CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Fernanda de Faria Rezende Santos

O ENSINO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM MINAS GERAIS

Belo Horizonte

2024

Fernanda de Faria Rezende Santos

O ENSINO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Tecnologias e Processos Discursivos

Linha de pesquisa: III - Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte

2024

Santos, Fernanda de Faria Rezende.
S237e O ensino de práticas pedagógicas de escrita acadêmica em inglês na educação profissional técnica de nível médio em MG / Fernanda de Faria Rezende Santos. – 2024.
91 f. : il.

Orientador: Renato Caixeta da Silva

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2024.
Bibliografia.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Língua inglesa - Escrita - Desenvolvimento. 3. Ensino médio. 4. Ensino profissional e técnico. 5. Letramento. I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.
CDD: 420.7

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus Nova Suíça – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

FERNANDA DE FARIA REZENDE SANTOS

O ensino de práticas pedagógicas de escrita acadêmica em inglês na Educação Profissional Técnica de nível médio em MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 23 de fevereiro de 2024, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva (Orientador)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Gláucio Geraldo Moura Fernandes
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Fernando, meu maior incentivador e apoiador dos meus projetos pessoais e profissionais. Com você ao meu lado, tudo é possível!

À minha pequena filha Helena, que todos os dias me ensina a ser uma pessoa melhor, e com quem futuramente compartilharei com orgulho esta minha conquista.

Agradeço o apoio e encorajamento dos meus pais, Clara e Luiz, em relação às minhas escolhas. Em especial, agradeço à minha mãe, por ter cuidado da Helena tantas tardes para que eu pudesse estar no CEFET-MG.

Aos meus irmãos, Mariana, Filipe e Lucas, por serem companheiros de jornada.

Ao professor Renato Caixeta, por todo aprendizado. Fui privilegiada por ter um orientador tão comprometido que acompanhou meu desenvolvimento de maneira atenciosa, me deixando mais confiante ao longo do processo da dissertação. Obrigada por ter contribuído para o meu desenvolvimento acadêmico.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), pela concessão da bolsa de estudo para atuação em atividades docentes em português como língua estrangeira, oportunidade que me proporcionou crescimento e aprendizado no ensino de línguas.

Aos professores de língua inglesa que responderam ao questionário da pesquisa, contribuindo para a realização desta dissertação.

À professora Natália Moreira, com quem compartilhei uma ideia de projeto ainda incipiente. Seu apoio me motivou a levar minha ideia adiante. Tenho grande admiração pela sua trajetória profissional.

Ao professor Gláucio Fernandes, pela generosidade e simpatia ao compartilhar comigo leituras que foram fundamentais para o meu trabalho. Agradeço também o ótimo convívio ao longo do curso Pré-PEC-G, em 2023, onde aprendi muito sobre o ensino de PLE.

Aos professores Gláucio Fernandes e Patrícia Tanuri por terem aceitado compor a banca de defesa.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central investigar se as atividades de produção escrita no ensino médio técnico de uma instituição mineira contemplam a abordagem de gêneros acadêmicos, buscando compreender como as atividades são desenvolvidas pelos docentes de língua inglesa, relacionando-as com as práticas sociais do contexto acadêmico vivenciadas pelos estudantes na instituição. Para atingir esse objetivo, apliquei um questionário a docentes de língua inglesa de cinco unidades da referida instituição, atuantes no ensino médio técnico. Assim, registros foram gerados sobre as práticas pedagógicas dos docentes, bem como suas visões sobre o ensino de escrita acadêmica a partir do ensino médio técnico. Os dados foram analisados a partir da visão dos letramentos dentro da dimensão social, apresentando visões de Hyland (2007; 2009), Soares (2009) e Lea e Street (1998). Ademais, também incluo como base teórica o ensino baseado em gêneros de Hyland (2004) e gêneros do discurso pela perspectiva de Bahktin (2011). Os resultados mostraram que houve a contemplação do ensino de escrita acadêmica no contexto do ensino médio técnico, conforme relatado por alguns participantes. A maioria dos participantes relatou já haver trabalhado a escrita acadêmica em inglês no ensino médio técnico. Os dados mostraram que os docentes participantes desenvolvem as atividades de produção escrita do gênero acadêmico a partir da exposição ao gênero, caracterizado pela abordagem de modelos estruturais. Ademais, alguns participantes relataram desenvolver o trabalho com a escrita acadêmica em inglês por meio de atividades situadas, estabelecendo relação entre linguagem e contexto. Além disso, os dados indicaram que há participação dos alunos do ensino médio técnico nos programas de iniciação científica e na submissão de cartas de apresentação para programas de intercâmbio, comprovando que os estudantes do ensino médio técnico, de modo geral, têm a chance de vivenciarem práticas do contexto acadêmico. Concluiu-se também que, embora em número reduzido, há demanda dos alunos para a escrita acadêmica de cartas de apresentação em inglês. De modo geral, os participantes apresentam perspectivas divergentes sobre a relevância do desenvolvimento de práticas pedagógicas de escrita acadêmica na EPTNM (Educação Profissional Técnica de Nível Médio), refletindo diferentes concepções dos educadores em relação ao ensino e à aprendizagem. Desse modo, parte dos docentes é favorável para desenvolver atividades do gênero acadêmico no ensino médio técnico, enquanto a outra parte se mostrou desfavorável.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. EPTNM. Ensino de produção escrita. Letramento acadêmico. Ensino baseado em gêneros.

ABSTRACT

This work aims to investigate whether the written production activities in the high school and technical education of a specific institution encompass the approach to academic genres. The goal is to understand how these activities are developed by English language teachers, relating them to the social practices of the academic context experienced by students in the institution. To achieve this objective, a questionnaire was administered to English language teachers from five units of the mentioned institution, working in high school and technical education. Data were generated regarding the pedagogical practices of the teachers, as well as their views on the teaching of academic writing in technical education. The data were analyzed based on literacy within the social dimension, presenting perspectives from Hyland (2007; 2009), Soares (2009), and Lea e Street (1998). Additionally, I also include as theoretical foundations genre-based teaching by Hyland (2004) and discourse genres from the perspective of Bakhtin (2011). The results showed that the teaching of academic writing was covered in the context of technical high school, as reported by some participants. The majority of participants reported having already worked with academic writing in English with their students. The data revealed that the teachers carry out activities related to the written production of academic genres through exposure to the genre, characterized by the approach of structural models. Additionally, some participants reported engaging in academic writing in English through situated activities, establishing a connection between language and context. Furthermore, the data showed that students in technical high school participate in scientific initiation programs and submit cover letters for exchange programs, demonstrating that technical high school students, in general, have the opportunity to experience academic practices. It was also concluded that, even though in a smaller number, there is a demand from students for academic writing, with the demand for writing cover letters in English being the most recurrent among participants. In general, participants have divergent perspectives on the relevance of developing pedagogical practices of academic writing in technical high school, reflecting different conceptions of educators regarding teaching and learning. Thus, some teachers are in favor of developing academic genre activities in technical high school, while others are unfavorable. With this study, I aim to contribute to the perspective of academic literacy in the English language in the context of basic education, discussing the peculiarities of the unique teaching model of the institution where the research was conducted, in which the verticalization of teaching, research, and extension occurs.

Keywords: English teaching. EPTNM. Teaching writing. Academic literacy. Genre-based teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo para as categorias do ESP 31
Figura 2 - Competência Específica 4 34
Figura 3 - Habilidade 34
Figura 4 - Relação entre linguagem, contexto e práticas de escrita acadêmica 71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de docentes de língua inglesa das unidades da EPTNM de MG 40
Quadro 2 - Questionário respondido pelos participantes 42
Quadro 3 - Perfil dos Participantes 47
Quadro 4 - Gêneros Textuais 49
Quadro 5 - Experiência com o desenvolvimento de Escrita Acadêmica 53
Quadro 6 - Produções de texto do gênero acadêmico já trabalhados em sala 54
Quadro 7 - Outros gêneros 55
Quadro 8 - Práticas do contexto acadêmico 67
Quadro 9 - Demandas dos alunos de escrita acadêmica 68
Quadro 10 - Perspectivas dos docentes sobre o ensino de escrita acadêmica 72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EAP	*English for Academic Purposes*
EFL	*English as a Foreign Language*
ELF	*English as lingua franca*
ELT	*English language teaching*
EMI	*English as medium of instruction*
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ESP	*English for Specific Purposes*
NLS	Novos Estudos de letramentos
L1	Primeira língua
LA	Letramentos acadêmicos
TCC	Trabalho de conclusão de curso

SUMÁRIO

Capítulo I **10**

1 INTRODUÇÃO 11

Capítulo II **17**

2.1 Letramento 18
2.2 Letramento acadêmico 21
2.3 O modelo de letramentos acadêmicos 22
2.4 Ensino baseado em gêneros e gêneros do discurso 25
2.5 Ensino de gêneros acadêmicos a partir do EAP (*English for Academic Purposes*) 30

Figura 1 - Modelo para as categorias do ESP **31**

2.6 Ensino de língua inglesa proposto pela BNCC no Ensino Médio 33

Figura 2 - Competência Específica 4 ..... **34**

Figura 3 - Habilidade **34**

Capítulo III **36**

3 METODOLOGIA 37

3.1 Delineamento da Pesquisa 37
3.2 Contexto do local da pesquisa 38
3.3 Os participantes da pesquisa 39

Quadro 1 - Lista de docentes de língua inglesa das unidades da EPTNM de MG **40**

3.4 Procedimento para geração de dados 40
3.5 Instrumento de pesquisa 41

Quadro 2 - Questionário respondido pelos participantes **42**

3.6 Procedimento para análise de dados 44

Capítulo IV **45**

4 ANÁLISE DOS DADOS 46

4.1 Perfil dos participantes 46

Quadro 3 - Perfil dos Participantes **47**

4.2 Atividades de escrita propostas pelos docentes 47

Quadro 4 - Gêneros Textuais **49**

4.3 Escrita acadêmica nas aulas 53

Quadro 5 - Experiência com o desenvolvimento de Escrita Acadêmica **53**

Quadro 6 - Produções de texto do gênero acadêmico já trabalhados em sala **54**

Quadro 7 - Outros gêneros **55**

4.4 Descrição sobre o desenvolvimento das atividades propostas 58

4.5 Justificativa dos participantes quanto à abordagem de gêneros acadêmicos..... 62
Quadro 8 - Práticas do contexto acadêmico 67
4.7 Demandas de escrita acadêmica dos alunos 68
Quadro 9 - Demandas dos alunos de escrita acadêmica..... 68
Figura 4 - Relação entre linguagem, contexto e práticas de escrita acadêmica 71
4.8 Perspectiva dos docentes em relação ao ensino de escrita acadêmica 71
Quadro 10 - Perspectivas dos docentes sobre o ensino de escrita acadêmica..... 72
4.9 Reflexões sobre os dados apresentados 76
Capítulo V..... 78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 79
REFERÊNCIAS 84
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 86
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PARTICIPANTES..... 90

Capítulo I

1 INTRODUÇÃO

O inglês, como língua franca e internacional, abre cada vez mais espaço para o uso do idioma em contextos variados. O ensino do inglês ocupa diferentes ambientes de aprendizagem para atender a diferentes demandas – inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes - ESP*), inglês para fins acadêmicos (*English for Academic Purposes - EAP*), inglês como língua franca (*English as Lingua Franca - ELF*), inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Langugage -EFL*). No entanto, todos eles convergem como meio de comunicação para fins de trabalho ou de estudos.

Recentemente, o inglês como meio de instrução (*English as a Medium of Instruction - EMI*), como consequência do processo de internacionalização de instituições de ensino, também tem ganhado espaço entre estudos, pesquisas e ações institucionais. De acordo com Dearden[1] (2014), o Inglês como meio de instrução (EMI) tem por definição o uso da língua inglesa como meio para ensinar disciplinas do meio acadêmico (como ciências, matemática, geografia e medicina) em países onde o primeiro idioma (L1) da maioria da população não é o inglês. De acordo com pesquisas realizadas por Dearden e publicadas em um relatório em que a pesquisadora investigou a situação do EMI em diferentes países, constatou-se que o EMI está sendo cada vez mais usado em universidades, escolas secundárias e até escolas primárias. Segundo a pesquisadora, esse fenômeno tem implicações muito importantes para a educação dos jovens[2]. O inglês, difundido em diferentes níveis educacionais, como citado por Dearden, ocupa um lugar de grande importância no ensino mundial. Além disso, o inglês é uma importante língua no contexto de internacionalização em instituições de ensino, que promovem acordos de cooperação interinstitucionais e possibilitam o intercâmbio de alunos com instituições estrangeiras.

Fernandes (2021, p. 33), ao relacionar internacionalização e globalização, menciona que "discutir a internacionalização no contexto educacional nos leva a refletir sobre as políticas linguísticas institucionais que são propostas para essa internacionalização". Fernandes ainda incorpora em sua discussão a visão de Barbalho (2007, p. 1), que considera que a internacionalização, "ainda em construção no campo educacional, é um processo complexo por inserir-se em um amplo contexto das políticas públicas". Desse modo, a internacionalização no

[1] Julie Dearden é pesquisadora sênior e bolsista de desenvolvimento em inglês como meio de instrução (EMI) no Departamento da Universidade de Educação de Oxford .

[2] No original: EMI is increasingly being used in universities, secondary schools and even primary schools. This phenomenon has very important implications for the education of young people (p. 4).

contexto educacional não é apenas uma questão sobre adotar práticas globais, mas de considerar como essas práticas se alinham a políticas linguísticas e políticas públicas.

Nesse cenário, o inglês extrapola o uso do idioma apenas como língua estrangeira, pois alcança contextos de políticas linguísticas e de internacionalização em instituições de ensino. Esse alcance pode ser visto como reflexo das mudanças no mundo contemporâneo do contexto educacional. Em diferentes países, jovens estudantes aderem a programas de mobilidade de instituições educacionais, a publicações de estudos e ampliam a rede de contatos com outros acadêmicos ao redor do mundo. Esse cenário contemporâneo no meio educacional pode produzir efeitos dentro da sala de aula, no ensino do Inglês como Língua Estrangeira (EFL) e como disciplina do ensino básico.

Por essa razão, a escrita acadêmica em inglês é uma necessidade determinada pelos contextos educacionais acima mencionados. Hyland (2007), pesquisador há mais de 20 anos no campo do letramento acadêmico, diz que um dos motivos pelo qual houve aumento do interesse atual pela escrita acadêmica foi o surgimento do inglês como a língua internacional da pesquisa e das bolsas de estudos. Hyland ainda acrescenta que, com metade da população mundial prevista para falar a língua inglesa até 2050, o inglês parece "se tornar menos uma língua e mais uma habilidade acadêmica básica para muitos usuários ao redor do mundo[3]" (Hyland, 2007, p. 5).

Contudo, vale ponderar que, atualmente, as políticas de internacionalização, bem como a mobilidade estudantil na educação brasileira, passaram por momentos desafiadores no âmbito político. A PEC do teto dos gastos públicos aprovada no ano de 2016 restringiu gastos públicos e diminuiu recursos para áreas como educação e saúde. Com o prazo de 20 anos de duração, a PEC 55 tem causado impacto para o setor de ensino, uma vez que as universidades federais e os institutos de educação do país vêm enfrentando cortes de recursos. Tanno (2022), consultor de orçamento e fiscalização financeira da Câmara dos Deputados, ressalta que o teto de gastos públicos vem restringindo significativamente o crescimento dos investimentos na educação pública. Tanno acrescenta que "o teto tem inviabilizado a manutenção e a expansão das políticas educacionais" (Agência Senado, 2022). Recentemente, uma notícia divulgada pelo CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) mostrou que os estudantes da Rede Federal (que abarca mais de um milhão e meio de estudantes) sofrem grande impacto na continuidade dos seus estudos, pois recursos como

[3] No original: "English seems to becoming less a language than a basic academic skill for many users around the world."

bolsas de estudos, entre outros elementos, não poderão mais ser custeados pelos Institutos Federais.

Desse modo, é evidente que o cenário de cortes orçamentários na educação pública brasileira restringe algumas oportunidades educacionais, bem como o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. No entanto, o uso da língua inglesa segue seu curso de expansão no mundo.

Mattos (2015, p. 197) assume a postura de Canagarajah (2006) afirmando que a rápida expansão do inglês no mundo, especialmente em contextos em que é usado como língua franca (LF), afeta profundamente todos os elementos envolvidos: as práticas de ensino, os professores de língua, os aprendizes, os materiais de ensino e as identidades geradas na nova língua. Em outras palavras, as mudanças vividas pela nossa sociedade provocam impactos na área da linguagem e da educação. Mattos (2015, p. 200), ao relacionar o ensino de língua inglesa (como língua estrangeira) e a globalização, ressalta que, "a expansão do inglês pelo mundo está relacionada aos recentes processos socioeconômicos, políticos e culturais que embasam o fenômeno da globalização". A autora, em sua discussão acerca do tema, incorpora a concepção de Marryfield e Duty (2008), autores que sustentam a noção de que a globalização "afeta o conhecimento, as habilidades e as experiências de que os jovens precisam para se engajar no discurso e nas tomadas de decisão em contextos culturalmente diversificados e em culturas globais" (Mattos, 2015 p. 205). Considerar que a globalização afeta o conhecimento dos jovens significa também considerar que a globalização impacta nas habilidades comunicativas dos jovens. Em suma, a expansão do inglês é um grande impulsionador para o desenvolvimento de habilidades comunicativas interculturais, ampliando o conhecimento e a compreensão global dos jovens.

Ferreira e Lousada (2016, p. 126) afirmam que o crescente processo de internacionalização nas instituições de ensino de nível superior brasileiras impõe para a comunidade acadêmica do país novas demandas linguísticas. "Não basta mais ler em uma língua que pouco se dominava, mas sim se comunicar de forma oral e escrita no discurso acadêmico em pelo menos duas línguas: a materna e a estrangeira (sobretudo o inglês)". Em outras palavras, em tempos de globalização e de internacionalização nas instituições, a língua inglesa se estabelece como a língua do discurso acadêmico, da pesquisa, da ciência e da tecnologia.

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa compreende que, por meio do desenvolvimento de habilidades de escrita acadêmica em inglês, os jovens estudantes do ensino médio técnico podem ampliar suas possibilidades de participação no mundo de contexto global e multicultural.

Os alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) do sistema federal de ensino, em particular, estão inseridos em um contexto que se permite e se almeja a integração entre os diferentes níveis de ensino (educação profissional técnica, graduação e pós-graduação)[4]. Isso articula uma verticalização do ensino nas próprias instituições, como o caso da instituição onde foi realizada a pesquisa apresentada nesta dissertação. Essa articulação entre os níveis educacionais tem como potencial promover uma relação de proximidade com o meio acadêmico, proporcionando possibilidades e oportunidades educacionais para os estudantes.

A instituição onde a pesquisa foi realizada integra o sistema federal de ensino e atua em regime especial de natureza pluricurricular e multiunidade (unidade sede e unidades de ensino descentralizadas). Atuam na oferta de cursos de qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de graduação, cursos superiores de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. A Rede Federal de Ensino (composta por Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II) tem ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federais do país.

> Criada em 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país (BRASIL, 2023).[5]

Nesse contexto da trajetória de formação de um estudante da educação técnica, destaca-se a importância da comunicação escrita em inglês como habilidade comunicativa, pois o inglês se torna um importante idioma das práticas acadêmicas, como a participação em projetos de pesquisa, programas de mobilidade com instituições parceiras, competições internacionais, submissão de cartas de apresentação para inscrição em programas de intercâmbio no exterior, entre outras. A instituição onde a pesquisa foi realizada, por exemplo, atua de modo a estimular a cultura global dentro da instituição, sendo a internacionalização um dos pilares da qualidade de ensino. Por isso, torna-se importante promover a participação dos estudantes na cultura global educacional a partir do envolvimento em programas de intercâmbio, colaborações internacionais e outros.

Desse modo, os estudantes lidam com demandas do uso do idioma para fins e contextos específicos, dando origem a uma comunicação que é definida por diversas práticas, bem como

---

[4] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes Acesso em: 15 fev. 2023.
[5] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/ Acesso em: 21 dez. 2023.

a prática cultural, cotidiana, profissional e acadêmica do contexto em que vivem.

Pensando nas práticas acadêmicas do mundo global e multicultural, em que as comunidades educacionais e seus discursos estão inseridos, esta pesquisa propõe analisar se e como são desenvolvidas as atividades e/ou práticas pedagógicas de escrita acadêmica em inglês como língua estrangeira no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de uma instituição mineira.

