gênero discursivo é especialmente produtivo para o processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita nas práticas das universidades. Entende-se por gêneros acadêmicos o conjunto de textos orais e escritos associados às atividades acadêmicas, que circulam na universidade. Os autores desses textos, ao preconizarem uma situação ideal de comunicação, pressupõem um tipo de leitor específico, que fará uma leitura mais reflexiva, aprofundada e crítica.

Como exemplo de textos do gênero acadêmico, podemos citar: resumo, resenha, projeto, relatório de estágio, artigo científico, monografia, dissertação, tese, comunicação, qualificação, defesa, seminário.

Os gêneros acadêmicos são relativamente estáveis em suas estruturas e se diferem uns dos outros em relação ao grau de aprofundamento e à maturidade acadêmica do autor.

Essa maturidade torna os gêneros acadêmicos progressivamente mais preocupados com o rigor metodológico e científico do trabalho desenvolvido. Em uma dissertação de mestrado, por exemplo, há maior aprofundamento temático do que em uma monografia, mas não há a exigência de se fazer uma pesquisa original. Numa tese de doutorado, o ineditismo, seja do tema ou dos métodos aplicados, é um pré-requisito.

Os gêneros do discurso acadêmico, na visão de Swales (1990), relacionam-se uns com os outros de forma simbiótica, uma vez que, não raramente, alimentam-se de características mútuas, formando um Sistema de Gêneros. O referido autor observa que os gêneros do discurso que fazem parte do referido sistema parecem competir entre si pelas atenções da comunidade acadêmica. Esses gêneros são os mecanismos que a comunidade decidiu legitimar como forma de estabelecer o diálogo entre seus membros.

Além disso, de acordo com Kress (1994, p. 125), os textos acadêmicos da sociedade ocidental não possuem suas características específicas por acaso; essas características “estão ligadas a um construto social sobre ciência, o qual possui ramificações ideológicas, tecnológicas, econômicas e políticas”. Segundo o mesmo autor, possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento desse fato significa reconhecer o significativo potencial ideológico e social que o ensino-aprendizagem de gêneros do discurso possui.

Dessa forma, na esfera acadêmica, alguns gêneros têm mais valor que outros. Há, portanto, muita ideologia nas formas de se legitimar um texto como acadêmico. A posição hierárquica do autor, dentro das estruturas sociais de valor acadêmico, dá a ele autoridade para falar/escrever com propriedade sobre determinado assunto. Preconizando uma situação ideal de comunicação, o autor de textos acadêmicos deveria esclarecer o recorte do seu tema e a relevância de pesquisá-lo, a perspectiva teórica adotada, a metodologia utilizada e os resultados que obteve. Tudo isso por meio de uma linguagem objetiva, clara, precisa e coerente.

## 5 | O TCC DOS CURSOS EM ANÁLISE

O LeCampo usa a nomenclatura “Monografia” para o trabalho de conclusão de curso exigido, já a Escola de Gestores e o Laseb, utilizam apenas “TCC”. A escrita de monografia ou de TCC é um requisito parcial obrigatório para a certificação do cursista em cursos de graduação e pós-graduação lato sensu no Brasil.

O TCC é uma categoria que se aproxima do que comumente se chama de monografia, porém pode-se dizer que tem a especificidade de ser um texto menos denso. Isso porque, ao pé da letra, o gênero *Monografia* tem como definição: “dissertação ou estudo minucioso que se propõe esgotar determinado tema relativamente restrito” (FERREIRA, 2009, p. 1354). A definição do Houaiss (2001, p.504) é parecida: “trabalho escrito que relata estudo minucioso acerca de determinado assunto”. Ambas as acepções destacam o caráter minucioso do gênero e o seu objetivo de “esgotar” a análise de um tema restrito.

Contudo, como explica Costa (2008, p. 135-136), essa é apenas uma das acepções desse verbete, uma vez que, além dessa definição rigorosa, que vê a monografia “como um trabalho escrito pormenorizado”, esse gênero acadêmico também se refere “a um trabalho acadêmico simples, de caráter não muito profundo, que serve como uma espécie de treino para futuros trabalhos científicos, como a dissertação ou a tese”. Nesse sentido, para nos referir aqui aos trabalhos de conclusão dos três cursos em análise, utilizaremos apenas o termo “TCC”.

