

LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS: A FORMAÇÃO DO FORMADOR NO LILA-IFPR

Ingrid Trioni Nunes Machado¹

Neide Biodere²

Marlene Aparecida Ferrarini Bigareli³

Ana Maria de Fátima Leme Tarini⁴

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada para os Letramentos acadêmico-científicos vem sendo foco de ações de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA). São exemplos, pesquisas como Barros, Cristovão (2024); Tarini, Machado (2023); Correia e Cristovão (2023) que focam em formação inicial ou Jesus, Cristovão, Ferrarini-Bigareli (2021); Ferrarini-Bigareli, Cristovão, Vignoli, (2021); que tratam de formação continuada.

A participação coletiva nesse movimento “cíclico e contínuo de planejamento, implementação e avaliação” proposto em Cristovão, et al (2020) vem possibilitando a formação dos envolvidos no processo, a colaboração planejada para fortalecer as ações do LILA parece apresentar potencial para um tipo de formação colaborativa: a formação do docente/pesquisador.

Levando em conta o contexto supracitado, nosso objetivo é explicitar as oportunidades de formação que se apresentam no processo de planejamento e implementação de uma oficina para a produção escrita de projeto de pesquisa, oferecida a estudantes do Instituto Federal do Paraná (IFPR) de diferentes campi. Ressalta-ser que a natureza do IFPR exige docentes/pesquisadores de línguas aptos a atuar nos diversos níveis de ensino no campus de lotação, fato que acrescenta um desafio à atuação profissional, em relação às outras instituições que fazem parte do LILA.

O trabalho foi organizado em seis encontros que compreendiam exposição teórica e atividade prática, todavia, para iniciar o projeto, as docentes realizaram outros seis encontros semanais para discutir conceitos e desenvolver estratégias para a prática pedagógica e estruturar oficina, compartilhar experiências e desafios; assim construíram uma rede de apoio mútuo entre colegas.

1 METODOLOGIA

Este relato de experiência se baseia nas ações necessárias para o planejamento e implementação de uma formação inicial, para, então, tecer reflexões acerca das oportunidades de formação gerada para os formadores.

¹ Mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais. Prof^a do Instituto Federal do Paraná, Campus Pinhais. ingrid.machado@ifpr.edu.br

² Mestre pela Universidade Estadual Paulista. Prof^a do Instituto Federal do Paraná, Campus Astorga. neide.biodere@ifpr.edu.br

³ Doutora pela Universidade de São Paulo. Prof^a do Instituto Federal do Paraná, Campus Londrina. marlene.ferrarini@ifpr.edu.br

⁴ Doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Prof^a do Instituto Federal do Paraná, Campus Pinhais. ana.tarini@ifpr.edu.br

REALIZAÇÃO



UNIVERSIDADES PARCEIRAS



APOIO



A formação inicial em forma de oficina teve como público-alvo estudantes de cursos técnico, de graduação e de pós-graduação do IFPR, com foco na escrita de projetos de pesquisa. Participaram desse processo doze docentes de línguas de sete campi do IFPR, os encontros aconteceram em junho e julho de 2023, em seis encontros síncronos de duas horas cada e mais oito horas de atividades assíncronas, destinadas à escrita, feedback e revisão dos projetos produzidos. As cinquenta vagas foram preenchidas, mas a participação efetiva na formação foi menor.

De acordo com Tarini e Machado (2023), os encontros tiveram a seguinte configuração: Encontro 1. Reconhecimento da esfera acadêmica; Encontro 2. Abordagem sobre critérios de avaliação de projetos, relevância, pertinência dos procedimentos metodológicos e a viabilidade da execução; Encontro 3. Sugestão da estrutura de projeto de pesquisa, a organização retórica, iniciando por problematização e objetivos; Encontro 4. A hipótese, fundamentação teórica, metodologias de pesquisas e abordagens, cronograma e resultados; Encontro 5. Aspectos textuais de coerência e coesão, revisão entre pares e considerações finais; Encontro 6. A produção escrita do projeto, que compreendia a necessidade de construção de letramentos que se deem coletivamente no processo de leitura e escrita acadêmica.

A fase de planejamento para que os doze docentes envolvidos preparassem o evento, como também se preparassem, englobou três etapas: a) leitura e discussão de arcabouço teórico sobre metodologia científica e letramentos acadêmico-científicos; b) construção da configuração das oficinas, com divisão de conteúdos, carga horária e número de estudantes que receberiam *feedback* por docente; e c) a avaliação dos conteúdos e dos procedimentos.