Esta pesquisa surge a fim de compreender as atividades de escrita desenvolvidas pelos professores e as necessidades decorrentes de escrita em língua inglesa dos alunos da instituição mencionada. Para atingir esse objetivo, a pergunta norteadora deste trabalho é: a escrita acadêmica em inglês está inserida no curso técnico de nível médio da instituição em estudo? Se sim, como ela está inserida?

Para explorar o tema proposto, adoto a perspectiva do letramento como prática social, nas visões de Soares (2009), Hyland (2007; 2009) e Lea e Street (1998).

Considerando as mudanças do mundo contemporâneo educacional, esta pesquisa propõe um debate acerca dos temas sobre ensino e exposição da escrita acadêmica em inglês a partir do nível do ensino médio técnico. Ademais, pretendo possibilitar que professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa apresenta, então, como objetivo geral, analisar se e como são desenvolvidas pelos docentes as atividades de escrita acadêmica em inglês como língua estrangeira no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de uma instituição mineira. Para atingir esse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se as atividades de ensino de escrita propostas pelos docentes contemplam a escrita acadêmica;
- Identificar, a partir do ponto de vista dos docentes, se os estudantes vivenciam práticas sociais do contexto acadêmico no nível médio e técnico;
- Levantar as percepções dos docentes de língua inglesa sobre práticas pedagógicas que visam contribuir para o letramento acadêmico dos alunos do ensino médio técnico.

Esses objetivos se organizam a partir destas perguntas norteadoras:

I. No curso de nível técnico, como as atividades de produção escrita em inglês são

propostas e realizadas? Essas propostas contemplam a escrita acadêmica?

II. A partir do ponto de vista do professor, há demandas de práticas acadêmicas na instituição, promovendo a inserção de estudantes de nível médio na cultura acadêmica? Como se dá a relação entre linguagem e contexto nas atividades de escrita acadêmica propostas?

III. Como os professores avaliam o ensino de escrita a partir da perspectiva do letramento acadêmico no nível médio e técnico?

Com base nos elementos propostos, destaco que esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa III, Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia, que abrange a área da Linguística Aplicada, bem como o ensino e a aprendizagem de línguas, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Com isso, realizei uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando o procedimento metodológico de estudo de caso, no qual um grupo de docentes de língua inglesa, que atuam no ensino médio técnico em uma mesma instituição, descreveram suas práticas de ensino de escrita acadêmica. Essas descrições foram obtidas por meio de um questionário elaborado com base nos objetivos da pesquisa.

A seguir, no capítulo 2, apresento as teorias sobre letramento e ensino baseadas em gêneros que fundamentam a minha pesquisa. No capítulo 3, detalho a metodologia aplicada a este estudo. No capítulo 4, desenvolvo a análise dos dados. No quinto e último capítulo, apresento minhas considerações finais, retomando as minhas perguntas de pesquisa, traçando contribuições feitas e sugerindo possíveis pesquisas futuras.

Capítulo II

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A investigação proposta neste projeto será embasada por conceitos de letramento. Ademais, será apresentada uma revisão teórica de autores que reconhecem a importância de uma abordagem de ensino e de uma visão de língua baseada na noção de gêneros (Hyland, 2004) textuais e discursivos (Bahktin, 2011).

2.1 Letramento

Nesta dissertação, a discussão sobre práticas de escrita adotará a visão do letramento dentro da dimensão social. Para tanto, meu suporte teórico para a pesquisa é o letramento como prática social, com base em Soares (2009), Hyland (2007; 2009), Street (2017), Lea e Street (1998; 2006).

Magda Soares (2009, p.72) resume o fenômeno letramento do ponto de vista de sua dimensão social:

> (...) não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

De outro modo, o letramento está relacionado ao uso das habilidades, e não apenas ao domínio das habilidades em si.

Ainda sobre o campo do letramento, Hyland (2009, p. 48) destaca que a escrita, juntamente com a leitura, é um ato de letramento. Segundo o autor, conceitos modernos de letramento "incentivam a visão de que a escrita é uma prática social no lugar de ser encarada apenas como uma habilidade que separa as pessoas e lugares dos textos[6]". Hyland (2009, p. 48) acrescenta ainda a visão de Scribner e Cole (1981) que afirmam que o letramento não se resume a saber ler ou escrever, mas sim a ser capaz de aplicar o conhecimento para fins específicos em contextos específicos de uso.

Sendo assim, o desenvolvimento da habilidade de escrita não deve estar

[6] No original: "Modern conceptions of literacy encourage us to see writing as a social practice rather than as an abstract skill separable from people and the places where they use texts."

descontextualizado das pessoas nem dos lugares onde elas se inserem, pois o uso da língua assumirá diferentes papéis a depender do seu objetivo de uso. Portanto, Hyland (2007, p. 8) se apropria de uma visão social do letramento, ou seja, o autor reconhece a importância do contexto social e estabelece o letramento como uma prática social e não como um conjunto de habilidades. Em uma direção oposta à visão social do letramento, há a visão autônoma da escrita, que compreende a boa escrita como um conjunto de habilidades, como, por exemplo, o uso preciso da gramática, da sintaxe e da pontuação, como afirma Hyland (2009, p. 52).

A visão autônoma da escrita geralmente se manifesta na abordagem tradicional do ensino da escrita, com ênfase na habilidade do indivíduo, que por sua vez aprende de modo isolado e neutro.

Mattos (2015, p. 50), ao traçar diferentes definições de letramento, menciona pesquisadores do letramento (Gee, 2009; Soares, 1998) que descrevem as práticas de escrita como ligadas às práticas sociais, desafiando a maneira tradicional de se abordar leitura e escrita.

> os estudos sobre novos letramentos surgiram em oposição à visão tradicional, então dominante, de que letramento é um conjunto de habilidades cognitivas ou psicológicas que as pessoas possuem, e que podem ser ensinadas de maneira neutra em contextos formais ou informais de ensino (Mattos, 2015, p. 51).

Mattos (2015, p. 53) resume que os pesquisadores das teorias sobre novos letramentos "são contrários às práticas tradicionais e advogam modelos de letramento que transferem o foco de compreensão do letramento como uma habilidade cognitiva individual para práticas sociais situadas". Em outras palavras, há um deslocamento do desenvolvimento de habilidades descontextualizadas para o lugar de práticas contextualizadas e situadas.

Ao falar sobre práticas de letramento, é importante fazer uma menção de dois termos que são comumente estudados e pesquisados dentro da dimensão do estudo de letramentos. O termo "evento de letramento" foi introduzido por Heath (1983) e a expressão "prática de letramento" foi criada por Street (1983). Em resumo, Street e Castanheira (Ceale, 2014) definem "eventos de letramento" como um "elemento observável das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de 'práticas de letramento' distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais".

A noção de práticas de letramento, de acordo com Street (2014, p. 18), "se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações

sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita". Já os eventos de letramento são ações observáveis que acontecem em torno de um texto escrito que influencia na maneira como as pessoas interagem (Mattos, 2015, p. 89). Street (2014, p. 18) sintetiza que as práticas de letramento incorporam os eventos de letramento. Nesta pesquisa, com base nessas definições, analiso as atividades de produção escrita regulares que os docentes descrevem em suas aulas, consideradas como ações observáveis, ou seja, eventos de letramento. Destaco que, ao longo da dissertação, utilizo o termo "práticas de ensino de escrita" para me referir a atividades ou tarefas de produção escrita propostas pelos docentes participantes da pesquisa.

Inserido na base social, o modelo ideológico de letramento de Street (1985) se opõe ao modelo autônomo, como explicitado por Soares. Magda Soares (2009, p. 75) cita Street (1984) como um dos representantes dessa interpretação alternativa da dimensão social do letramento. Caracteriza-a como o "modelo ideológico" de letramento, em oposição ao "modelo autônomo". Este foca no conjunto de habilidades individuais ao passo que aquele compreende as práticas sociais situadas.

Para Street e May (2017, p. 184), a visão autônoma do letramento é um conceito unilinear comum em todos os contextos. A visão ideológica, por outro lado, "apresenta uma visão do letramento como uma prática social influenciada pelos diferentes contextos em que é usado e os fins para os quais é usado[7]". Considerando os modelos apresentados, autônomo e ideológico, relaciono a seguir o ensino da escrita acadêmica e o modelo predominante nas práticas de escrita acadêmica. Hyland (2007) faz a constatação da prevalência do modelo autônomo no ensino da escrita acadêmica a partir de suas pesquisas em programas de escrita acadêmica nas universidades do Reino Unido. Suas descobertas geram importantes discussões no campo do letramento e, embora Hyland considere o contexto do ensino superior, suas discussões são relevantes para iluminar o objeto de pesquisa deste estudo, contextualizado no ensino médio técnico. Para Hyland (2007, p. 11), assumir a visão autônoma e medir a competência escrita a partir de características formais do texto pode gerar implicações no ensino da escrita acadêmica. Segundo o autor, uma dessas implicações é "a separação da linguagem de seu contexto". Na prática, Hyland observa que as universidades do Reino Unido adotam cursos que são gerais em vez de específicos, e isolados em vez de incorporados nas experiências de aprendizagem do aluno.

As características mencionadas acima mostram como o ensino da escrita acadêmica

[7] No original: "Ideological literacy, on the other hand, presented a view of literacy as a social practice influenced by the different contexts in which it is used and the purposes for which it is used."

tende a distanciar a linguagem do contexto. Para Hyland, adotar práticas que incorporem a linguagem ao contexto possibilita uma relação de vínculo:

> (...) os conceitos de letramento, referindo-se ao uso da linguagem como algo que as pessoas "fazem" quando interagem umas com as outras, e "práticas", a ideia de que essas atividades linguísticas estão ligadas a atividades rotineiras e cotidianas no mundo real, fornecem maneiras de restabelecer esse vínculo entre linguagem e contexto[8] (Hyland, 2007. p. 8)

Como citado por Hyland, as atividades linguísticas estão ligadas ao cotidiano no mundo real, ou seja, por meio do uso da linguagem, atendemos às demandas de situações comuns, bem como às exigências sociais do mundo contemporâneo. A partir disso, podemos olhar para as práticas de linguagem, sugeridas por Hyland, pela perspectiva do uso dos gêneros.

O estudo dessa perspectiva contribui para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como propósito analisar práticas pedagógicas de escrita dos gêneros acadêmicos. O ensino baseado em gêneros será abordado mais adiante. Antes, apresento a definição e o modelo de letramento acadêmico.

2.2 Letramento acadêmico

Em seu artigo que aborda a questão da escrita estudantil no ensino superior, Lea e Street (1998, p. 2) apresentam o termo letramento acadêmico e explicam que a respectiva noção "foi desenvolvida a partir da área dos Novos Estudos de Letramentos- New Literacy Studies- e é uma tentativa de extrair as implicações dessa abordagem para a nossa compreensão das questões da aprendizagem do aluno[9]". Para os autores, a abordagem do letramento acadêmico, mais alinhada com o *New Literacy Studies*, reconhece o letramento como práticas sociais. Ademais, defendem que a abordagem do letramento acadêmico:

> (...) vê as demandas de letramento do currículo a partir da incorporação de uma variedade das práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas. Do ponto de vista do aluno, uma característica dominante das práticas de letramento acadêmico é a condição de deslocar as práticas de um ambiente para outro, adotar um repertório de práticas linguísticas apropriado para cada cenário, e lidar com os significados e identidades sociais que cada um evoca (Lea; Street, 1998, p. 3)[10].

---

[8] No original: "The concepts of literacies, referring to language use as something people do when they interact with one another, and practices, the idea that these language activities are bound up with routine, everyday activities in the real world, provide ways of re-establishing this link between language and context."

[9] No original: "The notion of academic literacies has been developed from the area of 'new literacy studies' and is an attempt to draw out the implications of this approach for our understanding of issues of student learning."

[10] No original: "It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices,

Os autores Lea e Street (1998) defendem que o modelo de letramento acadêmico deve ir além dos conhecimentos de práticas acadêmicas. Para os autores, esse modelo deve incorporar uma compreensão mais abrangente da natureza da escrita do aluno dentro das práticas institucionais, das relações de poder e identidade. Essa perspectiva sugere que o significado de letramento acadêmico é construído a partir das instituições sociais em que os sujeitos estão inseridos. Desse modo, as práticas de letramento, como práticas sociais, se comportam de modo situado e têm significados específicos em diferentes instituições bem como em grupos sociais. Portanto, o letramento acadêmico assume que as práticas de uso da escrita são diferentes dependendo do contexto em que são empregados.

Embora o termo letramento acadêmico seja comumente atribuído ao contexto do ensino superior, para Lea e Street (2006), seu conceito pode ser aplicado nos anos educacionais que precedem a educação universitária. Os autores defendem que a perspectiva de letramento acadêmico leva em conta os letramentos não diretamente associados a disciplinas universitárias, mas a discursos e gêneros institucionais mais amplos. Neste trabalho, o conceito de letramento acadêmico embasará a análise das atividades de escrita dentro do contexto da educação profissional técnica de nível médio.

2.3 O modelo de letramentos acadêmicos

Lea e Street (2014, p. 479), propuseram conceituar, no plano epistemológico, a escrita em contextos acadêmicos e sugerem três perspectivas ou modelos: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramento acadêmico. Para os autores:

> A *habilidades de estudo* concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas. O segundo, denominado *socialização acadêmica*, tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas [...]. O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas. O terceiro modelo, o de *letramentos acadêmicos*, tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a

including genres, fields and disciplines. From the student point of view a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch practices between one setting and another, to deploy a repertoire of linguistic practices appropriate to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes.

> natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico.

Conforme explicam Lea e Street (2014), cada modelo propõe uma perspectiva única sobre como os estudantes se relacionam com o processo de escrita e como a escrita dos estudantes se relaciona com os contextos acadêmicos. Além disso, para os autores, os três modelos não precisam ser abordados de forma exclusiva:

> Os três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos. Todos eles poderiam ser aplicáveis a qualquer contexto acadêmico, como na análise de práticas de escrita e letramento em biologia, antropologia ou educação de professores e no modo como os estudantes chegam a compreender e utilizar essas práticas de letramento em cada contexto acadêmico (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Para os autores, a escrita de um estudante é compreendida a partir dessas três perspectivas ou modelos, e são normalmente percebidos de maneira sobreposta.

Contudo, no artigo mencionado, os autores ressaltam que, à época da pesquisa, tanto em nível universitário quanto em níveis fundamental e médio, os modelos de habilidades e de socialização prevaleciam e guiavam o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas, bem como de pesquisas. Street (2017, p. 22) acredita que estes dois modelos, de habilidades e de socialização, "foram concebidos de forma muito limitada para abarcar a gama de necessidades, exigências e práticas acerca do exercício de escrita na universidade". Por isso, o modelo de LA (Letramento Acadêmico) faz uso dos outros dois modelos, mas, vai mais além.

Simões e Juchum (2017), ao analisarem os três modelos propostos por Lea e Street, destacam que o modelo do letramento acadêmico se concentra nos significados que os alunos, os professores e a universidade atribuem à escrita. Ainda acrescentam:

> Assumir essa concepção de letramento implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais. Desse modo, os alunos que ingressam na universidade são sujeitos letrados e que, portanto, trazem para essa esfera concepções de leitura e escrita construídas ao longo da sua vida, ainda que essas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico (SIMÕES; JUCHUM, 2017, p. 98).

Essa perspectiva reforça a importância de considerar as experiências de leitura e escrita que os estudantes possuem antes de ingressar na universidade. Dessa forma, são vistos como sujeitos letrados que possuem uma trajetória anterior de letramento, que impactará no

desenvolvimento de habilidades específicas da esfera acadêmica. Sendo assim, o modelo de LA proposto por Lea e Street é mais sensível aos múltiplos letramentos que permeiam as práticas sociais. É importante destacar que "os modelos propostos são associados a definições particulares tanto da língua quanto da teoria da aprendizagem, cada qual, associada a suas próprias origens e tradições" (Lea; Street, 2014, p. 480). Os modelos são úteis tanto para pesquisadores e sua busca pela compreensão da escrita e de práticas acadêmicas, quanto para educadores que desenvolvem currículos e refletem sobre suas próprias práticas de ensino.

Simões e Juchum (2017, p. 103), embora apresentem uma pesquisa sobre a escrita em língua materna na universidade, comentam que a falta de contato com os gêneros acadêmicos faz o aluno perceber a sua dificuldade em escrevê-los. Os autores ainda acrescentam a visão de Gee (2004): para que os alunos possam se assumir *insiders* da comunidade acadêmica, precisam entender o funcionamento dos inúmeros discursos que circulam nela, como as formas de constituição dos gêneros próprios dessa esfera. Simões e Juchum (2017, p. 103) ainda complementam que, na visão de Gee (2004), os alunos encontram dificuldades na escrita acadêmica, não por não saberem ler e escrever, mas pelo fato de não terem sido expostos, nos ensinos fundamental e médio, aos comportamentos linguísticos e sociais específicos do domínio acadêmico. Como já mencionado, embora essa discussão tenha sido elaborada a partir da escrita em língua portuguesa, a reflexão sobre as dificuldades dos alunos com a escrita acadêmica é relevante para esta pesquisa, que considera a exposição do gênero acadêmico em inglês, a partir do ensino médio.

Ferreira e Lousada (2016), em seu artigo sobre letramento acadêmico na universidade, apontam que os alunos frequentemente ingressam na graduação com uma experiência de escrita restrita a gêneros textuais relacionados a provas padronizadas e, como consequência, não estão socializados com as especificidades do discurso acadêmico. Assim como Simões e Juchum, Ferreira e Lousada também fazem menção ao letramento dos alunos nos períodos fundamental e médio. Ao discutir o tema, há uma crença acerca do ensino da escrita que normalmente é voltada para o ensino de habilidades que são transferíveis, e não está ligado às práticas sociais. Com essa crença, "é fácil acreditar que as dificuldades do aluno com a escrita na universidade ocorrem devido a uma escrita problemática na escola regular" (Ferreira; Lousada, 2016, p. 126).

Fiad (2013, p. 470), ao discutir práticas de letramento sob a perspectiva dos Novos Estudos de Letramentos, ressalta que

> algumas das práticas socioculturais de leitura e escrita ocorrem em ambientes/eventos tão específicos que não há como os sujeitos produzi-las sem que estejam inseridos

> nessas práticas e espaços, tanto como leitores quanto produtores dos gêneros solicitados, como é o caso dos letramentos acadêmicos (Fiad, 2013, p. 470).

Com base nessa perspectiva, procuro nesta pesquisa investigar em que medida os alunos do ensino médio técnico estão inseridos nas práticas e nos espaços do contexto acadêmico, como, por exemplo, se atuam na participação em projetos de pesquisa, competições internacionais, submissão de cartas para inscrição em programas de intercâmbio, entre outras. Fiad (2013) ainda acrescenta:

> A necessidade de estudos sobre os letramentos existentes nas esferas acadêmicas é resultante do fato de que não passamos por um processo singular de letramento situado nos espaços escolares entre a infância e a adolescência, e que nossas inserções no mundo da escrita ocorrem a partir de gêneros discursivos para os quais temos a necessidade de processos de ensino/aprendizagem mesmo depois de "letrados". Essa noção de que estamos dispostos a letramentos ao longo de nossa vida e não apenas a um único letramento que ocorreria em fases escolares implica repensarmos nossa compreensão sobre questões de ensino/aprendizagem dos gêneros também na vida acadêmica (Fiad, 2013, p. 470).

Fiad sugere que mesmo depois de "letrados", todos passamos por outros processos de letramento ao longo de nossas vidas, a depender das nossas inserções no mundo da escrita.

Acredito que compreender as perspectivas até aqui citadas podem contribuir para uma reflexão mais ampla sobre as práticas pedagógicas de escrita que envolvem o contexto do ensino médio técnico, considerando que cada etapa educacional produz impactos nas etapas que se seguem. Ademais, pode-se pensar que a exposição a comportamentos linguísticos e sociais específicos da esfera acadêmica, a partir do ensino médio técnico, pode contribuir para os letramentos que se desenvolverão na universidade.

2.4 Ensino baseado em gêneros e gêneros do discurso

Para Hyland, gênero é:

> [...] um termo para agrupar textos, representando como os usuários normalmente usam a linguagem para responder a situações recorrentes. (...) é intuitivamente um conceito que ajuda a organizar os rótulos do senso comum que usamos para categorizar textos e as situações em que eles ocorrem (Hyland, 2009, p. 15)[11].

[11] No original: "Genre is a term for grouping texts together, representing how writers typically use language to respond to recurring situations. For many people, it is an intuitively attractive concept that helps to organize the common-sense labels we use to categorize texts and the situations in which they occur."