O TCC dos três referidos cursos deve ser visto como uma produção acadêmica na área das Ciências Humanas, sendo um texto que relata e analisa uma pesquisa prática ou teórica, sob a orientação de um professor, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise do tema.

Segundo Bakhtin, todo enunciando reflete a individualidade do autor, contudo, nem todos os gêneros são igualmente propícios para tal reflexo de individualidade. Para o autor,

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Os trabalhos de conclusão dos cursos a que nos referimos aqui entrariam nesse grupo. Teoricamente, eles não seriam um gênero “propício para o reflexo da individualidade”, pois já são estáveis e previsíveis na comunidade acadêmica, obedecendo a uma estrutura reconhecida como ideal: resumo com palavras-chave, introdução, referenciais teóricos, metodologia, resultados, considerações finais. Essas exigências nem sempre são explicitadas, mas são convenções rigidamente seguidas pelos membros da academia. Todos esses padrões textuais utilizados para a divulgação dos trabalhos acadêmicos costumam seguir, com poucas variações, essa projeção de seções, o que demonstra uma grande padronização da estrutura composicional, limitando procedimentos de ruptura ou de transgressão.

Contudo, mais importante do que a estrutura, a palavra, para o autor de um TCC, deve ser um instrumento usado para dar transparência a uma realidade empírica, neutra, isenta. Numa concepção tradicional, a linguagem do TCC deve, portanto, deixar claro que os procedimentos e resultados da pesquisa não decorrem do estilo, mas são imparciais, despersonalizados, desprovidos de emoção. Isso porque o método utilizado pelo autor, se aplicado por outros pesquisadores, deve levar às mesmas conclusões. A persuasão, com base nessa concepção do gênero TCC, não é uma premissa, mas o resultado natural da boa condução do texto.

Logo, em linhas gerais, podemos resumir que, tradicionalmente, o TCC requer um estilo impessoal, com linguagem cuidada e uso de terminologia adequada e especializada. Deve, ainda, dialogar com outros textos teóricos em que se apoie e apresentar, de forma

explícita, métodos e resultados que levem a algumas conclusões.

Atualmente, levando-se em consideração o que propõem os Novos Estudos sobre o Letramento (NLS) e, dentro deles, os estudos sobre os Letramentos Acadêmicos como campo de pesquisa, as concepções tradicionais e extremamente prescritivas desse gênero acadêmico têm sido questionadas e ampliadas, tentando dar ao trabalho de final de curso uma perspectiva mais pessoal e integrada à trajetória acadêmica do aluno, principalmente quando oriundos de cursos de formação de professores, quando a reflexão prática escolar é protagonista como objeto de pesquisa. Evidentemente, essa distensão conceitual e estrutural do texto está condicionada à comunidade acadêmica específica à qual o texto se inscreve, ressaltando-se, portanto, o caráter bastante heterogêneo dessa comunidade.

Com isso, tem-se observado, por exemplo, que a preconizada neutralidade da linguagem é uma impossibilidade, pois nenhum texto é imparcial. A subjetividade pode estar implícita, mas há inúmeras pistas linguísticas que deixam transparecer marcas do autor.

Sobre isso, há um exemplo interessante em Rodrigues (2012), o qual nos leva a refletir sobre as nuances do contexto de expansão das universidades e sobre os processos de aceitação de uma nova parcela da população, antes marginalizada e “impedida” de frequentar a academia. O cursista Edgar<sup>5</sup>, aluno da área de Língua, Arte e Literatura do LeCampo, já era professor de Língua Portuguesa e, para a monografia, fez um estudo de caso sobre a leitura literária em uma das turmas do Ensino Fundamental de sua escola. Vejamos um trecho da sua escrita:

Para o enriquecimento desta pesquisa foi realizado um questionário para os alunos responderem e nesse questionário havia perguntas norteadoras que procuravam investigar a importância da leitura na vida dos alunos, como já foram mostradas anteriormente. Fiquei feliz com as respostas, pois todos mostraram interesse pela leitura, acreditando que isso é um bom começo. Vejo que esses filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais têm sede em entender o lido e sua complexidade.