A metodologia adotada na pesquisa envolveu a observação das dinâmicas de participação dos docentes e discentes nas oficinas, além da análise dos materiais produzidos ao longo do curso. Foram aplicados questionários qualitativos ao final de cada oficina para avaliar o impacto da formação no desenvolvimento profissional dos participantes. Os dados gerados foram analisados com base nos pressupostos teóricos de formação docente e letramento acadêmico, discutidos por autores como Tardif (2002) e Lea & Street (1998).

A proposta de ensino para as oficinas compreendeu que a produção escrita na esfera acadêmica é um exercício que exige conhecimento acerca do saber científico, de metodologias e de leituras, desde a definição do tema até a produção textual final da proposta da pesquisa. Para tanto, as professoras ministrantes procuraram mostrar aos participantes que cada projeto tem um propósito o qual envolve a intenção do pesquisador e do orientador, que o fazer científico na área precisa ser validado pelos pares, e que as normas e as orientações devem ser seguidas para que as produções sejam apreciadas. No decorrer dos encontros, procuramos estabelecer um diálogo de modo que todos pudessem ouvir e relatar experiências, expor dúvidas, particularidades da área de estudo e sugestões.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Tardif (2002, p. 237) aponta que “[...] a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cuja prática são portadoras de saberes”. Assim, as universidades e os centros educacionais como o IFPR devem garantir a responsabilidade social da educação e da formação de docentes através de práticas

como a relatada, que se configuram de alguma forma como ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica habitual, as quais englobam também dimensões pessoais, profissionais e organizacionais da formação docente.

Além dos saberes da formação profissional, disciplinares, saberes curriculares, Tardif também apresenta os saberes experienciais implicados na atividade docente por meio de vivências no espaço da escola e nas relações com colegas e estudantes. “Nesse sentido, ‘incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser’” (Tardif, 2002, p. 38). Partindo dessa dimensão, verificamos que a preparação e a condução de oficinas requereram das docentes um aprofundamento nos estudos de letramento e em temas específicos, ou seja, esse espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes, tanto quanto as teorias, conhecimentos, e o saber-fazer específicos da área das ministrantes ocorreu a partir dessa experiência.

Lea e Street (1998) abordam, no letramento acadêmico, o envolvimento, não apenas de habilidades técnicas de escrita, mas também da compreensão das 'dimensões escondidas' das práticas acadêmicas, que incluem as expectativas implícitas e os valores culturais. Esses aspectos tornam-se essenciais na formação continuada de docentes, pois permitem que eles não só dominem as práticas de letramento, mas também estejam aptos a orientar seus alunos sobre como compreender as complexas demandas discursivas e identitárias presentes nos contextos educacionais.

As três fases do planejamento mostram que diferentes conhecimentos foram mobilizados pelas docentes na realização da tarefa; com as leituras e discussões, novos conceitos podem ter se somado aos repertórios; no processo de configuração dos encontros saberes relativos ao *métier* profissional e ao conhecimento sobre o contexto puderam ser compartilhados; a avaliação coletiva de conteúdos e procedimentos adotados requereu o desenvolvimento de visão crítica sobre o próprio trabalho e a atuação do colega.

A preocupação em oferecer uma formação que tome a escrita como uma atividade social situada, levou os docentes a aceitarem a inscrição de estudantes que já estivessem envolvidos em projetos de pesquisa para que pudessem definir seus objetivos, refletir sobre seu problema de pesquisa, enfim desenvolver ou aprimorar um projeto real. Essa decisão impactou no trabalho dos docentes à medida em que tiveram que apontar seus próprios limites de conhecimento em relação ao fazer científico em determinadas áreas e a instruir os estudantes para encontrar respostas junto a docentes de outras culturas disciplinares.

Por meio dos conteúdos ministrados no curso, os docentes tiveram a oportunidade de discutir vários aspectos como: o reconhecimento da esfera acadêmica; o fazer científico em diferentes áreas; a comunicação científica e os gêneros textuais; os diferentes propósitos para projetos de pesquisa (para pós-graduação, iniciação científica, concorrer a fomento, para a Plataforma Brasil; os critérios de avaliação de projetos e a visão do avaliador; a pertinência dos procedimentos metodológicos e a viabilidade da execução; problematização da pesquisa e as implicações práticas, lacunas e desafios da investigação; as contribuições da pesquisa para a área do conhecimento; sua relevância social, cultural ou econômica e os objetivos gerais e específicos a serem definidos; a organização retórica do projeto de pesquisa (hipótese, fundamentação teórica, metodologias de pesquisas e abordagens, cronograma e resultados esperados ou possíveis), teste piloto; as diferentes dimensões da escrita acadêmica, os aspectos textuais de

REALIZAÇÃO**UNIVERSIDADES PARCEIRAS****APOIO**

coerência e coesão, a revisão entre pares. Além do saber teórico, cada docente teve a oportunidade de acompanhar a realização dos encontros e experienciar como o colega realizou a transposição do conteúdo discutido para o encontro ao qual foi responsável, oportunizando acesso ao saber-fazer.