Desse modo, cada gênero tem uma série de características que o tornam diferente de outros gêneros: cada um tem um propósito específico, uma estrutura geral, características linguísticas específicas e é usado e compartilhado pelos membros de uma determinada cultura. Para Mattos (2015, p. 91), "as práticas sociais compartilhadas pelos membros de uma cultura, perpassam por práticas de linguagem, as quais, por sua vez, se configuram em termos de gêneros textuais". Ainda, o uso e o domínio dos gêneros textuais são relevantes para as práticas sociais dos membros de uma comunidade.

De acordo com Hyland (2009, p. 63), os "gêneros são tipos reconhecidos de ações comunicativas, o que significa que, para participar de qualquer evento social, os indivíduos devem estar familiarizados com os gêneros que ali encontram[12]". Desse modo, a escrita deve ser percebida em toda sua complexidade; inserida nas práticas sociais, configurada em termos de gênero textual e reconhecida como uma atividade situada.

É importante destacar que há diferentes pedagogias de gênero, cada uma com sua visão, baseada em diferentes perspectivas. Para a visão de Hyland (2004, p. 5), uma compreensão do conceito de ensino baseado em gênero permite que os professores de escrita saibam "identificar os tipos de textos que os alunos terão que escrever em seus contextos alvos, sejam eles do campo ocupacional, acadêmico ou em contextos sociais, para assim atender essas necessidades[13]":

> As atividades curriculares são, portanto, elaboradas para apoiar os alunos baseando-se em textos, tarefas diretamente relacionadas às habilidades de que precisam para participar efetivamente do mundo fora da sala de aula de ESL (English as a Second Language[14]) (Hyland, 2004, p. 5).

Compreende-se então que o mundo fora da sala de aula é composto por uma variedade de práticas que servem a diferentes tempos, lugares, participantes e propósitos. Com isso, torna-se crucial para o professor identificar as demandas das práticas de escrita dos estudantes.

Hyland (2004, p. 14) defende que o ensino baseado em gêneros é empoderador, pois ajuda os estudantes a serem admitidos em comunidades discursivas, a operarem com sucesso nessas comunidades e a desenvolverem conhecimento no uso desses discursos. O autor, então,

---

[12] No original: "Genres are recognised types of communicative actions, which means that to participate in any social event, individuals must be familiar with the genres they encounter there".

[13] No original: "An understanding of the concept allows writing teachers to identify the kinds of texts that students will have to write in their target occupational, academic, or social contexts and to organize their courses to meet these needs".

14 No original: "Curriculum materials and activities are therefore devised to support learners by drawing on texts and tasks directly related to the skills they need to participate effectively in the world outside the ESL classroom."

sugere um termo “gêneros valorizados”, ou seja, gêneros que apresentam valor em instituições de ensino, por exemplo. Segundo Hyland (2004, p. 14):

> Os gêneros valorizados são aqueles que determinam as possibilidades de vida educacional; regulam o ingresso nas profissões; e possuem valor simbólico nas instituições, significando a competência ou status de seus usuários. Normalmente, esses são os gêneros que os alunos de L2 desejam controlar e usar.[15] [16]

Hyland sugere que o domínio dos “gêneros valorizados” é fundamental para o sucesso acadêmico e profissional.

Como já mencionado anteriormente, os estudos dos Novos Letramentos (*New Literacy Studies*) compreendem o letramento dentro de práticas sociais situadas. Sendo assim, a pedagogia de gêneros possui uma relação próxima com os novos letramentos, pois ambos consideram a linguagem em uso nos diversos contextos sociais. Hyland (2004) especifica que na visão dos novos letramentos: “os letramentos são adquiridos principalmente por meio da exposição a discursos de diversos contextos sociais e, por meio dessa exposição, os indivíduos gradualmente desenvolvem teorias de gênero”[17.] (Hyland, 2004, p. 10).

Assim, ao entrar em contato com discursos de diversos contextos, os alunos desenvolvem conhecimento ou domínio de gêneros pertencentes às atividades daquele contexto, o que gera oportunidades para serem admitidos em comunidades específicas, sejam educacionais ou profissionais.

Como já mencionado, podemos olhar para as práticas de linguagem pela perspectiva do uso dos gêneros. Além das contribuições de Hyland (2007) sobre a pedagogia do gênero, considero relevante incluir, como embasamento teórico, a perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros do discurso.

Bakhtin (2011, p. 261) declara que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Em outras palavras, a linguagem desempenha um papel central na vida humana, entrelaçando todas as atividades e ações humanas. Bakhtin expõe:

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por

---

[15] Todas as traduções que constam neste trabalho são de minha autoria.

[16] No original: “Valued genres are those that determine educational life chances; regulate entry into professions; restrict passage through career pathways; and have symbolic value in institutions, signifying the competency or status of their users. Typically, these are the genres that L2 students wish to control and use.”

[17] No original: “In New Literacy views, literacies are mainly acquired through exposure to discourses from a variety of social contexts, and through this exposure, individuals gradually develop theories of genre”.

> seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos, e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (Bahktin, 2011, p. 261).

Bakhtin menciona que todo enunciado emitido por alguém atende a condições e finalidades específicas de uma área ou campo. Para tanto, três elementos são fundamentais no emprego da linguagem: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Para o autor, esses três elementos estão ligados no todo do enunciado e "são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. [...], cada campo elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*" (Bakhtin, 2011, p. 262). Portanto, em cada gênero do discurso, há padrões e convenções aplicados para a comunicação em diferentes contextos. A estabilidade dentro dos gêneros também contribui para que os gêneros sejam reconhecidos e compartilhados entre os falantes de uma comunidade, pois há certa estabilidade nas formas e propósitos comunicativos e nas estruturas linguísticas, facilitando a compreensão mútua.

Conforme Bakhtin, há diferentes tipos de enunciados, primários ou simples e secundários ou complexos:

> Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, pesquisas científicas de toda espécie etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito). No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (Bakhtin, 2011, p. 263).

Os gêneros primários são relacionados à vida cotidiana de comunicação imediata e espontânea (conversa cotidiana, notas pessoais etc). Já os gêneros secundários são frutos de situações comunicativas mais complexas, como o discurso científico, encontrado, por exemplo, em artigos acadêmicos, entrevista jornalística, resenha crítica etc. Essa distinção entre os gêneros é determinada pelo autor, a fim de compreender a natureza do enunciado, que pode ser adaptável às modalidades oral e escrita. Além disso, a distinção mostra como a linguagem é usada de modo variado a depender do contexto e situação. Em suma, Bakhtin expõe que os gêneros são gerados a partir das condições de comunicação:

> Uma determinada função (científica, técnica, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (Bakhtin, 2011, p. 266).

Quando Bakhtin trata do estilo dos enunciados, menciona o estilo individual, ou seja, aquele que exprime a individualidade do falante na linguagem: “Todo enunciado - oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (Bakhtin, 2011, p. 265).

Bakhtin complementa: “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 modalidades de documentos oficiais” (Bakhtin, 2011, p. 265). Sendo assim, baseando-se nas concepções Bahktinianas, podemos inferir que a natureza dos textos acadêmicos se caracteriza como estruturas convencionais e formas estáveis. Augustine e Bertoldo (2017, p. 16), ao comentarem o texto de Léa Dutra Costa, que aborda uma pesquisa sobre escrita de relatórios (em língua materna) no ensino médio técnico, afirmam:

> Assim, baseando-se em conceituações bakhtinianas, o texto mostra, ainda, que a natureza dos relatórios caracteriza-se como formas prescritivas, altamente estáveis e portadoras de temas, estruturas e estilos próprios e convencionais. Ao contrário dos gêneros literários, os relatórios são pouco afeitos à expressão de individualidade e identidade, o que problematiza seu uso no ensino médio, especialmente, no contexto de aprendizagem de ciências em cursos técnicos (Augustine; Bertoldo, 2017, p. 16).

Costa (2017), em sua pesquisa e estudo sobre o gênero relatório, que pertence ao gênero acadêmico, problematiza o uso de uma estrutura altamente estável no nível de formação técnica e discute os desafios de estudantes adolescentes ao fazerem uso desse gênero no contexto de sala de aula.

Carvalho (2017, p. 195) considera que os universitários podem “não ser letrados no que se refere ao letramento acadêmico, entendido como a prática de leitura e de produção de um gênero que envolve a utilização de um vocabulário especializado, de novas terminologias e conceitos”. Carvalho (2017, p. 195) também cita Bakhtin ao mencionar que o autor:

> baseando-se na concepção dialógica da linguagem, Bakhtin defende que o domínio de um gênero é um comportamento social: São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem na prática, as formas de gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar se ou então intervir de maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo, mas de uma inexperiência, de dominar o repertório de gêneros da conversa social [...]

Para Bahktin, o domínio de um gênero é um comportamento social que é aprendido e desenvolvido a partir de interações humanas.

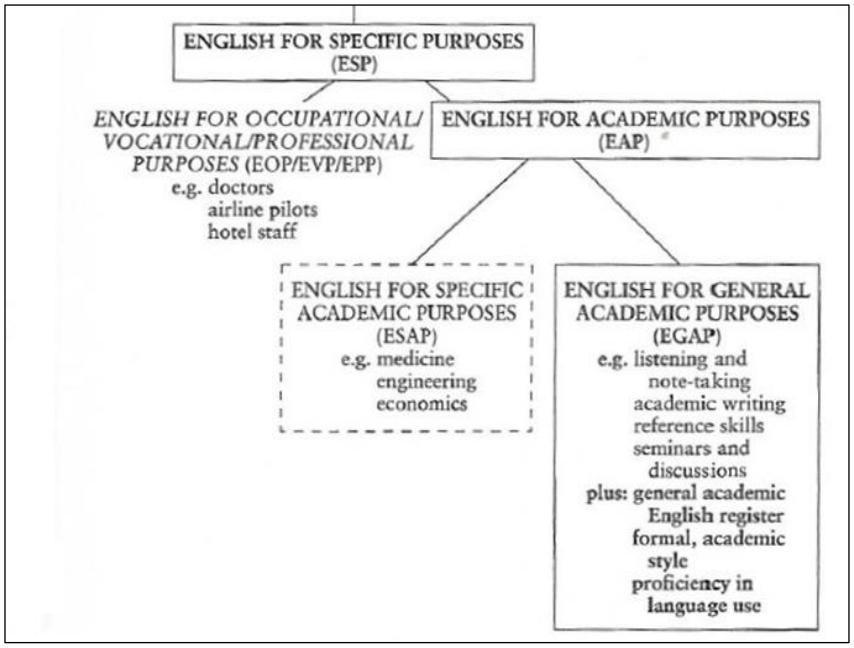
Embora Costa (2017) e Carvalho (2017) tenham focado suas pesquisas na escrita de gêneros acadêmicos em português, acredito que seja relevante para esta pesquisa considerar a perspectiva de Bakhtin sobre gêneros estáveis ao analisar as atividades com gêneros acadêmicos no contexto do ensino médio técnico.

Na próxima seção, faço uma breve explanação sobre o ramo de ensino de inglês, o EAP - *English for Academic Purposes*, ou seja, um ensino voltado para o uso da língua para estudo e pesquisa.

2.5 Ensino de gêneros acadêmicos a partir do EAP (*English for Academic Purposes*)

O campo do ensino de inglês, que corresponde à sigla ELT (*English Language Teaching*) deu origem a outros campos e abordagens de ensino, sendo um deles o ESP (*English for Specific Purposes*). Water e Hutchinson (1989, p. 19) definem o ESP como uma abordagem para a aprendizagem de línguas, que se baseia na necessidade do aluno. Em outras palavras, as demandas do aluno determinarão a abordagem do ensino da língua. De acordo com Jordan (2003, p. 4), o ESP possui duas vertentes principais: Inglês para fins ocupacionais/vocacionais/profissionais (EOP/EVP/EPP) e inglês para fins acadêmicos (EAP), como mostra a Figura 1abaixo:

Figura 1 - Modelo para as categorias do ESP



Fonte: Jordan (2003, p. 3).

O EAP está preocupado com as habilidades de comunicação em inglês que são necessárias para fins de estudo em sistemas de educação formal (Jordan, 2003, p. 1). De modo geral, o EAP tem como objetivo auxiliar os estudantes a estudar e pesquisar em inglês, a partir de uma ampla gama de práticas comunicativas acadêmicas. Com isso, os estudantes se tornam mais preparados para lidar com ambientes acadêmicos.

A habilidade de estudar e pesquisar em inglês se torna complexa, pois exige habilidades para transitar entre diferentes contextos educacionais. Para Gillett (2006), ensinar EAP envolve ajudar os alunos a migrar de uma cultura educacional para outra. O autor defende que isso "requer uma compreensão de ambas as culturas e das habilidades linguísticas e de estudo que elas valorizam"[18]. Assim sendo, o inglês para fins acadêmicos não está restrito apenas a forma e estrutura da linguagem acadêmica, pois depende da compreensão da cultura educacional, bem como das habilidades linguísticas de ambos os idiomas, inglês e português.

Os tipos de gênero com os quais se espera que os alunos se familiarizem e produzam no contexto do EAP são: ensaios (ou textos dissertativos), relatórios, resumos, estudos de caso, projetos, revisões bibliográficas, trabalhos/artigos de pesquisa, dissertações e teses. Com base na figura 1, nota-se que o EAP também engloba textos orais, como seminários e debates. Destaco que esta pesquisa tem como foco os gêneros escritos. Cada um terá sua própria

[18] No original: "knowledge of the academic culture is necessarily part of an EAP course and students need to be aware of differences between their own academic cultures and the culture where they are studying".

estrutura ou formato, estilo e várias convenções (Jordan, 2003, p. 166). O autor destaca que a produção escrita no EAP deve ser aquela aceita pela instituição acadêmica anfitriã. Em outras palavras, "o leitor possui esquemas bem desenvolvidos para o discurso acadêmico e visões claras e estáveis do que é apropriado". Jordan (2003, p. 166) expõe que o "foco principal deve, portanto, ser nos gêneros do discurso acadêmico e na variedade e natureza das tarefas de escrita acadêmica, visando ajudar a socializar o aluno no contexto acadêmico[19]".

Gillet (2006, p. 3) destaca que, geralmente, no contexto do ensino superior, "os cursos de EAP e o ensino da produção escrita se concentram no processo de redação - planejamento, organização, apresentação, reescrita e revisão". Além disso, nos cursos de EAP, "as habilidades típicas de escrita incluem pesquisa e uso de fontes, escrita de diferentes tipos de texto, bem como diferentes gêneros, e uso de um estilo apropriado"[20].

Pensando no EAP como um meio para preparar os alunos para o sucesso acadêmico, para alguns pesquisadores, esta é uma abordagem que pode ser vista como tradicional e limitada. Brian Street, ao fazer uma discussão em torno do Letramento Acadêmico, menciona que:

> No tocante a tópicos sobre língua, por exemplo, a abordagem tradicional de Inglês para Fins Acadêmicos ainda – eu diria – enfatiza muito fortemente o nível de habilidades e, no caso da língua, as características formais e padronizadas do inglês. De fato, o trabalho recente sobre multilinguismo e diversidade reconhece haver várias "línguas inglesas", assim como a abordagem LA (Letramento Acadêmico) mostra que há diversos letramentos (Street, 2017, p. 25).

Para Brian Street, a abordagem do Letramento Acadêmico, como base teórica, pode contribuir de fato para a prática no contexto educacional, pois é capaz de considerar as práticas locais de letramento. Em outras palavras, o modelo de LA considera que o letramento não consiste em uma habilidade única e padronizada, mas sim em uma variedade de práticas e competências relacionadas à escrita (e leitura) que são moldadas pelo contexto social, cultural e institucional. Por outro lado, o EAP, como detalhado anteriormente, está mais focado no ensino da escrita acadêmica, a partir das convenções aceitas pela instituição acadêmica em que

---

[19] No original: Writing in EAP must be acceptable to the host academic institution. The reader has well developed schemata for academic discourse and clear and stable views of what is appropriate. The primary focus should, thus, be on academic discourse genres and the range and nature of academic writing tasks, aimed at helping to socialize the student into the academic context.

[20] No original: "EAP courses often concentrate on the process of writing - planning, organising, presenting, re-writing, and proof-reading. Typical writing skills include research and using sources, writing different text types as well as different genres, and using an appropriate style".

o aluno está inserido, desenvolvendo habilidades necessárias para produzir textos que atendam aos padrões e normas estabelecidos.

Após expor conceitos e visões sobre letramentos e gêneros, contextualizo este estudo no âmbito da BNCC, um importante documento que orienta a construção de uma educação mais alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Por ser um documento que norteia os currículos da rede de ensino, relaciono o contexto em que a pesquisa foi realizada com alguns pontos propostos pela base.

2.6 Ensino de língua inglesa proposto pela BNCC no Ensino Médio

Com base na BNCC, a Língua Inglesa no Ensino Médio, cujo estudo é obrigatório de acordo com a LDB (Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca (BRASIL, 2018, p. 484). O documento exemplifica um contexto no qual a língua inglesa é considerada um idioma comum para integração entre estudantes e grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, reforçando seu uso com viés de língua franca.

O mesmo documento ainda ressalta que a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar os diferentes usos da língua. Com isso, os estudantes "ampliam suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional" (BRASIL, 2018, p. 484). Nesse sentido, a BNCC incorpora os diferentes usos da língua com intuito de ampliar as perspectivas pessoais e profissionais dos alunos.

A BNCC afirma que o estudo da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas, que são alcançadas por meio de habilidades. Destaco a seguir a competência específica 4 (Figura 2) e uma de suas respectivas habilidades (Figura 3):

Figura 2 - Competência Específica 4

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: BNCC, 2018, p. 494.

Habilidade relacionada à competência 4:

Figura 3 - Habilidade

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Fonte: BNCC, 2018, p. 494.

A habilidade destacada acima adota a concepção do uso do inglês como língua de comunicação global, afirmando a direção do seu uso como língua franca na contemporaneidade. Além disso, ao considerar a variedade de uso da língua, a BNCC sugere a construção de diferentes repertórios linguísticos dos estudantes para que possam ser aplicados em diferentes contextos. Portanto, a proposta da BNCC está alinhada com os usos contemporâneos da língua em contextos multilíngues e multiculturais. Ademais, a perspectiva do inglês como língua franca indica a diversidade de seu uso para além de um idioma estrangeiro, cenário que é traçado na contextualização desta pesquisa. Por fim, compreende-se que a BNCC preconiza essa ideia de desenvolvimento de competências em que as línguas são compreendidas como fenômeno cultural e social sensível aos contextos de uso. Considerando o que é proposto pela BNCC, acredito que a inserção do ensino de gêneros acadêmicos em inglês para os estudantes do ensino médio técnico, na instituição em que a pesquisa foi realizada, está em conformidade com a concepção da diversidade de usos da língua inglesa, em contextos variados, incluindo o contexto dos discursos acadêmicos.

Contudo, nota-se também que a BNCC faz menção ao uso da língua inglesa no ensino médio apenas na habilidade evidenciada na Figura 3, que está relacionada à competência específica 4, o que pode ser interpretado como uma referência limitada ao ensino da língua inglesa no ensino médio. Em contrapartida, no âmbito do ensino da língua portuguesa, a BNCC

propõe campos de atuação social para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa. Destaco o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, que tem como objetivo “ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, de forma significativa e na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens” (BNCC, 2018, p. 515).

> Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio progressivo e contextualizado de procedimentos de pesquisa e de gêneros já considerados no Ensino Fundamental, como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquema, relatório, [...], podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, muitos deles propostos apenas para situações de leitura/escuta, mas que, no Ensino Médio, são propostos, também, em situações de produção (BRASIL, 2018, p. 515).

Ou seja, é proposta para os estudantes do ensino médio a produção de textos voltados para o campo das práticas de estudo e pesquisa no ensino da língua portuguesa, tais como artigos e relatórios, entre outros. No entanto, essa proposta não aparece no ensino de língua inglesa.

No capítulo seguinte, apresentarei a metodologia aplicada a este estudo.

Capítulo III

,

3 METODOLOGIA

3.1 Delineamento da Pesquisa

Esta pesquisa é de natureza aplicada e abordagem qualitativa, com coleta de dados envolvendo pessoas, e visa gerar novos conhecimentos que poderão, posteriormente, ter aplicação prática. Sendo assim, as etapas de geração e de análise de dados foram conduzidas de forma qualitativa, ou seja, dados foram analisados em sua complexidade e subjetividade. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa leva em conta a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, estabelece uma ligação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. Nesta pesquisa, busquei direcionar o foco para a reflexão sobre como os docentes participantes compreendem o ensino da escrita acadêmica no contexto do ensino médio técnico. Em outras palavras, meu objetivo foi analisar a subjetividade expressa em suas respostas e em seus posicionamentos em relação ao tema da pesquisa. Considerando que na pesquisa qualitativa um mesmo conjunto de dados pode ser interpretado de diversas maneiras, busquei compreender a complexidade do contexto para analisar os eventos de acordo com minha perspectiva sobre o tema. Prodanov e Freitas (2013) também destacam que no processo de pesquisa qualitativa a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais.