Por mais que a escola acredite que a leitura é o caminho de saída para a humanidade, sobretudo a leitura literária, percebi que na prática isso não acontece, uma vez que a professora não tem iniciativa própria em trabalhar com a leitura de textos literários.

Fico triste, pois a leitura não está sendo trabalhada de forma libertadora, mas sim, opressora. Quando a bibliotecária e a professora fizeram uma ficha de leitura para ser respondida pelos alunos, percebi uma pedagogia da leitura imposta, o contrário daquela pedagogia defendida por Paulo Freire. (Monografia do aluno Edgar, p. 42)

A sua linguagem extremamente pessoal se destaca ao longo de toda a sua monografia. O aluno não se atém a analisar objetivamente os fatos e envolve-se pessoalmente na análise. O que pode ser comprovado no trecho acima, de onde destacamos os trechos:

---

5 Para preservar a identidade do sujeito de pesquisa, optou-se pela utilização de nome fictício.

Fiquei feliz com as respostas, pois todos mostraram interesse pela leitura, acreditando que isso é um bom começo. Vejo que esses filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais têm sede em entender o lido e sua complexidade. (...) Fico triste, pois a leitura não está sendo trabalhada de forma libertadora, mas sim, opressora.

Além disso, a linguagem do cursista se caracteriza por escolhas lexicais do campo semântico dos movimentos sociais: “filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais”, “a leitura não está sendo trabalhada de forma libertadora, mas sim, opressora”.

O leitor externo da monografia, membro da banca de defesa, penalizou o aluno pelo uso dessa linguagem parcial, destacando que tal gênero acadêmico não permite esse tipo de envolvimento. Contudo, em entrevista concedida após a defesa, o aluno se mostrou contra essa consideração da banca e disse:

Eu acho que a academia ainda não está pronta pra uma crítica assim mais no sentido assim de luta, de reforço de ideologia (...). A maior dificuldade que eu tive foi com relação a essa questão política mesmo, dessa ideologia política de me manter ali no texto. Era a minha posição política mantida ali no texto. E eu acho que isso me atrapalhou muito, porque a academia não está preparada pra isso. (Trecho de entrevista concedida no dia 30/11/2011)

Ou seja, o aluno compreendia as relações de poder e autoridade que impunham algumas restrições para a escrita de uma monografia, mas acreditava que ele deveria ser fiel ao estilo de linguagem usado pelos movimentos, afirmando a sua posição ao longo do texto. Para ele, a academia não estava preparada para avaliar esse tipo de linguagem, pois a presença dos movimentos sociais era uma realidade nova para as universidades.

Para Rodrigues (2012), a ideologia dos movimentos sociais, inerente em todas as atividades da turma pesquisada, contribuiu para que a linguagem dos alunos fosse mais parcial e até emotiva, revelando um engajamento que, em outras situações, era um comportamento valorizado.

Dessa forma, os alunos sujeitos da pesquisa de Rodrigues (2012) mostraram que reconhecem as formalidades do gênero monografia e as relações de poder que as impõem. Por outro lado, concorrendo com a linguagem acadêmica, está a linguagem do movimento, a qual os alunos não abriam mão de destacar em seus textos. Portanto, vemos que o comentário do aluno Edgar se mostra pertinente, uma vez que os alunos do LeCampo lutam, também, pelo reconhecimento, por parte da universidade, de uma ideologia militante de que os alunos não se abdicaram em submissão às formalidades acadêmicas mais tradicionais.