O conhecimento mobilizado demonstra que a produção escrita do projeto de pesquisa se distancia de uma perspectiva linguístico-discursiva presente nas habilidades de estudos e se aproxima da construção de letramentos que se deem coletivamente no processo de leitura e escrita acadêmica.

As tecnologias digitais e as metodologias ativas descritas em Tarini e Machado (2023) foram utilizadas para disponibilizar materiais de referência, viabilizar discussões, coletar informações diagnósticas e avaliação do evento, disponibilizar vídeos, suportar discussões e fazer enquetes. Para que isso fosse possível, as docentes ministrantes também tiveram que passar por um processo de letramento digital.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O letramento acadêmico é um conceito que envolve práticas de leitura e escrita específicas do contexto universitário e científico, que exigem a construção de um conjunto de conhecimentos complexos e situados. Ao conceber as práticas de letramento como caminhos para a inserção em determinados ambientes, pressupõe-se que, na universidade, essas práticas de letramento sejam propostas de atividades sociais com caráter situado, com significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais (Street, 2012; 2014).

Tardif (2002) enfatiza a importância dos saberes experienciais na formação docente, destacando que o conhecimento adquirido no exercício da profissão é fundamental para a prática educacional. A experiência das oficinas promoveu a construção coletiva de saberes, permitindo que as docentes envolvidas se apropriassem de novas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino. As ministrantes também passaram por um processo de letramento acadêmico e científico e de uso de ferramentas tecnológicas, o que foi essencial para que elas pudessem não apenas transmitir o conteúdo de forma clara e acessível, mas também atuar como mediadoras num ambiente colaborativo e reflexivo.

CONCLUSÃO

As oficinas de letramento acadêmico implementadas pelo Grupo LILA são espaços para que os participantes, em grupos colaborativos, desenvolvam e apliquem atividades em prol dos letramentos acadêmicos, posteriormente discutidas e avaliadas em conjunto. A participação nesse processo fornece espaço para que os educadores reflitam sobre suas práticas acadêmicas, compartilhem experiências e aprimorem seus conhecimentos pedagógicos.

A experiência relatada evidencia a relevância de práticas colaborativas e contínuas para a formação docente por meio de grupos de estudos de letramentos acadêmico-científicos, especialmente quando precisam enfrentar os desafios de contextos educacionais diversos e de culturas multidisciplinares.

Conforme discutido por Tardif (2002), a articulação entre saberes teóricos e experienciais é essencial para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva e adaptada às demandas contemporâneas. Dessa forma, programas como o LILA

REALIZAÇÃO



UNIVERSIDADES PARCEIRAS



APOIO



contribuem não apenas para o aprimoramento técnico, mas também para o fortalecimento da identidade profissional dos docentes, promovendo uma educação mais crítica e inclusiva. E os resultados observados incluem maior confiança dos docentes em seus conhecimentos para ensinar leitura e escrita de textos acadêmicos e melhor compreensão das práticas de letramento que são mais eficazes em seus contextos específicos. Além disso, as oficinas têm demonstrado ser um meio eficaz de disseminar novas abordagens didáticas para o trabalho de letramento entre os docentes, promovendo uma cultura de aprendizagem contínua e inovação na educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, E. M. D. de; CRISTOVÃO, V. L. L.. Monitoria acadêmica em universidades públicas paranaenses: uma análise crítica pelo viés regimental. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, 46(1), e67439, 2024.

CRISTOVÃO, V. L. L., VIGNOLI, J. S., FERRARINI-BIGARELI, M. A., & RETORTA, M. S. Integrated Laboratory of Scientific-academic Literacies - LILA: facing challenges in language education. **Letras**, 379–400, 2022 (Original work published 19º de outubro de 2021).

FERRARINI-BIGARELI, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. .; VIGNOLI, J. C. S. A (des)construção de representações em processo formativo de docentes de Ciências Biológicas sobre letramentos acadêmicos. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1276–1301, 2021.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, 23(2), 157–172. 1998.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. Society re-schooling. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 47, n. 2, p. 216-227, Apr. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARINI, A.M.F.L.; MACHADO, I.T.N. Relato de experiência: projeto de pesquisa. In: I SELAC - Seminário de Letramentos Acadêmicos e Científicos, Campo Mourão-PR: 2023. **Anais...** Campo Mourão: Unespar, 2023.

REALIZAÇÃO



UNIVERSIDADES PARCEIRAS



APOIO