Quanto aos objetivos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa exploratória. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 50), na pesquisa exploratória, o pesquisador tem “por objetivo se familiarizar sobre o assunto a ser investigado, com possibilidade de descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto, ampliando o conhecimento sobre o tópico”. Nesta pesquisa, busco uma abordagem diferente para discutir práticas pedagógicas de letramento acadêmico. O tema, geralmente aplicado ao contexto do ensino superior, será discutido dentro do contexto de uma instituição de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Com relação ao procedimento metodológico, foi adotado o estudo de caso. Para Paiva (2019, p. 65), a investigação de um estudo de caso é constituída por um grupo de indivíduos em um contexto específico. Ademais, Paiva (2019, p. 65) explica que um estudo naturalístico acontece em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa, motivo pelo qual o estudo de caso foi escolhido como procedimento metodológico. Sendo assim, o objeto de estudo desta pesquisa são os eventos de letramento mencionados pelos professores ao dizerem sobre suas aulas de inglês, em cinco campi de uma instituição de Educação Profissional

Técnica de Nível Médio, em Minas Gerais. A investigação se deu a partir da perspectiva de um grupo de docentes de língua inglesa que atuam no ensino médio técnico dessa mesma instituição, delimitando como participantes um grupo de indivíduos que pertencem ao mesmo contexto educacional.

Duff (2008, p. 22) lista algumas definições de estudo de caso sob a perspectiva de vários autores e destaca que a maioria dessas definições apresenta em comum a importância do contexto, além da delimitação singular do caso. Paiva (2021, p. 65) acrescenta que os casos, de acordo com Dornyei, "são primordialmente sobre pessoas, mas os pesquisadores podem também explorar, em profundidade, uma instituição, uma organização ou uma comunidade". Nesta pesquisa, o caso escolhido é primordialmente sobre pessoas, que constituem um grupo de docentes de língua inglesa do ensino médio técnico da rede federal de ensino. Esses professores atuam em uma mesma instituição, delimitando, assim, as particularidades relativas ao contexto onde a pesquisa foi realizada, ou seja, conforme mencionado por Duff (2008), delimitando a natureza singular do contexto. No entanto, cabe destacar que ainda que os professores participantes atuem em uma mesma instituição, as ações desenvolvidas e as práticas de ensino podem ser diferentes.

A seguir, detalho sobre o contexto do local da pesquisa.

3.2 Contexto do local da pesquisa

A pesquisa foi conduzida com docentes de língua inglesa de uma Instituição de Educação Profissional Técnica de Nível Médio de Minas Gerais (EPTNM). Essa instituição oferece cursos nos três níveis de ensino: Médio, Graduação e Pós-Graduação, distribuídos em 9 campi localizados em diferentes regiões do estado, incluindo a capital, Triângulo Mineiro, região metropolitana de Belo Horizonte, região central, Centro-Oeste, Zona da Mata, campo das Vertentes, Vale do Aço e Sul de Minas.

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são ofertados sob três formas:

- Integrada: cursos oferecidos a alunos que concluíram o Ensino Fundamental;
- Concomitância Externa: cursos oferecidos a alunos que estão regularmente matriculados na segunda ou terceira série do Ensino Médio em outra instituição de ensino, simultaneamente ao curso técnico da Instituição Federal;

- Subsequente: cursos técnicos oferecidos a alunos que concluíram o Ensino Médio.

Cada campus oferece uma gama de cursos técnicos e para ingressar em um deles é necessário ser aprovado em exame de seleção, realizado sempre no segundo semestre do ano letivo.

Quanto à matriz curricular dos cursos técnicos no modo integrado da Instituição, a carga horária da disciplina de língua estrangeira (inglês) está distribuída igualmente nas três séries do ensino médio. São 80h em cada série, sendo 2 horas semanais, que, somados ao período das três séries, totalizam uma carga horária de 240 horas. No que diz respeito à matriz curricular dos cursos técnicos, a disciplina de língua estrangeira (inglês) está inserida na parte diversificada da matriz, enquanto as outras duas partes são a Base Nacional Comum e a Parte Específica.

No campus situado na capital do estado, há um departamento específico da área de linguagem encarregado de planejar, coordenar e ministrar as disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa. Nas demais unidades da Instituição, o departamento responsável por ofertar a disciplina de língua inglesa é o Departamento de Formação Geral.

3.3 Os participantes da pesquisa

Nesta pesquisa, foram incluídos docentes em exercício que atuam no ensino da disciplina de língua inglesa no ensino médio técnico. O universo da pesquisa abrangeu todos os docentes dos campi da instituição no estado de Minas Gerais. O número de docentes de língua inglesa por unidade ou campi selecionados variou, conforme apresentado no Quadro 1.

Como critério de inclusão, consideramos todos os professores atuantes no ensino médio técnico, que lecionam a disciplina de língua inglesa em uma ou mais séries, 1º, 2º ou 3º ano. Foram enviados e-mails com convites de participação na pesquisa para todos os professores listados (35 docentes). Na análise de dados, foram incluídas as respostas dos professores que concluíram o preenchimento do questionário (11 docentes). O Quadro 1 mostra os números referentes ao universo pesquisado e à quantidade de participantes da pesquisa.

Quadro 1 - Lista de docentes de língua inglesa das unidades da EPTNM de MG

Campus	Universo	Respondentes
Campus localizado na Capital do Estado	13 docentes	5
Campus localizado no Triângulo Mineiro	2 docentes	1
Campus localizado na região metropolitana de Belo Horizonte	3 docentes	2
Campus localizado na região central	2 docentes	0
Campus localizado no Centro-Oeste	2 docentes	2
Campus localizado na Zona da Mata	3 docentes	0
Campus localizado na região do Campo das Vertentes	4 docentes	0
Campus localizado na região metropolitana do Vale do Aço	3 docentes	0
Campus localizado no Sul de Minas	3 docentes	1
TOTAL	35 docentes	11 docentes

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4 Procedimento para geração de dados

Os procedimentos metodológicos e o instrumento para geração de dados desta pesquisa visaram gerar dados de natureza qualitativa. O estudo de caso, procedimento escolhido para esta pesquisa, pretendeu investigar um grupo de professores situados no contexto do ensino de língua inglesa da EPTNM de uma instituição mineira.

O instrumento de coleta adotado pretendeu revelar aspectos relacionados ao ensino de produção escrita acadêmica em inglês, ou seja, os eventos de letramento acadêmico presentes nas aulas de inglês da EPTNM. De modo a obter a perspectiva dos docentes sobre as atividades de escrita acadêmica, foi aplicado um questionário com docentes de língua inglesa do ensino médio técnico de cinco diferentes campus/localidades. Cada campus apresentou um número distinto de respondentes, como mostra o quadro 1, sendo onze docentes o total de respondentes.

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu coleta de dados com pessoas, a coleta foi

iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Cefet-MG, sob o Projeto CAAE: 68348323.4.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 16 de junho de 2023. Após a aprovação, foi realizado contato via e-mail com os professores da instituição selecionada para formalizar o convite de participação na pesquisa. Nesse e-mail, foi incluído um convite apresentando a pesquisadora, os objetivos do estudo e links para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como ao questionário da pesquisa na plataforma *Google Forms*. O termo citado foi virtualmente assinado pelos participantes, garantindo o direito de participação voluntária e o anonimato de todos.

Após a aprovação do projeto e com a lista dos docentes de língua inglesa e seus respectivos e-mails, os convites para participação na pesquisa foram enviados em 7 de julho de 2023. Devido ao recesso das aulas no calendário escolar, no início do segundo semestre reenviei parte dos e-mails com o objetivo de reforçar o convite para a pesquisa. No início de setembro realizei as últimas tentativas de contato com professores que ainda não haviam retornado. Com o cuidado de não insistir na participação dos professores na pesquisa, o prazo para coleta de dados foi encerrado em 14 de setembro.

3.5 Instrumento de pesquisa

O questionário foi aplicado por meio do *Google Forms* e continha informações sobre o perfil dos professores participantes, bem como a descrição de suas práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita em língua inglesa.

É importante ressaltar que a primeira versão do questionário foi testada com uma pessoa que atua como professora de língua inglesa em uma instituição da EPTNM fora do estado de Minas Gerais. Essa escolha foi feita com base no contexto de ensino em que a professora atua, semelhante ao contexto desta pesquisa. Dornyei (2003, p. 63) afirma que “testar o questionário em uma amostra de pessoas semelhantes à amostra-alvo para a qual o instrumento foi projetado permite que o pesquisador colete *feedback* sobre como o instrumento funciona e se ele executa o trabalho para o qual foi projetado”[21]. Prodanov e Freitas (2013, p. 108) também afirmam que “todo questionário a ser enviado deve passar por uma etapa de pré-teste, num universo reduzido, para que possamos corrigir eventuais erros de formulação”. Após a pilotagem do questionário,

[21] No original: […] piloting the questionnaire at various stages of its development on a sample of people who are similar to the target sample the instrument has been designed for. This trial runs allow the researcher to collect feedback about how the instrument works and whether it performs the job it has been designed for.

algumas perguntas foram reformuladas para ajustar o instrumento aos objetivos da pesquisa.

O questionário elaborado no formato semiaberto (quadro 2) consistia em perguntas abertas e fechadas. Prodanov e Freitas (2013, p. 109) explicam que nas questões abertas os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas. Optei por incluir mais perguntas abertas no questionário com o objetivo de permitir maior liberdade aos participantes para se expressarem, sem se sentirem limitados.

A elaboração do questionário foi pensada a partir da divisão de cinco tópicos norteadores que estão alinhados com os objetivos desta pesquisa: a) perfil dos participantes; b) descrição das atividades de escrita desenvolvidas em sala; c) verificação da ocorrência da escrita acadêmica dentro das atividades propostas; d) descrição de práticas acadêmicas vivenciadas pelos alunos na instituição; e) opinião e posicionamento dos participantes sobre o ensino da escrita acadêmica a partir do ensino médio. O questionário detalhado é apresentado a seguir no Quadro 2:

Quadro 2 - Questionário respondido pelos participantes

Seção 1- Identificação e perfil do participante: 1) Escreva o nome da instituição e o campus/unidade onde atua: 2) Na Instituição onde você leciona, você é professor: ( ) efetivo ( ) substituto ou temporário ( ) visitante. 3) Você atualmente leciona: ( ) inglês ( ) inglês e português 4) Atualmente, você leciona em qual modalidade da educação profissional técnica de nível médio? Se necessário, marque mais de uma opção. ( ) integrado ( ) subsequente ( ) concomitância externa 5) Especifique a(s) série(s) em que você leciona atualmente. Marque mais de uma opção, se necessário. ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano. 6) Em qual(is) cursos técnicos você leciona? 7) Há quanto tempo você leciona a disciplina de língua inglesa em sua Instituição de Ensino? Seção 2 – Práticas pedagógicas dos professores: 8) Que atividade de escrita em inglês você geralmente trabalha em sala de aula na educação profissional técnica de nível médio? (Se as atividades de escrita variam de acordo com a série e/ou o curso e sua modalidade, especifique. Exemplo: no curso de informática no formato integrado, eu trabalho atividades...).

9) Com que frequência você trabalha a produção escrita em inglês com seus alunos na educação profissional técnica de nível médio: (Se a frequência varia de acordo com o curso e a modalidade, especifique. Exemplo de frequência: semanalmente; 1x ao mês, 2x ao mês, 1x por semestre, 2x por semestre etc.)

10) O que é escrita acadêmica para você e o que a diferencia de outras modalidades de escrita?

11) Sobre práticas pedagógicas de escrita acadêmica, na educação profissional técnica de nível médio, qual dessas frases melhor caracteriza sua prática: ( ) Já trabalhei escrita acadêmica em minhas aulas. ( ) Nunca trabalhei escrita acadêmica em minhas aulas. ( ) Não estou certo(a) se já abordei escrita acadêmica.

12) Marque uma ou mais alternativas que correspondem às produções de texto que você já trabalhou em sala, na educação profissional técnica de nível médio:

( ) *academic essays* (escrita de textos em estilo acadêmico)

( ) *summaries* (resumo)

( ) *academic reports* (relatórios acadêmicos)

( ) *case study* (estudo de caso)

( ) *research proposal* (projeto de pesquisa)

( ) outros.

13) Se você já trabalhou escrita acadêmica em suas aulas, na Ed. Profissional Técnica, descreva como as atividades são desenvolvidas (ex: metodologia, abordagem, prática, material etc.) (Se necessário, especifique qual curso técnico, série e modalidade você está descrevendo):

14) Você poderia explicar o(s) motivo(s) que o levou (levaram) a trabalhar escrita acadêmica em suas aulas da Educação Profissional Técnica?

15) Em sua atuação como professor de língua inglesa, já teve alunos na educação profissional técnica de nível médio atuantes em práticas do contexto acadêmico? Marque a(s) opção(ões) abaixo:

( ) participação em projetos de pesquisa

( ) participação em programa de mobilidade com instituições parceiras

( ) competições internacionais

( ) iniciação científica, bolsista ou voluntário.

( ) submissão de cartas de apresentação para inscrição em programas de intercâmbio no exterior.

( ) trabalhos acadêmicos: elaboração de relatórios e/ou outros trabalhos escritos.

( ) seminários: tomada de notas em palestras e seminários.

( ) pesquisa bibliográfica: realização de pesquisas em livros, artigos acadêmicos e outras fontes de info.

( ) não tenho certeza se tenho alunos atuantes nas práticas citadas acima.

16) Que demandas de escrita em inglês do contexto acadêmico você já recebeu dos alunos e/ou da instituição. (Se possível, especifique de qual curso técnico e modalidade vem a demanda a ser descrita):

17) Qual sua opinião sobre ensino de escrita com o objetivo de desenvolver o uso de inglês acadêmico em contexto da educação profissional técnica de nível médio?
18) Há algo que você gostaria de acrescentar sobre o trabalho de produção escrita e/ou produção escrita acadêmica na educação profissional técnica de nível médio? Se sim, deixe o seu comentário:

Fonte: Elaborado pela autora.

3.6 Procedimento para análise de dados

Os dados foram analisados à luz das teorias que abordam o letramento e o letramento acadêmico (Hyland, 2007; 2009) e Street (2017). Com base no referencial teórico, analisei a perspectiva dos docentes sobre suas práticas de ensino de escrita acadêmica, suas percepções quanto à participação dos alunos em práticas acadêmicas e suas opiniões sobre o ensino da escrita acadêmica a partir do ensino médio técnico.

Com os dados coletados, realizei sua categorização, organizando o conteúdo com o objetivo de sistematizar e estruturar as informações para apresentá-las de forma clara e objetiva.

A análise dos dados obtidos foi de caráter interpretativo, ou seja, as respostas dos participantes foram interpretadas de maneira subjetiva, com base nas teorias. Ao observar a natureza dos dados, foram criadas categorias para sistematizar as informações obtidas pelos respondentes da pesquisa. No próximo capítulo, desenvolvo a análise dos dados obtidos por meio do instrumento utilizado na pesquisa.

Capítulo IV

4 ANÁLISE DOS DADOS

O propósito desta seção é apresentar a análise dos dados obtidos por meio do instrumento utilizado nesta pesquisa, que contou com a participação de 11 (onze) respondentes. Esta análise está organizada de acordo com os seguintes objetivos:

- Verificar se as atividades de ensino de escrita propostas pelos docentes contemplam a escrita acadêmica;
- Identificar, a partir do ponto de vista dos docentes, se os estudantes vivenciam práticas sociais do contexto acadêmico no nível médio e técnico;
- Levantar as percepções dos docentes de língua inglesa sobre práticas pedagógicas que visam contribuir para o letramento acadêmico dos alunos do ensino médio técnico.

Como será apresentado na análise a seguir, os participantes desta pesquisa expressam visões distintas sobre o tema das práticas de escrita acadêmica no ensino médio, o que pode ser compreendido como perspectivas distintas dos docentes em relação ao ensino e aprendizagem de forma geral. Em outras palavras, crenças e valores podem estar embutidos no discurso de cada participante. Nesta pesquisa, não pretendo qualificar as visões como certas ou erradas; ao contrário, pretendo apresentar as diferentes visões relacionando-as com as perguntas de pesquisa.

Os participantes são representados por meio de abreviações. Por exemplo, PA se refere ao participante 1; PB se refere ao participante 2, e assim por diante. Essa forma de identificação objetiva assegurar a privacidade dos participantes.

4.1 Perfil dos participantes

Como mencionado anteriormente, foram contatados 35 docentes da EPTNM, dos quais 11 concordaram em participar da pesquisa. Entre esses, a maioria atua na capital do Estado (5), seguidos da região Metropolitana (2), da região Centro-Oeste (2), do Sul de Minas (1) e do Triângulo Mineiro (1). Além disso, todos os participantes (100%) atuam no ensino médio técnico integrado. O Quadro 3, a seguir, mostra o perfil dos participantes.

Quadro 3 - Perfil dos Participantes

Participante	Unidade	Tempo de atuação	Séries em que atuam
PA	Capital do estado	10 anos	2ª e 3ª séries
PB	Triângulo Mineiro	2 anos	2ª série
PC	Região metropolitana	9 anos	1ª série
PD	Capital do estado	1 ano	1ª, 2ª, e 3ª séries
PE	Centro-oeste	5 anos	2ª e 3ª séries
PF	Região metropolitana	2 anos	2ª e 3ª séries
PG	Sul de Minas	9 anos	1ª, 2ª, e 3ª séries
PH	Capital do estado	5 anos	1ª série
PI	Capital do estado	9 anos	1ª e 2ª séries
PJ	Capital do estado	14 anos	1ª e 2ª séries
PK	Centro-oeste	10 anos	1ª série

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2 Atividades de escrita propostas pelos docentes

Como já mencionado, a análise a seguir foi realizada com o objetivo de verificar se as atividades de ensino de escrita propostas pelos docentes contemplam a escrita acadêmica. A pergunta norteadora que cobre esse objetivo é: no curso de nível técnico, como as atividades de produção escrita em inglês são propostas e realizadas? Essas propostas contemplam a escrita acadêmica?

Com o intuito de conhecer as atividades de escrita trabalhadas em sala pelos professores participantes da pesquisa, a primeira pergunta do questionário sobre práticas pedagógicas (pergunta 8: Que atividade de escrita em inglês você geralmente trabalha em sala de aula na educação profissional técnica de nível médio?) abordou esse tema. Foi constatado que os

professores são norteados pela abordagem de gêneros textuais, ou seja, a ementa da disciplina, que indica os gêneros a serem trabalhados, direciona o conteúdo escolhido pelos professores.

Com exceção de um único participante (PH), que menciona desenvolver "pequenos textos em sala", os demais professores citam os gêneros textuais como parâmetro para o desenvolvimento das tarefas de atividades de escrita. Seleciono aqui as respostas de alguns participantes:

PA: "as atividades de produção escrita dependem muito do gênero trabalhado naquele bimestre, naquela série."

PD: "análise e produção escrita dos gêneros textuais e subgêneros, determinados pelo plano de curso, para cada série em cada bimestre."

PE: "produção de um macro gênero textual norteador"

PK: "atividades de escrita de gêneros textuais diversos".

De modo a categorizar os gêneros mencionados pelos participantes, foi criada o Quadro 4:

Quadro 4 - Gêneros Textuais

Gêneros textuais	Classificação gênero	Ocorrências
Academic report (relatório acadêmico*)	**Acadêmico**	1
Abstract (resumo*)	**Acadêmico**	1
Anúncios	Não acadêmico	1
Artigos	**Acadêmico**	1
Biography (biografia*)	Não acadêmico	2
Capas de revistas	Não acadêmico	1
Carta de apresentação	**Acadêmico**	1
Currículos	Não acadêmico	1
Debate Post (postagem de debate*)	Não acadêmico	1
E-mails	Não acadêmico	1
Entrevista	Não acadêmico	1
Instruções	Não acadêmico	1
Narrativas	Não acadêmico	1
Notícias	Não acadêmico	3
Palestra	**Acadêmico**	1
Poemas	Não acadêmico	2
Podcast	Não acadêmico	1
Perfil Pessoal	Não acadêmico	1
Poster	Não acadêmico	1
Questionário	Não acadêmico	1
Relato de experiência	Não acadêmico	1
Reportagens de jornais	Não acadêmico	1
Review (resenha crítica*)	**Acadêmico**	1
Roteiro	Não acadêmico	1
Slide	Não acadêmico	1
Textos dissertativos	**Acadêmico**	1
Textos descritivos	**Acadêmico**	1
Timeline (linha do tempo*)	Não acadêmico	2
Yearbook (anuário*)	Não acadêmico	1

*tradução nossa

Fonte: Elaborado pela autora.