No caso da Escola de Gestores da UFMG, quando o cursista já realizou todas as atividades propostas pelas disciplinas e cumpriu as horas presenciais obrigatórias, é liberado para a escrita do TCC, a ser orientado pelo Professor Formador da turma. Para isso, o Professor Formador, agora professor-orientador, cria um fórum de orientação exclusivo para a interação com esse cursista. Feito isso, são postadas orientações sobre

a estrutura do TCC e sobre as principais normas de citações de referências – lembrando que o cursista já teve acesso a essas orientações em outros momentos ao longo do curso. Pede-se, então, que o cursista leia todas as orientações e elabore uma primeira versão do TCC, que consiste em indicar o que se pretende pesquisar. Com base nesse primeiro texto, o professor-orientador faz sugestões, indica caminhos e textos de referência. O cursista deve postar, em espaço adequado da plataforma, pelo menos três versões do TCC. Quando o professor-orientador considera que o texto já está bom, orienta o cursista a fazer uma última leitura de revisão e o libera para a defesa. O professor-orientador posta a versão final do TCC de seu orientando em espaço adequado da plataforma e informa aos coordenadores sobre a existência de TCC a ser defendido. Já com a data de defesa definida, os TCC's liberados são enviados para a leitura dos professores avaliadores. Enquanto isso, os cursistas são orientados a elaborarem o pôster, com base em orientações postadas pelo professor-orientador, a ser impresso e utilizado como parâmetro para a apresentação oral. Por fim, há a apresentação do TCC para uma banca, o que se constitui como um dos momentos presenciais obrigatórios. Vemos que as etapas para a elaboração do TCC são definidas e delimitadas, tanto em relação ao que deve ser feito, quanto em relação aos prazos, circunstância primordial para o bom andamento das atividades em cursos de EaD.

Em muitos casos, esses cursistas não respondem as mensagens enviadas via fórum de orientação, nem aos e-mails. Quando o “silêncio” se estende muito, recorreremos a chamadas telefônicas, o que tem surtido um bom efeito. Os cursistas tendem a perceber, por meio da conversa por telefone, que há um cuidado da equipe de coordenadores e professores da Escola de Gestores que torna as relações menos impessoais. Os cursistas, assim, se sentem mais amparados e percebem que não representam apenas um número, uma estatística, afinal recebeu um telefonema, forma de interação que estreita laços. Ouvir a voz de quem te acompanha virtualmente favorece o estabelecimento de laços mais próximos, até mesmo afetivos, humanizando as relações no ambiente virtual.

Na Escola de Gestores, portanto, observa-se que há um processo de (re) significação do papel do professor-orientador, o qual utiliza ferramentas digitais para a interlocução dialógica com os alunos. No ambiente virtual, o professor-orientador exerce várias funções, pedagogo, professor, especialista de conteúdo, revisor e motivador, aquele que além do suporte técnico, preocupa-se com o lado afetivo da interação para diminuir o comum sentimento de isolamento presente na EaD. Logo, nota-se que a orientação se dá a distância, mas não em isolamento, pois há várias formas permanentes de contato.

Observa-se, também, que o cursista em elaboração de TCC comumente se apresenta de forma ansiosa, o que pode comprometer sua autonomia e tornar a relação com o orientador um pouco tensa. Há casos, por exemplo, em que uma simples mensagem pode ser interpretada como uma cobrança indevida ou como uma avaliação negativa que desvaloriza a escrita já produzida, o que pode gerar a frustração do cursista e desmotivá-lo. Esses ruídos na comunicação virtual são comuns, mas devem ser evitados ao máximo



possível. Cabe ao professor-orientador desfazer esses mal-entendidos para garantir a motivação do aluno.

Um ponto forte do curso da Escola de Gestores é considerar o TCC desde o início das disciplinas, incentivando os cursistas a anotar trechos das leituras feitas bem como as referências, o que pode otimizar o trabalho posterior. Além disso, como o TCC é fruto de um tema desenvolvido durante a elaboração de um PPP (Projeto Político Pedagógico), o cursista tende a lançar mão de vários textos trabalhados ao longo das disciplinas e refletir sobre a sua própria prática. Nota-se, portanto, que o trabalho final está relacionado ao planejamento geral do curso e à prática profissional do cursista.

Algo semelhante acontece no Laseb por meio de Oficinas de Leitura e Produção de Texto ministradas desde o início do curso. Nessas oficinas, buscamos levar os alunos a conhecerem e praticarem as formas convencionais de se referir ao discurso do outro nos trabalhos acadêmicos. Para isso, apresentamos slides que sintetizam as principais formas de citações. Em seguida, buscamos discutir as diferenças entre elas e vislumbrar os contextos adequados para o uso de uma ou outra. Citações diretas, por exemplo, principalmente as longas, podem indicar uma maior dependência em relação ao texto do outro. Por outro lado, as citações indiretas podem demonstrar independência, já que se utiliza o recurso da paráfrase, que é uma apropriação mais elaborada do discurso alheio. Em textos acadêmicos, o autor usa esse recurso para mostrar que fez pesquisa bibliográfica, se apropriou do que leu nessas pesquisas e construiu o seu discurso baseado nelas, ou seja, domina os discursos fundantes e dialoga com eles. Já o uso da citação de citação é problematizado em função de esse tipo de citação indicar a não leitura da obra original. O uso desse recurso deve se limitar a casos em que o acesso à obra original é impossível ou dificultado, como no caso de obras antigas e não mais editadas.

Já no LeCampo, o contexto de produção das monografias, analisado por Rodrigues (2012), aponta a complexidade do processo de escrita desse gênero acadêmico. Uma das maiores dificuldades dos alunos foi a delimitação do tema e a pesquisa apontou que essa delimitação é um processo complexo que não envolve apenas uma escolha temática, mas demanda importantes decisões metodológicas que não podem ser explicitadas e apreendidas em meros conteúdos disciplinares. Observou-se, também, a necessidade de se dar um enfoque mais ideológico às relações mediadas pela escrita na universidade, provendo maior explicitação dos condicionantes discursivos que regem a retórica típica dessa instituição. Isso porque as convenções acadêmicas sobre os textos que circulam na universidade são construídas com base em complexas relações de poder, as quais determinam o que deve conter um texto para ser bem aceito pela comunidade discursiva da universidade. Dessa forma, mais do que aprender aspectos relacionados à estrutura da língua (gramática, pontuação, ortografia, estruturação de períodos etc.), o estudante de graduação precisa aprender os diferentes modos pelas quais as disciplinas ou áreas organizam o conhecimento. E isso não é óbvio para os estudantes. Na universidade,

há diferentes maneiras de aprender e de escrever, diferentes atividades de escrita para diferentes critérios de avaliação. Na universidade, o estudante se depara com uma escrita acadêmica que tende a não ser familiar. Por essa razão, a universidade deve oferecer estratégias e tarefas para familiarizar o estudante com a comunidade acadêmica, não apenas socializando-o com os textos acadêmicos, mas, principalmente, propiciando que ele entenda as relações de poder que permeiam a universidade, conviva com elas e estabeleça o seu lugar como membro dessa comunidade.

Por fim, vale ressaltar que muitos casos de plágio têm sido detectados, em qualquer dos níveis de ensino a que nos referimos aqui. Sobre isso, é importante fazermos alguns apontamentos. As tecnologias atuais permitem um acesso facilitado a textos de autores que já pesquisaram e escreveram sobre o tema que o cursista pesquisa. Essa facilidade torna-se algo, por vezes, “tentador”; afinal, têm-se à mão quase tudo do que se precisa para explicar, cientificamente, a realidade pesquisada no TCC. Nessa direção, a famosa ferramenta Ctrl-C + Ctrl-V facilita a vida de estudantes e pesquisadores, contudo, corre-se o risco de cometer plágio quando não se menciona devidamente a fonte. Nesse sentido, o professor-orientador deve estar atento, detectar a presença desse problema no texto de seu orientando e saber estabelecer uma discussão sobre os problemas que envolvem essa prática.

A ocorrência do plágio, contudo, não deve ser vista apenas como uma atitude de má fé do cursista. Antes, essa prática indica que o cursista pode ter dificuldade com relação à formatação e às normas de citações e referências e, mais do que isso, pode indicar que o cursista não se vê como autor autorizado a escrever textos acadêmicos, não sente que tem autonomia para isso e, portanto, está demasiadamente dependente do dito pelos autores que embasam a sua pesquisa. Portanto, mesmo a prática do plágio deve ser problematizada e analisada à luz do que propõem os Novos Estudos sobre o Letramento. Afinal, sua recorrência mostra que o 3º modelo de Letramento Acadêmico (explicitado no tópico 3 deste trabalho) não foi alcançado, indicando que os cursistas ainda não compreenderam as fortes relações de poder que permeiam a universidade e que, portanto, não se comportam como membros legítimos da comunidade acadêmica, autorizados a escrever e publicar textos que circulam nesse ambiente.

## **6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As convenções acadêmicas sobre os textos que circulam na universidade foram construídas com base em complexas relações de poder, as quais determinam o que deve conter um texto para ser bem aceito pela comunidade discursiva da universidade. Daí, a importância de se dar um enfoque mais ideológico às relações mediadas pela escrita na universidade, provendo maior explicitação dos condicionantes discursivos que regem a retórica típica dessa instituição.

A suposição de que o cursista da graduação ou pós-graduação já conhece os textos acadêmicos apenas pelo fato de terem passado por anos de escolarização leva à não explicitação dos objetivos de esses textos serem lidos e produzidos na universidade. Com essa não explicitação, os cursistas pouco apreendem sobre o funcionamento dos textos, pois há uma ideologia que legitima as características dos gêneros acadêmicos e as relações de poder que envolvem as práticas de leitura e escrita na universidade. Por ainda não entenderem desse processo e nem serem conduzidos por ele, os alunos não se sentem parte dessa comunidade letrada, o que pode levar, por exemplo, à desistência do curso ou à prática de plágio. Por outro lado, a explicitação das “regras do jogo” também não é suficiente para que o aluno se sinta parte da comunidade. Há uma retórica própria do discurso acadêmico que não se ensina apenas provendo a socialização dos alunos com os textos acadêmicos, porque há uma negociação permanente.

A “estrutura relativamente estável” de um gênero acadêmico como o TCC pode levar os professores-orientadores à ilusão de que é muito fácil para os cursistas apreender essa estrutura, porque bastaria que eles focassem no que é recorrente. Contudo, a competência como autor de texto acadêmico depende da inserção do cursista naquele grupo e, estrategicamente, ao fato de ele perceber, construir as regularidades, reconhecer-se e ser reconhecido como um membro legitimado a produzir textos daquele gênero. Vimos, por exemplo, que o gênero TCC não tem tanta tolerância à flexibilidade quanto têm outros gêneros discursivos. Contudo, a neutralidade também é um mito; afinal, sendo o autor um ser social, ele jamais conseguirá usar a linguagem de forma totalmente neutra.

Vale ressaltar, também, que os modos atuais de organização dos cursos requerem que o aluno gerencie bem o seu tempo, tenha disciplina e autonomia. Muitas tarefas exigem urgência, devido ao cronograma comumente rigoroso de cursos de EaD e semi-presenciais, por exemplo, o que pode comprometer a reflexão do cursista sobre suas ações. Na preocupação de cumprir os prazos, o cursista não tem tempo para digerir as leituras e refletir sobre o que tem aprendido ou sobre a sua prática.

Nesse sentido, ao refletir sobre o processo de orientação de TCC's em cursos de formação de professores da Faculdade de Educação da UFMG, observa-se que o grau de interação dos professores e orientadores com seus alunos é fundamental. Essa interação é o termômetro para avaliar a possibilidade de o aluno terminar o trabalho, ser indicado para a defesa e aprovado pela banca. Mas não somente isso, é o termômetro para se avaliar o processo de inserção do cursista na comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal**. 4 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003. (original de 1979)
- BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the Ecology of written language. Cambridge: Blackwell, 1994.
- BOUDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) **Escritos de Educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 39-64.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4 ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FIAD, Raquel Salek. **A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2012.
- GEE, James Paul. **Sociolinguistics and literacies**: Ideology in discourses. Londres: Taylor & Francis, 1996.
- GEE, James Paul. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KRESS, Gunther. **Learning to write**. 2 ed. Great Britain: Routledge, 1994.
- KRESS, Gunther, **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.
- LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**. vol 4.1, 2007, p.5-32. Disponível em: <<http://www.mendeley.com/research/researchersuse-of-academic-libraries-and-their-services/>>. Acesso em: 30 mar. 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Mª Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, p. 347-361. Belo Horizonte, 2010a.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b.

MEDEIROS, Zulmira. **Letramento digital em contextos de autoria na internet**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramento acadêmico**: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Ouro Preto, 2009. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ESPEIORIN, Vânia Marta. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade (Entrevista com David Russell). In: **Conjectura**, Flávia B. Ramos et al., v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/31/29>>. Acesso em: 4 maio 2012.

RODRIGUES, Ana Paula da Silva. **Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-966FHY>>. Acesso em: 06 maio 2016.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a.

STREET, Brian. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. In: **Revista Perspectiva. Florianópolis**, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010b. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

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

ZAVALA, Virginia. "Quién está diciendo eso?": Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. In: Judith Kalman y Brian Street. **Nuevas Direcciones en Estudios de Cultura Escrita en América Latina**. México DF: Siglo XXI, 2009.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ação Tecnep 24, 25

Afrodescendência 36

Alfabetização 10, 44, 47, 49, 79, 133, 134, 207, 208, 209, 211, 218, 246, 295

Ambiente virtual de aprendizagem 193, 196, 198, 199, 201, 202, 203

Ana 8, 10, 12, 55, 87, 122, 129, 149, 159, 177, 181, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218

Aprendizagem ao longo da vida 159, 160, 161, 167

Aprendizagem Significativa 252, 283, 286, 287, 294

Arte 18, 21, 22, 113, 116, 119, 120, 122, 127, 128, 133, 142, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 249

Atendimento Domiciliar 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53

Avaliação 29, 31, 55, 60, 90, 133, 137, 144, 146, 151, 163, 164, 165, 177, 188, 192, 194, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 224, 225, 226, 228, 229, 230

### B

*B-learning* 159, 160, 163, 164, 165, 168

### C

Cidade 4, 21, 52, 62, 66, 74, 82, 91, 93, 94, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 170, 174, 177, 180, 181, 244, 250, 251, 255, 257, 289

Ciência Química 80, 81, 82, 84

Concepções 51, 52, 80, 81, 82, 84, 85, 99, 142, 184, 192, 194, 219, 221, 237, 249, 251, 272, 286, 288, 291

Corpo 4, 39, 68, 80, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 234

Cotidiano 2, 4, 5, 7, 16, 49, 74, 80, 81, 82, 83, 85, 89, 90, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 122, 135, 219, 220, 243, 285, 288

Covid-19 62, 63, 67, 70, 71, 166, 178, 192

### D

Deficiência 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 24, 27, 29, 31, 32, 33, 35, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 150, 151, 156, 157, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 219, 221, 222, 223, 226, 227, 229, 230, 241

Deficiência Intelectual 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 205, 227

Desafios 5, 35, 52, 53, 54, 55, 62, 70, 72, 78, 79, 85, 103, 160, 164, 167, 168, 181, 184, 186, 227, 230, 233, 236, 238, 240, 241, 244, 255, 270, 277, 280

Desigualdade Racial 36, 39, 40, 42

Dificuldades 2, 3, 4, 7, 23, 26, 27, 29, 32, 34, 36, 38, 39, 40, 55, 56, 58, 59, 60, 91, 107, 145, 168, 197, 242, 279, 288

Docência 36, 41, 42, 46, 52, 54, 55, 57, 60, 77, 129, 131, 133, 187, 195, 196, 198, 200, 201, 202, 205, 295

## E

Educação 2, 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 35, 41, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 62, 64, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 85, 86, 87, 99, 101, 111, 119, 127, 129, 131, 132, 133, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 159, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 186, 187, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 204, 205, 208, 210, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 238, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 275, 276, 278, 279, 282, 293, 295

Educação Básica 1, 9, 12, 14, 17, 40, 44, 46, 47, 51, 77, 129, 131, 133, 150, 151, 157, 183, 208, 210, 218, 223, 225, 230, 246, 247, 248, 250, 253, 267, 276, 278, 281, 282, 284, 295

Educação Contemporânea 244

Educação do campo 72, 73, 75, 78, 79

Educação Especial 1, 4, 5, 6, 8, 10, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 201, 205, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 242

Educação Especial Inclusiva 44

Educação Integral 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 246, 247, 248, 251, 253, 254, 263, 264, 266

*E-Learning* 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Ensino Online 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167

Ensino Presencial 62, 64, 65, 66, 70, 195

Ensino Remoto Emergencial 182, 183, 185, 192, 193

Ensino Secundário 231, 233, 234, 235, 238, 258, 259, 260, 261, 262, 264

Ensino Superior 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 62, 71, 103, 131, 132, 133, 149, 150, 159, 160, 167, 168, 193, 198, 202, 235, 244, 260, 262, 264, 265, 295

Escola de tempo integral 250

Estágio em docência 55

## F

Figuração 219, 221, 222, 223

Formação de competências 270, 271, 277, 278, 279, 280, 282

Formação de professores 14, 23, 59, 60, 76, 129, 132, 142, 147, 149, 195, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 268, 295

## **G**

Geografia 87, 89, 90, 91, 92, 98, 99, 101, 115, 155, 181, 282

Gestão Escolar 129, 131, 133, 153, 154, 196, 209, 219, 221, 223, 224, 244

Graffiti 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

## **H**

História da educação 231, 255, 256, 258, 263, 265, 267, 268

História em quadrinhos 87, 92

## **I**

Imagens 65, 82, 84, 89, 90, 91, 96, 97, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 119, 120, 122, 126, 127, 128, 169, 178, 186, 187, 188, 191

Inclusão 2, 3, 5, 6, 9, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 39, 40, 44, 53, 54, 73, 90, 129, 133, 152, 153, 157, 158, 186, 189, 198, 199, 200, 203, 208, 226, 229, 231, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 249

## **J**

Jovens universitários 101, 102, 103

## **L**

Letramentos Acadêmicos 129, 134, 136, 137, 138, 142

## **M**

Manifesto dos pioneiros 268

Matemática 77, 79, 85, 133, 155, 194, 207, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 246, 283, 284, 286, 289, 295

Metodologia Ativa 283

Moçambique 231, 232, 234, 236, 238

Moodle 133, 165, 166, 182, 183, 187, 188, 191, 192, 193, 204, 269

## **P**

Pandemia 62, 63, 65, 66, 67, 70, 166, 178, 183, 185, 190

Políticas Públicas 4, 24, 36, 38, 47, 51, 73, 75, 76, 79, 151, 207, 208, 210, 229, 282

Prática Pedagógica 10, 46, 47, 71, 158, 188, 189, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203

Processo Ensino-Aprendizagem 62, 65, 90, 98, 99, 193

Professor 6, 7, 10, 12, 15, 17, 21, 29, 30, 31, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 56, 58, 59, 60, 71, 77, 90, 98, 99, 122, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 154, 155, 156, 157, 182, 184, 185, 186,



187, 191, 192, 193, 198, 200, 210, 227, 231, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 270, 276, 281, 289, 292, 295

Programa Mais Educação 21, 244, 245, 246, 247, 251, 252, 253, 254, 267

Projeto Político Pedagógico 57, 72, 74, 76, 77, 79, 145

## **R**

Robótica Educacional Livre 283, 286, 288

## **S**

Saberes e Docência Virtual 196

Sensibilidades 240

## **T**

Tecnologia Assistiva 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 150, 151, 157


Tecnologias digitais de informação e comunicação 153, 154

Tensão 134, 138, 219, 220, 224, 225


Teoria Histórico-Cultural 44, 48, 53

Trabalho 4, 8, 10, 14, 19, 20, 24, 27, 28, 30, 31, 34, 36, 43, 49, 50, 52, 54, 55, 58, 59, 64, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 85, 91, 92, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 113, 117, 119, 129, 130, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 151, 153, 156, 159, 161, 162, 166, 167, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 178, 197, 198, 202, 203, 204, 205, 209, 210, 219, 221, 225, 226, 227, 236, 240, 244, 245, 246, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 259, 264, 266, 267, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 286, 288, 289

Trabalho de conclusão de curso 43, 140

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 @atenaeditora

 [facebook.com/atenaeditora.com.br](https://facebook.com/atenaeditora.com.br)

# A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS  
AOS ASPECTOS OPERACIONAIS

2

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 @atenaeditora

 [facebook.com/atenaeditora.com.br](https://facebook.com/atenaeditora.com.br)

# A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS  
AOS ASPECTOS OPERACIONAIS

2