A intenção com a pergunta 8 era descobrir se entre os gêneros textuais trabalhados pelos professores, apareceria algum gênero acadêmico. De fato, podemos identificar alguns, como, por exemplo, relatório acadêmico, *abstract*, carta de apresentação etc (em negrito no Quadro 4). Contudo, os gêneros não acadêmicos são mais recorrentes nas tarefas de produção escrita, conforme apresentado no Quadro 4, como, por exemplo, poemas, narrativas, reportagens e biografias. Outro aspecto importante a se observar no quadro "Gêneros Textuais" é que não foi possível considerar o contexto e o propósito dos textos listados pelos participantes, o que faz com que a categorização dos textos varie, a depender de seu propósito. Por exemplo, os "textos descritivos" podem ser utilizados em contextos acadêmico e não acadêmico, a depender do propósito da tarefa. É importante mencionar que, embora os textos dissertativos e descritivos sejam tipos textuais, eles estão listados no quadro 4 como gêneros textuais por terem sido mencionados pelos professores.

Percebe-se que alguns gêneros citados são reconhecidos na modalidade oral. Mesmo que a pergunta do questionário tenha sido específica em relação às atividades de escrita, como evidenciado no quadro 4, surgiram gêneros orais nas respostas, como, por exemplo, podcast e palestra.

Nota-se que, em geral, cada professor propõe um gênero específico, não havendo muitas ocorrências repetidas por gênero, com exceção dos gêneros notícia, poema, biografia e linha do tempo, que foram mencionados por mais de um docente. Marcuschi (2005, p. 33) destaca que:

> os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades (oral e escrita) num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana. Mas há alguns gêneros que só são recebidos na forma oral apesar de terem sido produzidos originalmente na forma escrita, como no caso das notícias de TV ou rádio. Nós ouvimos as notícias, mas elas foram escritas e são lidas (oralizadas) pelo apresentador.

A mesma lógica descrita por Marcuschi pode ser aplicada aos gêneros "palestra", "podcast" e "slide", que aparecem no Quadro 4 acima.

Do ponto de vista de Lea e Street (2014) sobre letramento acadêmico, base teórica desta pesquisa, "há diferentes categorias de texto, ou seja, diferentes gêneros e modos. Os gêneros são definidos como situações comunicativas nas modalidades escrita e falada (debate entre estudantes, nota escrita, carta, ensaio acadêmico etc.)" (Lea; Street, 2014, p. 483). Ou seja, gêneros textuais podem ser encontrados em diferentes modalidades, como a comunicação escrita e a comunicação falada. Dentro do ensino de gêneros acadêmicos, a perspectiva do EAP (Jordan, 2003) também abarca tanto textos escritos quanto orais (relatórios, resumos,

seminários, debates etc). Nesta pesquisa, optei por limitar a discussão ao modo escrito, não expandido para os modos orais.

Com base nos gêneros textuais mencionados pelos docentes e nas respostas do questionário, é possível identificar que as tarefas de escrita podem ser produzidas como meio para alcançar o objetivo final da produção oral, conforme relata o participante PA.

PA: "posso dizer que trabalho a produção escrita todo bimestre. Mesmo que o gênero a ser trabalhado naquele bimestre seja oral, passo antes pela elaboração e produção escrita o que, a meu ver, facilita a construção da oralidade."

É interessante perceber que, para o participante PA, mesmo que o foco da atividade seja a produção oral, a produção escrita é inserida no processo como etapa de preparação para a produção oral. Nesse sentido, observa-se que o professor oportuniza a atividade de produção escrita, destacando a importância dessa prática.

Outro participante pontua que qualquer trabalho de produção escrita culmina em uma versão oral. O participante PJ diz:

PJ: "Escolho exemplares do gênero textual estudado, analisamos suas características (incluindo sub-gêneros que o compõe), iniciam a produção em grupo, recebem feedback da adequação ao gênero e correção linguística, até chegar a uma versão final que possam apresentar oralmente - todos as produções devem culminar com uma versão oral."

Ainda na pergunta inicial do questionário, na qual os participantes descrevem de maneira geral as tarefas de escrita desenvolvidas em sala, uma participante destaca sua forma de trabalho com atividades transdisciplinares[22]. Segundo a participante PF:

PF: "Tento sempre integrar as quatro habilidades na aula, usando de contextos de uso da língua que façam sentido para os alunos, por exemplo, trazendo vídeos e reportagens que se conectem com a área de seus cursos como exemplo de uso da língua. As atividades de escrita sempre são baseadas em suas próprias vidas ou em atividades transdisciplinares. Por exemplo, os alunos do 3° ano fazem TCC e no

[22] Para Leffa (2006, p. 42), a transdisciplinaridade, numa adaptação livre da terminologia de Nicolescu (1999), é que não se parte mais da disciplinaridade, multi ou inter, mas do próprio objeto, invertendo-se a relação. O pesquisador define sua área de pesquisa, estabelece seus objetivos [...], partindo sempre de uma perspectiva mais ampla, sem a preocupação de se filiar antecipadamente a uma determinada linha teórica. Qualquer disciplina poderá ser usada ou não, dependendo de sua capacidade de contribuir ou não para a solução do problema encontrado. A interação entre as disciplinas é de caráter opcional, podendo, portanto, ser do tipo multi ou interdisciplinar em qualquer sentido.

3° bimestre construímos em sala o abstract do trabalho deles.”

Com base na fala da participante PG, vemos que sua visão de abordagem do ensino da escrita coaduna com a visão social de letramento defendido por Hyland (2007, p. 8), em que o autor reconhece a importância do contexto social e estabelece o letramento como uma prática social. Além disso, assim como Hyland defende, a participante PG adota práticas que incorporam a linguagem ao contexto dos estudantes. Primeiro, porque a professora introduz a linguagem com base no curso técnico dos estudantes, conectando a área de interesse dos alunos com o uso da linguagem. Segundo, pois a professora proporciona uma relação de vínculo entre linguagem e contexto a partir da proposta de escrita do abstract do TCC dos alunos. Ou seja, suas práticas estabelecem vínculo entre linguagem e contexto, assim como aponta Hyland:

> os conceitos de letramento, referindo-se ao uso da linguagem como algo que as pessoas “fazem” quando interagem umas com as outras, e “práticas”, a ideia de que essas atividades linguísticas estão ligadas a atividades rotineiras e cotidianas no mundo real, fornecem maneiras de restabelecer esse vínculo entre linguagem e contexto[23] (Hyland, 2007. p. 8).

Percebemos que a participante PG destaca que o trabalho desenvolvido em sala considerou tanto o curso quanto a série dos alunos. Com a pergunta 8, também tive a intenção de compreender se as atividades aplicadas pelos professores eram influenciadas de acordo com o curso técnico e/ou a série. Nota-se que outros participantes mencionam que a série pode influenciar na escolha dos gêneros, como os participantes PA, PC, PD, PF, PI.

PD: “Para cada série e a depender da turma, não necessariamente do curso, as atividades de escritas são adaptadas para uma escrita mais curta, mais longa e mais profunda. Nos 2º e 3º anos, [...] as atividades de escrita são mais discursivas e longas. No 1º ano, as atividades de escrita costumam ser mais curtas.”

Percebe-se que, para o participante PG, as atividades passam por etapas de progressão, seguindo a lógica de que na 2ª ou 3ª série, os estudantes possam estar mais preparados para desenvolver uma escrita de textos mais discursivos.

Em contrapartida, uma participante menciona que adaptou o gênero “relato de experiência” de acordo com o curso técnico de hospedagem, aplicando uma produção escrita de estórias de viagem.

---

[23] No original: “The concepts of literacies, referring to language use as something people do when they interact with one another, and practices, the idea that these language activities are bound up with routine, everyday activities in the real world, provide ways of re-establishing this link between language and context.”

PH: “[...] costumo adaptar de acordo com o curso. Por exemplo, o relato de experiência, gênero a ser ensinado no 3º bimestre, no curso de Hospedagem, trabalhei com Travel Anecdotes”.

Outros professores desconsideram o curso e trabalham o mesmo gênero de forma geral. O participante PB diz:

PB: “[...] sempre trabalho as mesmas propostas em todos os cursos”.

No questionário, no processo de elaboração das perguntas, havia uma suposição de que as atividades didáticas de escrita poderiam variar de acordo com a série e/ou curso técnico, por isso perguntas como as de número 8, 9, 13 e 16 solicitavam que, se houvesse essa variação, fosse indicado nas respostas. As respostas mostraram que a maioria dos respondentes considera a série na elaboração de atividades de escrita, como analisado anteriormente.

4.3 Escrita acadêmica nas aulas

Na segunda seção do questionário (pergunta 11: Sobre práticas pedagógicas de escrita acadêmica, na educação profisisonal técnica de nível médio, qual dessas frases melhor caracteriza sua prática?), iniciei as perguntas direcionadas ao ensino da escrita acadêmica, de forma direta. Sendo assim, foram colocadas três opções de resposta sobre a experiência dos docentes quanto ao ensino da escrita acadêmica no ensino médio técnico (Quadro 5).

Quadro 5 - Experiência com o desenvolvimento de Escrita Acadêmica

Já trabalhou escrita acadêmica em suas aulas	PA, PC, PD, PF, PG, PJ, PK.	7 respostas
Nunca trabalhou escrita acadêmica em suas aulas	PB e PE	2 respostas
Não está certo se já trabalhou escrita acadêmica em suas aulas	PH e PI	2 respostas

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, solicito aos participantes que marquem as produções de texto correspondentes aos gêneros acadêmicos já trabalhados em sala. As opções apresentadas nesta pergunta estavam restritas aos gêneros acadêmicos (Quadro 6). Adicionalmente, incluí a alternativa "outros", possibilitando aos participantes identificarem qual gênero de escrita acadêmica estava sendo trabalhado em sala de aula.

As opções de resposta que descreviam gêneros acadêmicos foram baseadas em Jordan (2003, p. 166), que, ao falar dos gêneros acadêmicos, cita gêneros com os quais se espera que os alunos se familiarizem e produzam (no contexto do ensino superior): "*essays, reports, case studies, projects, literature reviews, exam answers, research papers/articles, dissertation and theses*". Considerando que esse questionário foi aplicado no contexto do ensino médio técnico, as opções de respostas foram adaptadas, excluindo, por exemplo, os gêneros dissertação e tese.

Dentre as opções para marcar na resposta, o gênero "*summaries*" (resumo) apareceu com o maior número de marcações. Esse gênero pode ter aparecido como o mais trabalhado no contexto do ensino médio técnico, devido ao seu formato reduzido. Além disso, o resumo é caracterizado por ser um texto síntese, sendo comumente desenvolvido no meio escolar, frequentemente solicitado como tarefa pelos professores aos alunos.

Quadro 6 - Produções de texto do gênero acadêmico já trabalhados em sala

summaries (resumo)	5 marcações[24]
academic reports (relatórios acadêmicos)	4 marcações
academic essays (escrita de textos em estilo acadêmico)	3 marcações
research proposal (projeto de pesquisa)	2 marcações
case study (estudo de caso)	1 marcação

Fonte: Elaborado pela autora.

[24] Na pergunta 12, os participantes selecionavam uma ou mais opções dentre as alternativas fornecidas. No quadro 6, descrevo as opções de resposta, juntamente com o número de marcações feitas pelos docentes.

Aqueles que assinalaram a opção “outros” especificaram os gêneros que abordam em sala, conforme detalhado no Quadro 7.

Quadro 7 - Outros gêneros

*Review**	1 resposta
Debate	1 resposta
Palestra	1 resposta
Seminário	1 resposta
Discussão em Fórum	1 resposta
Apresentação de trabalho	1 resposta
Slides para apresentação oral	1 resposta
*Personal Essays**	1 resposta
*Advertisement**	1 resposta

Fonte: Elaborado pela autora.

Para os gêneros mencionados em inglês, fiz as seguintes associações com seus equivalentes em português: “review” foi traduzido como resenha, referindo-se a textos que analisam e avaliam algum objeto; “personal essay” foi considerado como um tipo de escrita que explora a perspectiva pessoal do autor; e “advertisement” foi relacionado a textos publicitários, como anúncios.

Apesar de a opção “outros” ter sido fornecida para que os participantes especificassem textos acadêmicos trabalhados em sala que não estivessem na lista (quadro 6), algumas respostas mencionaram gêneros não acadêmicos, como “*Personal Essays*” e “*Advertisement*”. Vale destacar que, com base nas respostas, não há informações suficientes para explicar a referência a gêneros não acadêmicos pelos participantes.

No entanto, o fato que merece destaque nesta pergunta é que, com exceção dos gêneros não acadêmicos, todos os outros gêneros detalhados pelos participantes pertencem a gêneros orais, como debate, palestra, seminário, discussão em fórum, apresentação de trabalho e slides para apresentação oral. Nota-se que os respondentes desta pergunta não se limitaram a pensar nos gêneros acadêmicos apenas no modo escrito, pois ampliaram suas perspectivas ao incluírem gêneros acadêmicos orais na lista. O que justifica o aparecimento dos gêneros orais na pergunta pode estar relacionado ao fato de alguns participantes mencionarem que integram as habilidades e/ou priorizam o desenvolvimento oral nas atividades. Embora nem todos os participantes tenham explicitado isso no questionário, destaco aqui a fala de três deles (PD, PF e PJ).

O participante PF diz que sempre tenta integrar as quatro habilidades.

PF: “[...] tento sempre integrar as quatro habilidades na aula.”

Conforme o participante PD:

PD: “Por fim, como o foco principal da aula de inglês está voltado para a produção oral, a produção escrita é, enfim, compartilhada entre os colegas por meio de apresentação oral, geralmente com slides.”

O participante PJ diz:

PJ: “[...] todas as produções devem culminar com uma versão oral.”

Outro participante fala sobre como um gênero pode suscitar outros gêneros, fazendo, assim, o uso de diferentes linguagens para a realização de uma atividade.

PA: “Ao trabalhar uma ‘Oral Presentation’ com os alunos, os estudantes desenvolveram uma Survey (pesquisa/levantamento), que traz elementos de uma entrevista semiestruturada, algo próprio de um ambiente acadêmico.”

Com o objetivo de refletir sobre essa alternância entre os modos escrito e oral dos gêneros acadêmicos, destaco a seguir as ideias de Lea e Street (2014) sobre práticas do modelo de letramentos acadêmicos, abordagem apresentada nesta pesquisa na seção da base teórica.

No relato de Lea e Street (2014, p. 481) quanto ao uso do modelo de letramentos acadêmicos como proposta de projeto pedagógico em um programa universitário, os autores descrevem a importância do valor do modelo de letramentos acadêmicos no processo de ensino:

> Ilustram o valor relativo do modelo de letramentos acadêmicos quando enfatiza a importância de os professores serem explícitos ao mostrarem aos alunos as alternâncias de gênero e de modo à medida que esses estudantes se dividem entre trabalhar em grupo, falar, tomar nota, apresentar oralmente, produzir escrita mais formal etc. (Lea; Street, 2014, p. 481).

Ainda quanto ao uso do modelo de letramentos acadêmicos, os autores mencionam que, ao longo do programa desenvolvido no contexto universitário, “atenção explícita foi dispensada à mudança, transformação e troca de sentidos e representações de um gênero para outro e de um modo para outro” (Lea; Street, 2014, p. 485). A forma como o modelo de letramentos acadêmicos descrito pelos autores foi conduzido no programa com os estudantes também

possibilitou aos professores “teorizar a natureza multimodal do letramento e, assim, a dos diferentes gêneros de que os estudantes necessitaram para aprender representar diferentes tipos de conteúdo curricular para diferentes propósitos e, desse modo, participar de diversas atividades” (Lea e Street, 2014, p. 486).

Embora Lea e Street (2014) considerem o contexto universitário, o modelo de letramentos acadêmicos serve à discussão proposta aqui sobre a alternância de gêneros e modos, conforme evidenciado pelos participantes da pesquisa ao descreverem como os gêneros são abordados em sala de aula. Por exemplo, ao transformar uma produção escrita em apresentação oral, como relatado pelo participante PD, os estudantes precisam adaptar a linguagem do texto, adequando o gênero e o modo ao objetivo da atividade proposta.

Como destacado, a exposição a diferentes gêneros e modos amplia o repertório dos estudantes, que passam a compreender a mudança entre diferentes gêneros nos trabalhos escolares. Em suma, os dados mostram que os professores costumam alternar os gêneros e os modos, especialmente com o objetivo de transformar as tarefas escritas em apresentações orais. Assim, os dados mostram que os professores mesclam os modos oral e escrito como forma de complementar as tarefas propostas, integrando assim as habilidades da língua. Além disso, assim como é defendido pelo modelo de letramentos acadêmicos (LA), é importante que os estudantes notem essa transformação de troca de sentidos e representações que cada gênero e modo provocam.

Essa alternância de gêneros e modos também levou à categorização dos gêneros incluídos pelos professores no questionário, em uma tentativa de identificar o que poderia ser considerado modo oral, escrito ou ambos.

Nota-se que não é possível delimitar as linguagens usadas para cada gênero citado no questionário, mesmo que a pergunta do questionário tenha sido específica quanto a gêneros escritos. Por exemplo, uma “apresentação de trabalho”, como citado no questionário e incluído no Quadro 7, pode ser feita apenas de modo oral, assim como pode ser feita com o suporte de outras representações visuais.

> A multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. Em um mundo marcado por princípios verbais escritos de produção do texto, esse se manifesta organizado, segundo princípios imagéticos de produção (Carvalho, 2021, p. 112).

Desse modo, alguns gêneros do Quadro 7 acima evidenciam a interação entre diferentes linguagens, ou seja, há gêneros tipicamente orais, mas que, para serem apresentados oralmente,

são primeiramente elaborados no modo escrito, como o caso de palestras e apresentações. Em suma, os gêneros descritos pelos respondentes mostram que, normalmente, não se trabalha a produção escrita de forma isolada ou descontextualizada. A produção escrita está vinculada à produção oral e vice-versa.

4.4 Descrição sobre o desenvolvimento das atividades propostas

Na pergunta de número 13 (Se você já trabalhou escrita acadêmica em suas aulas, descreva como as atividades são desenvolvidas), em que os professores descrevem como as atividades de escrita acadêmica são desenvolvidas, um dos elementos em comum que aparecem nas respostas é relacionado à forma como os docentes desenvolvem os gêneros acadêmicos. Os participantes PB, PE e PI não serão considerados nesta parte da análise, pois os três responderam que não trabalham com gêneros acadêmicos no ensino médio técnico.

Analisando as respostas de outros participantes, nota-se que seis docentes trabalham com a exposição ao gênero (PA, PD, PF, PG, PH e PJ), no intuito de tornarem os estudantes familiarizados com os gêneros acadêmicos propostos.

Como já apontado no capítulo teórico, Hyland (2009, p. 63) diz que os "gêneros são tipos reconhecidos de ações comunicativas, o que significa que, para participar de qualquer evento social, os indivíduos devem estar familiarizados com os gêneros que ali encontram". Desse modo, com base nas respostas dos participantes, é possível identificar o objetivo dos professores de proporcionar a familiarização dos gêneros apresentados aos alunos. Destaco a seguir o relato dos participantes:

PA: "A produção de ambos os gêneros é feita de modo processual. A discussão se inicia em sala de aula. A partir da discussão, analisamos a constituição do gênero com tarefas de leitura, e assim passamos para uma primeira produção [...]".

PD: "os alunos costumam realizar a leitura e discussão de exemplos autênticos dos gêneros textuais (gêneros do tipo argumentativo). Depois, a partir de uma atividade escrita, os alunos analisam o texto em si, tanto em seu aspecto temático (discursivo e crítico), quanto no seu aspecto estético e composicional, identificando e analisando principalmente aquelas características presentes em texto de cunho mais acadêmico (linguagem específica, citação, referência, etc).

PF: "Reconhecemos o gênero textual a ser abordado - vemos a formatação, as pistas gráficas, depois lemos os textos modelo e tentamos identificar os elementos em comum que constituem os textos e o que

eles querem comunicar."

PG: "O importante é fundamentar os alunos com muitos exemplos e prática sobre esses exemplos."

PH: "Trabalho com exposição ao gênero e análise de seus elementos composicionais."

Nota-se que a forma de trabalhar a produção de gêneros acadêmicos, a partir da exposição ao gênero, aponta para uma abordagem de modelos estruturais, ou seja, o foco em identificar as características e os aspectos composicionais do texto, como detalhado por PH.

Observa-se também a abordagem de aspectos comunicativos e retóricos do texto, conforme o relato de PD:

PD: "os alunos analisam o texto em si, tanto em seu aspecto temático (discursivo e crítico) quanto no seu aspecto estético e composicional."

Como já abordado na seção da base teórica desta pesquisa, há diversas abordagens de gênero. Segundo Hyland (2007), as abordagens de gêneros na produção escrita não se resumem a um conjunto único de técnicas de ensino, uma vez que os estudantes têm proficiências, motivações, objetivos e necessidades linguísticas distintas. Contudo, com base nas respostas dos professores acima analisadas, provenientes da pergunta 13, é relevante fazer uma reflexão sobre a perspectiva da Nova Retórica sobre gêneros. Nessa perspectiva, "compreender os gêneros envolve não apenas descrever suas formas léxico-gramaticais e padrões retóricos, mas também investigar seus padrões sociais, culturais, e contextos institucionais"[25] (Hyland, 2007, p. 36). O autor acrescenta:

> Ao fornecer aos escritores formas socialmente autorizadas de comunicação, [...] os gêneros incorporam os interesses e valores de determinados grupos sociais em um contexto institucional e histórico e trabalha para reforçar papéis sociais específicos para indivíduos e relacionamentos entre escritores e leitores (Hyland, 2007, p. 37).

Em outras palavras, Hyland traz uma discussão em torno do poder discursivo e social embutido nos gêneros. Essa visão contribui para compreender a presença do poder nas práticas de comunicação. Por fim, Hyland (2007, p. 38) sugere ao professor a inclusão de perguntas críticas na sala de aula, como "de que maneira determinados gêneros alcançam respeito e são

[25] No original: For New Rhetoricians, then, understanding genres involves not only describing their lexico-grammatical forms and rhetorical patterns but also investigating their social, cultural, and institutional contexts.

valorizados? Quem é excluído e quem se beneficia? Quais representações do mundo um gênero implica?”[26] De acordo com Marcuschi (2006, p. 25), “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação socio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (apud AGUIAR, 2012, p. 39). Aguiar (2012, p. 39) acrescenta que, por essa razão,

> o trabalho com gêneros textuais requer cuidado e empenho do professor, para que não apenas sua forma, sua composição e sua função social sejam analisadas, mas que haja oportunidade para reflexão dos aspectos culturais e sociais subjacentes à sua configuração.

Considero esses aspectos relevantes para a reflexão sobre a maneira como as atividades de gêneros acadêmicos são desenvolvidas na instituição em questão no ensino médio técnico. Com base na análise dos dados, há predominância da abordagem da formalização dos gêneros, aspecto importante no ensino de gêneros, pois os estudantes desenvolvem habilidades para reconhecer gêneros, identificar os interlocutores, dizer onde o gênero circula etc. No entanto, é igualmente relevante a compreensão sobre como e por que os gêneros se consolidam, ou como os discursos de certos gêneros designam relações de poder em uma certa esfera social. Embora essa compreensão possa estar presente na maneira como as atividades são desenvolvidas pelos docentes, o conjunto de dados desta pesquisa não evidenciou nenhum aspecto nesse sentido.

Outros participantes (PC e PK) não chegam a descrever como as atividades são desenvolvidas, mas citam gêneros já trabalhados com os alunos dentro do contexto do ensino médio técnico. A participante PC diz:

PC: “No terceiro ano, os alunos conduziram pesquisas experimentais e o apresentaram em formato de artigo”.

O participante PK menciona a produção de texto de divulgação científica como tipo textual já trabalhado em sala. O docente também relata a produção de vídeo como tarefa complementar à produção escrita:

PK: “Produção de textos de divulgação científica, seguidos de elaboração de roteiro para produção de vídeos. No final do trabalho, foi realizado um evento denominado ‘O Oscar da Ciência’ para apresentar a produção dos alunos. Foi desenvolvido um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Física,

[26] No original: How do some genres become respected, and how are they granted esteem? Who is excluded, and who benefits? What representations of the world does a genre entail?

Química, Matemática e Biologia.”

Com base nas respostas acima, percebe-se que as práticas de escrita acadêmica conduzidas pelos professores PC e PK são pensadas de forma contextualizada. Para o participante PC, um artigo surgiu a partir de uma pesquisa experimental, e para o participante PK, um texto de divulgação científica posteriormente apresentado no evento “Oscar da ciência” em formato de vídeo. Ou seja, o desenvolvimento das habilidades acontece como prática social, de forma contextualizada e situada, sem separar as pessoas e os lugares dos textos. Isso nos remete ao conceito de visão ideológica do letramento, também chamado de modelo de práticas sociais por Street. “A visão ideológica, por outro lado, apresenta uma visão do letramento como uma prática social influenciada pelos diferentes contextos em que é usado e os fins para os quais é usado” (Street; May, 2017, p. 184).

Para Street, a visão ideológica se opõe à visão autônoma, que se concentra no conjunto de habilidades individuais, enquanto o modelo ideológico compreende as práticas sociais situadas. Conforme Street e May (2017, p. 184), a visão autônoma do letramento é um conceito unilinear comum em todos os contextos, o que não é percebido nas respostas dos participantes PC e PK.

Outro elemento que destaco entre as respostas da pergunta 13 é sobre a categorização do que é considerado gênero de escrita acadêmica. A pergunta feita era: “Se você já trabalhou escrita acadêmica em suas aulas, na Educação Profissional Técnica, descreva como as atividades são desenvolvidas”. Um dos participantes aponta que os gêneros trabalhados por ele em sala apresentam características da escrita acadêmica:

PA: “O que percebo é que, na EPTNM, trabalhamos a produção escrita de diversos gêneros que, de algum modo, podem estar vinculados a um ambiente acadêmico. Quando trabalho com o 2º ano, no primeiro bimestre, a produção de uma Art Review, estou trazendo elementos próprios de uma Resenha que possui recursos linguísticos, retóricos e tecnológicos que seriam legitimados dentro de uma comunidade discursiva acadêmica. Assim como, quando trabalho com o 1º ano, no quarto bimestre, a produção de uma Oral Presentation, levo os alunos a desenvolverem uma Survey que traz elementos de uma entrevista semiestruturada, algo próprio de um ambiente acadêmico.”

Nota-se que os gêneros mencionados não são claramente delimitados e definidos como acadêmicos pelo participante, mas são percebidos por ele como gêneros que apresentam elementos linguísticos característicos do ambiente acadêmico. De modo semelhante, o

participante PD menciona que incorpora características da escrita acadêmica em gêneros denominados como do dia a dia.

PD: "Nos 1º e 2º, os gêneros textuais indicados pelo Plano de Ensino de Inglês (do tipo descritivo/narrativo e expositivo/injuntivo, respectivamente) são aqueles comuns do dia a dia, porém também costumo adotar algumas características da escrita acadêmica para a produção de gêneros desses tipos como, por exemplo, questões de referências, citações e formatação."

Estas características da escrita acadêmica que são incorporadas nos textos, como descrito pelo participante PD, são do meu ponto de vista o que podemos chamar de "*Study skills"*, ou habilidades/técnicas de estudo. Como já abordado na base teórica desta pesquisa, o EAP (*English for Academic Purpose*), abordagem geralmente aplicada ao ensino superior, está preocupado com as habilidades de comunicação em inglês que são necessárias para fins de estudo em sistemas de educação formal (Jordan, 2003, p. 1). Os "*Study skills"* (habilidades de estudos) são considerados o componente chave do EAP (Jordan, 2003, p. 5). As habilidades de estudos são técnicas e estratégias usadas ao ler ou escrever para fins de estudo. Jordan (2003) exemplifica algumas atividades relacionadas à produção de texto, como aprender o uso de citações, notas de rodapé, bibliografia/referência. Para atividades relacionadas à pesquisa, por exemplo, as habilidades de estudos podem ser técnicas de realização de entrevistas, elaboração de questionários (Jordan, 2003, p. 7). Desse modo, de acordo com a denominação de Jordan (2003), pode-se entender as atividades propostas pelos participantes PA e PD como atividades gerais de habilidades de estudos (*study skills*), já que estes incorporam algumas características da escrita acadêmica em textos não acadêmicos.

4.5 Justificativa dos participantes quanto à abordagem de gêneros acadêmicos

Com o intuito de compreender melhor o contexto em que os estudantes do ensino médio se encontram na instituição onde a pesquisa foi realizada, na pergunta 14, peço aos participantes que expliquem os motivos que justificam o trabalho com a produção escrita de gêneros acadêmicos na Educação Profissional Técnica. De acordo com as respostas, alguns participantes mencionam a funcionalidade e aplicação prática do gênero acadêmico. O participante PF diz:

PF: "Procuro trabalhar sempre com linguagem que os alunos realmente vão utilizar em sua trajetória

acadêmica e profissional, inclusive na própria escola. Assim, têm menos problemas ao precisarem produzir um texto acadêmico quando chegarem ao ensino superior, tendo a oportunidade mesmo de participar de projetos internacionais."

PG: "A sua funcionalidade para o futuro dos alunos."

PJ: "Escolha colaborativa da equipe de professores, sempre pensando no que achamos que irá contribuir com a formação dos estudantes tanto para a vida acadêmica imediata quanto para a vida."

PK: "Trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia."

Nota-se que o participante PK busca a implementação de um currículo contextualizado, com a prática pedagógica integrada a outras disciplinas, o que pode tornar a atividade mais significativa para os estudantes. De modo semelhante, os participantes PF, PG e PJ justificam a importância de considerar atividades que poderão ser úteis aos estudantes na própria escola ou em seus caminhos futuros pessoais e profissionais. Identificar os tipos de textos que os alunos terão que escrever é um ponto crucial para Hyland (2004, p. 5) na abordagem de gêneros. Para o autor, o conceito de ensino baseado em gênero permite que os professores de escrita saibam "identificar os tipos de textos que os alunos terão que escrever em seus contextos alvos, sejam eles do campo ocupacional, acadêmico ou em contextos sociais, para assim atender essas necessidades"[27]:

> As atividades curriculares são, portanto, elaboradas para apoiar os alunos, baseando-se em textos e tarefas diretamente relacionados às habilidades de que precisam para participar efetivamente do mundo fora da sala de aula de ESL(English as a Second Language)28 (Hyland, 2004, p. 5).

Cabe ressaltar que três participantes indicaram que os gêneros acadêmicos geralmente são desenvolvidos na 3ª série e justificam essa escolha:

PD: "Pelas possibilidades encontradas nos gêneros textuais do tipo argumentativo, especialmente por considerar que é no 3º ano que o aluno mais se aproxima do mundo acadêmico-científico."

---

[27] No original: "*An understanding of the concept allows writing teachers to identify the kinds of texts that students will have to write in their target occupational, academic, or social contexts and to organize their courses to meet these needs".*

[28] No original: "Curriculum materials and activities are therefore devised to support learners by drawing on texts and tasks directly related to the skills they need to participate effectively in the world outside the ESL classroom."

PJ: “Os gêneros acadêmicos tipicamente são trabalhados com as turmas dos 3º anos. [...] No 3º ano trabalhamos gêneros para falar de si em relação com o mundo do trabalho.”

PC: “Plano de curso e interesse dos alunos, que já tinham contato com o gênero nas disciplinas técnicas e precisariam fazer parte do TCC (*abstract*) em inglês (3ª série).”

Os participantes PD, PJ e PC relatam que o contexto em que os alunos se encontram no 3º ano é mais favorável para a abordagem de gêneros acadêmicos. Para o participante PD, é no 3º ano que o aluno se aproxima do mundo acadêmico-científico e, para o participante PC, é no 3º ano que os alunos vivenciam práticas acadêmicas, como a escrita do *abstract* do TCC.

Em contrapartida, outro participante relata a dificuldade em trabalhar o gênero acadêmico na 1ª série:

PH: “Só trabalhei com o 1º ano, no qual há poucas oportunidades de se trabalhar com a escrita acadêmica por vários motivos, entre eles, o nível linguístico de parte dos alunos; os gêneros que temos que abordar (personal profile, oral travel guide, experience report e oral presentation) e o pouco tempo (2 aulas/semana)”.

Novamente, como analisado anteriormente (pergunta 8: Que atividade de escrita em inglês você geralmente trabalha em sala de aula?), a escolha dos gêneros acadêmicos varia de acordo com a série da turma, mostrando que alguns professores acreditam ser mais apropriado trabalhar gêneros acadêmicos na 3ª série, como dizem PC, PD e PJ. Na análise da pergunta 8, o participante PD, de fato, menciona que as atividades de escrita são adaptadas de acordo com a série. Ou seja, os docentes propõem as atividades de escrita baseando-se nos gêneros, que, por sua vez, variam de acordo com a série, como evidenciado no relato do participante PH.

O participante PD reforça que os gêneros propostos no 2º e 3º anos possibilitam uma escrita mais discursiva e extensa:

PD: “Nos 2º e 3º anos, considerando os gêneros que devem ser trabalhados [...] as atividades de escrita são mais discursivas e longas.”.

O participante PD também menciona que foi motivado a trabalhar escrita acadêmica na 3ª série, devido às possibilidades que o gênero textual argumentativo apresenta. Ao contrário, um texto de *Personal Profile* (citado pelo participante PH), como é proposto no 1º ano, não permite o desenvolvimento de atividades de escrita voltadas para o gênero acadêmico.

A partir disso, compreendo que, na ementa da disciplina de inglês, a definição dos gêneros por série/ano é baseada na ideia de que os gêneros devem acompanhar a progressão do nível linguístico dos alunos, bem como seu percurso estudantil, que passa a incorporar o discurso acadêmico a partir do 3º ano. Em resumo, com base nos relatos de PD, PH e PJ, as definições dos professores sobre qual gênero é designado para cada série são fundamentadas na ideia de que, no 3º ano, os estudantes estão aptos a desenvolverem gêneros acadêmicos.

Ainda com base em algumas respostas analisadas da pergunta 13, outros motivos que levam os docentes a trabalharem certos gêneros estão relacionados com as práticas de linguagem dos alunos na vida acadêmica e profissional. Por exemplo, o participante PJ diz:

PJ: "[...] sempre pensando no que achamos que irá contribuir com a formação dos estudantes tanto para a vida acadêmica imediata quanto para a vida."

Isso nos leva a uma passagem do documento da BNCC:

> A contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar os diferentes usos da língua. Com isso, os estudantes "ampliam suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional" (BRASIL, 2018, p. 484).

Outro participante também menciona a contextualização de suas práticas de linguagem. Segundo o participante PF:

PF: "Procuro trabalhar sempre com linguagem que os alunos realmente vão utilizar em sua trajetória acadêmica e profissional, inclusive na própria escola."

Ao refletir sobre a proposta de prática de ensino descrita pelo participante PF, nota-se que há uma preocupação em relação à construção de experiências dos estudantes com a escrita acadêmica desde o ensino médio, reunindo conhecimentos sobre a escrita que poderão impactar futuramente no desenvolvimento de habilidades específicas da esfera acadêmica. Fiad (2013, p. 470) aponta que todos passamos por processos de letramentos ao longo de nossas vidas e não apenas a um único letramento que ocorreria em fase escolares, ou seja, os alunos que ingressam na universidade já possuem suas concepções preliminares de leitura e escrita, conforme declaram Simões e Juchum (2017, p. 98):

> [...] os alunos que ingressam na universidade são sujeitos letrados e que, portanto,

> trazem para essa esfera concepções de leitura e escrita construídas ao longo da sua vida, ainda que essas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico.

Em outras palavras, o conhecimento sobre a escrita construído pelos estudantes nem sempre será suficiente para que eles se engajem imediatamente nas práticas letradas do âmbito acadêmico. Ainda assim, as vivências dos estudantes do ensino médio técnico com a escrita acadêmica são importantes para a construção dos processos de letramento os quais os alunos vão experimentar ao longo da vida.

4.6 Práticas sociais do contexto acadêmico no nível médio técnico

A análise a seguir está vinculada ao objetivo de pesquisa que busca identificar, do ponto de vista dos docentes, se os estudantes vivenciam práticas sociais do contexto acadêmico no nível médio técnico. O objetivo proposto busca compreender se há incentivo de práticas acadêmicas na instituição, promovendo a inserção de estudantes de nível médio na cultura acadêmica. Esse objetivo de pesquisa é orientado pela seguinte pergunta: como se dá a relação entre linguagem e contexto nas atividades propostas de escrita acadêmica?

Com isso, analiso as respostas do questionário referentes às perguntas 15 e 16 (Pergunta 15: Em sua atuação como professor de língua inglesa, já teve alunos na educação profissional técnica de nível médio atuantes em práticas do contexto acadêmico? Marque as opções. Pergunta 16: Que demandas de escrita em inglês do contexto acadêmico você já recebeu dos alunos e/ou da instituição?)

A pergunta 15 solicitava aos professores que marcassem opções de uma lista de práticas do contexto acadêmico. Caso o professor identificasse que seus alunos do ensino médio participavam de tais práticas, poderia assinalar uma ou mais opções. A elaboração da lista com as práticas foi pensada a partir de práticas comuns e presentes na instituição onde a pesquisa foi realizada.

De acordo com o site da instituição, os programas de iniciação científica e tecnológica atuam como um meio educacional, permitindo que os estudantes participem ativamente da pesquisa e tenham uma experiência direta com a prática científica. Alguns dos programas disponíveis têm como principal meta facilitar uma maior colaboração entre os estudantes de diversos níveis educacionais na instituição, com ênfase especial na integração entre os alunos do ensino médio, técnico e os estudantes universitários de graduação e pós-graduação. Em outras palavras, os programas visam à verticalização do ensino, possibilitando e estimulando o

acesso dos estudantes a todas as etapas de ensino em uma mesma instituição.

Com relação às oportunidades de intercâmbio e mobilidade, segundo a Secretaria de Relações Internacionais da instituição, essas oportunidades são oferecidas aos alunos da graduação e da pós-graduação. No entanto, a Secretaria divulga algumas bolsas para alunos do ensino médio técnico, ofertadas por instituições parceiras, como AFS e Rotary, que promovem programas de intercâmbio pagos, com exceção do edital de intercâmbio para o Japão, um edital anual oferecido e patrocinado pelo governo japonês e direcionado a todos os estudantes do ensino médio de todo Brasil.

Analisando as respostas dos participantes, as opções foram organizadas no Quadro 8, com base no número decrescente de marcações.

Quadro 8 - Práticas do contexto acadêmico

iniciação científica, bolsista ou voluntário	9 marcações[29]
submissão de cartas de apresentação para inscrição em programas de intercâmbio.	8 marcações
trabalhos acadêmicos: elaboração de relatórios e/ou trabalhos escritos.	7 marcações
participação em projetos de pesquisa.	6 marcações
pesquisa bibliográfica: realização de pesquisa em livros, artigos acadêmicos e outras fontes.	5 marcações
seminários: tomada de notas em palestras e seminários	4 marcações
competições internacionais	2 marcações
participação em programa de mobilidade com instituições parceiras.	2 marcações
não tenho certeza se tenho alunos atuantes	1 marcação

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base no exposto sobre os programas oferecidos pela instituição onde a pesquisa foi realizada e nas respostas da pergunta do questionário, o programa de iniciação científica no ensino médio se apresenta como um importante pilar dentro da instituição, proporcionando estímulos para que os estudantes iniciem suas jornadas acadêmicas. A segunda opção mais marcada foi a submissão de cartas de apresentação para inscrição em programas de intercâmbio. Mesmo que a instituição oferte programas de intercâmbio essencialmente nos níveis de graduação ou pós-graduação, há evidências, de acordo com o Quadro 8, de que os estudantes do ensino médio têm interesse em se inscrever em programas de intercâmbio.

[29] Na pergunta 15, os participantes selecionavam uma ou mais opções dentre as alternativas fornecidas. No quadro 8, descrevo as opções de resposta, juntamente com o número de marcações feitas pelos docentes.

Considerando que os jovens estudantes estão na etapa final da educação básica e que a instituição oferece um modelo único de ensino, onde ensino, pesquisa e extensão se unem, é legítimo pensar que esses alunos já vivenciam práticas do contexto acadêmico desde o nível médio técnico. Com exceção de um participante que indicou não ter certeza se seus alunos vivenciavam essas práticas, os demais participantes afirmaram identificar pelo menos uma prática do contexto acadêmico.

4.7 Demandas de escrita acadêmica dos alunos

Com o intuito de aprofundar no tema da questão anterior, a pergunta 16 (Que demandas de escrita em inglês do contexto acadêmico você já recebeu dos alunos?) buscou investigar se havia demandas por parte dos estudantes, do ponto de vista dos professores, de escrita de textos acadêmicos em inglês, no contexto da educação profissional. Os professores participantes responderam, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 - Demandas dos alunos de escrita acadêmica

Cartas de apresentação/recomendação	PD, PE, PF, PI, PK	5 ocorrências
Nenhuma demanda	PA, PB, PJ.	3 ocorrências
Abstract	PC e PF	2 ocorrências
Relatório final de pesquisa em inglês	PF	1 ocorrências
Alguma demanda	PH	1 ocorrência
Sem resposta	PG	1 ocorrência

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que o participante PH foi categorizado no item “alguma demanda”, com base na minha interpretação de sua resposta. O participante PH menciona:

PH: “Majoritariamente dos alunos da Graduação e da Pós.”

Com base no exposto, pode-se interpretar que o participante já recebeu alguma demanda advinda do ensino médio técnico; no entanto, em sua resposta ele considerou as demandas em maior número que vieram da Graduação ou da Pós-Graduação.

Em relação às demandas de escrita de cartas de recomendação, temos os seguintes relatos:

PD: "já recebi demandas para escrever cartas de recomendação em programas de intercâmbio no exterior (em específico, para o ingresso em universidade estrangeira) de alunos."

PE: "Carta de apresentação/interesse para participar de programas de intercâmbio. Dois alunos do 2º ano de Mecatrônica."

PF: "2° ano (todos os cursos - integrado): escrita de carta de apresentação para concorrer a bolsa de intercâmbio no Japão. 3° ano: (todos os cursos - integrado) - escrita do abstract do TCC. Alunos que fizeram iniciação científica: escrita de relatório final de pesquisa em inglês, para posterior publicação em revistas internacionais."

Com base na análise realizada e na comparação das informações das respostas das perguntas 15 e 16, verificamos uma relação entre as demandas dos alunos, relatadas pelos professores, e as práticas do contexto acadêmico que os alunos vivenciam na instituição.

Considero importante destacar que alguns participantes mencionaram a quantidade de alunos que manifestaram a demanda por produção escrita em inglês.

PE: "Dois alunos do 2º ano de Mecatrônica."

PH: "Majoritariamente dos alunos da Graduação e da Pós."

Isso implica dizer que as demandas dos alunos do ensino médio são minoritárias. Sendo assim, nota-se que a demanda por escrita acadêmica surge de um número reduzido de alunos. No entanto, o participante PE não desconsidera a possibilidade de abordar a escrita acadêmica com seus alunos. Ou seja, um fato não exclui o outro. Por exemplo, o participante PE afirmou anteriormente no questionário (pergunta 11) que nunca havia trabalhado a escrita acadêmica em suas aulas. Contudo, na pergunta sobre essa possibilidade, o participante diz:

PE: "Acho válido e após preencher esse questionário, percebi a necessidade de trabalhar a escrita acadêmica em minhas aulas. Farei isso nos próximos bimestres."

Realmente, o participante PE afirma ter recebido demanda de escrita acadêmica de dois

alunos da Mecatrônica. Ou seja, há vivências e demandas para uma escrita acadêmica, mas o professor não havia, até então, refletido sobre a possibilidade de explorar a escrita acadêmica com seus alunos. Essa reflexão foi feita no momento do preenchimento do questionário pelo participante, quando ele menciona que implementará atividades em prática nos próximos bimestres.

Com base nos relatos dos participnates PF e PC, há evidências de uma relação entre demandas dos alunos e atividades propostas em sala:

PC: "Plano de curso e interesse dos alunos, que já tinham contato com o gênero nas disciplinas técnicas e precisariam fazer parte do tcc (abstract) em inglês."

O participante PF apresentou o maior número de demandas para uma escrita acadêmica (como mostra o Quadro 9), e ao justificar o ensino de escrita acadêmica, relata que procura trabalhar com linguagem que os alunos vão utilizar na própria escola e em sua trajetória acadêmica e profissional. Desse modo, compreende-se que esse participante escolhe trabalhar com gêneros acadêmicos, levando em consideração as demandas e as vivências dos alunos com práticas acadêmicas. De modo similar, o participante PC, que afirma já ter recebido demanda dos alunos, justifica o ensino da escrita acadêmica com base no interesse dos alunos, que já tinham contato com o gênero nas disciplinas técnicas. Para os outros participantes, não é possível identificar a relação direta entre demandas dos alunos e escolha em trabalhar a escrita acadêmica.

Em contrapartida, os participantes PE e PI, que afirmam já terem recebido demanda dos alunos por escrita acadêmica, declaram que não trabalham gêneros acadêmicos em sala de aula.

Em síntese, com base na análise de dados, pude relacionar quatro aspectos das perguntas 12, 14, 15 e 16. Concluí que quatro participantes (PC, PD, PF e PK) apresentam evidências de que tanto as demandas de escrita acadêmica dos alunos quanto as práticas acadêmicas vivenciadas por eles na instituição justificam a abordagem do ensino de gêneros acadêmicos pelos docentes. Com o objetivo de ilustrar essa relação, elaborei o fluxograma apresentado na Figura 4 com base nas respostas do participante PF:

Figura 4 - Relação entre linguagem, contexto e práticas de escrita acadêmica

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do participante PF.

Como mostra o fluxograma, existe uma relação entre o contexto educacional da instituição, as práticas acadêmicas realizadas pelos estudantes, suas demandas e as atividades desenvolvidas pelo professor em sala.

A seguir, desenvolvo mais sobre as escolhas e as perspectivas dos docentes em relação ao ensino da escrita acadêmica.

4.8 Perspectiva dos docentes em relação ao ensino de escrita acadêmica

A análise empreendida nesta seção está relacionada ao objetivo de pesquisa que buscou compreender as percepções dos docentes de língua inglesa sobre práticas pedagógicas que

visam contribuir para o letramento acadêmico dos alunos do ensino médio técnico. Sendo assim, as perguntas finais do questionário solicitavam a opinião dos docentes sobre o ensino da escrita acadêmica no contexto da educação profissional técnica de nível médio.

Com base nas respostas à pergunta 17 (Qual sua opinião sobre o ensino de escrita com o objetivo de desenvolver o uso de inglês acadêmico em contexto da educação profissional técnica de nível médio?), de acordo com o Quadro 10 elaborado.

Quadro 10 - Perspectivas dos docentes sobre o ensino de escrita acadêmica

Opinião positiva	PA, PD, PE, PF, PH, PK.	6 ocorrências
Opinião positiva, com ressalvas	PC, PJ, PG	3 ocorrências
Pouco relevante/opinião negativa	PB e PI	2 ocorrências

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os participantes que responderam positivamente, destaco alguns relatos a seguir.

PD: "De fundamental importância, principalmente porque o contexto da educação profissional técnica de nível médio não se restringe apenas ao contato com aspectos de nível médio, mas também com possibilidades encontradas no nível superior. Além disso, independentemente se o contexto é para superior ou não, será sempre relevante, a partir da escrita acadêmica, ressaltar a importância da Ciência tanto no país quanto no mundo e, por isso também, o uso de inglês acadêmico é primordial para o entendimento do que é produzido e divulgado universalmente e também para a própria produção."

PF: "Muito importante para os alunos, para que tenham oportunidade de participar de grupos de estudo, intercâmbios e publicações internacionais."

PG: "Importante para a vida profissional dos alunos."

Os participantes acima mencionam a importância de expor os alunos aos gêneros acadêmicos, PD e PF destacam a relevância no contexto acadêmico e PG, no contexto profissional. Como já discutido na base teórica desta pesquisa, Simões e Juchum (2014, p. 103), embora apresentem uma pesquisa sobre a escrita em língua materna na universidade, comentam que a falta de contato com os gêneros acadêmicos faz o aluno perceber a sua dificuldade em escrevê-los. Os autores ainda acrescentam a visão de Gee (2004), que declara que os estudantes enfrentam desafios na produção de textos acadêmicos, não devido à falta de habilidades de

leitura e escrita, mas porque não foram expostos, durante os ensinos fundamental e médio, aos padrões linguísticos e sociais característicos do ambiente acadêmico.

As perspectivas dos participantes PD, PF e PG mostram que há preocupação em expor os alunos aos gêneros acadêmicos, considerando o que esses estudantes poderão vivenciar em seu percurso acadêmico imediato (ensino médio) e futuro (ensino superior), assim como no percurso profissional.

Outro participante acredita que a prática de ensino de escrita acadêmica deve estar vinculada a outras disciplinas, de modo que seja mais significativa para os alunos.

PK: "Na minha opinião, o trabalho com escrita acadêmica na educação profissional técnica de nível médio é bastante relevante e deve ser desenvolvido de maneira interdisciplinar."

O mesmo participante acrescenta:

PK: "O trabalho em equipe dos professores de outras disciplinas com o professor de inglês pode ser usado para motivar os alunos a produzirem textos acadêmicos, tornando tal atividade mais próxima a uma situação comunicativa real."

Nota-se que o trabalho interdisciplinar com textos acadêmicos, de acordo com o participante, pode proporcionar um trabalho mais significativo para os estudantes. Além disso, essa visão do participante PK está relacionada à importância de os alunos produzirem textos considerando o contexto e o espaço em que estão inseridos, o que também se alinha ao que Fiad (2013) aborda sobre letramentos acadêmicos. Fiad (2013, p. 470), ao discutir práticas de letramento sob a perspectiva dos Novos Estudos de Letramentos (NLS), ressalta que algumas das práticas socioculturais de leitura e escrita ocorrem em ambientes/eventos tão específicos que não há como os sujeitos produzi-las sem que estejam inseridos nessas práticas e espaços, tanto como leitores quanto como produtores dos gêneros solicitados, como é o caso dos letramentos acadêmicos (Fiad, 2013, p. 470).

A partir disso, é importante reconhecer que o estudante precisa estar inserido assim como precisa vivenciar as práticas em seu espaço acadêmico para conseguir produzir, de forma autêntica, os gêneros solicitados.

O ponto de vista do participante PK mostra como o gênero acadêmico pode ser trabalhado de forma situada, trazendo mais pertinência ao desenvolvimento das atividades. De fato, a forma de se trabalhar o gênero acadêmico se mostra desafiadora com base nas respostas

analisadas, como aponta o participante PG em sua resposta, demonstrando preocupação ao falar sobre a maneira de trabalhar a escrita acadêmica em sala:

PG: “[...] importante, desde que não seja extenso nem maçante.”

Outros participantes que apresentaram uma visão positiva expõem suas visões com base no contexto em que os alunos vivem na instituição.

PD: “Que pudesse ser mais bem explorada em todos os anos do nível médio, especialmente por considerar o contexto em que esse tipo de educação acontece.”

Em concordância, o participante PA diz:

PA: “[...] acredito que o fato de estarmos inseridos em uma instituição ampla e vertical, [...], nos possibilita "flertar" com o acadêmico.”

A seguir, faço uma análise dos relatos que não apresentam uma perspectiva positiva sobre a relevância da escrita acadêmica no ensino médio técnico. Entre os participantes que manifestaram uma perspectiva negativa, destaco alguns:

PB: “eu acho pouco relevante para as demandas dos alunos do ensino médio. Vejo necessidades muito básicas deles no aprendizado da língua inglesa. Nesse sentido, abordar textos complexos da academia em língua inglesa enquanto eles ainda estão na luta para desenvolver suas habilidades escritas em língua portuguesa me parece pouco produtivo. Na nossa realidade local, as demandas por produção de textos acadêmicos em inglês no ensino médio são baixas ou quase inexistentes. Entretanto, as demandas para desenvolver habilidades básicas do inglês são muito grandes.”

O participante PB acredita que textos complexos da academia não condizem com as demandas dos estudantes, que, inclusive, apresentam dificuldades com habilidades de escrita em português. Como já discutido na seção da base teórica, dentro das concepções bakhtinianas, a natureza dos textos acadêmicos se caracteriza como estruturas convencionais e formas estáveis. Augustine e Bertoldo (2017), ao comentarem o texto de Léa Dutra Costa, que aborda uma pesquisa sobre a escrita de relatórios (em língua materna) no ensino médio técnico, mencionam:

> Assim, baseando-se em conceituações bakhtinianas, o texto mostra, ainda, que a natureza dos relatórios caracteriza-se como formas prescritivas, altamente estáveis e portadoras de temas, estruturas e estilos próprios e convencionais. Ao contrário dos gêneros literários, os relatórios são pouco afeitos à expressão de individualidade e identidade, o que problematiza seu uso no ensino médio, especialmente, no contexto de aprendizagem de ciências em cursos técnicos (Augustine; Bertoldo, 2017, p. 16).

Costa (2017, p. 191), em sua pesquisa e estudo sobre gêneros acadêmicos, problematiza o uso de uma estrutura altamente estável no nível de formação técnica e discute os desafios de estudantes adolescentes ao fazerem uso desse gênero no contexto de sala de aula.

Analisando novamente o relato do participante PB, percebe-se que as dificuldades dos alunos com habilidades de escrita em português seriam um impasse para aplicar atividades de escrita no ensino de inglês. Assim como Costa (2017) problematiza a abordagem da escrita acadêmica (em português) no ensino médio técnico, o participante PB também o faz de forma semelhante, porém no contexto do ensino de língua inglesa.

Outro participante acredita que outros gêneros são mais relevantes para os alunos:

PC: "[..] o contato com o inglês acadêmico é muito relevante. No entanto, acho que ele deve ser limitado a um ou dois bimestres, já que há outros gêneros que se aproximam mais da realidade e demanda dos alunos."

Para o participante PC, outros gêneros se aproximam mais da realidade dos alunos no ensino médio técnico. No entanto, chama a atenção o fato de que o mesmo participante não deixa de considerar o contato com o inglês acadêmico relevante, desde que seja restrito a um ou dois bimestres.

O participante PI diz que há pertinência baixa em abordar o ensino de escrita acadêmica no ensino técnico e acrescenta:

PI: "pertinência baixa [...] entendo que esse tipo de trabalho seja mais importante ou relevante para alunos da graduação ou pós".

No entanto, o participante PI afirma, na pergunta 16, que já recebeu demandas de alunos para a produção de carta de apresentação.

PI: "carta de apresentação para concorrer a vagas de mobilidade acadêmica internacional."

4.9 Reflexões sobre os dados apresentados

Como relatado, os participantes apresentam perspectivas divergentes sobre a relevância do desenvolvimento de práticas de escrita acadêmica no ensino médio, refletindo diferentes concepções dos educadores em relação ao ensino e à aprendizagem. Nesta análise, não tive a intenção de classificar essas perspectivas como apropriadas ou inapropriadas; ao contrário, meu objetivo foi apresentar as diversas visões e conectá-las às perguntas desta pesquisa.

A partir da análise da parte final do questionário, nota-se que a forma de conduzir as práticas de escrita acadêmica é uma preocupação dos professores, pois a maneira de conduzir as práticas pedagógicas pode impactar os alunos de maneira positiva ou negativa. Por exemplo, o participante PC acredita que essa abordagem deve ser restrita em termos de frequência no bimestre, pois existem outros gêneros mais importantes para a realidade dos alunos. O participante PG demonstra cautela com a abordagem do gênero acadêmico, pois acredita que não deve ser extenso nem maçante. Já o participante PK considera que a abordagem com outras disciplinas e em conjunto com outros professores pode motivar os alunos a produzirem textos acadêmicos. Por fim, há os participantes (PB e PI) que desconsideram completamente essa abordagem dentro do contexto do ensino médio técnico, por acreditarem ser pouco produtivo. Refletindo sobre o que foi analisado, questiono-me se as dificuldades apontadas pelos professores em relação ao trabalho com a escrita acadêmica poderiam estar relacionadas ao gênero em si ou se estariam associadas ao desconhecimento sobre a maneira mais eficaz de abordar esse gênero no contexto do ensino médio.

Com base na análise, observa-se que os estudantes do ensino médio técnico estão inseridos em um contexto único, no qual a instituição incentiva a participação dos alunos em práticas acadêmicas. Da mesma forma, nota-se também que existe demanda, embora associada a poucos alunos, para a produção da escrita acadêmica em inglês, com o objetivo de participarem das práticas acadêmicas promovidas pela instituição e fora dela. Os dados indicam que, para alguns docentes, esse cenário é favorável para o trabalho com a escrita acadêmica. Por outro lado, os dados também revelam que, para outro grupo de docentes, as práticas acadêmicas são uma realidade apenas para os estudantes que ingressam no ensino superior. A meu ver, cada professor deve desenvolver suas atividades, considerando as necessidades e características de seus alunos, em seus contextos de atuação. Ao mesmo tempo, acredito ser importante que os docentes possam refletir sobre o contexto único em que os estudantes se encontram. Como já mencionado nesta dissertação, a instituição onde a pesquisa foi realizada promove articulação entre a educação profissional técnica de nível médio, a graduação e a pós-

graduação, fortalecendo a verticalização acadêmica, o que, de certa forma, pode impactar nas práticas pedagógicas em sala de aula. Contudo, parece que, no cotidiano das aulas de inglês, isso pouco se reflete em termos de promoção do discurso acadêmico.

Por fim, ao desenvolver esta pesquisa, não tive a expectativa de encontrar práticas de escrita acadêmica como as conhecemos no âmbito da educação superior. Como discutido na base teórica, o letramento acadêmico assume que as práticas de uso da escrita são diferentes dependendo do contexto em que são empregadas. Ou seja, a forma como as práticas de escrita acadêmica são conduzidas no ensino médio técnico é incomparável ao modelo que conhecemos no contexto universitário, pois não apenas o contexto se altera, mas também os indivíduos.

Portanto, não presumi que os docentes que abordam a escrita acadêmica no ensino superior adotem a mesma perspectiva e abordagem com os alunos do ensino médio técnico. Como defendido por Lea e Street (2006), o conceito de letramento acadêmico pode ser aplicado aos anos educacionais que antecedem a educação universitária. Os autores defendem que a perspectiva de letramento acadêmico leva em conta os discursos e gêneros institucionais mais amplos. Os dados mostraram que alguns professores procuram desenvolver práticas de ensino de escrita acadêmica adaptadas ao contexto educacional do ensino médio técnico. Esses participantes consideraram as demandas dos estudantes dentro da instituição onde estão inseridos.

Capítulo V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido a partir da seguinte pergunta norteadora: a escrita acadêmica em inglês está inserida no curso técnico de nível médio? Como ela está inserida? Sendo assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentei como objetivo geral: analisar se e como são desenvolvidas pelos docentes as atividades de escrita acadêmica em inglês na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em uma instituição de Minas Gerais. Para tanto, como participantes da pesquisa, escolhi docentes que atuam no ensino da língua inglesa em uma instituição de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, a partir de suas perspectivas, analisei suas práticas pedagógicas, bem como suas visões sobre o tema.

No primeiro capítulo deste trabalho, refleti sobre as mudanças no mundo global e no mundo contemporâneo educacional, pensando sobre como essas mudanças se relacionam com as demandas do uso do inglês dentro de práticas acadêmicas. Além disso, no capítulo 1, elaborei a justificativa da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, que me conduziram durante toda a investigação. Para atender ao objetivo geral deste trabalho, busquei responder a três perguntas de pesquisa, que correspondem a três objetivos específicos: 1) verificar se as atividades de ensino de escrita propostas pelos docentes contemplam a escrita acadêmica; 2) identificar, a partir do ponto de vista dos docentes, se os estudantes vivenciam práticas sociais do contexto acadêmico no nível médio e técnico; 3) levantar as percepções dos docentes de língua inglesa sobre práticas pedagógicas que visam contribuir para o letramento acadêmico dos alunos do ensino médio técnico.

No segundo capítulo, desenvolvi o arcabouço teórico que utilizei para embasar a minha análise. Para tanto, selecionei autores que abordam as teorias do letramento como prática social. Em seguida, discuti o ensino baseado em gêneros e os gêneros do discurso.

O terceiro capítulo abordou a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, bem como o instrumento utilizado para geração de dados. Além disso, detalhei o contexto do local da pesquisa e seus participantes.

No quarto capítulo, apresentei uma discussão acerca da análise de dados e dos resultados alcançados. Para realizar a análise dos dados coletados no questionário aplicado aos docentes, utilizei a base teórica dos letramentos acadêmicos (LA) e do ensino baseado em gêneros. Ambas as bases contribuíram para a construção das discussões, cumprindo assim os objetivos da pesquisa.

Neste quinto e último capítulo, retomo os resultados alcançados e destaco a importância deste estudo para a área da Linguística Aplicada, com foco no ensino da língua inglesa, no

contexto do ensino médio técnico.

Os resultados da pesquisa mostraram que houve a contemplação do ensino da escrita acadêmica no contexto do ensino médio técnico. O grupo de docentes que relata abordar gêneros acadêmicos apresentou diferentes práticas pedagógicas relacionadas ao contexto de ensino. A seguir, apresento de forma mais detalhada os resultados alcançados de acordo com cada pergunta norteadora da pesquisa.

A primeira pergunta norteadora foi: “no curso de nível técnico, como as atividades de produção escrita em inglês são propostas e realizadas? Essas propostas contemplam a escrita acadêmica?”

Os dados mostraram que as atividades de produção escrita são norteadas pela abordagem de gêneros textuais. Ademais, a seleção dos gêneros a serem trabalhados pelos docentes é influenciada pela série/ano da turma do ensino médio técnico, mostrando que os gêneros acompanham a progressão das séries em termos de nível linguístico dos estudantes e percurso acadêmico em que se encontram. Além disso, ao compilar os gêneros textuais citados pelos docentes, foi possível identificar que os gêneros não acadêmicos são predominantes no desenvolvimento das atividades, talvez pelo fato de os participantes relatarem que a ementa da disciplina propõe em grande parte gêneros não acadêmicos. Com relação à forma com que as atividades são desenvolvidas, foi constatado que a perspectiva da abordagem formal dos gêneros é predominante, focando nas características textuais dos gêneros. Ao fazer essa análise, encontrei espaço para refletir sobre a importância de compreender os gêneros textuais pela perspectiva social e cultural, provocando uma reflexão sobre as relações de poder que os gêneros impõem nas esferas sociais.

Outro ponto que destaco em relação às atividades desenvolvidas pelos participantes é o surgimento de gêneros orais nas respostas do questionário, evidenciando uma alternância entre o uso de diferentes gêneros e modos nas atividades propostas pelos docentes. Concluiu-se que as atividades de produção escrita são, geralmente, vinculadas à produção oral, e as tarefas de escrita são produzidas como meio para alcançar o objetivo da produção oral. Os dados mostraram que essa configuração se deu por dois motivos principais: a priorização da produção oral pelos docentes e o ensino baseado nas habilidades integradas.

Os dados também revelaram que a maioria dos participantes já havia trabalhado a escrita acadêmica no ensino médio técnico. Nessa análise, destaquei as atividades relatadas por dois participantes que desenvolveram trabalhos com a escrita acadêmica de forma contextualizada e situada, aproximando suas práticas pedagógicas à visão ideológica do letramento, modelo proposto por Street. Tais análises mostraram que há relação entre linguagem e contexto.

Entre os participantes que trabalharam com escrita acadêmica, os dados mostraram que, em geral, os docentes fizeram essa escolha pensando na funcionalidade e na aplicação prática para os estudantes. Além disso, na análise, destaquei que, com base nos relatos dos professores, houve uma tendência pela abordagem a gêneros acadêmicos na 3ª série, evidenciando que este período é considerado por alguns docentes como mais oportuno para o trabalho com escrita acadêmica. Essas evidências apontam para o fato de que a ementa da disciplina de língua inglesa no nível médio técnico não aborda o inglês acadêmico de modo sistemático, ou que ainda não há uma política na instituição que fomente a abordagem de gêneros acadêmicos contemplando todas as séries do ensino médio técnico.

A segunda pergunta norteadora foi: "a partir do ponto de vista do professor, há demandas de práticas acadêmicas na instituição, promovendo a inserção de estudantes de nível médio na cultura acadêmica? Como se dá a relação entre linguagem e contexto nas atividades de escrita acadêmica propostas?"

Sobre as práticas sociais do contexto acadêmico, os dados mostraram duas principais práticas consideradas pelos participantes como as mais presentes na vivência dos estudantes dentro da instituição: a participação dos alunos nos programas de iniciação científica e a submissão de cartas de apresentação para programas de intercâmbio. Essas vivências correspondem ao que é proposto pela instituição, que estimula, por meio de programas, a participação dos estudantes em práticas científicas, comprovando que os estudantes do ensino médio técnico, de modo geral, têm a chance de vivenciar práticas do contexto acadêmico.

Com relação às demandas dos alunos para a escrita acadêmica, entre os dados gerados, destaco a demanda pela escrita em inglês de cartas de apresentação, opção com maior recorrência entre os participantes. Nesta análise, não deixo de mencionar e considerar a informação de que as demandas relatadas pelos participantes decorrem de um número reduzido de estudantes. Posteriormente, tive a intenção de relacionar as demandas dos alunos com as atividades de escrita propostas pelos docentes. A análise mostrou dois lados: um grupo de professores que considera as demandas e o contexto dos alunos para trabalhar a escrita acadêmica, e outro grupo que, embora tenha recebido demandas de alunos por uma escrita acadêmica, opta por não abordar o gênero acadêmico em sala, com a justificativa de que há pouca relevância.

A terceira e última pergunta norteadora foi: "qual é a opinião dos professores sobre o ensino de escrita a partir da perspectiva do letramento acadêmico, no nível médio e técnico?"

Foi possível identificar que as visões dos participantes foram divergentes, embora a visão otimista sobre a abordagem de gêneros acadêmicos tenha prevalecido na análise. Esse

resultado mostrou que uma parte dos professores, embora tenham relatado não trabalhar a escrita acadêmica em sala, se mostrou aberta a essa possibilidade, indicando a viabilidade desta abordagem. Entre os professores que responderam positivamente, dois participantes fizeram ressalva quanto à forma com que as atividades poderiam ser desenvolvidas, enquanto outro participante sugeriu que o desenvolvimento das atividades de escrita acadêmica deveria acontecer de forma interdisciplinar. Além disso, dois participantes apresentaram uma visão desfavorável em relação ao ensino da escrita acadêmica em inglês no ensino médio técnico, justificando-a pela baixa relevância para esse tipo de abordagem.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, busquei compreender as práticas pedagógicas de escrita acadêmica no contexto da Educação Profissional Técnica de uma instituição mineira. A intenção inicial era de obter dados de professores de todos os campi da instituição; no entanto, não houve retorno de professores de quatro unidades, do total de nove (Quadro 1) que faziam parte do universo da pesquisa. O objetivo era traçar um panorama da atuação dos professores de língua inglesa dentro da instituição onde a pesquisa foi realizada, o que poderia gerar algum dado expressivo relacionado à unidade onde os docentes atuam. De todo modo, foi possível conduzir a pesquisa dentro do corpus alcançado. Ressalto que não tive o propósito de generalizar ou qualificar as perspectivas dos professores participantes quanto ao discurso apresentado por eles.

Outro fator limitador foi a falta de contato direto com os participantes no momento de preenchimento do questionário. Por um lado, a acessibilidade do preenchimento do questionário via *Google Forms* facilita que ele seja acessado por meio de qualquer dispositivo com conexão à internet; por outro lado, o distanciamento físico entre participante e pesquisador impossibilita que o respondente tire dúvidas imediatas sobre as perguntas. Um dos respondentes, de fato, escreveu em sua resposta que não sabia ao certo se havia compreendido bem a pergunta; no entanto, em seguida, o participante escreve sua resposta de acordo com sua interpretação.

Outro aspecto limitador esteve relacionado à pergunta 8 do questionário, na qual não foi possível aprofundar o contexto e o propósito das produções de texto abordados em sala de aula pelos participantes. Isso influenciou na compreensão dos textos mencionados nas respostas, sendo difícil determinar se os textos pertenciam ou não aos gêneros acadêmicos.

Com esta pesquisa, pretendi contribuir para os estudos sobre práticas pedagógicas de letramento acadêmico em inglês, no contexto do ensino médio técnico. Considerando que há muitos estudos sobre letramentos acadêmicos voltados para o contexto do ensino superior, busquei refletir sobre a possibilidade de explorar essa abordagem em outro contexto educacional, dentro de uma instituição que promove a verticalização do ensino, unindo ensino,

pesquisa e extensão. Com base em outros estudos, nota-se que o letramento acadêmico, de forma geral, não é pensado pela perspectiva da etapa final da educação básica. Seu valor é normalmente atribuído à sua aplicação nas universidades.

Por esse e outros motivos, revelo que, antes de iniciar a investigação da pesquisa, presumi que a escrita acadêmica não estava inserida nas produções de textos de alunos do ensino médio técnico; contudo, os dados obtidos mostraram o contrário. Com isso, pude encontrar evidências de que é possível promover o letramento acadêmico em inglês no contexto do ensino médio técnico. Por outro lado, também pude compreender as razões pelas quais alguns docentes não contemplam a escrita acadêmica em suas aulas, reconhecendo as particularidades e as necessidades do contexto de suas turmas.

Contudo, acredito que há necessidade de mais estudos que possam investigar o fomento do letramento acadêmico em inglês no âmbito do ensino médio técnico, podendo contribuir com propostas didáticas aplicáveis ao contexto. Além disso, acredito também ser possível realizar estudos de caso que possibilitem ao pesquisador acompanhar de perto o desenvolvimento de atividades de escrita dos gêneros acadêmicos, investigando essa abordagem tanto do ponto de vista do professor quanto do ponto de vista dos alunos. A investigação pela perspectiva dos alunos poderia complementar parte do que consegui expor aqui sobre o tema.

Em resumo, a pesquisa desenvolvida permitiu trazer uma perspectiva sobre o ensino da escrita acadêmica em inglês na EPTNM, buscando compreender a relação entre as práticas acadêmicas vivenciadas pelos estudantes na instituição e as atividades desenvolvidas pelos professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Adriana Aparecida Souza. Gêneros textuais e produção de texto em inglês. In: DIAS, R.; Dell'Isola, R.; Gêneros Textuais Teoria e Prática de Ensino em LE. Impressão digital. 2012. p. 35-61.

AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto. Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação. Edufu, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 6ª edição. SP. Editora WMF Martins Fonte 2011. Página 261- 262.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARVALHO, Maria de Lourdes. Letramento acadêmico no curso de Letras – Português. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 193-219. ISBN: 978-65-86084-26-9.

CONIF, 2022. Disponível em: https://www.cefetmg.br/noticias/governo-federal-bloqueia-mais-r147-milhoes-do-orcamento-da-rede-federal/ Acesso em: 16 jan. 2024.

COSTA, Léa. A escrita do relatório: aprendizagem e profissionalização em cursos técnicos de nível médio. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 173-192. ISBN: 978-65-86084-26-9.

DEARDEN, Julie. English as a medium of instruction-a growing global phenomenon. British Council, 2014.

DUFF, Patricia. Defining, describing, and defending case study research. Routledge, 2018. p. 21-59.

FERNANDES, Gláucio Geraldo Moura. Práticas de letramento acadêmico de estudantes internacionais matriculados em uma disciplina de ensino/aprendizagem de português como língua adicional. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. 2021.

FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. Ilha do Desterro, v. 69, p. 125-140, 2016.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. Linguagem em (Dis) curso, v. 13, p. 463-480, 2013.

GILLETT, A & WRAY, 'EAP and Success' in Assessing the Effectiveness of EAP Programmes, BALEAP (British Association of Lecturers in English for Academic Purposes) 2006

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. English for specific purposes. Cambridge University Press, 1989.

HYLAND, Ken. Genre and second language writing. University of Michigan Press, 2004.

HYLAND, Ken. Writing in the academy: Reputation, education and knowledge. Institute of Education, University of London, 2007.

HYLAND, Ken. Teaching and researching writing. Pearson Education Limited, 2009.

JORDAN, R. R. English for academic purposes. A guide and resource book for teachers. Cambridge University Press, 2003.

JUCHUM, Maristela; SIMÕES, Luciene. A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 93-106. ISBN: 978-65-86084-26-9.

LEA, M; STREET, B. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Filol. Linguíst. Port., Traduzido por Fabiana Komesu e Adriana Fischer. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. Studies in higher education, v. 23, n. 2, p. 157-170, 1998.

LEFFA, Vilson J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas - A perspectiva das Teorias da Complexidade. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, p. 27-49, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O ensino de Inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania. 2015. Jundiaí, Paco Editorial. 352 p.

PAIVA, V. L. M. O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.

PRODANOV e FREITAS, Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª edição. Universidade Feevale. Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul – Brasil – 2013.

SOARES, Magda. Letramento-um tema em três gêneros. Autêntica, 2009.

STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 21-33. ISBN: 978-65-86084-26-9.

STREET, B.V., & MAY S. Literacies and Language Education - Third Edition. 2017

STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de Letramento. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Traduzido por Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 68348323.4.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 16 de junho de 2023.

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: O ensino de práticas de escrita acadêmica em inglês na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. Este convite se deve ao fato de você ser docente da disciplina de língua inglesa de uma Instituição Federal de Ensino de Educação Tecnológica de MG, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Fernanda de Faria Rezende Santos, RG MG 11186117, mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING CEFET-MG). O objetivo da pesquisa é analisar se, e como são desenvolvidas pelos docentes as atividades de escrita acadêmica em inglês como língua estrangeira no ensino médio e técnico de Instituições Federais de Ensino de Educação Tecnológica de MG.

Esta pesquisa propõe que, com as mudanças do mundo contemporâneo educacional, uma maior atenção seja dada ao ensino da escrita acadêmica a partir do ensino médio técnico. Ademais, a proposta dessa pesquisa surge a fim de colaborar com estudos sobre a escrita acadêmica ao passo que gera reflexões sobre os benefícios de práticas comunicativas acadêmicas em aulas de língua inglesa no ensino técnico.

Para a execução dessa pesquisa será aplicado um questionário com o objetivo de identificar o perfil dos docentes participantes bem como suas práticas pedagógicas. O tempo estimado para preenchimento do questionário é de 20 (vinte) minutos. O questionário online, formulado no aplicativo Google Forms, será compartilhado por meio de um link, que será enviado para o e-mail do participante. É de responsabilidade da pesquisadora garantir a segurança e privacidade dos participantes.

Esta pesquisa emprega métodos de pesquisa em que não há realização de nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos participantes do estudo. Sendo assim, todos os riscos elencados abaixo são considerados de graduação mínima, pois não exercem influências psicológicas e sociais nos indivíduos participantes.

A pesquisa, sendo conduzida em ambiente virtual, está sujeita a riscos relacionados ao uso da tecnologia, como por exemplo, instabilidade de conexão da internet, dificuldade de uso da plataforma, entre outros. Outros riscos suscetíveis a condução da pesquisa são as circunstâncias criadas pelo ambiente, como o tempo de duração para responder ao questionário, o que pode gerar cansaço ou atraso para o participante. Para evitar tal situação, o questionário elaborado será objetivo e claro. Outro risco está relacionado a possibilidade de divulgação de dados sigilosos. Sendo assim, a pesquisadora é responsável por conduzir a coleta de dados de forma segura, a fim de evitar que os dados sejam expostos ou tenham uma destinação inadequada. Ademais, a pesquisadora garante a participação anônima e a possibilidade de retirar o consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Os nomes das instituições onde os professores atuam não serão divulgadas. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa e publicações científicas dele decorrentes. Os dados obtidos ficarão armazenados sob a posse da pesquisadora pelos próximos 5 (cinco) anos, período após o qual os dados serão apagados.

Não haverá benefícios diretos aos participantes, todavia, eles contribuirão, de forma indireta, com reflexões sobre suas práticas profissionais. Ademais, os participantes irão colaborar, de forma indireta, com estudos sobre a escrita acadêmica dentro do contexto do ensino médio e técnico.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

– A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
– A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza;
– A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário;
– O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou a interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação a pesquisadora responsável;
– O acesso aos resultados da pesquisa;
– O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa [por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista], inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação a pesquisadora responsável;
– A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

– O acesso a este Termo.

A pesquisa emprega questionário on-line, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados. O instrumento de pesquisa utiliza a plataforma Google Forms, da empresa Google. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas a pesquisadora responsável não tem controle de como a empresa **Google** utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. A política de privacidade da empresa está disponível em https://policies.google.com/privacy?hl=pt-PT. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa Google quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder o questionário online. Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, o(a) pesquisador(a) responsável assegura que:

– O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.
– Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas.
– O TCLE é apresentado anteriormente ao acesso às questões do questionário, mas contendo uma descrição do seu conteúdo que lhe permita avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa.
– Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa.
– Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do email ferfrezende@gmail.com. Nesse caso, a pesquisadora responsável afiança que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail.
– A pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; e apagará todo e qualquer registro do instrumento do questionário e suas respostas no Google Forms.
– Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma física, bastando uma simples solicitação através do endereço de e-mail: ferfrezende@gmail.com. Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento à pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail: ferfrezende@gmail.com, telefone (31)99998.6061 ou pessoalmente.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; e-mail: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que escolha a opção 'aceitar' ao final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa:_____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20__

Se desejar receber os resultados da pesquisa e/ou o TCLE físico, assinale abaixo a sua opção e indique seu e-mail ou, se preferir, seu endereço postal, no espaço a seguir:_____ _____.

[ ] RESULTADO DA PESQUISA [ ] TCLE IMPRESSO E RUBRICADO.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PARTICIPANTES

Seção 1: Identificação e perfil dos participantes

19) Escreva o nome da instituição e o campus/unidade onde atua:
20) Na Instituição onde você leciona, você é professor: ( ) efetivo ( ) substituto ou temporário ( ) visitante.
21) Você atualmente leciona: ( ) inglês ( ) inglês e português
22) Atualmente, você leciona em qual modalidade da educação profissional técnica de nível médio? Se necessário, marque mais de uma opção. ( ) integrado ( ) subsequente ( ) concomitância externa
23) Especifique a(s) série(s) em que você leciona atualmente. Marque mais de uma opção, se necessário. ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano.
24) Em qual(is) Cursos técnicos você leciona?
25) Há quanto tempo você leciona a disciplina de língua inglesa em sua Instituição de Ensino?

Seção 2: Práticas didático pedagógicas dos professores

26) Que atividade de escrita em inglês você geralmente trabalha em sala de aula na educação profissional técnica de nível médio? (Se as atividades de escrita variam de acordo com a série e/ou o curso e sua modalidade, especifique. Exemplo: no curso de informática no formato integrado, eu trabalho atividades...).
27) Com que frequência você trabalha a produção escrita em inglês com seus alunos na educação profissional técnica de nível médio: (Se a frequência varia de acordo com o curso e a modalidade, especifique. Exemplo de frequência: semanalmente; 1x ao mês, 2x ao mês, 1x por semestre, 2x por semestre, etc)
28) O que é escrita acadêmica para você e o que a diferencia de outras modalidades de escrita?
29) Sobre práticas pedagógicas de escrita acadêmica, na educação profissional técnica de nível médio, qual dessas frases melhor caracteriza sua prática: ( ) Já trabalhei escrita acadêmica em minhas aulas. ( ) Nunca trabalhei escrita acadêmica em minhas aulas. ( ) Não estou certo(a) se já abordei escrita acadêmica.
30) Marque uma ou mais alternativas que correspondem as produções de texto que você já trabalhou em sala, na educação profissional técnica de nível médio:

( ) *academic essays* (escrita de textos em estilo acadêmico)

( ) *summaries* (resumo)

( ) *academic reports* (relatórios acadêmicos)

( ) *case study* (estudo de caso)

( ) *research proposal* (projeto de pesquisa)

( ) outros.

31) Se você já trabalhou escrita acadêmica em suas aulas, na Ed. Profissional Técnica, descreva como as atividades são desenvolvidas (ex: metodologia, abordagem, prática, material, etc.) (Se necessário, especifique qual curso técnico, série e modalidade você está descrevendo):
32) Você poderia explicar o(s) motivo(s) que o levou (levaram) a trabalhar escrita acadêmica em suas aulas da Educação Profissional Técnica:
33) Em sua atuação como professor de língua inglesa, já teve alunos na educação profissional técnica de nível médio atuantes em práticas do contexto acadêmico? Marque a(s) opção(ões) abaixo:

( ) participação em projetos de pesquisa

( ) participação em programa de mobilidade com instituições parceiras

( ) competições internacionais

( ) iniciação científica, bolsista ou voluntário.

( ) submissão de cartas de apresentação para inscrição em programas de intercâmbio no exterior

( ) trabalhos acadêmicos: elaboração de relatórios e/ou outros trabalhos escritos

( ) seminários: tomada de notas em palestras e seminários

( ) pesquisa bibliográfica: realização de pesquisas em livros, artigos acadêmicos e outras fontes de info.

( ) não tenho certeza se tenho alunos atuantes nas práticas citadas acima

34) Que demandas de escrita em inglês do contexto acadêmico você já recebeu dos alunos e/ou da instituição. (Se possível, especifique de qual curso técnico e modalidade vem a demanda a ser descrita):

35) Qual sua opinião sobre ensino de escrita com o objetivo de desenvolver o uso de inglês acadêmico em contexto da educação profissional técnica de nível médio?

36) Há algo que você gostaria de acrescentar sobre o trabalho de produção escrita e/ou produção escrita acadêmica na educação profissional técnica de nível médio? Se sim, deixe o seu comentário: