

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

NATHÁLIA PINHEIRO MARTINS

**LETRAMENTO PARA O FUTURO: REPENSANDO O “NIVELAMENTO” EM
LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**Bagé
2025**

NATHÁLIA PINHEIRO MARTINS

**LETRAMENTO PARA O FUTURO: REPENSANDO O “NIVELAMENTO” EM
LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, nível Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Moser

**Bagé
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

M3861 Martins, Nathália Pinheiro

Letramento para o futuro: repensando o
"nivelamento" em Língua Portuguesa na educação
superior / Nathália Pinheiro Martins.

173 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS,
2025.

"Orientação: Denise Aparecida Moser".

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Evasão.
5. Nivelamento. I. Título.

NATHÁLIA PINHEIRO MARTINS

LETRAMENTO PARA O FUTURO: REPENSANDO O “NIVELAMENTO” EM LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 19 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Denise Aparecida Moser

Orientadora

Unipampa

Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto

Unipampa

Profa. Dra. Gisele Benck de Moraes

UPF



Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/12/2025, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/12/2025, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Gisele Benck de Moraes, Usuário Externo**, em 19/12/2025, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1933748** e o código CRC **135F0029**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Ângela, cuja coragem, força e perseverança garantiram que a educação permanecesse como caminho e horizonte em minha vida, fazendo de sua própria luta uma forma de me ensinar a persistir.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ângela, que enfrentou tantas dificuldades para me criar e nunca deixou de me levantar nos momentos mais difíceis da minha vida, mesmo quando também precisava de alguém que a levantasse. O seu esforço, a sua coragem e o seu amor me trouxeram até aqui, e cada conquista que alcanço carrega um pouco da sua história. Você é a melhor mãe que eu poderia ter, e sou imensamente grata por tudo o que fez por mim. Amo você!

À professora Denise, minha orientadora, que esteve presente em cada etapa deste percurso. Agradeço por me apoiar quando as dúvidas pesaram, por ouvir minhas inquietações, por me receber em sua casa e por conduzir esta caminhada com paciência, dedicação e carinho. Este trabalho traz marcas da trajetória que começamos juntas ainda na graduação, e sou grata por tudo o que aprendi ao seu lado. A senhora moldou minha forma de ser professora, é meu maior exemplo na profissão e estará para sempre em meu coração.

À minha avó, Daici, e ao meu irmão, Henrique, que deixaram marcas eternas de amor na minha história. Agradeço por tudo o que fizeram por mim e pelas lembranças que carrego com carinho. Mesmo na saudade, vocês seguem presentes em cada passo que dou e em tudo o que ainda me esforço para construir.

Ao meu avô, Romeo, ao meu padrasto, Osmar, e ao meu pai, João, por suas presenças em diferentes momentos da minha vida. Esta dissertação também existe por causa de vocês.

Aos meus queridos amigos, Camila, Cristian e Gabriele, que estiveram ao meu lado desde o primeiro dia. Obrigada por me acompanharem, me apoiarem e acolherem minhas lágrimas nos momentos em que tudo pareceu mais difícil. Ter vocês comigo fez toda a diferença.

Aos meus colegas, que tornaram meus dias mais leves e alegres. A convivência com vocês fez nascer a vontade de viajar para Bagé semanalmente, mesmo com todo o cansaço. Estivemos unidos em todos os momentos, e levo comigo muito carinho por tudo o que vivemos juntos.

Aos estudantes que gentilmente aceitaram participar da minha pesquisa, pela disponibilidade e pelas perspectivas que ajudaram a dar forma ao meu produto pedagógico.

Às professoras Gisele e Camila, que se dispuseram a compor minha banca e contribuir com orientações para o aprimoramento do trabalho. Agradeço também à professora Leonor, que esteve presente na etapa de qualificação e cujas considerações também me tornaram uma pesquisadora melhor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, que me permitiu trilhar este caminho acadêmico, mesmo diante dos desafios de residir em outra cidade. Agradeço a todo o corpo docente, sempre solícito, gentil e profissional, por acolher meu percurso e permitir que eu construísse esta etapa da minha formação.

À Universidade Federal do Pampa, instituição que me formou e me acolheu em diferentes etapas. Serei para sempre grata por ter realizado minha intervenção no espaço em que aprendi a ser professora e onde encontrei oportunidades que transformaram meu percurso acadêmico. Que a educação siga iluminando trajetórias e permitindo que cada estudante alcance o lugar onde deseja estar.

“Talvez ensinar a língua também signifique ensinar que a vida não está pronta, não está acabada e que sempre há um horizonte para aquilo que virá.”

João Wanderley Geraldi

RESUMO

Esta investigação parte do diagnóstico de que dificuldades de leitura e escrita na educação básica repercutem na permanência de estudantes na educação superior, em cursos das áreas de ciências exatas e tecnologia, e dialoga com o debate institucional sobre ações de “nivelamento” em língua portuguesa. O estudo tem por objetivo compreender de que modo a oferta de uma oficina de leitura e escrita em língua portuguesa, voltada a estudantes do curso de Engenharia de Software da Unipampa – *Campus* Alegrete, pode contribuir para identificar dificuldades e potencialidades linguísticas e subsidiar ações institucionais de enfrentamento da evasão. Trata-se de pesquisa quali-quantitativa, de caráter interventivo, situada no campo da Linguística Aplicada, cujo *corpus* é constituído por atividades desenvolvidas na oficina “Letramento para o futuro: pensando a tecnologia hoje e amanhã”, abordando a ética no uso de tecnologia. As produções de onze estudantes foram examinadas por meio de análise de conteúdo, organizada em quatro macrodimensões (estratégias de leitura, estratégias de escrita, responsividade e posicionamento, letramentos acadêmicos) e na caracterização de perfis de participação discursiva. Os resultados indicam que os participantes mobilizam repertórios relevantes de leitura, com destaque para a localização de informações, a formulação de inferências e o estabelecimento de relações entre texto e mundo social, ao mesmo tempo em que evidenciam dificuldades relacionadas à progressão temática, à coesão e à apropriação de gêneros acadêmicos. A síntese dos perfis mostra três modos recorrentes de participação – produções extensas e analíticas, produções sintéticas e objetivas, produções intermediárias e oscilantes – que reforçam a compreensão de que programas de apoio à aprendizagem devem ampliar repertórios, e não padronizá-los. A partir desses achados, o trabalho apresenta um *e-book* como produto pedagógico, concebido para apoiar oficinas em ambiente virtual e articular leitura, escrita e ética no uso de tecnologias digitais como eixo formativo para a permanência estudantil.

Palavras-chave: letramento; leitura; escrita; educação superior; evasão; nivelamento.

ABSTRACT

This investigation starts with the diagnosis that reading and writing difficulties accumulated throughout basic education affect student retention in higher education, particularly in science and technology programs, and engages with the institutional debate on “leveling” actions in Portuguese language. The study aims to understand how offering a reading and writing workshop in Portuguese, directed at students in the Software Engineering program at Unipampa – Alegrete Campus, can contribute to identifying linguistic challenges and potentials and inform institutional actions to address dropout. This is a qualitative-quantitative, intervention-oriented study situated in the field of Applied Linguistics. The corpus comprises activities carried out in the workshop “Literacies for the Future: Reflecting on Technology Today and Tomorrow,” which addressed ethics in the use of technology. The productions of eleven students were examined through content analysis, organized into four macrodimensions (reading strategies, writing strategies, responsiveness and positioning, academic literacies) and through the characterization of discourse-participation profiles. The results indicate that participants mobilize relevant reading repertoires, particularly in locating information, formulating inferences and establishing relations between text and social contexts, while also showing difficulties related to thematic progression, cohesion and the appropriation of academic genres. The synthesis of profiles reveals three recurrent modes of participation—extensive and analytical productions, concise and objective productions, and intermediate and fluctuating productions—which underscore that support programs should aim to expand students’ repertoires rather than standardize them. Based on these findings, the dissertation presents an e-book as a pedagogical product, designed to support virtual-environment workshops and to integrate reading, writing and ethical uses of digital technologies as a formative axis for student retention.

Keywords: literacy; reading; writing; higher education; dropout; leveling.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização das habilidades cognitivas no INAF	25
Figura 2 – Distribuição dos campi da Unipampa	33
Figura 3 – Matriz curricular do curso de Engenharia de Software	36
Figura 4 – Modelo longitudinal de abandono institucional	40
Figura 5 – Representação da apropriação disposicionalista do modelo de Tinto.....	43
Figura 6 – Modelo de motivação e persistência do estudante	45
Figura 7 – Questões pessoais que influenciaram na evasão	53
Figura 8 – Questões relacionadas ao Campus que influenciaram na evasão.....	54
Figura 9 – Modelo de processos cognitivos de escrita.....	105
Figura 10 – Capa e introdução do produto elaborado	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos regulares por curso de graduação do Campus Alegrete.....	34
Gráfico 2 – Taxa de Evasão na Educação Superior – Brasil (2010-2024)	47
Gráfico 3 – Número de ingressantes por ano na Unipampa	48
Gráfico 4 – Número de alunos formados e evadidos por ano na Unipampa	48
Gráfico 5 – Histórico de evasão por curso	50
Gráfico 6 – Ingressantes por ano no curso de Engenharia de Software	51
Gráfico 7 – Evadidos por ano no curso de Engenharia de Software	52
Gráfico 8 – Formados por ano no curso de Engenharia de Software.....	52
Gráfico 9 – Tempo necessário para a formatura em Engenharia de Software.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos estudantes de Engenharia de Software.....	35
Quadro 2 – GTs, temas trabalhados e distribuição de membros na CLAER.....	55
Quadro 3 – Mapeamento de ações por campus	64
Quadro 4 - Comparação das atividades desenvolvidas na oficina	126
Quadro 5 - Categorias da macro-dimensão 1 (Estratégias de leitura)	131
Quadro 6 - Categorias da macro-dimensão 2 (Estratégias de escrita).....	135
Quadro 7 - Categorias da macro-dimensão 3 (Responsividade e posicionamento)	138
Quadro 8 - Categorias da macro-dimensão 4 (Letramentos Acadêmicos).....	140

LISTA DE SIGLAS

ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CCCG - Componentes Curriculares Complementares de Graduação
CCO - Componentes Curriculares Obrigatórios
CLAER - Comissão Local para Acompanhamento da Evasão e Retenção
EaD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
GT - Grupos de Trabalho
GURI - Gestão Unificada de Recursos Institucionais
IA - Inteligência Artificial
IES – Instituição de Ensino Superior
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PASP - Programa de Apoio Social e Pedagógico
PDA - Programa de Desenvolvimento Acadêmico
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIÁ - PiauÍ Inteligência Artificial
PISA - Programme for International Student Assessment
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas
Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unipampa - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Trajetória acadêmica e profissional	18
1.2 Contextualização e justificativa	24
1.3 Objetivos	30
1.3.1 Objetivo geral	30
1.3.2 Objetivos específicos.....	30
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	32
2.1 A Universidade Federal do Pampa: identidade e caracterização.....	32
2.2 Evasão e permanência na educação superior	37
2.2.1 Conceitos, fatores, tipologias e modelos explicativos	38
2.2.2 Panorama da evasão na Unipampa – <i>Campus</i> Alegrete	46
2.3 Nivelamento acadêmico: conceitos, políticas e iniciativas institucionais ...	56
2.3.1 Problematizando o nivelamento: princípios e efeitos na permanência.....	57
2.3.2 O nivelamento na Unipampa: mapeamento de ações.....	62
2.4 Letramento(s) e práticas de linguagem na educação superior	67
2.4.1 Alfabetização, letramento(s) e multiletramentos	68
2.4.2 Letramento acadêmico: práticas e culturas disciplinares.....	71
2.4.3 Letramento literário como prática formativa na educação superior.....	75
2.4.4 Letramentos multimodais e uso de mídias	77
2.5 Princípios de elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas.	79
2.6 Linguagem como prática social: texto, discurso e gêneros discursivos.....	84
2.6.1 Concepções de linguagem	85
2.6.2 O texto como unidade de sentido	88
2.6.3 Os gêneros discursivos	90
2.7 Leitura: concepções, modelos, estratégias e compreensão inferencial	91
2.7.1 Concepções e modelos de leitura	92
2.7.2 Estratégias de leitura	95
2.7.3 Inferências, implícitos e o jogo entre o dito e o não dito.....	98
2.8 Escrita: concepções, estratégias e produção acadêmica	101
2.8.1 Concepções de escrita e textualidade.....	101
2.8.2 Processamento e estratégias de escrita	104
2.8.3 Escrita acadêmica: resumos e resenhas como práticas formativas	107
2.9 A ética no uso de tecnologia como escolha temática.....	109

3 METODOLOGIA	114
3.1 Metodologia da pesquisa	114
3.2 Metodologia da intervenção pedagógica	117
3.3 Metodologia da análise de dados	121
3.3.1 Critérios da análise	123
4 ANÁLISE DOS DADOS	125
4.1 Caracterização geral do <i>corpus</i> e da oficina	125
4.1.1 Descrição das atividades da oficina	125
4.1.2 Panorama quantitativo e distribuição do <i>corpus</i>	128
4.2 Pré-análise: impressões iniciais e hipóteses	129
4.2.1 Atividade 1 – Texto opinativo	129
4.2.2 Atividade 2 – Leitura de “Um som de trovão”	129
4.2.3 Atividade 3 – Resenha descritiva	130
4.3 Resultados por macro-dimensão de análise	130
4.3.1 Macro-dimensão 1 – Estratégias de leitura	131
4.3.2 Macro-dimensão 2 – Estratégias de escrita	134
4.3.3 Macro-dimensão 3 – Responsividade e posicionamento	137
4.3.4 Macro-dimensão 4 – Letramentos acadêmicos	139
4.4 Perfis de participação discursiva na oficina	142
4.5 Síntese comparativa dos perfis de participação discursiva	151
4.5.1 Grupo 1 – Produções extensas e analíticas	152
4.5.2 Grupo 2 – Produções sintéticas e objetivas	152
4.5.3 Grupo 3 – Produções intermediárias e trajetórias oscilantes	153
4.5.4 Considerações interpretativas sobre os agrupamentos	154
5 PRODUTO PEDAGÓGICO	156
6 CONCLUSÃO	158
REFERÊNCIAS	161
ANEXOS	171

1 INTRODUÇÃO

A presente introdução organiza-se em três partes: apresentação da trajetória acadêmica e profissional da autora; contextualização e justificativa do estudo; e definição dos objetivos gerais e específicos que orientam o desenvolvimento do estudo.

1.1 Trajetória acadêmica e profissional

Toda pesquisa nasce de uma trajetória: das experiências que acumulamos, das ausências que nos marcaram e das perguntas que insistiram em permanecer. Reconhecer esse percurso não é apenas um exercício de memória, mas um modo de compreender por que determinados temas nos atravessam e se tornam objeto de estudo. É nesse sentido que inicio esta subseção revisitando minha própria história, pois ela constitui não só o ponto de partida, mas também a lente com a qual aprendi a observar a educação. Aqui, permito-me usar a primeira pessoa do singular, já que parte do caminho percorrido só pode ser contada a partir da minha própria voz.

“Desistir” foi um verbo que atravessou minha vida escolar e acadêmica por muito tempo. Aos doze anos, no sétimo ano do ensino fundamental, o *bullying* e a constante sensação de não pertencimento me afastaram da escola mais de uma vez. A troca de instituição não resolvia o problema; apenas aumentava a minha percepção, ainda muito jovem, de que alguma coisa não funcionava bem na educação que eu vivia. Curiosamente, foi ali que começaram minhas primeiras reflexões sobre o papel do professor, sobre a fragilidade das relações escolares e sobre as desigualdades que atravessam a educação básica.

Aos quinze anos, concluí os anos finais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não me considerava uma boa aluna, mas ali encontrei acolhimento e respeito; foi o primeiro ambiente escolar em que me senti ouvida. Ainda assim, ao ingressar no ensino médio, afastei-me novamente: faltava motivação e perspectiva de futuro. Não conseguia fazer amizades, sentia-me deslocada e preferia permanecer em casa, com meu computador, onde o silêncio parecia mais confortável do que o convívio social. Os anos de isolamento me tornaram uma pessoa quieta, solitária e ansiosa.

O retorno aconteceu no ano seguinte, quando um professor de Física muito querido — que trabalhava como técnico de laboratório na Universidade Federal do

Pampa (Unipampa) – *Campus Alegrete* — insistiu que eu deveria tentar a educação superior, porque acreditava no meu potencial. A instituição havia sido fundada há pouco tempo, e a maneira como ele acreditava em mim me deu a coragem que eu não tinha. Por incentivo dele, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, com a nota obtida, ingressei no curso de Ciência da Computação, concluindo a educação básica por meio do exame.

No início, foi libertador: fiz minhas primeiras amizades da vida adulta, descobri o gosto pelas linguagens de programação e senti, pela primeira vez, que aprender podia ser prazeroso. Ao mesmo tempo, enfrentava dificuldades com matemática, consequência direta de não ter concluído o ensino médio de forma regular. Aos poucos, a motivação começou a diminuir. A greve de 2012 interrompeu o ritmo das aulas, e, quando o *Campus Alegrete* retomou suas atividades, eu já não conseguia reencontrar o mesmo interesse que tinha anteriormente. Acostumei-me novamente a ficar em casa e, aos poucos, fui me afastando do curso. Terminei o primeiro ano aos trancos e barrancos, e os semestres seguintes vieram acompanhados de várias reprovações por frequência. Eu ainda gostava de programar, e isso nunca deixou de ser verdade, mas todo o restante passou a me desmotivar.

Para tentar me manter firme no curso, busquei outras formas de permanecer próxima da universidade. Tornei-me secretária do Diretório Acadêmico e assumi a função de Representante Discente, na tentativa de melhorar minha comunicação e preservar algum vínculo com aquele espaço que, apesar de tudo, ainda significava muito para mim — um vínculo que, de certa forma, continuaria a acompanhar minha trajetória acadêmica nos anos seguintes. Não funcionou como eu esperava, mas deixou marcas que me acompanharam e me ajudaram a compreender melhor a universidade e a mim mesma. Hoje, penso que toda trajetória importa, até aquelas que só fazem sentido quando olhamos para trás.

Nessa fase, passei também a observar algo que depois se tornaria central na minha vida acadêmica: a evasão e a retenção, que eram — e ainda são — muito comuns na Unipampa. Começamos o curso com cinquenta estudantes; dez desistiram em 2012, dezenove em 2013 e sete em 2014. Em 2015, quando a turma deveria se formar, restavam apenas quatorze; desses, onze concluíram o curso, mas só dois no tempo previsto (Universidade Federal do Pampa, 2025b). Não era uma exceção: padrões semelhantes se manifestavam em outros cursos do *Campus* e da universidade.

O porquê disso sempre me intrigou. Seria a didática dos docentes? A relação com os colegas? As dificuldades do curso? As condições financeiras? A falta de conhecimentos prévios? A qualidade da educação básica? Fatores pessoais? Hoje entendo que todos esses elementos se somam de jeitos diferentes na trajetória de cada estudante.

Eu fui uma das últimas a desistir. Meu irmão me levava e buscava todos os dias, pois o *Campus* ficava longe de minha casa e o último ônibus passava antes do fim das aulas. Quando ele faleceu, em junho de 2017, tudo perdeu o compasso: perdi a segurança que ele representava e a tranquilidade de saber que eu não estava sozinha. Gradualmente, deixei de frequentar o curso, acumulei reprovações e acabei perdendo o vínculo. Mais uma vez, me vi isolada, tentando reorganizar a vida enquanto pensava no futuro e na responsabilidade de cuidar da minha mãe, agora que eu era filha única.

Na metade de 2019, decidi que precisava voltar para a universidade, porque minha vida não seguiria adiante apenas com esperança ou vontade divina. Eu já não queria retornar ao antigo curso e me via com poucas possibilidades em minha cidade. Foi então que o curso de Letras – Português, na modalidade a distância, também da Unipampa, abriu uma nova turma. Sempre gostei de ler e de estudar a língua portuguesa e, na época, achei — com certa ingenuidade — que estudar a linguagem humana não seria tão diferente de estudar linguagens de programação; afinal, tudo não passava de um código que poderia ser decifrado como um problema de lógica qualquer. Engraçado pensar que, no fim das contas, acabei me encontrando na Linguística Aplicada, e não na Linguística Geral.

Admito que a Educação a Distância (EaD) me surpreendeu. Eu não imaginava que funcionasse tão bem, mas me vi feliz nas aulas síncronas semanais. Estudando em casa, sem distrações, eu aprendia mais e me sentia acolhida pelos professores, que me motivavam a todo momento. Quando a pandemia chegou e a universidade precisou interromper temporariamente as atividades, não senti o impacto como antes; pela primeira vez, eu estava genuinamente envolvida com o que estudava.

No início do período pandêmico, minha orientadora, a professora Denise Aparecida Moser, convidou-me para integrar o “Centro de Línguas – Jaguarão”, um projeto de extensão voltado à oferta de cursos de idiomas. A proposta era montar o material didático e ministrar um curso de inglês. Eu nunca havia estudado inglês formalmente, mas me tornei fluente quando estive afastada da escola na adolescência

e, por isso, aceitei. Foi a primeira oportunidade desse tipo que recebi de um servidor da universidade, e isso me marcou profundamente. Esse convite mudou a forma como eu me via na universidade, e serei grata por isso para sempre.

Durante a elaboração do curso, aprendi a utilizar o Moodle, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da universidade. Gravei videoaulas, editei imagens, estudei a língua inglesa pela primeira vez com intencionalidade, construí meu primeiro plano de ensino, auxiliiei a ministrar as aulas síncronas e, aos poucos, perdi o medo de ser professora. Foi uma experiência que mudou meu olhar para a docência e me fez perceber que eu poderia, sim, ocupar esses espaços.

Por estar em um curso EaD, eu tinha tempo para explorar oportunidades que antes me pareciam distantes. Durante esse processo de amadurecimento acadêmico, ingressei no projeto de pesquisa “Tecnologias e ensino de línguas na contemporaneidade”, coordenado pela professora Camila Gonçalves dos Santos do Canto, que ampliou meu contato com discussões sobre tecnologia, linguagem e práticas pedagógicas, temas que, sem que eu percebesse, começavam a se alinhar ao caminho que eu viria a trilhar. Pouco depois surgiu o “Alunos Conectados: multiletramento e as TICs”, idealizado nas aulas de Letramento Digital e coordenado pela professora Cláudia Camerini Corrêa Pérez, voltado ao ensino de informática básica para ingressantes da Unipampa. Nesse projeto, também atuei na criação e oferta de cursos e me tornei bolsista do Programa de Desenvolvimento Acadêmico (PDA). Ainda na mesma época, voltei a assumir a representação discente, dessa vez no curso de Letras.

Mais adiante, fui selecionada para uma bolsa de apoio à gestão acadêmica no *Campus* Alegrete e passei a atuar na Comissão Local para Acompanhamento da Evasão e Retenção (CLAER), onde também me tornei Representante Discente. Revisitar aquele tema, depois de tudo que vivenciei como estudante, fez com que eu quisesse contribuir de algum modo para reduzir os índices de evasão da Unipampa. Durante as reuniões da comissão, percebemos que os cursos de “nivelamento” em matemática, oferecidos com frequência pelo *Campus*, não estavam sendo suficientes para apoiar os ingressantes. Professores relatavam dificuldades recorrentes relacionadas à leitura, interpretação e compreensão de enunciados, questões que ultrapassavam os conteúdos matemáticos e revelavam fragilidades de base. Foi nesse contexto que surgiu a ideia de produzir um curso ou oficina voltado às atividades de desenvolvimento linguístico-acadêmico em língua portuguesa para estudantes das

Ciências Exatas e da Terra, proposta que mais tarde se tornou o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Entre 2022 e 2023, fui também bolsista de Mediação Pedagógica Virtual no meu curso, atuando nos componentes de tecnologia e práticas pedagógicas. Essas vivências, somadas às anteriores, ampliaram minha experiência com criação de cursos, materiais e oficinas na modalidade EaD. Ao mesmo tempo, envolvi-me em diversas atividades institucionais: fui eleita Representante Discente da Comissão Local de Ensino do *Campus* Jaguarão, da Comissão Superior de Ensino da universidade, atuei como avaliadora de contos e poemas no projeto “Motus – Movimento Literário Digital”, organizei eventos acadêmicos, apresentei trabalhos e participei de rodas de conversa,

Enquanto concluía a licenciatura, decidi continuar a pesquisa iniciada no TCC e me inscrevi no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL), no qual fui selecionada. Voltar ao ensino presencial foi um desafio — especialmente por implicar viagens semanais a Bagé —, mas a experiência foi enriquecedora. As viagens eram cansativas e custosas, e, por estar desempregada, precisei usar com cuidado o dinheiro das bolsas que havia guardado ao longo da graduação. Eu pegava três ônibus para ir e dois para voltar, um trajeto longo que exigia paciência e disposição. Ainda assim, cada deslocamento reforçava a sensação de que eu finalmente havia superado aquela antiga dificuldade de continuar meus estudos e estava, de fato, construindo o caminho que sempre desejei trilhar.

No início do mestrado, precisei desistir de um emprego para o qual havia sido selecionada, em uma escola, para conseguir acompanhar as aulas presenciais — uma decisão difícil, mas necessária diante da carga horária e das viagens semanais. Para me manter, trabalhei esporadicamente ministrando aulas particulares e revisando artigos científicos, seguindo vinculada à Unipampa como bolsista. Continuei atuando como mediadora pedagógica nos estágios supervisionados, experiência que me aproximou ainda mais da formação inicial de professores e me ajudou a compreender melhor as inseguranças e os desafios que marcam esse início de percurso. Nesse período, iniciei e concluí minha primeira especialização, em Educação a Distância com Formação de Tutores, pela Faculdade Censupeg, polo Alegrete, ampliando minha compreensão teórica e prática sobre a EaD.

Foi também nessa época que me tornei bolsista do Projeto “Piauí Inteligência Artificial” (PIÁ), coordenado pelo professor Cristiano Galafassi, da Unipampa –

Campus Itaqui, atuando como tutora EaD em um curso de formação para docentes da rede pública do Piauí, criado em razão da implementação da disciplina de Inteligência Artificial (IA) nas escolas de tempo integral do estado. A vivência no PIÁ me inseriu em debates sobre o tema que, aos poucos, passaram a atravessar também a maneira como eu pensava o ensino de línguas e o meu próprio produto pedagógico.

Em 2025, o PIÁ recebeu o Prêmio Unesco Rei Hamad Bin Isa Al-Khalifa para o Uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação, reconhecimento que evidencia sua relevância social e acadêmica (Rosa, 2025). Fazer parte da equipe de tutoria é motivo de orgulho na minha trajetória. Atualmente, o projeto alcança 540 escolas públicas, capacita cerca de 680 professores e beneficia mais de 100 mil estudantes por ano, consolidando-se como uma política pública de alto impacto nas escolas do estado. Estamos caminhando para o terceiro ano de oferta, em 2026, e sigo atuando na capacitação com muita alegria.

No PPGEL, voltei a assumir a representação discente, agora na pós-graduação e no Conselho Universitário, e também participei da Comissão de Autoavaliação do programa, uma experiência da qual gostei muito. Contribuí na organização da VI Jornada de Reflexões sobre Ensino de Línguas, auxiliei em outros eventos da universidade e publiquei resumos, capítulos de livro e alguns poucos artigos. Como sempre tive dificuldade em permanecer muito tempo pesquisando um único tema, minhas produções acabaram transitando por diferentes assuntos; ainda assim, procurei me dedicar ao máximo e corresponder às expectativas do programa, mesmo diante das minhas limitações.

Em 2025, surgiu uma oportunidade que considero singular na minha trajetória: fui chamada para atuar como professora substituta no curso em que me formei — a Licenciatura em Letras – Português, na modalidade a distância, da Unipampa — *Campus* Jaguarão. No ano anterior, havia participado do processo seletivo quase como um teste, apenas para ver como me sairia; a vaga exigia apenas graduação e especialização, requisitos que eu já cumpria. Eu havia ficado em segundo lugar na prova didática e, por isso, não imaginava que seria chamada — até que fui, quase um ano depois. Foi assim que assumi meu primeiro emprego formal, de carteira assinada, uma experiência que me mudou profundamente como pessoa e me transformou como professora. Ao longo do ano, ministrei componentes como Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, Psicolinguística Aplicada, Prática Pedagógica e Seminário Integrador e Estágio Supervisionado em Ensino Médio,

aprendendo muito mais do que poderia imaginar. Vivenciar a docência nesse contexto foi algo especial, uma experiência que guardo com carinho, e que está prestes a se encerrar. Foi uma alegria imensa quando a turma de formandos me escolheu como professora homenageada.

Por fim — e talvez isso diga muito sobre quem me tornei ao longo desse percurso — faço uma pequena confissão: depois de tantos anos afastada da escola, fui tomada por uma vontade de recuperar o tempo que senti ter perdido. Enquanto cursava o mestrado, acabei ingressando em outras formações, movida tanto pela curiosidade quanto pelo desejo de ampliar meus horizontes acadêmicos e profissionais. Nesse período, concluí quatro especializações: Orientação Educacional e Gestão Escolar, ambas pela Faculdade Censupep; Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; e Mídia e Educação, na Unipampa – *Campus São Borja*. Também iniciei o curso de Pedagogia, na Unipampa – *Campus Itaqui*, motivada pelo desejo de compreender melhor os processos de alfabetização e letramento e de me preparar para atuar de maneira mais completa na educação básica. Embora possa parecer quase impossível conciliar tantas formações, cada uma delas, à sua maneira, contribuiu para formar a pesquisadora e a professora que sou hoje, compondo peças importantes de uma jornada que, apesar de tardia, passou a fazer sentido para mim.

Depois de tantos caminhos interrompidos, compreendi que minha trajetória não é feita de abandonos, mas de retomadas. Por isso, o verbo que antes me definia — “desistir” — deu lugar a outro, que hoje carrega o sentido da minha vida: “persistir”. E aqui estou, persistindo.

1.2 Contextualização e justificativa

A leitura proficiente e a produção escrita vêm se destacando, ao longo dos anos, como desafios recorrentes no cenário educacional brasileiro, revelando dificuldades que atravessam diferentes etapas de escolarização e que se tornam particularmente evidentes quando o estudante ingressa na educação superior. A análise de diferentes indicadores nacionais e internacionais reforça esse diagnóstico ao mostrar que grande parte dos brasileiros conclui a educação básica com competências de leitura e escrita ainda pouco desenvolvidas, condição que impacta

diretamente o acompanhamento das atividades acadêmicas e a continuidade dos estudos.

Entre esses indicadores, destacam-se o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) (Ação Educativa; Conhecimento Social, 2025a; 2025b), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Brasil, 2024; 2025a), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (Brasil, 2025c), a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024) e o Programme for International Student Assessment (PISA), traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Brasil, 2023). Embora adotem metodologias distintas, essas iniciativas apontam tendências convergentes ao evidenciar fragilidades contínuas na formação leitora e escritora da população brasileira.

No INAF 2024 (Ação Educativa; Conhecimento Social, 2025b), a investigação voltou-se a uma amostra da população brasileira de 15 a 64 anos, buscando medir o domínio das habilidades de leitura, escrita e numeramento em usos sociais. O teste cognitivo aplicado reuniu tarefas que simulavam práticas de letramento presentes no cotidiano, organizadas em diferentes gêneros e suportes. O modelo avaliativo estrutura-se em quatro grupos de habilidades cognitivas — reconhecer/decodificar, localizar/informar, compreender/inferir e avaliar/refletir — que representam uma progressão de complexidade e servem de base para a distribuição dos participantes nos cinco níveis de proficiência, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 – Organização das habilidades cognitivas no INAF



Fonte: Ação Educativa e Conhecimento Social (2025a).

O primeiro grupo, Reconhecer/Decodificar, envolve ações básicas de identificação de palavras, números e símbolos. O segundo, Localizar/Identificar, abrange a busca de informações explícitas em textos e materiais diversos. O terceiro, Compreender/Inferir, refere-se à articulação de informações e à formulação de inferências simples. O quarto grupo, Avaliar/Refletir, compreende operações interpretativas mais elaboradas, que incluem análise, comparação e julgamento crítico. Esses quatro conjuntos de habilidades servem de base para a distribuição dos participantes nos cinco níveis de proficiência (Ação Educativa; Conhecimento Social, 2025b).

O nível Analfabeto inclui indivíduos que não conseguem ler palavras ou frases simples. No nível Rudimentar, inserem-se aqueles que conseguem ler textos muito curtos e localizar informações explícitas, mas sem condições de interpretar conteúdos mais extensos. O nível Elementar caracteriza participantes capazes de compreender textos de extensão moderada e realizar inferências simples, embora ainda apresentem dificuldades em integrar informações ou avaliar conteúdos. Os níveis Intermediário e Proficiente reúnem indivíduos que demonstram maior capacidade de interpretar textos complexos, resolver problemas que envolviam múltiplas etapas e produzir textos mais articulados, sendo o nível Proficiente o mais alto da escala (Ação Educativa; Conhecimento Social, 2025b).

Os resultados de 2024 indicaram que 29% da população encontrava-se nos níveis Analfabeto ou Rudimentar, o que correspondeu ao grupo considerado analfabeto funcional. Além disso, 36% situavam-se no nível Elementar, demonstrando apenas um domínio parcial das competências de leitura e escrita exigidas para lidar com textos mais densos ou com tarefas interpretativas mais elaboradas. Apenas 35% atingiram os níveis Intermediário e Proficiente, sendo que 10% alcançaram o nível mais alto da escala. Entre jovens de 15 a 29 anos, o estudo registrou que 16% permaneciam no analfabetismo funcional e 39% estavam no nível Elementar, revelando que uma parcela expressiva concluía a educação básica sem consolidar competências avançadas de leitura e escrita (Ação Educativa; Conhecimento Social, 2025b).

No Saeb 2023 (Brasil, 2024), o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio, foi avaliado por meio de testes padronizados alinhados às matrizes de

referência. A escala de proficiência organiza os resultados em níveis crescentes de complexidade. No ensino médio, observou-se concentração nos níveis iniciais: na 3.^a série do ensino médio regular, 19,3% estavam no nível “abaixo de 1” e 17,8% no nível 3, mantendo o padrão registrado em 2019 e 2021. Esses dados sugerem dificuldades persistentes na compreensão de textos mais longos e na realização de operações interpretativas de maior elaboração (Brasil, 2025a).

No Enem, exame que marca o término da educação básica e subsidia o ingresso na educação superior, os resultados de 2024 reforçaram esse cenário. A média nacional de Linguagens foi de 528 pontos, acima dos 516 do ano anterior, mas com ampla variação (294 a 796 pontos), indicando forte heterogeneidade nas competências avaliadas. Na Redação, a média alcançou 660 pontos, e apenas 12 participantes obtiveram a nota máxima, dos quais somente um era da rede pública (Brasil, 2025c). Esses números evidenciam que grande parte dos concluintes da educação básica não consolidou plenamente as competências exigidas pelo exame.

A sexta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024) ofereceu um panorama atualizado sobre os hábitos de leitura da população com 5 anos ou mais. Realizada com 5.504 participantes em 208 municípios, a investigação buscou compreender a intensidade e as motivações das práticas leitoras. Os dados mostraram que 53% da população declarou não realizar leitura regular — proporção superior à registrada em 2019 (48%). Além disso, grande parte das leituras ocorre em suportes fragmentados, como redes sociais, blogs e sites, revelando mudanças no modo de acesso à informação e nas práticas leitoras contemporâneas.

O PISA 2022, avaliação internacional que examina o desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, indicou resultados igualmente desafiadores. Apenas cerca de 50% dos estudantes brasileiros atingiram o Nível 2 ou superior, considerado mínimo para identificar a ideia principal de um texto, localizar informações com base em critérios explícitos e refletir sobre a finalidade textual. A média da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi de 74%, e países de alto rendimento, como Singapura, alcançaram 89% nesse nível. Apenas 2% dos estudantes brasileiros chegaram ao Nível 5 ou superior, enquanto a média da OCDE foi de 7% (Brasil, 2023), evidenciando que um número reduzido apresenta competências de leitura mais desenvolvidas.

De modo geral, a convergência dos indicadores analisados revela um percurso de escolarização marcado por problemas persistentes nas competências de leitura e

escrita. Ao final da educação básica, muitos estudantes ainda não demonstram domínio consistente de procedimentos de interpretação de textos mais extensos, de integração de informações e de elaboração de enunciados escritos mais articulados, o que tende a repercutir diretamente na adaptação às demandas da educação superior. Nessas condições, lacunas formativas acumuladas dificultam o acompanhamento dos componentes curriculares, a compreensão de materiais de estudo e a realização de atividades avaliativas, criando obstáculos que podem comprometer desempenho e permanência estudantil.

No caso da Unipampa, esse cenário se articula a um contexto institucional marcado por índices expressivos de evasão e retenção. Em 2019, a instituição figurou entre as universidades federais com as maiores taxas de evasão do país, alcançando 34,9% de estudantes evadidos (Pinto, 2019). Para o enfrentamento do problema, criou-se, em 2020, o Programa Institucional de Acompanhamento e Enfrentamento da Evasão e Retenção (Universidade Federal do Pampa, 2020), e reforçou-se a oferta de cursos de nivelamento e projetos de monitoria no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2019-2023 (Universidade Federal do Pampa, 2019a). Entretanto, ao analisar as iniciativas disponíveis no sistema de Gestão Unificada de Recursos Institucionais (GURI), observou-se maior concentração delas nas áreas de Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Natureza, enquanto ações voltadas à área de Linguagens permanecem menos frequentes (Universidade Federal do Pampa, 2023a).

Essa lacuna torna-se ainda mais relevante à luz dos dados da CLAER do *Campus* Alegrete, que apontam que muitos estudantes têm ingressado nos cursos com um “[...] nível de conhecimento básico insuficiente [...]” (Universidade Federal do Pampa, 2021b). Isso sugere que é necessário se pensar em estratégias para complementar a formação prévia dos discentes, ampliando a quantidade de ações institucionais que forneçam suporte desde o início da trajetória acadêmica. Nessa perspectiva, iniciativas de apoio à aprendizagem configuram-se como espaços que podem atenuar desigualdades formativas, favorecer a adaptação ao ambiente universitário e melhorar as condições para o acompanhamento das atividades curriculares.

O desempenho em cursos como o de Engenharia de Software, cuja estrutura curricular frequentemente demanda leitura de textos técnicos, compreensão de enunciados complexos e produção de respostas discursivas e relatórios (Universidade

Federal do Pampa, 2025c), tende a ser particularmente afetado quando os estudantes iniciam a formação com fragilidades nessas competências. A ausência de ações de apoio à aprendizagem em língua portuguesa reduz as possibilidades de apoio acadêmico voltadas a essas demandas, especialmente considerando que já existem iniciativas consolidadas em áreas como matemática, química e computação. Diante desse contexto, justifica-se a realização de uma investigação que permita compreender, de forma mais detalhada, quais são as dificuldades e potencialidades linguísticas apresentadas pelos discentes do curso.

A oferta de uma oficina de leitura e escrita, desenvolvida na modalidade a distância, apresenta-se como oportunidade de observar, em contexto formativo, como esses estudantes mobilizam suas competências para interpretar textos, produzir respostas discursivas e interagir com atividades de caráter acadêmico. A análise das produções geradas no âmbito da oficina permite identificar padrões, recorrências e desafios que podem subsidiar ações de apoio alinhadas às necessidades formativas do público atendido.

Assim, busca-se responder à seguinte questão norteadora: como a oferta de uma oficina de leitura e escrita em língua portuguesa pode contribuir para identificar dificuldades e potencialidades linguísticas de estudantes do curso de Engenharia de Software da Unipampa – *Campus* Alegrete e subsidiar ações institucionais voltadas ao enfrentamento da evasão?

Na esfera social, a pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar as condições de permanência de estudantes na educação superior, especialmente daqueles que chegam à universidade com desigualdades formativas acumuladas ao longo da educação básica. Ao oferecer um espaço formativo voltado às práticas de leitura e escrita, a proposta contribui para reduzir assimetrias educacionais, favorecer trajetórias acadêmicas mais equânimes e fortalecer políticas institucionais de inclusão.

Na esfera acadêmica, o estudo ganha relevância pela possibilidade de gerar dados concretos sobre as competências linguísticas dos estudantes de Engenharia de Software, permitindo à instituição identificar, com maior precisão, os principais desafios enfrentados. Tais dados podem orientar o planejamento e o aprimoramento de ações de apoio, ampliando a oferta de iniciativas na área de Linguagens e fortalecendo estratégias institucionais de enfrentamento da evasão e da retenção.

Por fim, na esfera educacional, a investigação evidencia a centralidade das competências de leitura e escrita para o desenvolvimento da autonomia intelectual e

para a participação qualificada na vida universitária. Como tais competências atravessam todas as áreas do conhecimento, incluindo cursos tecnológicos, compreender como os estudantes as mobilizam e de que forma uma intervenção pedagógica pode apoiá-los contribui para o aprimoramento das práticas formativas e para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem na instituição.

1.3 Objetivos

A definição dos objetivos delimita o escopo da investigação e organiza as etapas necessárias para responder à questão norteadora. Assim, apresentam-se, a seguir, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientam o desenvolvimento do estudo.

1.3.1 Objetivo geral

Investigar as potencialidades e dificuldades linguísticas identificadas em uma oficina de leitura e escrita em língua portuguesa, ofertada na modalidade a distância, para estudantes de Engenharia de Software da Unipampa – *Campus* Alegrete, analisando suas relações com a evasão acadêmica.

1.3.2 Objetivos específicos

- Mapear ações institucionais da Unipampa relacionadas ao apoio acadêmico e às iniciativas de nivelamento.
- Investigar dados institucionais de evasão acadêmica na Unipampa e no curso de Engenharia de Software, do *Campus* Alegrete, identificando possíveis fatores que contribuem para a evasão.
- Analisar, à luz da literatura especializada, concepções contemporâneas de ensino de leitura e escrita na educação superior, enfatizando sua relação com práticas de letramento acadêmico, literário e multimodal, e com as demandas formativas do contexto universitário.

- Planejar e ofertar a oficina *Letramento para o futuro: pensando a tecnologia hoje e amanhã*, na modalidade a distância, integrando letramento acadêmico, literário e multimodal nas atividades;
- Descrever o processo de elaboração da oficina no AVA Moodle e os materiais didáticos produzidos.
- Identificar, a partir das respostas das atividades da oficina, os perfis, as dificuldades e as potencialidades dos participantes relacionados às práticas de leitura e escrita em língua portuguesa, por meio da técnica de análise de conteúdo.
- Elaborar um *e-book* como produto pedagógico, fundamentado nos resultados obtidos, com vistas a subsidiar futuras ações formativas da instituição.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta os fundamentos conceituais que sustentam a pesquisa, organizando o debate em torno de dimensões institucionais, pedagógicas e linguísticas que atravessam a formação na educação superior. Inicialmente, descreve-se o contexto da Unipampa e os elementos que caracterizam o *campus* em que o estudo se desenvolve. Em seguida, discutem-se aportes sobre evasão e permanência, bem como as políticas e disputas conceituais que envolvem o nivelamento acadêmico. O texto também aborda contribuições dos estudos do letramento e das práticas de linguagem, além de princípios para a elaboração de materiais didáticos, concepções de linguagem, texto, leitura, escrita e gêneros discursivos. Por fim, introduz-se o eixo temático da ética no uso de tecnologias, que orienta a proposta pedagógica adotada na intervenção.

2.1 A Universidade Federal do Pampa: identidade e caracterização

Compreender o local da intervenção implica, antes de tudo, retomar a trajetória da instituição que a acolhe. A Unipampa, hoje integrada ao cotidiano da Metade Sul do Rio Grande do Sul, emerge de um processo histórico marcado por reivindicações sociais antigas por acesso à educação pública em regiões que, por décadas, permaneceram distantes dos grandes centros decisórios (Universidade Federal do Pampa, 2024a). A criação da universidade, que iniciou suas atividades em 2006 e foi formalizada com a Lei n. 11.640, de 11 de janeiro de 2008 (Brasil, 2008), resulta da confluência entre políticas federais de expansão e interiorização da educação superior e pressões regionais por desenvolvimento econômico, inclusão social e oportunidades formativas para populações historicamente marginalizadas (Richardt, 2024).

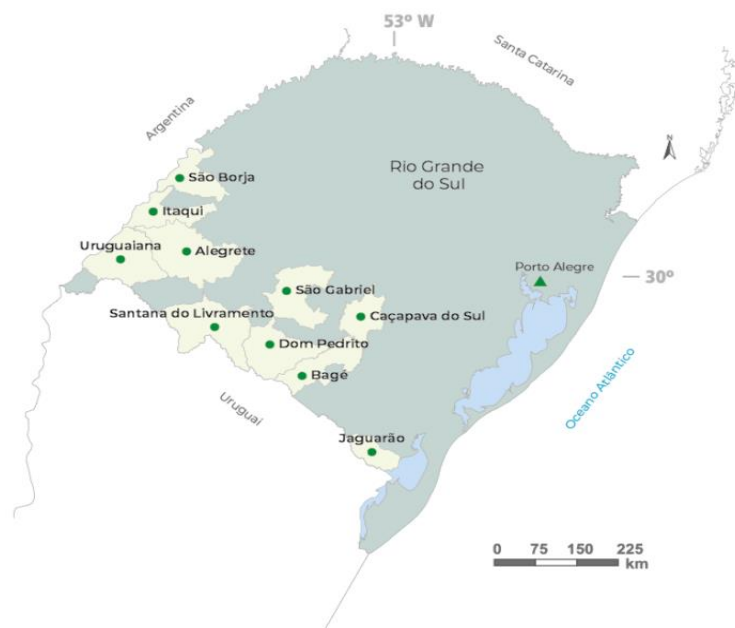
Nesse contexto, a Unipampa se organiza como instituição multicampi voltada a aproximar a educação superior de municípios com baixos índices de desenvolvimento humano, escolarização e renda, situados no bioma Pampa e na zona de fronteira. Richardt (2024) destaca que a identidade institucional nasce atrelada a uma agenda de democratização do acesso, sustentada pela expectativa de que a presença de uma universidade federal pudesse alterar dinâmicas socioeconômicas locais e ampliar horizontes profissionais e acadêmicos para jovens e adultos da região. Essa orientação estrutura a missão e a visão institucionais, ancoradas na defesa de uma

educação pública, gratuita e de qualidade, na promoção da inclusão e no compromisso com o desenvolvimento regional (Universidade Federal do Pampa, 2024a).

Nos anos que se seguiram à formalização, esse projeto institucional foi se consolidando à medida que os *campi* se estruturavam física e academicamente, novos cursos eram implantados e processos administrativos e pedagógicos eram sistematizados. A construção da identidade universitária ocorreu lado a lado com o fortalecimento das relações entre cada *campus* e o território em que se insere, buscando articular oferta formativa, desenvolvimento regional e diálogo com demandas sociais e econômicas específicas das comunidades atendidas. Esse processo permitiu à Unipampa assumir lugar próprio no conjunto das instituições federais, combinando expansão, interiorização e compromisso com a transformação social do contexto em que está inserida (Gentil, 2017).

A materialização desse projeto se expressa na atual configuração da universidade, composta por dez unidades distribuídas nos municípios de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguai. Conforme é possível observar na Figura 2, essa distribuição evidencia a abrangência territorial da Unipampa e a diversidade de contextos em que a instituição atua.

Figura 2 – Distribuição dos *campi* da Unipampa

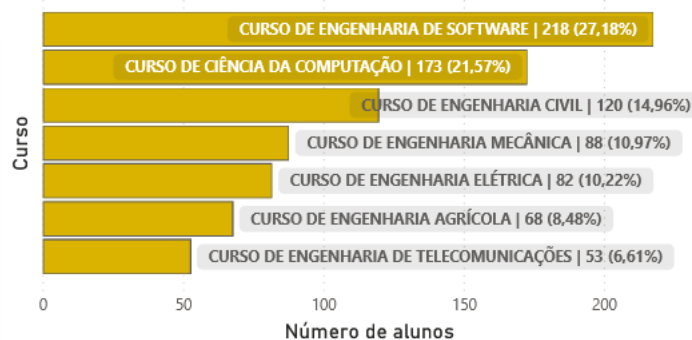


Fonte: Universidade Federal do Pampa (2023b).

Entre essas unidades, destaca-se o *Campus Alegrete*, que abriga o curso de Engenharia de Software e constitui o local da intervenção desenvolvida nesta pesquisa. Localizado na Fronteira Oeste, iniciou suas atividades em 2006, inicialmente em espaço cedido pelo poder público municipal, e passou a ocupar instalações próprias a partir de 2007, com a inauguração do primeiro bloco acadêmico. Desde então, expandiu sua infraestrutura e consolidou-se como polo regional nas áreas das Ciências Agrárias e das Ciências Exatas. A infraestrutura atual compreende laboratórios especializados, bibliotecas setoriais, espaços de convivência acadêmica e ambientes voltados à pesquisa aplicada, além de serviços de apoio pedagógico, psicológico e institucional, que atuam na promoção da permanência estudantil (Universidade Federal do Pampa, 2025c).

De acordo com dados do NIDA (Universidade Federal do Pampa, 2025b), no segundo semestre de 2025, a unidade registra 802 estudantes matriculados na graduação e 172 na pós-graduação. O Gráfico 1 apresenta a atual composição do corpo discente do *campus*.

Gráfico 1 – Alunos regulares por curso de graduação do *Campus Alegrete*



Fonte: Universidade Federal do Pampa (2025b).

Nesse contexto, o curso de Engenharia de Software desempenha papel de destaque ao integrar formação tecnológica, atividades de pesquisa e ações extensionistas. Sua concepção formativa organiza-se em torno da articulação entre fundamentos da computação, práticas de desenvolvimento de *software* e competências profissionais orientadas à inovação, à ética e à responsabilidade social (Universidade Federal do Pampa, 2025c). A justificativa do curso enfatiza a necessidade de consolidar uma formação que acompanhe transformações da área e contribua para ecossistemas tecnológicos emergentes na Fronteira Oeste.

Com sua proposta curricular elaborada em 2009, o curso começou a ser ofertado no primeiro semestre de 2010. A autorização oficial foi publicada em 2011 e o reconhecimento ocorreu em 2015, após avaliação *in loco*. Sua implantação diversificou o cenário formativo regional, qualificando a presença da Unipampa, na área de tecnologia, e contribuindo para atrair estudantes de diversos municípios da Fronteira Oeste. Com isso, consolidou-se como o curso mais procurado do *campus* (Universidade Federal do Pampa, 2025b; 2025c). O Quadro 1 apresenta o atual perfil do corpo discente, incluindo dados demográficos, escolares e relativos às necessidades educacionais específicas.

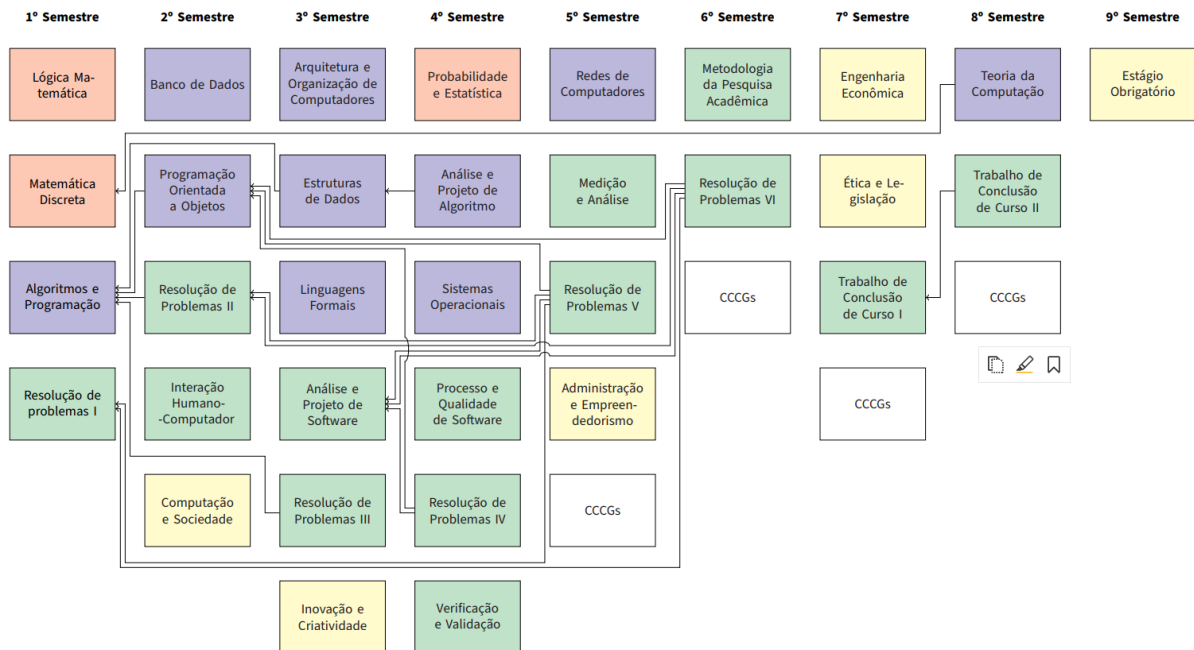
Quadro 1 – Perfil dos estudantes de Engenharia de Software

Categoria	Descrição dos dados
Total de estudantes	218
Distribuição por gênero	166 homens, 52 mulheres
Média de idade	23,41 anos (intervalo: 18–52 anos)
Etnia	160 brancos; 36 pardos; 10 pretos; 2 indígenas; 1 amarelo; 9 não declararam
Origem escolar	187 de rede pública; 31 de rede privada
Necessidades educacionais específicas	2 estudantes com TEA; 1 com deficiência intelectual; 1 com TDAH; 1 em “outras necessidades”

Fonte: Universidade Federal do Pampa (2025b).

A atual matriz curricular do curso, apresentada na Figura 3, permite visualizar a distribuição dos Componentes Curriculares Obrigatórios (CCO) e Componentes Curriculares Complementares de Graduação (CCCG) ao longo dos semestres, assim como o modo como sua estrutura articula conteúdos técnicos, fundamentos teóricos e práticas profissionais:

Figura 3 – Matriz curricular do curso de Engenharia de Software



Fonte: Universidade Federal do Pampa (2025c).

Como é possível observar, o curso não contempla CCO especificamente voltados ao ensino de Língua Portuguesa. Ainda assim, componentes como Metodologia da Pesquisa Acadêmica, Trabalho de Conclusão de Curso I e II e Estágio Obrigatório desempenham um papel importante no desenvolvimento da escrita acadêmica ao oferecerem espaços mais sistemáticos para o trabalho com gêneros científicos e com os procedimentos de pesquisa.

Ao se tratar de CCG, o curso autoriza solicitações de aproveitamento de componentes de outras graduações da Unipampa, mesmo quando não há equivalência com as ementas presentes na matriz curricular. A solicitação é analisada pela Comissão de Curso, responsável por validar se o pedido é coerente e relevante para o perfil do egresso. Nesse sentido, o PPC apresenta algumas sugestões de componentes, entre os quais está Prática em Linguagem III, do curso de Letras – Português, modalidade a distância, do *Campus Jaguarão*, código JLEAD013, cuja ementa contempla estratégias de leitura, coesão, coerência e elaboração de textos acadêmicos. Contudo, o componente foi extinto e não é ofertado desde 2023 (Universidade Federal do Pampa, 2025a).

A organização metodológica do curso em torno da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) também contribui para posicionar a leitura como prática recorrente. O PPC indica que a ABP é adotada como eixo desde a criação do curso, ressaltando

que essa abordagem favorece, entre outros aspectos, o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da motivação e da interpretação de textos pelos discentes durante a resolução de problemas (Universidade Federal do Pampa, 2025c). Ainda que a natureza dos textos não seja especificada, a menção à interpretação de textos, articulada a situações-problema ancoradas em contextos de prática profissional, sugere um trabalho de leitura que envolve tanto materiais técnicos quanto documentação de software e referências bibliográficas.

A análise do contexto institucional e curricular evidencia que a formação em Engenharia de Software se desenvolve em um ambiente marcado pela heterogeneidade do corpo discente, pela presença de práticas sistemáticas de leitura e escrita em diferentes componentes e pela adoção de metodologias como a ABP, que mobilizam interpretação, análise e produção textual em situações de estudo e de aplicação prática. Esses aspectos permitem compreender com maior precisão o cenário acadêmico, no qual a intervenção foi realizada, e situam as condições formativas que atravessam a experiência dos estudantes ao longo do curso.

2.2 Evasão e permanência na educação superior

A evasão e a permanência na educação superior configuram-se como dimensões complementares de um mesmo processo, que envolve o ingresso, a trajetória e a conclusão dos estudos em contextos marcados por desigualdades sociais, disputas em torno de recursos institucionais e diferentes concepções de formação. Longe de se restringir a um indicador administrativo, a evasão supõe decisões, estrangulamentos e experiências que atravessam tanto o percurso individual dos estudantes quanto o modo como as instituições organizam seus cursos, práticas pedagógicas e políticas de apoio.

Já a permanência, entendida aqui como a possibilidade de prosseguir e concluir a graduação com condições materiais, acadêmicas e simbólicas adequadas, depende da articulação entre ações institucionais e trajetórias pessoais. Nesta subseção, discutem-se, inicialmente, conceitos, fatores, tipologias e modelos explicativos que têm orientado a compreensão da evasão e da permanência na educação superior e, em seguida, examina-se como essas dinâmicas se manifestam no contexto específico da Unipampa, com foco no *Campus Alegrete*.

2.2.1 Conceitos, fatores, tipologias e modelos explicativos

A evasão é um fenômeno complexo que se refere ao abandono, por parte dos estudantes, de um curso (microevasão), de uma Instituição de Ensino Superior (IES) (mesoevasão) ou da própria educação superior (macroevasão), podendo ser temporária ou permanente (Brasil, 1997; Gilioli, 2016). Lima e Zago (2018) observam que, no contexto brasileiro, a evasão tende a ser associada a ideias de abandono, desistência, fracasso e saída definitiva de um curso, de uma instituição e/ou de um sistema escolar, sendo apresentada como o oposto à permanência.

Na Unipampa, pode ocorrer de formas distintas, tais como:

- abandono: quando o estudante deixa de solicitar matrícula em um semestre ou quando reprova por frequência em todos os componentes curriculares em que está inscrito por dois semestres seguidos ou três intercalados, sem formalizar a desistência (Universidade Federal do Pampa, 2011);
- cancelamento: quando o discente comunica sua intenção à universidade, preenchendo o requerimento de cancelamento de matrícula. Este só é autorizado caso não possua pendências com a biblioteca ou vínculo com programas e bolsas (Universidade Federal do Pampa, 2023b);
- desligamento: quando a universidade aplica uma sanção disciplinar por ato grave, aprovada em reunião do Conselho Universitário, ou quando o discente atinge o tempo limite de permanência em seu curso, sem concluí-lo (Universidade Federal do Pampa, 2010, 2011, 2020);
- reopção: quando o aluno permanece regular na instituição, mas troca de um curso para outro (Universidade Federal do Pampa, 2019b);
- transferência voluntária: quando o discente abandona a instituição, mas ingressa imediatamente em uma nova universidade, no mesmo curso (Universidade Federal do Pampa, 2019b).

Para Ristoff (1995), os processos de reopção e transferência voluntária não deveriam ser considerados como formas de evasão, pois, tratam-se, na verdade, de processos de migração. Eles não dão fim ao sonho de se graduar, mas iniciam um processo de recomeço, que ocorre com o amadurecimento e a descoberta das reais

potencialidades de um indivíduo. Da mesma forma, evasão e desligamento deveriam ser tratadas de forma diferente, visto que a primeira envolve a vontade do estudante, enquanto a segunda é de responsabilidade da IES (Brasil, 1997). Um discente em retenção, isto é, matriculado em um curso, além do período estipulado para se formar, não necessariamente deseja desistir, podendo lutar para concluí-lo mesmo em situações adversas.

Gaioso (2005) aponta que a interrupção de um percurso formativo possui caráter processual: antes de se traduzir em um ato administrativo – cancelamento, abandono ou desligamento –, há um conjunto de experiências, decisões e constrangimentos que vão fragilizando os vínculos do estudante com o curso e com a instituição. A desistência é uma perda coletiva, pois afeta os discentes e docentes, as universidades, a sociedade, o sistema de educação e o país. Além de resultar em um menor número de pessoas com formação completa, também faz com que ex-estudantes passem por obstáculos ao tentarem atingir seus objetivos pessoais, dificultando o cumprimento de suas funções sociais de forma eficaz (Lobo, 2012).

Santos (2017) propõe que o termo “evasão” seja examinado em três dimensões: semântica, cultural e metodológica. A evasão semântica refere-se aos significados atribuídos ao termo por pesquisadores e gestores; a evasão cultural, às representações e narrativas produzidas sobre quem evade e por que o faz; e a evasão metodológica, às opções de indicadores e fórmulas utilizadas para medir o fenômeno. Essa proposta vincula definição e mensuração: ao decidir quem será contabilizado como evadido, a instituição também decide que história pretende contar sobre o próprio desempenho e sobre seus estudantes.

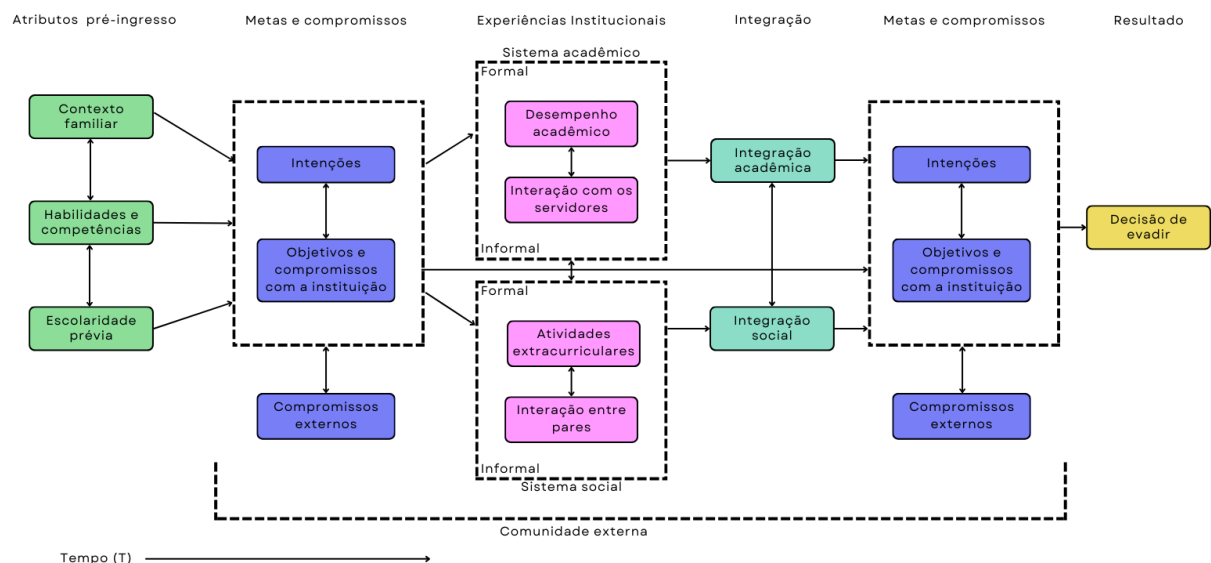
A literatura internacional tem buscado explicar não apenas “o que é” evasão, mas “como” ela se produz ao longo do tempo, em interação com características dos estudantes, das instituições e de contextos sociais mais amplos. Nesse movimento, o trabalho de Vincent Tinto se tornou uma referência recorrente, tanto em outros países quanto nas pesquisas brasileiras, pela proposta de um modelo que descreve a evasão como um processo longitudinal de saída do estudante articulado à permanência e à diplomação (Tinto, 1993; 2012; 2015; Franco *et al.*, 2021; Bento Júnior *et al.*, 2025).

Inspirado na leitura durkheimiana do suicídio, Tinto (1993) aproxima o abandono da educação superior de um processo de “suicídio acadêmico”: assim como a perda de vínculos sociais favorece o suicídio nas sociedades analisadas por Durkheim (2000), a fragilização dos laços de coesão acadêmica e social favorece a

decisão de deixar a universidade. O estudante tende a persistir enquanto percebe que os benefícios simbólicos, intelectuais e materiais da formação justificam os investimentos de tempo, esforço e recursos; quando o balanço se torna desfavorável, a evasão passa a ser uma possibilidade concreta (Franco *et al.*, 2021; Bento Júnior *et al.*, 2025).

No modelo longitudinal de abandono institucional, apresentado na Figura 4 (Tinto, 1993), a evasão é entendida como um desfecho possível de uma trajetória que se constrói a partir de interações sucessivas entre o estudante e dois grandes sistemas da universidade: o sistema acadêmico e o sistema social. Esses sistemas englobam, de um lado, as práticas formais de ensino e, de outro, as experiências cotidianas de convivência, pertencimento e envolvimento em atividades coletivas dentro e fora do *campus*.

Figura 4 – Modelo longitudinal de abandono institucional



Fonte: Adaptada de Tinto (1993, p. 114, tradução da autora).

Tinto (1993) destaca como fatores relevantes para a evasão os atributos pré-ingresso, as metas e compromissos, as experiências institucioniais e a integração. Os atributos pré-ingresso compõem a “bagagem” do estudante: origem social, gênero, etnia, escolarização anterior, desempenho na educação básica, trajetória familiar, recursos econômicos, comunidade em que reside, status social, habilidades e competências, preferências políticas, valores e expectativas em relação à universidade. Esses atributos influenciam a formulação de objetivos – como, por

exemplo, obter o diploma, melhorar a renda e seguir carreira acadêmica –, e de compromissos iniciais com o curso e com a instituição, que, por sua vez, condicionam como o estudante recebe e interpreta suas primeiras experiências acadêmicas e sociais (Tinto, 1993; Franco *et al.*, 2021).

As metas e os compromissos incluem expectativas, interesses e sonhos que o estudante deseja realizar, além de tratar de fatores externos, como o tempo gasto com os amigos, a família, o trabalho e outras questões fora da universidade (Tinto, 1993). Nesse aspecto, se um estudante ingressa na educação superior apenas por pressão dos pais, por exemplo, é provável que se comprometa menos do que aqueles que o fizeram porque gostam do que é estudado no curso selecionado. Se o salário dos profissionais já formados é baixo ou se há poucas vagas de emprego na área, é possível que a vontade de evadir aumente pelo medo de fracassar no mercado de trabalho. Se o estudante já está trabalhando e não tem tempo para estudar, é possível que desista por se sentir incapaz de dar conta de todas as suas demandas.

O campo de experiências institucionais envolve o sistema acadêmico e social dentro da universidade. Ao ingressar, o estudante passa a interagir com docentes, colegas, servidores técnicos e com as normas explícitas e implícitas que organizam a vida institucional. A qualidade e a intensidade dessas interações produzem diferentes graus de integração acadêmica — expressa na percepção de que é possível acompanhar o curso, obter desempenho satisfatório nos componentes curriculares e atribuir sentido às atividades curriculares — e de integração social, relacionada ao sentimento de acolhimento, reconhecimento e pertencimento a grupos e redes de apoio (Tinto, 1993). Quando essas integrações são construídas de forma consistente, tendem a fortalecer os compromissos do estudante com a instituição e com a conclusão do curso; quando são frágeis, a probabilidade de saída — seja por abandono, transferência ou desligamento — aumenta (Lima Júnior, 2013; Bento Júnior *et al.*, 2025).

Outro elemento decisivo na trajetória é a posição ocupada pelo primeiro ano do curso, sobretudo às seis semanas iniciais, período em que o estudante confronta expectativas e realidade, redefine metas e ajusta compromissos. É nesse intervalo que experiências de acolhimento, apoio pedagógico e integração social podem fortalecer a permanência, enquanto dificuldades acadêmicas, ausência de apoio, sensação de isolamento ou choques culturais tendem a fragilizá-la (Tinto, 1993; Bento Júnior *et al.*, 2025).

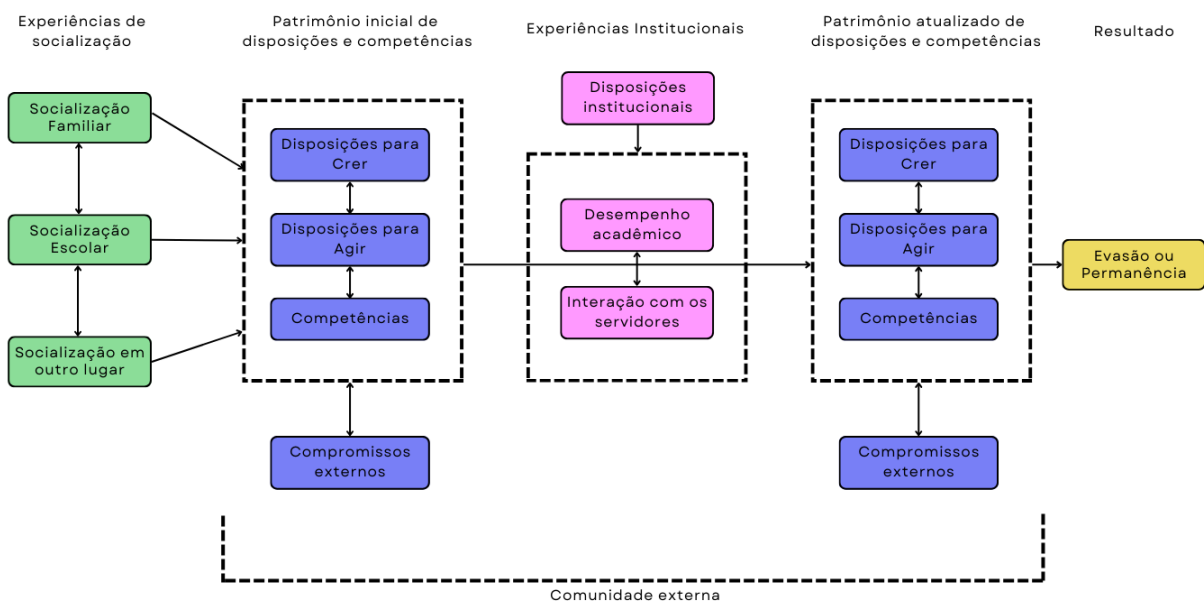
Em relação aos compromissos externos, Tinto (1993) reconhece que, em instituições não residenciais – como boa parte das universidades brasileiras –, obrigações familiares, trabalho remunerado e outros vínculos fora do *campus* competem com as demandas acadêmicas e podem limitar a participação em espaços de integração social (Tinto, 1993; Lima Júnior, 2013). Em vez de supor que a evasão decorre apenas de fragilidades individuais ou apenas de falhas institucionais, o modelo explica o fenômeno como resultado da tensão entre compromissos internos (com o curso e a instituição) e externos (com a família, o trabalho e outros contextos de socialização), o que aproxima a discussão da realidade de estudantes trabalhadores, de primeira geração na educação superior e de camadas populares (Lima Júnior, 2013).

Embora as universidades possam trabalhar em políticas e programas diversos para combater a evasão, Tinto (1993) sugere que alguns abandonos, especialmente os relacionados aos objetivos e compromissos do aluno, podem ser imunes à intervenção institucional. Além disso, ressalta que as universidades frequentemente julgam de forma infundada e equivocada que toda evasão pode ser combatida de maneira igual por meio de uma única ação institucional. Como cada abandono ocorre por motivos diversos, as ações de prevenção também devem ser distintas. Não é efetivo, por exemplo, ofertar oficinas de leitura e escrita em língua portuguesa para estudantes que estejam abandonando seus cursos devido à falta de recursos financeiros para acessar a instituição. Para estes, seria melhor trabalhar na disponibilização de auxílios estudantis e bolsas remuneradas. No caso de estudantes com dificuldades relacionadas aos conhecimentos prévios, acrescenta-se que a oferta de uma única oficina de curta duração não é capaz de resolver o problema, mas pode ser um início para amenizá-lo, configurando-se em uma importante ação estratégica.

O modelo longitudinal de abandono institucional tem sido interpretado por autores brasileiros como uma abordagem sociológica de natureza interacionista, por recusar tanto a perspectiva que responsabiliza exclusivamente o estudante (atribuições de “falta de capacidade”, “imaturidade” ou “desinteresse”) quanto a que imputa toda a responsabilidade à instituição (Lima Júnior, 2013; Franco *et al.*, 2021). A evasão é vista, nesse enquadramento, como resultado de uma trajetória em que disposições individuais, competências acumuladas e características institucionais se articulam, produzindo diferentes modos de permanência, retenção e saída (Lima Júnior, 2013; Bento Júnior *et al.*, 2025).

Dialogando com a sociologia disposicionalista, Lima Júnior (2013) propõe uma releitura do modelo de Tinto (1993) a partir dos conceitos de disposições e competências, que pode ser observada na Figura 5. Em vez de tratar “intenções” e “compromissos” apenas como variáveis atitudinais, o autor os interpreta como disposições para crer e para agir, construídas ao longo de múltiplas experiências de socialização (família, escola básica, trabalho, grupos de pares, entre outros). As competências – por exemplo, em leitura, escrita, matemática e raciocínio lógico – são igualmente entendidas como produtos dessas trajetórias, que podem favorecer ou dificultar a inserção do estudante em determinados cursos e áreas do conhecimento.

Figura 5 – Representação da apropriação disposicionalista do modelo de Tinto



Fonte: Adaptada de Lima Júnior (2013).

Nessa leitura, a evasão não é explicada apenas por “falta de integração”, mas por um desencontro entre disposições e exigências institucionais: estudantes chegam à universidade com modos de pensar, agir e interpretar o mundo que podem entrar em conflito com as normas, expectativas e formas de reconhecimento vigentes no curso. Ao mesmo tempo, a própria instituição possui disposições – mais ou menos hegemônicas – que organizam os modos de acolher, ensinar, avaliar e conviver, produzindo assimetrias entre grupos de estudantes e entre diferentes unidades acadêmicas (Lima Júnior, 2013; Bento Júnior *et al.*, 2025).

Essa apropriação é particularmente relevante para contextos como o brasileiro, em que a expansão do acesso ampliou a presença de estudantes das classes populares, com trajetórias escolares marcadas por desigualdades e por experiências de discriminação. Ao articular integração acadêmica e social com disposições e *habitus*, Lima Júnior (2013) mostra que a evasão precisa ser compreendida em conexão com processos de seleção, (des)legitimação de saberes e hierarquização de trajetórias, e não apenas como decisão individual de abandonar (Bento Júnior *et al.*, 2025).

Em trabalhos subsequentes, Tinto (2012) desloca parcialmente o foco da explicação da evasão para a análise das condições institucionais que favorecem a permanência e a conclusão dos cursos. Enquanto sua formulação inicial buscava sobretudo descrever os mecanismos pelos quais os estudantes se integram ou se afastam dos sistemas acadêmico e social, as reflexões mais recentes do autor passam a enfatizar em que medida as ações das instituições podem transformar essa dinâmica e criar ambientes mais favoráveis à aprendizagem e à persistência.

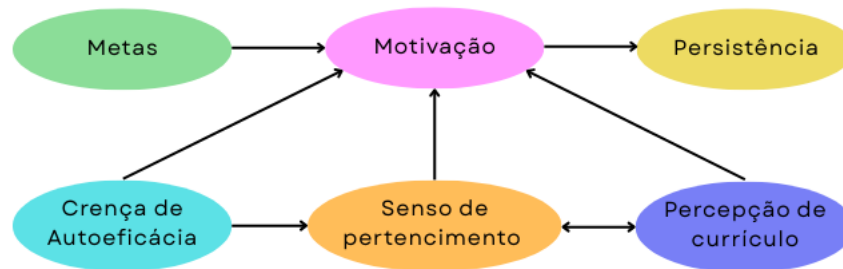
Tinto (2012) propõe três grandes princípios de “retenção eficaz”: (a) estabelecer expectativas acadêmicas claras e elevadas, comunicadas de forma consistente; (b) acompanhar a aprendizagem dos estudantes por meio de processos de avaliação e feedback que apoiem o desenvolvimento, em vez de apenas selecionar; e (c) criar comunidades acadêmicas e sociais nas quais todos os estudantes, especialmente os ingressantes e os grupos historicamente minorizados, possam sentir-se pertencentes e valorizados. Instituições que operacionalizam esses princípios tendem a desenvolver práticas como tutoria, monitoria, programas de acolhimento, turmas menores no primeiro ano, metodologias ativas e espaços de convivência, que estreitam vínculos e favorecem a persistência (Lima Júnior, 2013).

O autor também ressalta a centralidade da sala de aula como espaço privilegiado de integração acadêmica e social. A evasão deixa de ser pensada apenas como efeito de fatores extracurriculares (moradia no *campus*, participação em entidades estudantis, redes de amizade) e passa a ser relacionada diretamente à experiência de aprender – ou não – em componentes curriculares concretos, à interação com professores e à percepção de relevância do currículo para os projetos de vida dos estudantes (Tinto, 2012; Franco *et al.*, 2021).

Ao deslocar o debate sobre a evasão do olhar das IES para a perspectiva dos estudantes, Tinto (2015) introduz explicitamente a categoria de motivação. Em vez de

partir do interesse das instituições em “reter” matrículas, o autor propõe que se examine o que leva os estudantes a persistirem até a conclusão do curso, distinguindo analiticamente as noções de retenção (categoria institucional) e persistência (categoria centrada no estudante), conforme apresentado na Figura 6:

Figura 6 – Modelo de motivação e persistência do estudante



Fonte: Adaptada de Tinto (2015, p. 3, tradução da autora).

O modelo de motivação e persistência parte de duas premissas: (a) os estudantes, em geral, não desejam ser retidos – isto é, não permanecem na instituição apenas por interesse desta, mas na medida em que isso se articula aos seus próprios objetivos; e (b) persistir na educação superior é uma meta relevante, mas que concorre com outras metas e obrigações ao longo do tempo. A evasão, nessa nova perspectiva, passa a ser entendida como resultado de variações na motivação para continuar no curso e na instituição, motivação essa que é continuamente produzida pelas experiências acadêmicas e sociais vividas (Tinto, 2015).

Tinto (2015) identifica, então, um conjunto de dimensões que medeiam a relação entre experiências institucionais e decisão de permanência: o compromisso com o objetivo de concluir o curso, a crença de autoeficácia (sentir-se capaz de aprender e de cumprir as exigências), o senso de pertencimento (crença de que se é parte legítima da comunidade acadêmica) e a percepção de valor do currículo (em que medida as atividades propostas fazem sentido para os projetos pessoais e profissionais). Essas dimensões são construídas em interações cotidianas com professores, colegas, currículos e políticas institucionais; quando a instituição cria condições para que os estudantes se sintam capazes, incluídos e reconheçam valor naquilo que estudam, tende a fortalecer sua motivação e, por consequência, sua persistência.

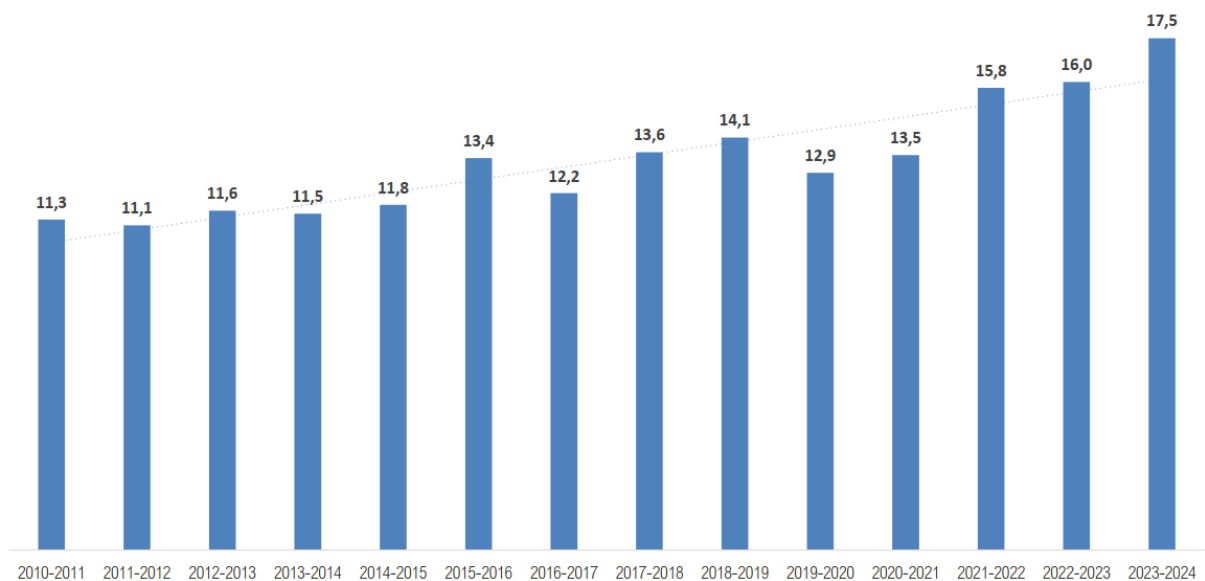
Desse modo, se no modelo longitudinal de abandono institucional a evasão é descrita sobretudo como falha de integração aos sistemas acadêmico e social, no modelo de motivação e persistência ela passa a ser vista também como falha na construção de condições para que os estudantes queiram e se sintam em condições de continuar. A linha do tempo da obra do autor revela, assim, um deslocamento gradual: de uma teoria da “saída do estudante” ancorada na integração, para uma reflexão sobre ações institucionais voltadas à permanência, culminando em uma abordagem motivacional que recoloca o olhar “pelos olhos dos estudantes” (Tinto, 1993; 2012; 2015).

A discussão evidencia que a evasão envolve processos formativos, institucionais e sociais que se entrecruzam ao longo da trajetória estudantil, assumindo sentidos distintos conforme o contexto em que ocorre e os referenciais utilizados para interpretá-la. Com esse arcabouço conceitual e analítico delineado, a próxima subseção volta-se ao caso da Unipampa, examinando como essas dinâmicas se expressam no *Campus Alegrete* a partir de seus dados institucionais.

2.2.2 Panorama da evasão na Unipampa – *Campus Alegrete*

O debate sobre evasão na educação superior brasileira tem sido marcado por taxas elevadas de abandono, tendência que se intensificou ao longo dos em diferentes áreas de formação e modalidades de ensino. O Censo da Educação Superior de 2024, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aponta que a expansão do acesso não foi acompanhada por uma ampliação proporcional das taxas de diplomação, revelando um cenário de entrada ampliada, mas de permanência fragilizada (Brasil, 2025b). O Gráfico 2 apresenta essa evolução:

Gráfico 2 – Taxa de Evasão na Educação Superior – Brasil (2010-2024)



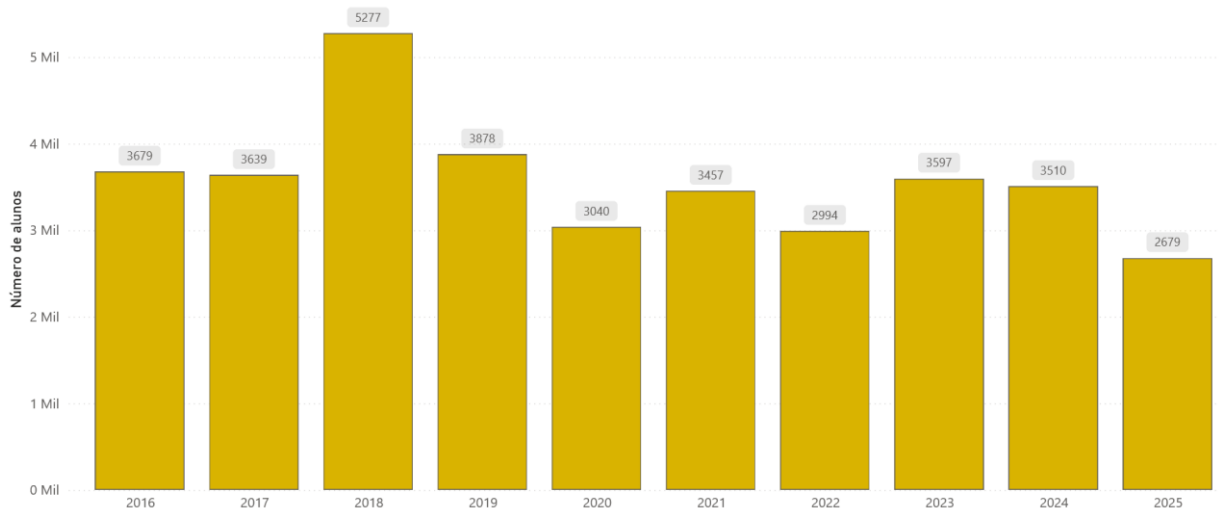
Fonte: Brasil (2025b, p. 70).

Esse cenário reforça a necessidade de que as universidades desenvolvam ações de enfrentamento baseadas em análises localizadas, capazes de identificar as causas da evasão em cada contexto institucional, em diálogo com os estudos de Tinto (1993; 2012; 2015). Considerar essas especificidades permite compreender de que modo fatores estruturais, pedagógicos e sociais se articulam nas trajetórias dos estudantes, produzindo padrões distintos de permanência e abandono.

No âmbito da Unipampa, essa dinâmica pode ser observada a partir dos dados produzidos e disponibilizados pelo NIDA (Universidade Federal do Pampa, 2025b), que reúne informações sobre ingresso, retenção, evasão e conclusão em todos os *campi* da universidade. Tais dados, publicados de forma anonimizada, servem de base para o trabalho da Comissão Institucional para Acompanhamento da Evasão e Retenção e das comissões locais, que monitoram o fenômeno e elaboram propostas de intervenção (Universidade Federal do Pampa, 2020).

Para fins de comparação, os dados consolidados da universidade como um todo — apresentados nos Gráficos 3 e 4 — permitem visualizar a relação entre o número de ingressantes e as taxas de evasão e de conclusão ao longo dos últimos dez anos. A leitura conjunta desses índices permite observar como movimentos de expansão de vagas, oscilação de matrículas e variações na conclusão se distribuem no interior da universidade.

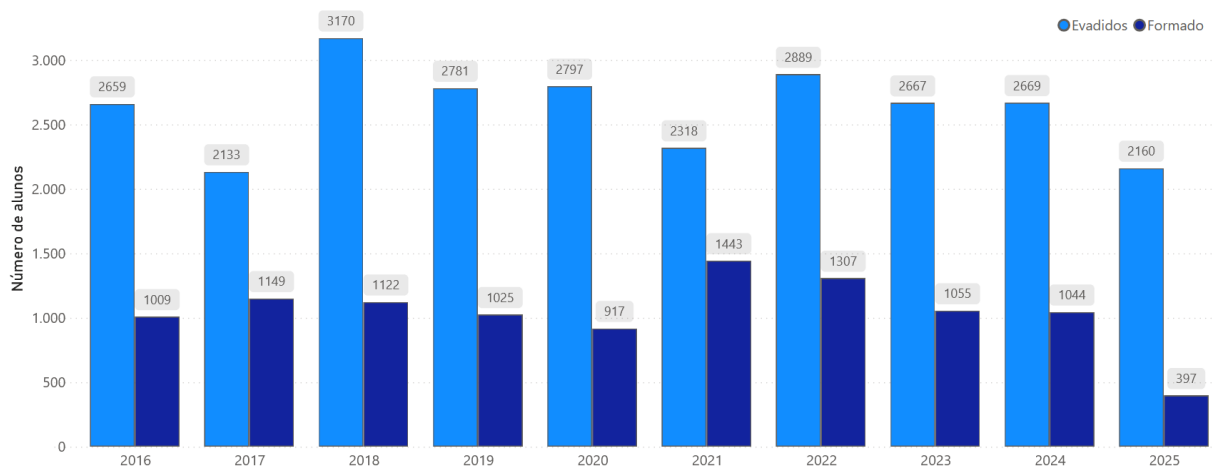
Gráfico 3 – Número de ingressantes por ano na Unipampa



Fonte: Universidade Federal do Pampa (2025b).

Como é possível observar no Gráfico 3, o ano de 2018 concentrou o maior número de ingressantes da Unipampa no período analisado. Apenas em 2022 e 2025 o total de estudantes que iniciaram seus cursos ficou abaixo de três mil matrículas.

Gráfico 4 – Número de alunos formados e evadidos por ano na Unipampa



Fonte: Universidade Federal do Pampa (2025b).

No Gráfico 4, apresentam-se, para fins de comparação, os números de estudantes evadidos e formados ao longo do período analisado, permitindo observar que, em diversos anos, o saldo entre ingressantes, evadidos e concluintes tem sido negativo ou muito reduzido na Unipampa. Em 2023, por exemplo, ingressaram 3.597 estudantes, enquanto 2.667 evadiram e 1.055 concluíram seus cursos, o que resultou

em um saldo negativo de 125 alunos. Em 2024, apesar da entrada de 3.510 novos estudantes, registraram-se 2.669 evasões e 1.044 formados, totalizando uma redução de 203 alunos. Já em 2025, o ingresso de 2.679 estudantes foi acompanhado de 2.160 evasões e 397 diplomas, representando um crescimento bastante modesto, de 122 alunos; cumpre destacar, entretanto, que esse número ainda não contempla as formaturas do segundo semestre do ano. Essa relação entre altos números de evasão e baixos índices de conclusão, ainda que com variações ano a ano, repete-se ao longo de todo o período, indicando uma tendência estrutural de fragilidade na permanência estudantil que impacta diretamente o crescimento e a renovação do corpo discente da universidade.

No *Campus Alegrete*, cenário desta pesquisa, a universidade oferta sete cursos de graduação com diferentes tempos de implantação entre 2006 e 2012: Ciência da Computação (2006), Engenharia Agrícola (2010), Engenharia Civil (2006), Engenharia de Software (2010), Engenharia de Telecomunicações (2012), Engenharia Elétrica (2006) e Engenharia Mecânica (2009). A Tabela 1 apresenta os dados gerais de ingresso, evasão e formatura das graduações da unidade acadêmica:

Tabela 1 – Histórico de ingressantes, formados e evadidos do *Campus Alegrete* (continua)

Ano	Ingressantes (Graduação)	Média de ingressantes por curso	Formados	Evadidos
2006	151	50,33	0	1
2007	161	53,66	0	55
2008	177	59	0	79
2009	223	55,75	0	89
2010	348	58	6	123
2011	365	52,14	39	198
2012	419	59,85	46	216
2013	393	56,14	59	257
2014	402	57,42	53	211
2015	401	57,28	85	299
2016	394	56,28	83	309
2017	370	52,85	126	288

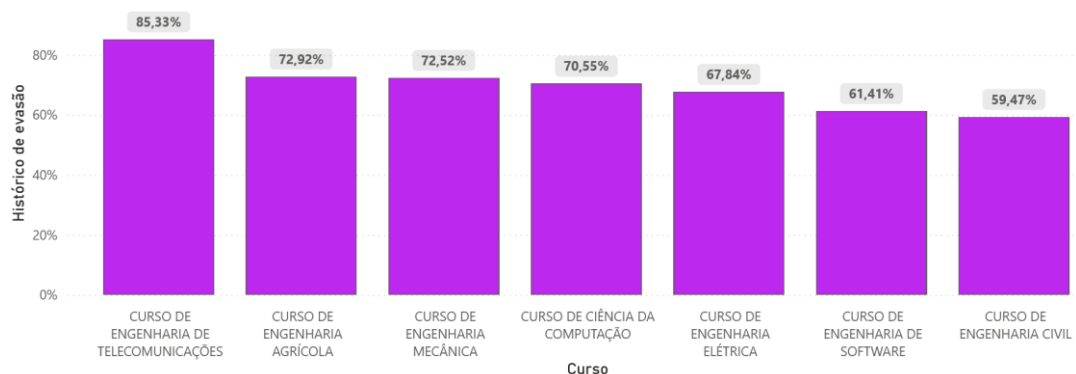
Tabela 2 – Histórico de ingressantes, formados e evadidos do *Campus Alegrete* (conclusão)

Ano	Ingressantes (Graduação)	Média de ingressantes por curso	Formados	Evadidos
2018	363	51,85	116	296
2019	371	53	110	320
2020	343	49	81	355
2021	387	55,28	88	126
2022	363	51,85	108	502
2023	275	39,85	84	267
2024	279	39,28	79	247
2025	253	36,14	40	195
Total	6438	--	1.203	4.433

Fonte: Adaptada de Universidade Federal do Pampa (2025b).

Observa-se que, dos 6.438 estudantes que já passaram pelo *campus*, 1.203 (18,7%) colaram grau e 4.433 abandonaram seus cursos, o que corresponde a uma taxa histórica de evasão de aproximadamente 68,9%. Ressalta-se que as primeiras formaturas ocorreram em 2010 (Ciência da Computação) e 2011 (Ciência da Computação e Engenharias Civil e Elétrica), após as primeiras turmas atingirem o oitavo e o décimo semestre, respectivamente. Pontua-se, ainda, que a média de alunos por curso, que considera o número de graduações ativas no período, vem diminuindo desde 2023, com uma queda acentuada após o fim da Pandemia de Covid-19.

Gráfico 5 – Histórico de evasão por curso

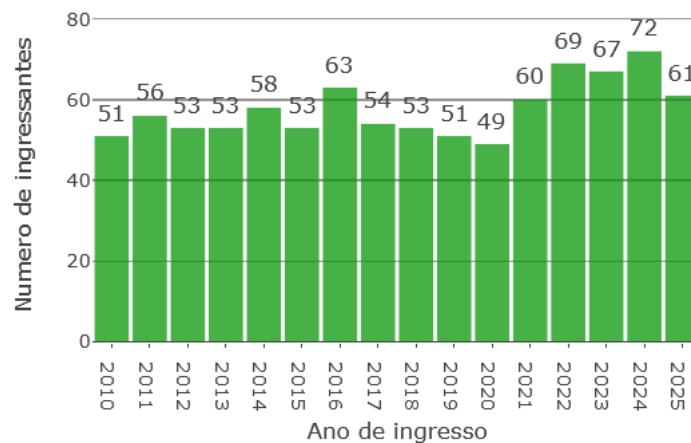


Fonte: Universidade Federal do Pampa (2025b).

No Gráfico 5, observa-se que todos os cursos do *campus* têm uma taxa histórica de evasão acima de 50%, beirando aos 60%. A graduação em Engenharia de Telecomunicações é o curso com a maior taxa: 85,33% de todos os estudantes que se matricularam desde sua fundação, em 2012, evadiram. A seguir, há a Engenharia Agrícola (72,92%), a Engenharia Mecânica (72,52%), Ciência da Computação (70,55%), Engenharia Elétrica (67,84%), Engenharia de Software (61,41%) e Engenharia Civil (59,47%).

Em relação ao curso de Engenharia de Software, cujo público-alvo desta pesquisa está matriculado, os dados disponibilizados pelo NIDA estão apresentados nos Gráficos 6, 7, 8 e 9:

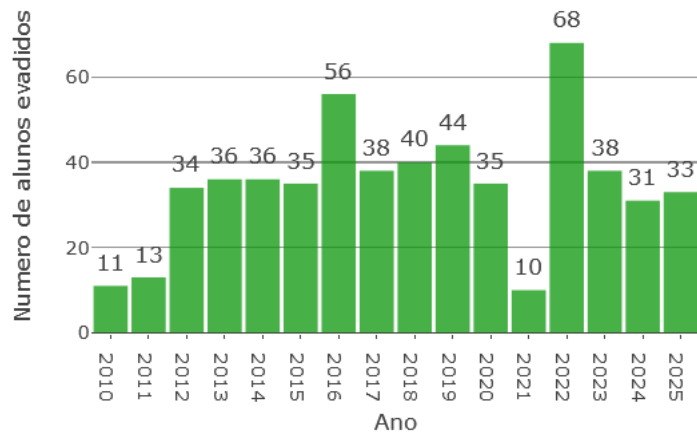
Gráfico 6 – Ingressantes por ano no curso de Engenharia de Software



Fonte: Universidade Federal do Pampa (2025b).

O Gráfico 6 demonstra que o curso de Engenharia de Software mantém um ótimo número de ingressantes por ano, sendo o curso mais procurado do *Campus* Alegrete. Com 9 semestres e 50 vagas autorizadas anualmente, essa graduação pode ter até 250 estudantes simultâneos (Universidade Federal do Pampa, 2025c). Conforme mencionado anteriormente, em 2025, o curso conta com 218 alunos regulares e 32 vagas ociosas.

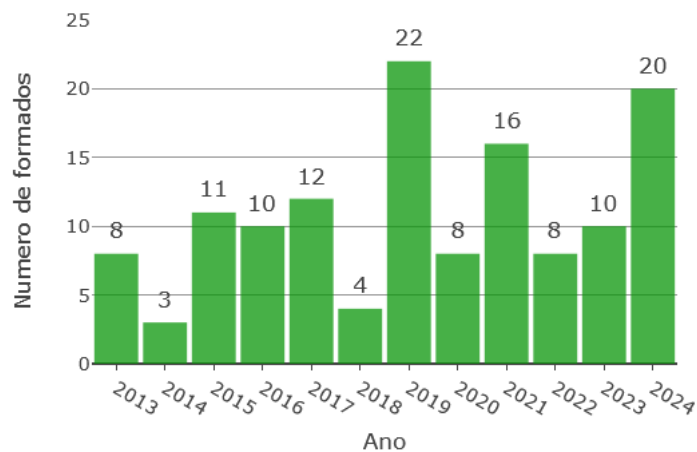
Gráfico 7 – Evadidos por ano no curso de Engenharia de Software



Fonte: Universidade Federal do Pampa (2025b).

Desde sua fundação, o curso teve 558 estudantes evadidos, com média de 34,87 alunos por ano, conforme demonstra o Gráfico 7. Desconsiderando os anos de pandemia, 2016 se mostrou o pior ano em relação aos abandonos, época em que a Unipampa teve redução de orçamento de 44% e algumas paralisações (Faraco, 2016). Essa tendência não se refletiu nos outros cursos do *campus*, entretanto (Universidade Federal do Pampa, 2025b).

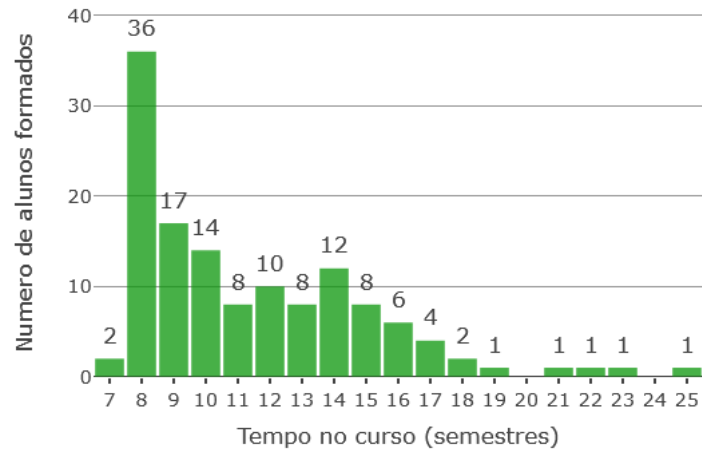
Gráfico 8 – Formados por ano no curso de Engenharia de Software



Fonte: Universidade Federal do Pampa (2025b).

No Gráfico 8, apresenta-se o número de formados por ano no curso. A quantidade de estudantes concluintes ainda é baixa, somando 132 desde sua fundação, com média anual de 11 diplomados.

Gráfico 9 – Tempo necessário para a formatura em Engenharia de Software

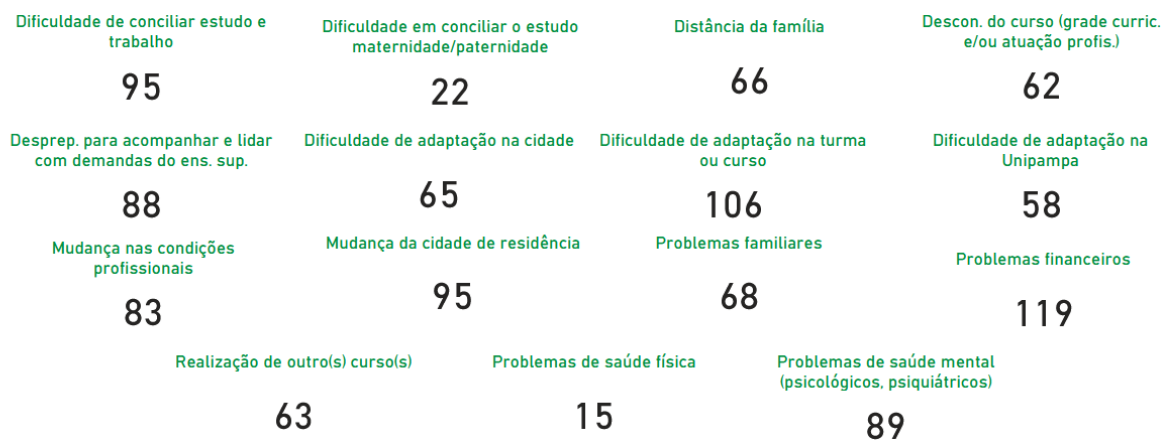


Fonte: Universidade Federal do Pampa (2025b).

Por fim, em relação ao tempo necessário para formatura, apresentado no Gráfico 9, observa-se que apenas 55 estudantes concluíram o curso no período de nove semestres, dos 132 egressos.

Desde 2015, o NIDA (Universidade Federal do Pampa, 2025b) divulga anualmente os resultados de um questionário aplicado aos estudantes evadidos, composto por diversas perguntas relacionadas aos motivos de abandono. No caso do *Campus Alegrete*, 511 ex-alunos responderam à pesquisa entre 2015 e 2023. A Figura 7 apresenta as respostas referentes aos fatores de ordem pessoal que influenciaram a decisão de evadir, havendo a possibilidade de marcar mais de uma resposta:

Figura 7 – Questões pessoais que influenciaram na evasão



Fonte: Universidade Federal do Pampa (2025b).

Nesse conjunto de respostas, destacam-se cinco fatores pessoais que exerceram maior influência sobre a decisão de evadir: problemas financeiros (119); dificuldade de adaptação à turma ou ao curso (106); dificuldade de conciliar trabalho e estudo (95); mudança de cidade (95); e questões relacionadas à saúde mental (89).

A Figura 8 apresenta as respostas referentes aos fatores relacionados à Unipampa que influenciaram a decisão de evadir, havendo a possibilidade de marcar mais de uma resposta:

Figura 8 – Questões relacionadas ao *Campus* que influenciaram na evasão

A didática de alguns docentes	Dificuldade de acesso à informação	Dificuldade de aprendizagem em uma ou mais disciplinas
229	43	181
Dificuldade de avançar no curso devido aos pré-requisitos	Distr. Horários das aulas (Ex.: Aulas espaçadas, etc.)	Hora início e fim das Aulas em função dos horários de transporte, segurança, etc.
110	113	52
Infraestrutura do campus	Não obtenção de bolsas/auxílios financeiros	Problemas de relacionamento com colegas
33	71	28
Perda de prazo para matrícula	Poucas oportunidades de participação em atividades extraclasse	Problemas de relacionamento com professores
18	77	74
Problemas de relacionamento com servidores TA	Qualidade do curso	
6	48	

Fonte: Universidade Federal do Pampa (2025b).

No que se refere às questões diretamente relacionadas à experiência no curso e na instituição, cinco fatores se destacam entre os respondentes: a didática de alguns docentes (229), a dificuldade de aprendizagem em uma ou mais disciplinas (181), a distribuição dos horários das aulas (113), a dificuldade de avançar no curso devido aos pré-requisitos (110) e a pouca oferta de oportunidades de participação em atividades extraclasse (77). Também aparecem, de forma relevante, problemas de relacionamento com professores (74), possivelmente associados às percepções sobre práticas didáticas.

Ao serem questionados se procuraram ajuda antes de desistirem, 236 afirmaram que tentaram buscar apoio de colegas, docentes, coordenadores de curso, técnicos, coordenador acadêmico e diretor, assim como da Secretaria Acadêmica e do Núcleo de Desenvolvimento Educacional, setor capaz de direcionar os estudantes para profissionais da saúde mental. A grande maioria, entretanto, preferiu buscar

auxílio fora da Unipampa ou decidiu não procurar ajuda. De todos os respondentes, 345 estavam em sua primeira graduação (Universidade Federal do Pampa, 2025b).

Em novembro de 2021, em reunião, a CLAER analisou os dados disponíveis no *website* do NIDA e entendeu que discentes estavam ingressando nos cursos ofertados com conhecimentos prévios insuficientes para a educação superior, considerados necessários para acompanhar as exigências dos cursos. Os dados apontaram que, além de haver dificuldade de compreender os professores, muitos estudantes estavam passando por desafios na hora de aprender os conteúdos dos componentes curriculares (Universidade Federal do Pampa, 2021b).

Ainda durante a reunião, detectou-se que o *campus* já vinha “[...] fazendo monitorias, projetos, dentre outras ações, e que isso não afetou positivamente os números de evasão e retenção [...]” (Universidade Federal do Pampa, 2021b, p. 1), sendo necessário que Grupos de Trabalho (GT) pensassem em soluções diferentes para os problemas relatados pelos ex-alunos. Assim, organizaram-se quatro grupos, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – GTs, temas trabalhados e distribuição de membros na CLAER

Grupo	Tema	Membros
GT1	Metodologia de ensino dos docentes do <i>campus</i> inadequada	Flávia Rodrigues, João Pablo Silva e Letícia Gindri.
GT2	Desempenho dos cursos na formação em tempo regular insuficiente	Cristian Muller, Elton Schwingel e Luiz Eduardo Medeiros.
GT3	Dificuldade em prospectar discentes para os cursos do <i>campus</i>	Maicon Bernardino, Eracilda Fontanela e Maurício França.
GT4	Nível de conhecimento básico dos discentes insuficiente	Jaelson Budny, Natália Chagas e Nathália Pinheiro Martins.

Fonte: Adaptado de Universidade Federal do Pampa (2021b).

No ano seguinte, na reunião de março de 2022, o GT4 apresentou novas proposições, entre elas a necessidade de identificar, por meio de um formulário de pesquisa, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nos componentes curriculares com maiores índices de reprovação. Também foi sugerido “[...] desenvolver instrumentos de avaliação diagnóstica (matemática e português básicos) e promover

cursos de nivelamento de português” (Universidade Federal do Pampa, 2022b, p. 1). A inclusão Língua Portuguesa foi justificada pelo fato de o *campus* já ofertar ações de apoio em Matemática e Química, mas não dispor de iniciativas equivalentes na área de Linguagens. Além disso, alguns docentes haviam relatado, de forma informal, dificuldades recorrentes de estudantes em atividades de leitura e interpretação de textos. Embora a proposta tenha sido registrada em ata como uma alternativa às ações já implementadas, nenhum curso chegou a ser ofertado.

A partir desse conjunto de evidências — incluindo as proposições do GT4, as dificuldades relatadas pelos docentes e as lacunas identificadas nas avaliações internas —, a análise dos indicadores institucionais, das respostas dos estudantes evadidos e das discussões conduzidas no âmbito da CLAER (Universidade Federal do Pampa, 2021b; 2022b) evidenciaram, na época, que uma parcela significativa das dificuldades que culminavam na evasão estava relacionada à dimensão acadêmica, especialmente às lacunas de conhecimentos prévios considerados necessários para acompanhar as exigências curriculares dos cursos. Esse diagnóstico indicou que muitas das ações já implementadas, como monitorias, projetos e atendimentos pontuais, não estavam sendo suficientes para alterar o cenário de retenção e abandono. Nesse contexto, ganhou centralidade o debate sobre estratégias voltadas ao fortalecimento das aprendizagens basilares, entre elas a proposta de cursos de “nivelamento”, particularmente nas áreas de Linguagens e Matemática. É a partir desse cenário que a próxima subseção discute o tema, trazendo fundamentos, políticas e iniciativas institucionais que buscam responder a essas demandas.

2.3 Nivelamento acadêmico: conceitos, políticas e iniciativas institucionais

A presente subseção discute o lugar do chamado “nivelamento” acadêmico nas políticas e práticas de apoio à aprendizagem na educação superior, tomando-o simultaneamente como categoria normativa e como objeto de disputa conceitual. Inicialmente, examinam-se definições e orientações presentes em documentos oficiais do governo federal, especialmente aquelas que vinculam o nivelamento a políticas de permanência estudantil e ao planejamento institucional das IES. Em seguida, apresenta-se um mapeamento de iniciativas classificadas, ou que podem ser associadas, a esse tipo de ação no âmbito da Unipampa, destacando tanto o vocabulário mobilizado nos documentos institucionais quanto às formas concretas de

organização de cursos, oficinas e projetos voltados à recuperação de aprendizagens e ao apoio acadêmico. Essa articulação entre enquadramentos legais, debates teóricos e práticas institucionais constitui o horizonte a partir do qual se compreende, nesta pesquisa, a proposta de oferta de uma oficina de leitura e escrita em língua portuguesa.

2.3.1 Problematizando o nivelamento: princípios e efeitos na permanência

Na educação superior, um programa de nivelamento engloba um conjunto de estratégias e ações destinadas a equalizar as competências, conhecimentos e habilidades dos estudantes. O objetivo é propiciar recuperação de aprendizagem através de revisão de conteúdos, explicações e resoluções de problemas, visando auxiliar "[...] na compreensão de conhecimentos básicos já esquecidos ou não aprendidos e de uso fundamental para a vida acadêmica e profissional" (Barros, 2021, p. 64). Quando realizada com sucesso, esse tipo de ação pode reduzir disparidades para que todos possam acompanhar e participar ativamente do ambiente universitário.

No Brasil, a expressão “nivelamento” aparece vinculada, de modo reiterado, ao conjunto de políticas de atendimento ao discente e de permanência estudantil das universidades, especialmente no momento de ingresso na graduação. Nas Diretrizes para Elaboração do PDI das universidades, por exemplo, o nivelamento é explicitamente mencionado como um dos “estímulos à permanência” que a instituição deve prever em suas políticas de atendimento aos estudantes, ao lado de programas de apoio pedagógico e de atendimento psicopedagógico (Brasil, 2004). Nesse documento, o PDI é definido como instrumento de planejamento obrigatório para credenciamento, reconhecimento e autorização de cursos, o que significa que a presença de ações de reforço e acompanhamento não é apenas recomendada, mas integrada à própria arquitetura regulatória do sistema federal de educação superior.

No Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Presencial e a Distância (Brasil, 2017), que é usado no processo de reconhecimento de cursos ofertados por todas as universidades do país, o nivelamento é incorporado como um dos componentes do indicador de apoio ao discente, na dimensão de Organização Didático-Pedagógica. Nele, classifica-se com conceito 5 o curso que contemple “[...] ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação [...]" (Brasil, 2017, p. 15). Assim, é esperado

pelo MEC que a IES demonstre a existência dessas ações, e a ausência implica rebaixamento do conceito atribuído, com repercussões diretas sobre o reconhecimento ou a renovação de reconhecimento do curso.

O glossário que acompanha esse instrumento torna ainda mais explícito o sentido atribuído pelo MEC à expressão. Nivelamento é definido como “parte do apoio previsto que a IES e/ou seus cursos disponibilizam para os alunos ingressantes, com o objetivo de sanar dificuldades encontradas no acompanhamento de Unidades Curriculares” (Brasil, 2017, p. 50). Assim, esse tipo de ação está associada a uma intervenção de caráter remediativo e orientada para a superação de lacunas consideradas impeditivas para o acompanhamento de componentes curriculares. Do ponto de vista da política pública, trata-se de uma peça dentro de um conjunto de mecanismos de apoio acadêmico, cuja finalidade é sustentar a trajetória formativa de sujeitos que chegam à universidade com percursos escolares heterogêneos.

Nesse cenário normativo, o nivelamento deixa de figurar apenas como iniciativa eventual de algumas instituições e passa a compor um léxico regulatório que condiciona o planejamento institucional e a própria avaliação de qualidade. Ao exigir que os PDIs incluam “programas de nivelamento” como estímulos à permanência (Brasil, 2004) e ao utilizá-los como critério de julgamento nos processos de reconhecimento de cursos (Brasil, 2017), o MEC transforma a oferta de ações dessa natureza em responsabilidade institucional. As IES que desejam manter seus cursos reconhecidos são, na prática, induzidas a prever e implementar esses programas, muitas vezes formalizados em editais, projetos pedagógicos de curso e regulamentos internos.

Embora o termo seja utilizado oficialmente, a literatura problematiza a própria metáfora de “nivelar” estudantes com percursos escolares heterogêneos. Medina e Cirelli (2015, p. 3) pontuam que “[...] esse termo não é o mais adequado, pois desconsidera a autenticidade das diferenças inerentes aos estudantes, as quais não devem ser niveladas”. Petrasso (2014) concorda, mencionando que há uma conotação negativa em seu uso. Ainda, para Zatti (2020, p. 321), é “[...] empobrecedor pensar que o nivelamento seja algo desejável e possível de se alcançar”, considerando a diversidade de realidades e experiências dos alunos. A crítica recai justamente sobre a ideia de que as lacunas de formação possam ser tratadas como simples desníveis a serem corrigidos até que todos alcancem um mesmo patamar,

como se fosse possível homogeneizar, em curto prazo, experiências tão diversas de escolarização.

Essa problematização é aprofundada por Rodrigues (2023), que discute programas de nivelamento em cursos superiores e opta por manter o termo sistematicamente entre aspas para destacar sua inadequação.

A concepção de “nivelamento” nega as diferenças individuais e as possibilidades de superação de cada um. Neste sentido, o termo “nivelamento” nega, também as capacidades criativas de indivíduos de diferentes culturas e enfatiza o conhecimento como um processo burocrático, automatizante das estruturas mentais e práticas das pessoas (Rodrigues, 2023, p. 2).

Para evitar que esse tipo de iniciativa não associe a diversidade de trajetórias a déficit, ao invés de pluralidade Rodrigues (2023) propõe substituir a designação nivelamento por “apoio ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e sociais” de alunos, sublinhando que o objetivo não é levar todos a uma referência-padrão, mas favorecer que cada estudante possa atingir o seu próprio padrão, considerando sua diversidade cultural e ampliando-a individual e coletivamente.

Barros (2021) chama atenção para o modo como o termo aparece no próprio mapeamento da produção acadêmica. Em levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o autor observa que boa parte das ocorrências de nivelamento se refere a áreas como Engenharia Civil, Geologia ou Ortodontia, em que o verbo “nivelar” mantém o sentido físico de “horizontalizar uma superfície, tirar seu declive ou alicar”, sendo minoritária a acepção ligada à educação (Barros, 2021, p. 69). Essa constatação reforça o caráter metafórico da expressão quando transposta para o campo educacional e sugere que, ao falar de “nivelamento” de estudantes, corre-se o risco de naturalizar uma imagem de regularização de “superfícies irregulares”, que tende a encobrir as condições sociais e históricas que produzem as desigualdades de aprendizagem.

No campo específico da Língua Portuguesa, autores como Castro e Barretto (2022) e Petrasso (2014) ajudam a explicitar limites pedagógicos de muitas experiências que se autodenominam “cursos de nivelamento”. Castro e Barretto (2022, p. 2) observam que as aulas de nivelamento em Língua Portuguesa são concebidas para sanar “o déficit na formação básica dos alunos”, por meio de atividades que articulam gramática, interpretação e produção de texto, com o objetivo

declarado de melhorar competências comunicativas. Ao mesmo tempo, destacam que, na prática, predomina a aula expositiva e que a quantidade de encontros destinados ao nivelamento não se mostra suficiente para lidar com dificuldades acumuladas ao longo de toda a educação básica, o que evidencia um descompasso entre a amplitude das defasagens e a natureza pontual da intervenção.

Petrasso (2014) indica que parte dos programas identificados em seu trabalho restringe-se à revisão de tópicos de gramática normativa e ao uso de exercícios descontextualizados, o que tende a reproduzir práticas escolares que já se mostraram pouco produtivas para o desenvolvimento de leitura e escrita na educação básica. Em contraposição, a autora propõe uma abordagem de Português para fins específicos, baseada em análise de necessidades, trabalho com gêneros textuais ligados à área de atuação de alunos e ensino da escrita em perspectiva processual, com vistas a transformar a sala em espaço de interação verbal em que o grupo possa avançar sem medo de expor suas dificuldades e lidar com elas. Quando deslocada para uma perspectiva de letramento acadêmico e de fins específicos, a intervenção deixa de ser mera “revisão” de conteúdos e passa a configurar um trabalho situado com práticas de linguagem que se aproximam das demandas reais do curso e da profissão.

A opção terminológica de alguns programas institucionais revela movimentos de distanciamento em relação ao vocabulário do nivelamento. Zatti (2020), ao descrever o “Programa Cursos Complementares”, da Universidade Estadual de Feira de Santana, mostra que a IES preferiu evitar a expressão “curso de nivelamento” ao criar turmas de Língua Portuguesa, Matemática e Informática dirigidas a estudantes com lacunas de formação básica. Esses cursos são apresentados como uma ação de extensão que aborda conteúdos básicos, busca contribuir para o melhor aproveitamento nas disciplinas de graduação e se articula às políticas de permanência, especialmente para estudantes ingressantes por ações afirmativas. Além do foco no desempenho acadêmico, o programa enfatiza a permanência imaterial e simbólica, compreendendo o percurso formativo para além do desenvolvimento intelectual linear e levando em conta dimensões subjetivas, sociais e culturais que atravessam a experiência universitária.

As críticas de Rodrigues (2023) e a reformulação terminológica de Zatti (2020) convergem para a ideia de que ações voltadas à recuperação de aprendizagem e ao apoio acadêmico na educação superior não precisam, nem deveriam, estar ancoradas na metáfora de nivelar. Quando concebidas apenas como nivelamento, tais ações

correm o risco de ser interpretadas como respostas pontuais a defasagens individuais, deslocando o foco de um debate mais amplo sobre as responsabilidades da educação básica, as condições de trabalho docente e as políticas de acesso e permanência. Em contrapartida, quando são pensadas como programas de desenvolvimento de competências ou como cursos e oficinas complementares articulados ao apoio psicossocial e pedagógico, passam a integrar, de modo mais consistente, uma política institucional que reconhece a diversidade dos estudantes e busca acompanhar seus percursos formativos de forma continuada.

À luz dessas discussões, nesta dissertação opta-se por não utilizar a nomenclatura “nivelamento” para designar a intervenção em Língua Portuguesa desenvolvida no contexto da pesquisa. A ação será referida como oficina de leitura e escrita em língua portuguesa, denominação que procura salientar o caráter formativo, processual e colaborativo da proposta, concebida como espaço de trabalho com práticas de linguagem acadêmicas, em que se mobilizam leitura, escrita e discussão de textos em interação com as demandas dos cursos envolvidos. Essa opção dialoga com a perspectiva de Petrasso (2014), para quem intervenções devem partir da análise de necessidades do público, do trabalho com gêneros relevantes e da valorização dos conhecimentos que os estudantes já possuem, de modo a favorecer a construção de autonomia e a autoestima linguística. Também se aproxima da crítica de Rodrigues (2023) à padronização de competências, ao recusar a ideia de que a finalidade da intervenção seja alinhar todos a um nível ideal abstrato, enfatizando, em vez disso, a ampliação de repertórios e a participação efetiva nas práticas de leitura e escrita da educação superior.

Considerando o panorama apresentado, o termo “nivelamento” será utilizado nas seções seguintes apenas quando for necessário referir-se a documentos oficiais do MEC, a programas institucionalmente assim nomeados ou à literatura que emprega essa categoria. Para caracterizar propostas pedagógicas voltadas ao fortalecimento de letramentos acadêmicos em Língua Portuguesa, sugere-se a adoção de denominações mais condizentes com as concepções de linguagem e de formação que orientam a pesquisa, como o próprio uso de oficina, programa de apoio à aprendizagem e ações de reforço e acompanhamento em Língua Portuguesa. Em linha com as reformulações sugeridas por Rodrigues (2023) e Zatti (2020), esses termos deslocam o foco de uma suposta homogeneização dos estudantes para a ideia de apoio continuado, reconhecimento da diversidade e construção de condições para

que cada sujeito possa ampliar suas competências discursivas e acadêmicas ao longo de sua trajetória na educação superior.

2.3.2 O nivelamento na Unipampa: mapeamento de ações

No contexto institucional da Unipampa, o vocabulário do “nivelamento” integrou de modo explícito o planejamento estratégico presente no PDI de 2019–2023, sendo apresentado como um dos eixos estruturantes das ações de apoio às aprendizagens. Segundo o documento,

Os cursos devem prever, em seus PPCs, a oferta de alternativas de **nivelamento** – componentes/cursos/oficinas/atividades, tais como:

- Programa de monitoria, em horário extraclasse;
- Curso ou componente curricular presencial ou a distância em período de férias;
- Componente curricular dentro de currículo de ABI;
- Primeiro semestre do curso com disciplinas com foco no nivelamento.

O **nivelamento** pode ser interno, previsto em PPC ou organizado através de projeto cadastrado no SIPPEE. Também pode ser externo, por exemplo, em projeto de extensão que atenda a Educação Básica com vistas a avanço/nivelamento para o que é requisito do discente quando no ingresso do curso superior. (Universidade Federal do Pampa, 2019a, p. 73, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, o PDI indicava a necessidade de reconstruir uma política de apoio e acompanhamento diante das elevadas taxas de reprovação e retenção em determinados componentes, o que reforça a associação entre “nivelamento”, recuperação de aprendizagem e enfrentamento da evasão em perspectiva institucional (Universidade Federal do Pampa, 2019a).

No PDI de 2025–2029, entretanto, observa-se um deslocamento terminológico. O documento deixa de utilizar a palavra “nivelamento” e passa a mobilizar um repertório que inclui expressões como “apoio social e pedagógico”, “monitorias”, “grupos de estudo”, “acompanhamento prévio a atividades avaliativas”, “planejamento de estudos”, “hábitos e rotinas de estudo” e “apoio ao letramento acadêmico”, articuladas a iniciativas como o Programa de Apoio Social e Pedagógico (PASP) e a iniciativas específicas voltadas a estudantes indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e demais grupos historicamente minorizados (Universidade Federal do Pampa, 2024a). Em vez de nomear diretamente “cursos de nivelamento”, o PDI inscreve essas ações em uma gramática de equidade, diversidade e acessibilidade,

aproximando-se da defesa de Rodrigues (2023) e de Zatti (2020) de que o apoio acadêmico na educação superior deve ser compreendido como “desenvolvimento de competências e habilidades” e como permanência material e simbólica, e não como tentativa de homogeneização de trajetórias.

A universidade não mantém, em seus sites institucionais, um registro sistematizado das ações, cursos ou oficinas voltados à recuperação de aprendizagens ofertados nos últimos anos. Ainda assim, uma busca no sistema GURI permite localizar projetos e iniciativas que se aproximam desse tipo de oferta (Universidade Federal do Pampa, 2023a). No âmbito desta pesquisa, realizou-se, em 2023, uma consulta sistemática a esse sistema com o objetivo de identificar ações relacionadas ao que, na época, ainda era tratado institucionalmente como “nivelamento”.

No website da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), foi possível encontrar chamadas institucionais que tratam diretamente do tema (Universidade Federal do Pampa, 2023b). Um exemplo é a Chamada Interna Prograd n.º 8/2021 – Promoção de cursos de nivelamento por meios digitais, que teve como objetivo:

Proporcionar aos discentes a aquisição de conhecimentos básicos necessários ao processo de aprendizagem dos componentes curriculares dos cursos de graduação, com vistas ao melhor desempenho e aproveitamento dos componentes curriculares e o combate à evasão e à retenção, em consonância com o disposto no Programa Institucional de Acompanhamento e Enfrentamento da Evasão e Retenção – Resolução Consuni/Unipampa n.º 300/2020. (Universidade Federal do Pampa, 2021a, p. 1).

Outra iniciativa foi a Chamada Interna Prograd n.º 4/2022 – Monitoria e Cursos de Nivelamento para Componentes com Altas Taxas de Reprovação, que destinou R\$ 73.440,00 em bolsas para docentes e discentes, buscando selecionar “[...] propostas que visem a [sic] melhoria da aprendizagem e o [sic] combate da evasão e da retenção nos cursos de graduação da UNIPAMPA” (Universidade Federal do Pampa, 2022a, p. 1).

Além das chamadas, há publicações com convites para cursos de nivelamento, como o Projeto Cálculo na Quarentena 2021/2022 e Estudo de Conceitos Matemáticos Fundamentais à Geofísica (*Campus Caçapava do Sul*); o Curso de Nivelamento em Conteúdos de Física (*Campus São Gabriel*); e os cursos Matemática Básica para Cursos de Computação e Revisão Pré-Cálculo: Conteúdos de Matemática do Ensino Médio (*Campus Alegrete*) (Universidade Federal do Pampa,

2023b). Outro exemplo é o curso de nivelamento “Aquicultura Capacita”, do *Campus* Uruguaiana, direcionado a estudantes que desejavam “aperfeiçoar seus conhecimentos em Matemática, Física, Química, leitura e interpretação textual” (Universidade Federal do Pampa, 2023b).

Para ilustrar as ofertas no âmbito da Unipampa, selecionou-se um projeto de ensino ou de extensão por *campus*, apresentados no Quadro 3. Embora nem todos usem o termo “nivelamento”, seus objetivos dialogam com ações voltadas à recuperação de aprendizagens ou ao apoio acadêmico inicial:

Quadro 3 – Mapeamento de ações por *campus* (continua)

Campus	Título	Descrição
Alegrete	Apoio virtual para permanência e sucesso acadêmico na Unipampa: ações e orientações pedagógicas	“[...] planejamento dos estudos, gestão do tempo, ambientação acadêmica, técnicas de estudo, autorregulação da aprendizagem, protagonismo estudantil e estratégias de leitura e escrita acadêmica [...]”
Bagé	Oficinas de letramento acadêmico e digital	“[...] qualificar os profissionais em formação da Unipampa, levando-os a desenvolver habilidades de produção oral e textual nos diversos meios de comunicação como a rádio, as mídias digitais e as plataformas acadêmico-científicas.”
Caçapava do Sul	Matemática na pós-quarentena 2022	“[...] revisão e ampliação de alguns conteúdos/conceitos matemáticos estudados no Ensino Básico, que são essenciais para o bom desempenho nas disciplinas iniciais da área [...]”

Quadro 4 – Mapeamento de ações por *campus* (continuação)

Campus	Título	Descrição
Dom Pedrito	Aprendendo na prática: da escola para universidade	“[...] auxiliar no ensino e na aprendizagem, contribuindo para a formação e estímulo dos alunos envolvidos, aumentando a motivação para ingresso na universidade.”
Itaqui	Acompanhamento acadêmico em Matemática	“[...] retomar e ampliar conhecimentos de matemática básica via curso de Nivelamento [...]”
Jaguarão	Alunos conectados: multiletramento e as TICs	“[...] elaborar e fornecer oficinas de formação, relacionadas às TICs, para trabalhar e desenvolver nos acadêmicos as competências envolvidas no multiletramento.”
Santana do Livramento	Conhecimento codificado: normas e noções acadêmicas	“[...] criar espaços de construção de conhecimento que perpassam a formação regular, [...] resultando na elevação do nível acadêmico dos discentes, amenizando as lacunas existentes no processo de construção do conhecimento científico [...]”
São Borja	Oficinas de leitura e produção textual no Ensino Superior	“[...] desenvolver e nivelar as competências e habilidades em Língua Portuguesa de discentes, prioritariamente ingressantes, dos cursos de Graduação da Unipampa – Campus São Borja”

Quadro 5 – Mapeamento de ações por *campus* (conclusão)

Campus	Título	Descrição
São Gabriel	Ensino e Preparação para Componentes Curriculares de Física	“Muitas vezes, as dificuldades apresentadas por estes [estudantes] são aprofundadas por falhas provenientes do processo educacional ao longo do ensino fundamental e do ensino médio.”, sendo necessário enfrentar “[...] as carências e dificuldades deste público – tanto as carências do ensino básico quanto as do ensino superior –, nos componentes curriculares de Física [...]”
Uruguaiana	Clube de escrita: Caneta, Papel e Laços	“O sucesso profissional – e pessoal, que não pode ser desvinculado – depende de fatores que nem sempre são ensinados nas disciplinas dos cursos”, sendo o objetivo trabalhar a escrita como forma de expressão e comunicação.

Fonte: Universidade Federal do Pampa (2023a).

Além dos projetos identificados, observou-se que, em 2023, o GURI registrou 191 projetos com a palavra “monitoria” em seus títulos, indicando expressiva presença de ações de reforço e recuperação de aprendizagem nos *campi* da Unipampa; o *Campus* Jaguarão era o único a não registrar iniciativas específicas de monitoria (Universidade Federal do Pampa, 2023a).

Como é possível observar, embora existam projetos de recuperação de aprendizagem em Língua Portuguesa distribuídos por diferentes unidades da Unipampa, ressalta-se que essas iniciativas são escassas no *Campus* Alegrete, em que encontrou-se apenas o projeto presente no Quadro 3, e cuja oferta de cursos e oficinas está voltada majoritariamente às áreas de Ciências Exatas e Tecnologia, conforme identificou a CLAER (Universidade Federal do Pampa, 2022b).

O predomínio de cursos da área tecnológica tende a deslocar o foco das políticas internas de apoio para componentes como Matemática, Física ou Química, considerados tradicionalmente como barreiras de progressão acadêmica. Esse

direcionamento resulta, muitas vezes, na priorização de ações que buscam retomar conteúdos das Ciências Básicas, voltados à revisão de conhecimentos matemáticos e ao enfrentamento de reprovações em componentes iniciais dessas áreas. Entretanto, como argumentam Castro e Barretto (2022) e Petrasso (2014), dificuldades de leitura e escrita atravessam todas as áreas do conhecimento e influenciam tanto o acompanhamento de componentes teóricos quanto o desenvolvimento de competências necessárias à formação profissional, especialmente no que diz respeito à interpretação de problemas, à organização discursiva e à produção de relatórios, resenhas e demais gêneros acadêmicos.

Nessa perspectiva, a oferta da oficina de leitura e escrita no *Campus Alegrete* é entendida, neste trabalho, como uma resposta situada às lacunas identificadas no mapeamento institucional e na literatura sobre letramentos acadêmicos, que será discutida na próxima subseção. A intenção é apoiar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, e não promover processos de “nivelamento”. A intervenção proposta dialoga com as análises de Castro e Barretto (2022) e de Petrasso (2014), bem como com as críticas de Rodrigues (2023) e Zatti (2020), ao assumir um trabalho formativo orientado à ampliação de repertórios e à participação qualificada dos estudantes nas práticas de linguagem próprias da vida universitária. É a partir desse enquadramento que se examinam os letramentos e as práticas de linguagem na educação superior, que constituem o horizonte teórico a partir do qual se compreende tanto a proposta da oficina quanto as ações de apoio à aprendizagem discutidas nesta dissertação.

2.4 Letramento(s) e práticas de linguagem na educação superior

A discussão sobre letramento(s) na educação superior pressupõe explicitar o que se entende por alfabetização, letramento(s) e multiletramentos, bem como situar de que maneira essas noções se articulam às práticas de linguagem que circulam na universidade. Neste trabalho, interessa compreender como diferentes modos de participação na cultura escrita – desde o domínio inicial do sistema de escrita alfabética até a inserção em comunidades acadêmicas e em práticas de leitura de textos literários e multimodais – incidem sobre as trajetórias dos estudantes. Com esse objetivo, a seção organiza-se em quatro eixos: a apresentação de alfabetização, letramento(s) e multiletramentos; a discussão do letramento acadêmico; o letramento

literário na formação universitária; e a abordagem dos letramentos multimodais e do uso de mídias em contextos de ensino e aprendizagem.

2.4.1 Alfabetização, letramento(s) e multiletramentos

Para avançar na compreensão das práticas de linguagem que atravessam a educação superior, é preciso examinar com maior precisão as noções de alfabetização, letramento e multiletramentos, que constituem a base conceitual sobre a qual se organizam diferentes modos de participação na cultura escrita. No contexto brasileiro, a alfabetização costuma designar, sobretudo, o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e de suas convenções: trata-se do conjunto de técnicas e habilidades necessárias para ler e escrever, que envolve o domínio das relações entre fonemas e grafemas, das normas ortográficas, de procedimentos motores e de posturas corporais adequadas para o ato de escrever, bem como da organização gráfica dos textos na página e do manejo de diferentes suportes de leitura e escrita (Soares, 2018; Rojo; Moura, 2019).

O letramento, por sua vez, refere-se ao uso da língua escrita em práticas sociais e pessoais, descrevendo modos culturalmente situados de produzir, interpretar e circular textos em diferentes esferas de atividade (Rojo; Moura, 2019). Assim, envolve a leitura e a escrita com diferentes finalidades — informar-se, interagir com outros, construir conhecimentos, fruir textos estéticos, organizar a vida cotidiana, registrar informações —, além de interpretar e produzir variados gêneros discursivos, orientar-se por suas convenções de leitura e assumir atitudes de participação efetiva no mundo da escrita (Soares, 2018). Se a alfabetização destaca a aprendizagem do sistema gráfico e de suas regras, o letramento enfatiza os modos como esse sistema é mobilizado em situações concretas, com objetivos e interlocutores específicos. De acordo com Soares (2004), tratar dos processos de leitura e escrita implica considerar simultaneamente essas duas dimensões, distintas, porém interdependentes.

A passagem ao plural — letramentos — decorre da multiplicidade de comunidades, culturas e esferas de atividade em sociedades urbanas contemporâneas, cada qual marcada por práticas próprias de leitura e escrita. Consultar o saldo em um caixa eletrônico, preencher um formulário *on-line*, acompanhar um curso virtual, escrever um artigo científico ou ler um romance são exemplos de participação em práticas de letramento distintas, atravessadas por

relações desiguais de acesso a bens culturais e a suportes de escrita. Nem todas essas práticas têm o mesmo valor social: Rojo e Moura (2019) mostram que os letramentos associados à literatura, à imprensa, à burocracia estatal ou à cultura acadêmica permanecem concentrados em parcelas específicas da população.

É nesse cenário de multiplicidade e de desigualdade de acesso às práticas de leitura e escrita que se insere a noção de multiletramentos. O termo procura dar conta, ao mesmo tempo, da proliferação de textos que articulam diferentes modos semióticos — linguagem verbal, imagens, sons, movimentos, links, recursos de diagramação digital — e da intensificação da convivência entre sujeitos de origens culturais, linguísticas e geracionais diversas. Nesse conjunto, situam-se não apenas textos acadêmicos e institucionais, mas também narrativas literárias, filmes, séries, jogos digitais e outras produções midiáticas que circulam em ambientes digitais. Essas materialidades configuram práticas de letramento pelas quais os estudantes constroem repertórios de leitura e de interpretação sobre temas como ciência, tecnologia e futuro, que podem ser mobilizados em contextos de formação universitária. Nesse contexto, participar da cultura escrita implica, cada vez mais, transitar por práticas que articulam códigos, mídias e identidades, em contextos locais e globais, o que exige dos leitores-escritores a coordenação de repertórios heterogêneos de interpretação e produção de textos (Rojo; Moura, 2019).

Ao discutir a relação entre alfabetização e letramento, Soares (2004) chama atenção para um movimento histórico em que o termo letramento ganha visibilidade justamente para nomear dimensões da cultura escrita que não se reduzem ao domínio técnico do código, mas, ao mesmo tempo, corre-se o risco de diluir a especificidade da alfabetização quando ambos os processos são tratados como sinônimos. A autora defende que alfabetização e letramento devem ser compreendidos como processos específicos, ainda que articulados: de um lado, a aquisição do sistema de escrita; de outro, a participação em práticas sociais mediadas por textos, com diferentes níveis de complexidade e prestígio. Essa distinção é relevante para a educação superior, na medida em que muitos estudantes chegam à universidade alfabetizados do ponto de vista do sistema gráfico, mas com trajetórias desiguais de inserção em letramentos valorizados na cultura acadêmica.

A perspectiva dos estudos de letramento, tal como sistematizada por Kleiman (2007), contribui para deslocar o foco de habilidades individuais para eventos de letramento, entendidos como situações sociais em que se mobilizam textos,

conhecimentos e posições de sujeito. Nesses eventos, diferentes participantes acionam recursos diversos, de maneira cooperativa ou em tensão, para responder a metas compartilhadas, como resolver um problema da comunidade, intervir em um debate público ou cumprir uma exigência institucional. Quando esse enquadramento é trazido para a escola e, por extensão, para a universidade, torna-se possível interrogar em que medida as atividades propostas se aproximam de práticas sociais significativas ou se restringem à demonstração individual de competências, como ocorre em exercícios de cópia, respostas a questionários descontextualizados ou produções textuais que não circulam para além da avaliação docente.

Rojo e Moura (2019) retomam a distinção entre alfabetização como apropriação do sistema alfabético e letramento como engajamento em práticas sociais letradas, afirmando que, em sociedades grafocêntricas, não basta conhecer o funcionamento da escrita: é necessário poder utilizá-la para responder às demandas de diferentes esferas da vida social. Nessa direção, multiletramentos não significam apenas a soma de múltiplos “tipos” de letramento (visual, digital, informacional), mas um modo de compreender como esses letramentos se entrecruzam em contextos marcados por circulação acelerada de textos, por redes digitais e por rearranjos nas fronteiras entre espaços públicos e privados. A universidade insere-se nesse contexto como uma das esferas em que certos letramentos — particularmente os acadêmicos e científicos — adquirem maior prestígio e funcionam como requisitos de participação e permanência.

No contexto da hipermodernidade, Rojo e Barbosa (2015) enfatizam que as práticas de significação se apoiam em semioses que combinam de maneira recorrente diferentes mídias e linguagens, de modo que os letramentos tendem a ser cada vez menos vinculados exclusivamente ao suporte impresso. A circulação de textos em plataformas digitais, a remixagem de gêneros e a convivência de registros científicos, escolares e de entretenimento em um mesmo ambiente ampliam o repertório de letramentos com que sujeitos jovens e adultos entram em contato e evidenciam a necessidade de que propostas educativas considerem essa heterogeneidade. Ao articular alfabetização, letramento e multiletramentos, esta dissertação assume, portanto, que as dificuldades e potencialidades dos estudantes na educação superior não podem ser explicadas apenas por supostas lacunas individuais, mas devem ser interpretadas à luz das oportunidades (ou da ausência delas) de participação em práticas de leitura e escrita socialmente reconhecidas, em especial aquelas que se aproximam da cultura acadêmica e das culturas midiáticas contemporâneas.

2.4.2 Letramento acadêmico: práticas e culturas disciplinares

Entre as diferentes formas de participação na cultura escrita discutidas na subseção anterior, destaca-se, na educação superior, o letramento acadêmico, pois envolve práticas, expectativas e modos de raciocínio próprios das comunidades disciplinares. Nessa perspectiva, Carlino (2017) propõe compreender a *alfabetización académica* — aqui denominada letramento acadêmico — como um conjunto de práticas de linguagem e de pensamento característico da educação superior, por meio das quais se produzem, legitimam-se e circulam conhecimentos. Ler e escrever, nesse caso, não constituem apenas habilidades “prévias” que o estudante traria da educação básica, mas formas específicas de agir com textos que precisam ser aprendidas em cada campo, em diálogo com seus modos de argumentar, de organizar conceitos e de construir evidências. A alfabetização, portanto, é condição necessária, mas não suficiente: trata-se de ponto de partida para a inserção em comunidades letradas particulares, entre as quais se destaca a própria universidade.

Carlino (2017) atribui ao letramento acadêmico uma dupla acepção. Em sentido sincrônico, refere-se às práticas e representações que constituem as culturas de leitura e escrita em um componente curricular ou curso: os gêneros acionados, os tipos de tarefa adotados, as formas de avaliação, as rotinas de interação com textos, os modos de citar e de articular vozes. Em sentido diacrônico, designa o processo pelo qual estudantes se tornam membros dessas comunidades, apropriando-se de seus modos de raciocínio e de suas convenções discursivas. A autora afasta, assim, a ideia de que a leitura seria uma capacidade geral, transferível “de uma vez por todas” a qualquer contexto, aproximando-se de Rojo e Moura (2019): não se lê nem se escreve da mesma forma em todas as esferas; cada comunidade produz letramentos específicos, com maior ou menor grau de legitimidade social.

Um ponto central na análise de Carlino (2017) é a heterogeneidade interna da própria cultura acadêmica. Diferentemente do que sugerem expressões como “escrever em nível universitário”, não há um modo único de redigir “como universitário”: os esquemas de pensamento, os gêneros mobilizados e as formas de argumentar variam entre áreas, departamentos e componentes curriculares. Além disso, o ingresso na educação superior implica atravessar fronteiras entre comunidades letradas: da escola média para a universidade, e, no interior dela, de um

componente curricular para outro. Professores, socializados ao longo de anos de formação e de prática em determinadas culturas disciplinares, tendem a naturalizar seus modos de ler e escrever, de formular orientações e de avaliar textos, enquanto os ingressantes ainda não compartilham o mesmo repertório de pressupostos e expectativas. Como assinala Lillis (1999), configura-se uma “prática institucional do mistério”: regras, valores e rotinas discursivas são pouco explicitadas, o que favorece estudantes cujas trajetórias anteriores já os aproximaram de letramentos acadêmicos dominantes e desfavorece aqueles considerados “não tradicionais”.

Nesse sentido, as dificuldades de leitura e escrita observadas na educação superior não podem ser atribuídas à “falta de habilidade” individual nem reduzidas apenas ao que teria “faltado” à educação básica. Em sintonia com a crítica de Rojo e Moura (2019) à distribuição desigual de práticas letradas legitimadas, Carlino (2017) mostra que obstáculos recorrentes decorrem do confronto com novas culturas escritas, cujas expectativas permanecem implícitas. Estudos sobre permanência indicam que o fracasso se concentra, com frequência, entre estudantes das camadas socialmente mais desfavorecidas, cujas experiências de letramento anteriores não coincidem com as da cultura acadêmica hegemônica (Carlino, 2017; Lillis, 1999). O problema desloca-se, então, de supostos déficits individuais para as condições em que a universidade explicita — ou não — seus modos de leitura e escrita.

Ao questionar o modelo deficitário, Carlino (2017) propõe compreender os ingressantes como “imigrantes” em uma nova cultura, e não como sujeitos que “não sabem ler e escrever”. Essa metáfora explicita que o desafio não está apenas em aprender conceitos, mas em se integrar a práticas de linguagem que organizam a produção e a circulação do saber. Professores que assumem essa perspectiva são descritos como docentes inclusivos: em vez de supor que os estudantes “já deveriam saber”, tornam visíveis as expectativas sobre as tarefas, comentam o que os textos deixam subentendido, explicitam critérios de avaliação, discutem a relação entre modos de dizer e modos de pensar em sua área e acolhem as diferentes trajetórias de letramento presentes na turma (Carlino, 2017; Curry; Lillis, 2002). Tais iniciativas dialogam com a ideia de que letrar implica criar eventos de leitura e escrita que possibilitem a entrada dos sujeitos em práticas socialmente relevantes que ainda não dominam (Rojo; Moura, 2019).

A centralidade dos letramentos acadêmicos decorre, ainda, do papel que leitura e escrita desempenham na construção do conhecimento. Scardamalia e Bereiter

(1992) distinguem o escrever de duas formas: como “dizer o conhecimento” — quando o estudante simplesmente verte no papel aquilo que já sabe — e como “transformar o conhecimento” — quando a própria atividade de escrita atua como instrumento para explorar ideias, formular problemas, estabelecer relações e revisar compreensões. De modo análogo, ler na universidade é descrito como atividade de resolução de problemas: o leitor formula perguntas, busca informações, confronta hipóteses, reconstrói pressupostos e examina vieses presentes nos textos (Carlino, 2017).

Por essa razão, Carlino (2017) defende que a educação superior assuma explicitamente o trabalho com leitura e escrita em cada componente curricular. Aprender um conteúdo passa a ser tarefa dupla: apropriar-se de um sistema conceitual-metodológico e, simultaneamente, das práticas discursivas que o constituem, visto que que uma disciplina é tanto um espaço conceitual quanto um espaço discursivo e retórico (Bogel; Hjortshoj, 1984). Em termos vygotkianos, trata-se de criar condições para que estudantes iniciantes passem da heterorregulação à autorregulação de suas leituras e escritas: com apoio de professores e colegas, aprendem a manejar gêneros acadêmicos, a planejar textos, a revisar argumentos e a posicionar-se criticamente, internalizando progressivamente instrumentos culturais que antes eram externos (Vygotky, 2000; Carlino, 2017).

Na prática, isso implica reconsiderar tarefas tradicionalmente propostas na universidade. Em vez de solicitar apenas “textos prontos” para fins de avaliação somativa, é possível incluir sínteses de aula, respostas escritas à bibliografia, provas preparadas a partir de questões orientadoras, tutorias para textos em grupo, versões sucessivas de trabalhos com comentários da professora e dos pares. Em todas essas situações, leitura e escrita funcionam não apenas como meios de comprovar aprendizagem, mas como instrumentos para aprender (Carlino, 2017). Em diálogo com Rojo e Moura (2019), pode-se dizer que se trata de ampliar o repertório de práticas de letramento disponíveis aos estudantes, articulando letramentos acadêmicos, digitais e multimodais que ganham relevo na vida universitária contemporânea.

Ao articular letramento acadêmico, práticas de linguagem e aprendizagem, Carlino (2017) estabelece relação estreita entre o modo como as universidades lidam com leitura e escrita e as condições de permanência estudantil. Quando a cultura acadêmica permanece implícita, quando se supõe que os procedimentos de compreensão e produção de textos já são “sabidos” e quando as dificuldades são

atribuídas exclusivamente à formação anterior dos alunos, produz-se um cenário de desorientação que favorece o abandono, especialmente nos primeiros anos de curso. Em resposta a isso, instituições têm desenvolvido ações de letramento acadêmico com apoio institucional — programas de desenvolvimento profissional docente, espaços de apoio à escrita, oficinas de leitura e escrita, tutorias — assumindo que as dificuldades com textos são problema da universidade como um todo, e não apenas de indivíduos isolados (Carlino, 2017).

Essa perspectiva ajuda a precisar o alcance de iniciativas voltadas ao trabalho com leitura e escrita na educação superior. Em primeiro lugar, afasta a expectativa de que um único componente curricular, isolado, possa “resolver” lacunas de formação: letramentos acadêmicos não se desenvolvem em uma disciplina específica, mas no entrelaçamento de práticas de linguagem ao longo do percurso formativo. Em segundo lugar, desloca o foco de uma suposta “correção” de habilidades para a abertura da cultura escrita de cada área, o que implica que docentes explicitem seus modos de ler e escrever, comentem com os estudantes os movimentos discursivos dos textos que circulam no componente curricular e ofereçam oportunidades de participação orientada em gêneros acadêmicos relevantes (Carlino, 2017; Rojo; Moura, 2019).

Por fim, Carlino (2017) sustenta que o compromisso com os letramentos acadêmicos é simultaneamente pedagógico e institucional. Do ponto de vista da sala de aula, requer professores que se concebam como anfitriões de uma cultura, dispostos a compartilhar seus modos de leitura e escrita, a reformular orientações à luz das interpretações dos estudantes e a reconhecer a distância entre suas próprias trajetórias e as dos ingressantes. Do ponto de vista institucional, demanda políticas que reconheçam o trabalho com leitura e escrita como parte do desenvolvimento profissional docente, criem espaços de formação e diálogo entre áreas e valorizem projetos que buscam diminuir a “prática do mistério” (Lillis, 1999) e ampliar o pertencimento acadêmico.

À luz desse contexto, o que o governo brasileiro chama de “nivelamento”, aqui com ênfase em língua portuguesa, não pode ser reduzido a uma única oficina ou componente curricular destinados a corrigir “falhas individuais” ou a alinhar estudantes a um “padrão” abstrato de correção. Ensinar línguas, em quaisquer cursos de graduação, implica reconhecer que os sujeitos chegam à universidade atravessados por histórias de letramento diversas e com acessos desiguais às culturas escritas que

nela circulam. Mais do que homogeneizar desempenhos, essas propostas devem configurar espaços de mediação em que se tornam mais visíveis as expectativas de leitura e escrita, os gêneros mobilizados e os modos de argumentar de cada área, favorecendo a entrada de grupos historicamente afastados desses repertórios. Assim, trabalhar com linguagem na educação superior vincula-se a um compromisso com a equidade: trata-se de ampliar as condições para que diferentes estudantes possam participar, em melhores condições, das práticas acadêmicas de produção e compreensão de textos.

2.4.3 Letramento literário como prática formativa na educação superior

A incorporação do letramento literário na educação superior permite ampliar o modo como estudantes se relacionam com a linguagem, favorecendo experiências de leitura que articulam fruição, interpretação e reflexão crítica. Nessa perspectiva, a literatura não se limita a um conteúdo histórico ou a um repertório de autores, mas se configura como uma prática de linguagem que possibilita ao leitor examinar modos de ver o mundo e de significá-lo, mobilizando dimensões estéticas, cognitivas e afetivas que dialogam com processos formativos próprios da universidade (Cosson, 2006; 2021).

Cosson (2006; 2021) distingue ensino de literatura, leitura literária e letramento literário para evidenciar finalidades formativas distintas. Enquanto o ensino de literatura costuma organizar-se em torno de conteúdos sobre a tradição literária, o letramento literário diz respeito à formação de leitores capazes de compreender a literatura como prática social e discursiva, ativando conhecimentos sobre procedimentos textuais, efeitos estéticos e formas de construção de sentido. Essa perspectiva enfatiza que a leitura literária envolve simultaneamente fruição e análise: o envolvimento estético não é incompatível com a reflexão, mas constitui parte de um processo interpretativo mais amplo, no qual o leitor elabora hipóteses, confronta perspectivas e revisa compreensões à medida que interage com o texto e com outros leitores.

A teoria da Estética da Recepção reforça esse caráter formativo. Jauss (1994; 1979) destaca que a leitura opera no encontro entre o texto e o “horizonte de expectativas” do leitor, horizonte constituído por experiências culturais, valores e repertórios acumulados ao longo da vida. Como esse horizonte se transforma, cada

leitura reconfigura também o significado da obra, mostrando que compreender literatura envolve um processo ativo de negociação de sentidos. Nessa mesma direção, Iser (1996; 1999) sustenta que textos literários criam zonas de indeterminação que convidam o leitor a preencher lacunas, projetar possibilidades e interpretar ambiguidades. Essa atividade interpretativa, central para a literatura, aproxima-se, por analogia, de procedimentos mobilizados em leituras acadêmicas mais complexas, como a formulação de hipóteses, o exame de inferências e a consideração de pontos de vista diversos.

O diálogo entre literatura e formação universitária torna-se mais evidente quando se consideram as demandas contemporâneas de leitura e escrita em cursos de diferentes áreas. A presença de textos literários pode favorecer a análise de problemas éticos, sociais e tecnológicos que atravessam os campos profissionais, oferecendo ao leitor um espaço simbólico para explorar conflitos humanos e tensionar interpretações estabilizadas. Narrativas de ficção científica, por exemplo, projetam mundos possíveis que permitem examinar efeitos de decisões técnicas, relações entre ciência e sociedade e questões relativas à responsabilidade na ação humana. Ao discutir essas obras, estudantes exercitam a capacidade de interpretar cenários complexos e de relacioná-los ao próprio campo de formação, deslocando-se de uma leitura estritamente instrumental para uma leitura que mobiliza imaginação, julgamento e sensibilidade crítica.

Propostas pedagógicas que integram letramento literário à educação superior podem assumir diferentes configurações, como oficinas, grupos de leitura ou sequências didáticas. Cosson (2006; 2021) argumenta que ações dessa natureza criam comunidades de leitores, nas quais interpretações são compartilhadas, debatidas e reelaboradas coletivamente. Essa dinâmica favorece o desenvolvimento de competências relevantes para a universidade: argumentar com base em evidências textuais, sustentar pontos de vista, considerar perspectivas alternativas e produzir textos que reflitam sobre a própria experiência de leitura. Além disso, ao vincular a leitura literária a interesses e inquietações dos estudantes, essas práticas fortalecem a disposição para enfrentar leituras acadêmicas mais exigentes.

Integrar o letramento literário à formação universitária não significa deslocar a finalidade dos cursos para o estudo especializado da literatura, mas reconhecer que a leitura literária contribui para a ampliação das formas de percepção e interpretação do mundo — dimensão que dialoga com o compromisso mais amplo da educação

superior com a formação crítica e cidadã. Em iniciativas como a oficina de leitura e escrita proposta neste trabalho, a literatura funciona como ponto de partida para construir relações mais duradouras com a cultura escrita, articulando fruição, reflexão e participação discursiva. Ao favorecer formas mais amplas de leitura e interpretação, o letramento literário contribui para que os estudantes tenham melhores condições de participar das práticas acadêmicas que encontram na universidade, ampliando possibilidades de continuidade nos estudos e de circulação em diferentes espaços formativos.

2.4.4 Letramentos multimodais e uso de mídias

A presença massiva de textos que combinam linguagem verbal, imagens, sons, movimentos e recursos de navegação digital tem levado diferentes autores a argumentar que já não é possível tratar a escrita como único eixo das práticas de linguagem contemporâneas. Kress (2003) enfatiza que a comunicação se organiza hoje por uma pluralidade de modos semióticos e que, em muitos enunciados, a linguagem verbal deixa de ocupar posição dominante, dividindo com imagens, sons e recursos de design a responsabilidade pela construção de sentidos. Nesse contexto, falar em letramentos multimodais significa reconhecer que ler e escrever implicam coordenar informações distribuídas em diferentes modos, avaliando o que cada um deles torna visível e o que silencia.

Rojo e Moura (2019) descrevem como as tecnologias digitais expandem as possibilidades de combinação entre modos, suportes e linguagens, favorecendo a emergência de textos hipermídia que articulam, em um mesmo ambiente, vídeo, áudio, imagens fixas, ícones interativos, gráficos e blocos de texto. Nesses ambientes, não se trata apenas de consumir conteúdos produzidos por grandes empresas; cresce também a possibilidade de autoria por parte de sujeitos comuns, que editam áudios e vídeos, produzem animações, constroem infográficos e os articulam com textos verbais em redes sociais, ambientes de aprendizagem virtual e plataformas colaborativas. Na educação superior, esse cenário se manifesta em tarefas que demandam apresentações orais com slides, relatórios com tabelas e gráficos, vídeos explicativos, podcasts e outros gêneros que exigem dos estudantes não apenas o conhecimento de conteúdos conceituais, mas a habilidade de planejar a organização multimodal de seus trabalhos.

Ao discutir a hipermodernidade, Rojo e Barbosa (2015) destacam que os gêneros que circulam na cultura digital tendem a hibridizar esferas discursivas e procedimentos de composição: é possível, por exemplo, remixar um conto de fadas com gráficos, mapas e infográficos de divulgação científica, produzindo efeitos de paródia, atualização e deslocamento de expectativas. Essa perspectiva reforça a ideia de que os letramentos multimodais não dizem respeito apenas ao acréscimo de “imagens ilustrativas” a textos verbais, mas a formas de significação em que diferentes recursos semióticos – diagramas, enquadramentos, trilhas sonoras, escolhas tipográficas, links – contribuem para orientar a leitura, construir credibilidade, suscitar emoções e organizar o raciocínio. Trabalhar com esses materiais em contextos formativos implica, portanto, analisar como cada modo participa da argumentação, da narrativa ou da exposição, e não apenas reconhecer sua presença superficial.

No âmbito da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), na área de Linguagens, explicita a necessidade de que os estudantes tenham contato sistemático com uma diversidade de gêneros orais, escritos e multissemióticos, produzidos e veiculados em diferentes mídias, bem como de que utilizem tecnologias digitais de informação e comunicação para pesquisar, analisar e socializar conhecimentos. O documento enfatiza a importância de ampliar as fontes de informação, de variar suportes e formatos – como infográficos, vídeos, vlogs, podcasts, reportagens multimídia – e de criar situações em que os jovens possam planejar e realizar apresentações que combinem texto, imagem, som e movimento. Embora voltada à educação básica, essa orientação repercute na educação superior, pois ingressantes chegam à universidade com alguma experiência de leitura e produção em ambientes digitais, mas encontram, em diversos cursos, uma cultura escrita que continua privilegiando quase exclusivamente o texto acadêmico linear e impresso.

Nesse sentido, pensar letramentos multimodais na educação superior implica perguntar em que medida as práticas de leitura e escrita propostas nos componentes curriculares dialogam com formas contemporâneas de produção de sentido. Em vez de tratar mídias digitais e recursos imagéticos apenas como ornamentos ou como distrações, considera-se que neles circulam discursos sobre ciência, tecnologia, trabalho e futuro, frequentemente organizados em formatos que articulam diferentes modos semióticos. Analisar criticamente esses materiais pode contribuir para que os

estudantes reconheçam como o conhecimento e a tecnologia são representados em distintos campos de atuação.

No contexto desta pesquisa, que toma como foco a elaboração de uma oficina de leitura e escrita para estudantes de graduação, a noção de letramentos multimodais manifesta-se sobretudo na mobilização de repertórios midiáticos que os participantes já acionam em seu cotidiano. O conto de ficção científica selecionado funciona como eixo verbal da proposta e serve de ponto de partida para que os estudantes estabeleçam relações com narrativas e discursos sobre tecnologia e futuro que circulam em diferentes mídias, aproximando essas experiências da reflexão sobre leitura, escrita e estudo na universidade.

Nesse cenário, a elaboração de materiais didáticos deixa de ser uma atividade apenas instrumental e passa a constituir parte integrante do processo formativo: é por meio de textos, tarefas e orientações cuidadosamente planejados que as concepções de linguagem, aprendizagem e sujeito se convertem em experiências de estudo concretas. Assim, a subseção seguinte examina princípios de produção de material didático para o ensino de línguas, destacando como essas escolhas metodológicas podem favorecer a construção de percursos formativos mais equitativos e alinhados às culturas acadêmicas que os estudantes precisam aprender a habitar.

2.5 Princípios de elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas

O material didático pode ser compreendido como um artefato que organiza, em forma de textos, atividades e orientações, uma determinada concepção de língua, de aprendizagem e de sujeito, mediando a participação dos estudantes em práticas de linguagem relevantes para sua formação universitária (Leffa, 2007; Brasil, 2018a). Nessa perspectiva, a elaboração dos textos presentes na oficina e no *e-book* que compõe o produto pedagógico da intervenção não é um apêndice instrumental do estudo, mas um desdobramento do referencial teórico e das políticas curriculares que orientam a educação básica e a educação superior, em particular no que se refere à articulação entre letramentos escolares, acadêmicos e digitais.

De acordo com Leffa (2007), a produção de materiais de ensino de línguas é entendida como uma área de trabalho predominantemente prática, apoiada em decisões teóricas que, embora nem sempre explicitadas ao usuário, estruturam o modo como os conteúdos são selecionados, organizados e propostos. A teoria atua,

nessa metáfora proposta pelo autor, “nos bastidores” da cena pedagógica, oferecendo critérios para a escolha de objetivos, conteúdos, atividades, recursos e formas de avaliação, enquanto o material – em sua materialidade gráfica, textual e digital – é o que se torna visível na interação com estudantes e professores. Assim, adota-se aqui a posição de que discutir princípios e elementos constitutivos do material didático significa, ao mesmo tempo, explicitar o projeto de ensino de língua portuguesa que se pretende construir.

Um primeiro princípio enfatizado por Leffa (2007) é o caráter tarefa-centrado da produção de materiais. Em contraste com abordagens que colocam no centro o professor ou o aluno, o autor propõe que o foco se desloque para as tarefas: é na atividade que se realiza quando o estudante se encontra com o artefato – folha de exercícios, trecho de livro, infográfico, vídeo, módulo digital, *e-book* – que a aprendizagem se efetiva. O produto (o material em si) é, nesse sentido, um instrumento a serviço da tarefa, e não um fim em si mesmo. Essa perspectiva orienta, no presente trabalho, a opção por desenvolver atividades de leitura e escrita que convidem os estudantes a reconstruir informações, interpretar posições autorais e produzir textos situados, e não apenas a preencher lacunas ou repetir modelos (Leffa, 2007; Carlino, 2017).

Outro princípio central, também desenvolvido por Leffa (2007), diz respeito à articulação entre instituição de ensino e “mundo real” por meio do uso de materiais autênticos e de tarefas significativas. O autor observa que muitos estudantes têm dificuldade para transferir, para situações de uso social da língua, aquilo que aprenderam na escola, percebendo o conhecimento escolar como distante de suas necessidades. Para enfrentar esse descompasso, defende-se a inclusão, desde o início do percurso de ensino, de atividades que aproximem o estudante de práticas de linguagem efetivamente usadas em diferentes esferas de atuação, reduzindo o intervalo entre o investimento na aprendizagem e o retorno percebido.

Ademais, Leffa (2007) sistematiza o processo de produção de materiais em torno de alguns elementos constitutivos: a definição de objetivos, a delimitação de conteúdos, a elaboração de atividades, a escolha de recursos e a avaliação com pilotagem. Esses elementos não são etapas totalmente lineares, mas dimensões interdependentes de um mesmo projeto didático. A seguir, discute-se cada um deles, destacando implicações para o desenho do *e-book* que integra esta pesquisa.

No que se refere aos objetivos, Leffa (2007) indica a importância de formular, de maneira explícita, o que se espera que o estudante seja capaz de fazer ao final do trabalho com o material, tanto no plano cognitivo quanto no plano afetivo. Em sintonia com taxonomias de aprendizagem, como a proposta por Anderson e Krathwohl (2001), o autor sugere a decomposição de metas amplas em objetivos observáveis, que descrevem operações como “analisar textos escritos”, “inferir emoções”, “identificar estereótipos culturais”, “organizar parágrafos” ou “relacionar informação textual e extratextual”. Tais descrições permitem vincular, de forma mais precisa, o trabalho com leitura, escrita e reflexão linguística a comportamentos que podem ser acompanhados ao longo das atividades, o que é particularmente relevante em contextos de oficinas de apoio acadêmico, nos quais se pretende mapear e ampliar repertórios já constituídos na educação básica (Leffa, 2007; Brasil, 2018a).

A definição do conteúdo, por sua vez, deve esclarecer “[...] o que exatamente o aluno precisa aprender para atingir os objetivos definidos anteriormente” (Leffa, 2007, p. 28). Em vez de listar tópicos de gramática ou conjuntos de textos de forma isolada, o autor propõe que se delimitem conhecimentos e habilidades articulados às tarefas que se deseja promover, considerando tanto a estrutura da língua quanto os usos sociais que se quer favorecer.

As atividades constituem o núcleo visível do material. Leffa (2007) enfatiza que a produção de materiais de ensino de línguas é um campo orientado por decisões práticas, em que a teoria “trabalha nos bastidores”, oferecendo sustentação às escolhas que se fazem para a sala de aula. Tradicionalmente, as atividades são organizadas em torno de quatro grandes habilidades – oralidade, leitura, escrita e análise linguística –, que podem ser trabalhadas de forma isolada ou integrada. A proposta de ensino que subsidia esta dissertação assume uma organização parcialmente integrada, com ênfase na leitura e na escrita por meio de atividades de compreensão e interpretação de textos articulada à produção de resumos, sínteses e resenhas (Leffa, 2007; Brasil, 2018a).

Quanto aos recursos, Leffa (2007) chama a atenção para o suporte em que a língua é apresentada. Durante muito tempo, o papel foi o principal suporte, desdobrado em materiais como livros, jornais, revistas em quadrinhos e revistas acadêmicas. Com a expansão das tecnologias de comunicação, passam a integrar esse repertório vídeos, computadores, *podcasts*, ambientes virtuais e a internet. A escolha do AVA Moodle para a oferta da oficina alinha-se a essa ampliação de

suportes, permitindo conjugar texto verbal, imagens, hiperlinks e outros recursos presentes no ambiente. Ao mesmo tempo, exige atenção ao modo como o material será navegado, às indicações dadas ao estudante e à legibilidade dos textos em telas de diferentes tamanhos (Leffa, 2007; Brasil, 2018a).

A etapa de implementação, também discutida por Leffa (2007), varia conforme o material será utilizado, seja pelo próprio autor, por outro docente ou diretamente pelo aluno, sem mediação presencial. No último caso – que se aproxima da situação desta pesquisa – o desafio consiste em estabelecer um diálogo com o estudante, oferecendo orientações suficientes para que ele compreenda o que deve fazer, sem simplificar excessivamente a complexidade conceitual envolvida. Também é necessário antecipar dúvidas possíveis, embora Leffa (2007) alerte que qualquer previsão parte do “pré-construído” e corre o risco de não contemplar contribuições inesperadas dos estudantes, que podem ficar sem retorno. Essa tensão reforça a importância de articular o uso do material a momentos de acompanhamento docente, por meio de *feedback* escrito ou interações síncronas e assíncronas, o que é coerente com discussões sobre letramento acadêmico e regulação compartilhada da aprendizagem (Carlino, 2017).

Por fim, Leffa (2007) destaca o papel da avaliação e da pilotagem. Em vez de restringir a avaliação a provas ou a questionários aplicados após o uso do material, o autor argumenta que muitos pesquisadores preferem observar diretamente o trabalho dos alunos com as atividades propostas, valorizando o que eles efetivamente fazem diante do material. A pilotagem – teste do material com o público para o qual foi concebido – permite verificar se há correspondência entre o nível de conhecimento pressuposto e o nível real do grupo, indicando o que pode ser mantido e o que precisa ser reformulado. Nesta pesquisa, tal princípio orienta a análise qualitativa das produções dos estudantes ao longo da oficina, compreendidas não apenas como indicadores de “acertos” ou “erros”, mas como pistas para revisar o próprio desenho do *e-book* e das tarefas que o compõem (Leffa, 2007; Bardin, 2011).

A leitura da BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018a) reforça e amplia esses princípios ao explicitar as aprendizagens consideradas necessárias para todos os estudantes ao final da educação básica. O documento propõe a superação da fragmentação excessivamente disciplinar, a valorização do contexto na atribuição de sentido ao que se aprende, a aplicação dos conhecimentos em situações concretas e o protagonismo dos jovens na construção de seus projetos de vida. Além disso,

destaca a necessidade de currículos e práticas pedagógicas orientados por uma perspectiva de equidade, que reconheça a heterogeneidade dos estudantes e busque reduzir desigualdades históricas de acesso, permanência e aprendizagem.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC (Brasil, 2018a) explicita competências específicas que dizem respeito ao uso autônomo e crítico de diferentes linguagens, à leitura e produção de textos em múltiplos suportes e modalidades, ao reconhecimento das línguas como fenômenos históricos, sociais e geopolíticos, e ao enfrentamento de preconceitos linguísticos. No componente de Língua Portuguesa, ganham relevo habilidades relacionadas a: (a) relacionar textos a seus contextos de produção e circulação; (b) compreender a organização composicional e o estilo de diferentes gêneros, mobilizando recursos de coesão e relações lógico-discursivas (como problema/solução, tese/argumentos, causa/efeito); (c) participar de práticas de estudo e pesquisa, selecionando e organizando informações, formulando questões, realizando análises, sínteses e avaliações; e (d) explorar produções literárias e culturais contemporâneas e de diferentes tradições, inclusive em ambientes digitais.

Ao mesmo tempo, a BNCC (Brasil, 2018a) associa a área de Linguagens ao desenvolvimento de uma atitude investigativa e criativa frente à língua e às demais semioses, bem como à participação em debates, projetos e intervenções que envolvam posicionamento ético, análise de argumentos e uso responsável das informações disponíveis nas mídias. Nesse horizonte, entende-se, neste trabalho, que o material didático produzido deve estabelecer continuidade com essas competências e habilidades, recontextualizando-as em um cenário acadêmico. Assim, a elaboração do *e-book* busca propor tarefas que retomem operações já mobilizadas no Ensino Médio – como relacionar textos a suas condições de produção, organizar informações, construir inferências, sintetizar argumentos, avaliar a credibilidade de fontes – em gêneros próprios da universidade, como resumos e resenhas.

Por fim, a aproximação entre os princípios de Leffa (2007) e as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018a) permite compreender o material didático não como um mecanismo de homogeneização de estudantes, mas como um dispositivo que pode ser planejado com foco na equidade. Ao centrar-se em tarefas significativas, construir objetivos observáveis, selecionar conteúdos e recursos que dialoguem com a experiência dos alunos e com as exigências acadêmicas, e incorporar procedimentos de avaliação e pilotagem sensíveis às respostas dos participantes, o *e-book* almeja contribuir para que alunos provenientes de trajetórias escolares diversas encontrem

condições mais favoráveis para participar de práticas de leitura e escrita da educação superior, em continuidade com o que foi proposto na educação básica e em diálogo com os desafios colocados pela universidade.

Nesse horizonte, a reflexão sobre princípios de elaboração de materiais didáticos conduz diretamente à necessidade de explicitar concepções de linguagem, de leitura e escrita que orientam o trabalho pedagógico. Se, como observa Leffa (2007), toda escolha relativa a objetivos, conteúdos, atividades e recursos traduz um projeto de ensino, então o desenho do material didático depende também do modo como se compreende o funcionamento da linguagem e das práticas sociais de que os textos participam. As orientações da BNCC (Brasil, 2018a) reforçam essa articulação ao vincular o ensino à participação dos estudantes em situações reais de uso da língua, valorizando a interpretação, a produção e a circulação de textos em diferentes esferas. Assim, ao transitar para a discussão sobre linguagem como prática social, coloca-se em primeiro plano a ideia de que o material não apenas organiza tarefas, mas constitui um espaço de inserção dos estudantes em modos de agir discursivamente no mundo, o que fundamenta as subseções seguintes.

2.6 Linguagem como prática social: texto, discurso e gêneros discursivos

Por que ensinar línguas? Essa pergunta não se limita a questões metodológicas, mas envolve o lugar que se atribui à linguagem na formação de sujeitos capazes de participar de diferentes esferas de atividade. Para Bronckart (2015) e Bakhtin (2006), a linguagem constitui uma forma de intervenção no mundo, realizada por meio de textos e discursos que se inscrevem em práticas sociais historicamente construídas. Nessa perspectiva, ensinar línguas significa criar condições para que os estudantes se apropriem de modos de dizer que lhes permitam interpretar situações, tomar posição e agir em contextos diversos.

Considerar a linguagem como prática social implica, portanto, voltar a atenção para os modos como ela se realiza concretamente: em textos que organizam ações de linguagem, em discursos que recortam determinados aspectos da realidade e em gêneros discursivos que mediam a participação nas atividades humanas. É a partir disso que a subseção seguinte apresenta as concepções de linguagem, preparando o terreno para a discussão do texto como unidade de sentido e dos gêneros como formas de ação social.

2.6.1 Concepções de linguagem

Definir língua e linguagem não é uma tarefa simples: suas concepções têm sido objeto de análise e debate ao longo da história da Linguística, acompanhando diferentes momentos sociais, históricos e epistemológicos. Entretanto, para planejar uma aula de Língua Portuguesa, mesmo em uma oficina de curta duração, é necessário explicitar conceitos e assumir determinadas escolhas, tendo em vista que toda metodologia de ensino se vincula a uma posição teórico-política.

Para Bronckart (2015), a definição dos objetivos do ensino de línguas supõe decidir que formas de atividade de linguagem se deseja desenvolver, isto é, que modos de agir discursivamente no mundo o professor pretende promover. Nessa mesma direção, Geraldi (2011, p. 34) lembra que, antes de discutir o “como ensinar”, é preciso responder ao “para que ensinar”, pois é essa resposta que orienta o tipo de linguagem tomado como referência, os textos selecionados, as atividades propostas, os modos de participação dos estudantes e, conseqüentemente, o conteúdo selecionado, o enfoque adotado, as estratégias metodológicas, a bibliografia, a avaliação e o relacionamento com a turma, que concretizam o caminho escolhido pelo educador.

Segundo Travaglia (2021, p. 26), “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”. Nessa perspectiva, costumam-se distinguir três concepções de linguagem consideradas fundamentais: (i) como expressão do pensamento, associada ao subjetivismo idealista; (ii) como instrumento de comunicação, relacionada ao objetivismo abstrato; e (iii) como forma de interação, ligada a uma perspectiva enunciativa e dialógica (Bakhtin, 2006; Geraldi, 2011).

Na primeira delas, entende-se que aqueles que não conseguem se expressar adequadamente não pensam, pois a exteriorização da expressão é apenas uma tradução daquilo que se constrói no interior da mente. A palavra seria, assim, a “veste” de um conteúdo mental prévio, e o ensino tende a centrar-se no domínio de regras que garantiriam uma expressão lógica e “correta”. Desse modo, a gramática normativa recebe lugar privilegiado, e a constituição do texto frequentemente desconsidera “[...] para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala” (Travaglia, 2021, p. 26), o que favorece exercícios descontextualizados e distantes das práticas reais de linguagem.

Bakhtin (2006) critica essa perspectiva ao mostrar que a oposição rígida entre interioridade e exterioridade é artificial. Tanto o chamado “conteúdo interior” quanto sua objetivação emergem da expressão semiótica de caráter social; não há pensamento puro anterior à linguagem, pois “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (Bakhtin, 2006, p. 114). O sujeito se constitui na relação com o outro, de forma que o contexto social em que a enunciação se realiza — as relações de poder, os valores em circulação, as imagens recíprocas que os interlocutores constroem — configura a própria atividade mental (Moita Lopes, 2002). Nessa perspectiva, não é possível reduzir a linguagem a um espelho transparente do pensamento individual.

Na concepção vinculada ao objetivismo abstrato, a língua passa a envolver pelo menos duas pessoas, mas é abordada como um código relativamente estável, semelhante a uma linguagem de programação, formado por um conjunto de signos que podem ser combinados conforme regras preestabelecidas para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor (Travaglia, 2021; Galdi, 2011). O foco desloca-se para o sistema linguístico — o conjunto de formas fonéticas, gramaticais e lexicais —, tomado como um “arco-íris imóvel” que paira sobre o fluxo ininterrupto dos atos de fala (Bakhtin, 2006). Nesse sentido, o sistema é descrito como “[...] independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio”, contrapondo-se ao falante “como norma indestrutível” (Bakhtin, 2006, p. 78). O processo de comunicação é concebido em termos de codificação e decodificação: o falante teria em mente uma mensagem; coloca-a em código e a envia por um canal; o ouvinte, por sua vez, decodifica os sinais e reconstrói a mensagem (Travaglia, 2021).

Essas duas concepções — linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação —, embora distintas, costumam convergir, na escola, para práticas marcadas pela rigidez normativa e pela centralidade do “certo” e do “errado”, pouco sensíveis à diversidade, à adaptabilidade e à historicidade dos usos linguísticos (Bronckart, 2015). Não é incomum que se recorra a exercícios de frases isoladas, elaboradas apenas para ilustrar regras gramaticais, que mais servem para sancionar desvios do que para trabalhar a construção de sentidos em textos concretos (Antunes, 2003). Para Luft (1994, p. 21), “um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo”. Ao tomar a língua como

estrutura rígida ou como simples veículo de informações, corre-se o risco de esvaziar a dimensão social e histórica dos usos da linguagem, descolando o estudo da língua das práticas em que ela efetivamente circula.

Em contraste com essas duas maneiras de compreender a linguagem, uma terceira concepção a entende como interação entre sujeitos historicamente situados. Nessa perspectiva, Vygotsky (2000) assinala que compreender o discurso de alguém não se reduz a entender literalmente as palavras, sendo necessário considerar o pensamento e as motivações que as sustentam, bem como a situação em que o enunciado é produzido. A linguagem, pensada como interação, não se reduz à tradução de pensamentos nem à transmissão de informações; ela é um modo de ação: ao dizer, o sujeito age sobre o interlocutor, organiza experiências, estabelece compromissos e negocia posições (Travaglia, 2021; Geraldi, 2011). É nesse sentido que, para Bakhtin (2006, p. 127), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Cada enunciado se ancora em condições sociais e ideológicas específicas, em relações assimétricas, em valores e expectativas de resposta.

Para Geraldi (2011, p. 34), essa visão implica em “[...] uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. A língua só existe no “[...] jogo que se joga na sociedade, na interlocução [...]” (Geraldi, 2011, p. 35), e estudar a linguagem significa investigar os compromissos que se estabelecem entre os participantes e as condições para que determinados modos de dizer se tornem possíveis. Nessa mesma direção, Koch (2018) discute como a concepção de sujeito varia de acordo com a concepção de língua adotada: quando a língua é vista apenas como representação de pensamentos ou como estrutura autônoma, tem-se, respectivamente, um sujeito psicológico, centrado na consciência individual, ou um sujeito assujeitado ao sistema. Ao se compreender a linguagem como prática social e interativa, o sujeito é pensado como histórico e social, que se constitui na e pela linguagem, em situações concretas de interlocução.

É a concepção dialógica de linguagem que orienta, nesta dissertação, o modo como se leem as produções dos estudantes: não como produtos isolados ou como simples exercícios de aplicação de regras, mas como enunciados situados, em que se articulam posições discursivas, escolhas linguísticas e mobilização de gêneros

discursivos. Interessa observar que interpretações constroem, como organizam a progressão temática, de que forma incorporam vozes de outros textos e que recursos acionam para responder às tarefas propostas. Desse modo, as respostas deixam de ser classificadas apenas em termos de “acertos” ou “erros” e passam a constituir indicadores das condições de participação dos estudantes em práticas de leitura e escrita vinculadas a determinadas esferas de atividade.

2.6.2 O texto como unidade de sentido

À luz da concepção dialógica de linguagem, o texto é tomado, neste estudo, como o espaço em que os processos de interação se materializam. O foco desloca-se da frase isolada para o texto como unidade de sentido, o que implica relativizar modelos que o reduzem a desdobramento direto de conteúdos mentais ou a simples codificação de mensagens. Koch (2018) mostra que, em abordagens desse tipo, o texto tende a aparecer ora como expressão transparente de um pensamento prévio, ora como material linguístico a ser decodificado, restringindo o papel do leitor à captura da intenção autoral ou à aplicação correta de regras para chegar a um significado supostamente já dado e totalmente explícito. Nesses casos, a atenção recai sobre a correção formal das frases ou sobre a fidelidade à intenção do autor, e menos sobre os processos efetivos de construção de sentidos em situações concretas de uso da linguagem.

Na perspectiva interacional e dialógica, o texto deixa de ser concebido como produto acabado para ser compreendido como unidade de ação de linguagem, isto é, como evento comunicativo em que sujeitos inseridos em determinados contextos sociais e históricos produzem sentidos. Nessa concepção, o texto se torna o próprio lugar da interação, em que interlocutores se constroem e são construídos dialogicamente, realizando-se na relação entre quem diz e quem interpreta, em condições específicas de produção e recepção, e não como objeto estático, independente de seus usos (Koch, 2018). Essa mudança de foco desloca a análise da simples descrição de estruturas linguísticas para a consideração dos objetivos do dizer, dos interlocutores envolvidos e do contexto em que o texto circula.

Koch e Elias (2010) detalham essa perspectiva ao mostrar que a produção e a compreensão de textos supõem a ativação de diferentes tipos de saberes: linguísticos (relativos às estruturas da língua), enciclopédicos (relativos à experiência de mundo),

interacionais (relativos às condições de interlocução) e textuais (relativos à organização de gêneros e tipos de discurso). Nessa mesma linha, Marcuschi (2008) enfatiza que a linguagem se realiza em práticas sociais e cognitivas inscritas em contextos sociais e históricos determinados e que a produção e a compreensão de textos integram esse conjunto de atividades, sendo atravessadas por finalidades, relações de poder, expectativas de resposta e condições materiais de circulação. Mais do que verificar se as frases são “bem formadas” do ponto de vista gramatical, importa observar como esses saberes se articulam, em determinadas esferas de uso, na construção de um dizer que faça sentido para os interlocutores, entendido como parte de um processo de negociação de significados em contextos específicos.

A partir dessa concepção, o texto é compreendido como unidade de sentido não pela sua suposta “completude” formal, mas pela forma como organiza, em torno de um projeto discursivo, elementos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos e pistas contextuais que permitem aos participantes elaborar interpretações compartilháveis (Koch, 2018; Marcuschi, 2008). O sentido não preexiste ao ato de leitura: ele é produzido na interação entre texto e sujeitos, por meio de operações inferenciais que articulam o que está materialmente inscrito na superfície textual com o contexto sociocognitivo dos interlocutores. A coerência deixa de ser um atributo exclusivamente textual para ser entendida como efeito de organização de sentidos, resultante da atividade interpretativa dos coenunciadores, que dialogam com o texto a partir de seus repertórios de conhecimento, de suas experiências discursivas e de suas expectativas quanto ao gênero e à situação de uso.

Em diálogo com essa concepção, Antunes (2017) desenvolve a noção de textualidade como o conjunto de propriedades que faz com que uma sequência de enunciados funcione como texto em determinado contexto de uso. Ao tratar de critérios como coerência, coesão, informatividade, situacionalidade e intencionalidade, a autora argumenta que o ensino de línguas precisa se deslocar da simples checagem de correções pontuais para a análise de como esses elementos se articulam na construção de um todo interpretável. Nessa perspectiva, interessa examinar de que modo a informação se organiza ao longo do texto, como se distribuem dados novos e dados já conhecidos, que recursos coesivos são mobilizados e em que medida essas escolhas se mostram adequadas às condições de enunciação. Desse modo, o trabalho com textos integrais passa a constituir o eixo

do ensino, e as categorias gramaticais são abordadas em função dos efeitos de sentido que contribuem para produzir.

Assumir o texto como unidade de sentido e como espaço de interação orienta, nesta dissertação, a análise das produções estudantis. Em vez de tratá-las como exercícios de aplicação de regras, interessa compreender que sentidos são mobilizados, como se organiza a progressão temática, que vozes são acionadas e de que modo determinados recursos linguísticos e discursivos são articulados para realizar um propósito comunicativo (Koch, 2018; Marcuschi, 2008; Antunes, 2017). Essa perspectiva permite analisar leitura e escrita como práticas situadas, o que conduz à discussão dos gêneros discursivos e de seu papel no trabalho com textos na universidade.

2.6.3 Os gêneros discursivos

A concepção dialógica da linguagem permite compreender os gêneros discursivos como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” (Bakhtin, 2003, p. 149), constituídos historicamente nas diferentes esferas de atividade humana e mobilizados como formas de ação social. Essa estabilidade relativa decorre de modos recorrentes de organizar o dizer, que se materializam em enunciados concretos, orais ou escritos, configurados pelas finalidades comunicativas, pelos interlocutores envolvidos e pelas condições de produção e circulação.

Ainda que cada enunciado seja individual, sua forma composicional, seu estilo e sua temática refletem práticas discursivas compartilhadas nas esferas em que circulam. Nessa perspectiva, os gêneros não são moldes fixos, mas formas de organização do discurso que articulam dimensões temáticas, composicionais e estilísticas; podem assumir configurações mais simples, como nos gêneros primários ligados ao cotidiano, ou mais complexas, como nos gêneros secundários associados a práticas culturais elaboradas, entre eles o artigo acadêmico ou o romance (Bakhtin, 2003). Participar de um gênero implica, portanto, inserir-se em uma prática social que orienta modos de dizer e de interpretar, constituindo o sujeito discursivamente.

Koch (2018) reforça essa compreensão ao destacar que a produção e a interpretação de textos dependem do domínio das convenções que estruturam cada gênero — convenções que não se limitam a um formato, mas envolvem expectativas temáticas, escolhas estilísticas e modos de interação próprios das situações em que

circulam. Assim, reconhecer um gênero significa também compreender o horizonte de propósitos, posições enunciativas e formas de organização discursiva que ele projeta, permitindo ao sujeito participar de práticas sociais específicas e orientar a produção de sentidos nas esferas em que atua.

No campo pedagógico, Lopes-Rossi (2006) destaca que trabalhar com gêneros requer considerar tanto sua materialidade composicional — título, subtítulos, disposição gráfica, imagens, tabelas e outros elementos verbo-visuais — quanto às condições de produção, circulação e leitura que lhes dão forma. Esses aspectos não são acessórios, mas parte constitutiva do gênero, pois indicam para quem se escreve, com que finalidade e em que suporte o texto deverá circular. Integrar essas dimensões permite situar o gênero em práticas reais, evitando abordagens que o tratam como um modelo fixo ou como uma lista de características descontextualizadas. Nessa mesma direção, Marcuschi (2008) também enfatiza que os gêneros funcionam como instrumentos culturais que regulam a interação e orientam as escolhas linguísticas dos sujeitos, organizando sua participação nas diferentes esferas de atividade.

Compreender os gêneros discursivos como formas de ação social permite situar leitura e escrita no horizonte das práticas em que circulam, orientando tanto a produção quanto a interpretação dos textos. Essa perspectiva desloca o trabalho escolar de modelos prescritivos para a análise de como os sujeitos mobilizam recursos discursivos, composicionais e estilísticos em situações concretas de uso. A partir desse entendimento, as próximas subseções abordam a leitura e a escrita, destacando os processos de construção de sentidos, as estratégias mobilizadas pelos estudantes e as implicações desses movimentos para a formação acadêmica.

2.7 Leitura: concepções, modelos, estratégias e compreensão inferencial

Tendo situado a linguagem como prática social, o texto como unidade de sentido e os gêneros como formas de ação discursiva, torna-se necessário explicitar o lugar da leitura. Interessa, nesta pesquisa e intervenção pedagógica, compreender como diferentes modos de conceber o ato de ler, de descrever seus processos e de organizar tarefas de leitura repercutem na forma como os estudantes se relacionam com textos acadêmicos e com as atividades propostas em contextos de formação universitária.

As subseções que seguem articulam três dimensões: as concepções e modelos de leitura que orientam a compreensão do processo leitor; as estratégias que os sujeitos mobilizam para planejar, monitorar e avaliar sua compreensão; e os mecanismos inferenciais implicados na relação entre o dito e o não dito, com atenção aos implícitos e aos vieses discursivos. Esses elementos sustentam tanto a análise das respostas dos estudantes quanto as escolhas que orientam a proposta de oficina de leitura e escrita em língua portuguesa desenvolvida no estudo.

2.7.1 Concepções e modelos de leitura

Neste estudo, a leitura é compreendida como um processo multidimensional que ultrapassa a mera decodificação gráfica do texto e envolve movimentos articulados de interpretação, compreensão e reflexão crítica. Nesse sentido, ler supõe ativar esquemas mentais adequados, mobilizar estratégias cognitivas e metacognitivas para identificar e relacionar informações, perceber as ideologias que atravessam o dizer do autor e refletir criticamente sobre o conteúdo, de modo a construir argumentos coerentes para sustentar um ponto de vista (Moser, 2011).

Entretanto, diferentes tradições teóricas mostram que não há uma única forma de conceber o que significa ler. A leitura pode ser compreendida de maneiras diversas conforme a visão de sujeito, de língua, de texto e de sentido que orienta o pesquisador ou o professor, o que implica modos distintos de interpretar um enunciado e de organizar o trabalho pedagógico. Essa variação tem sido discutida por autores que investigam a leitura em perspectiva discursiva e interacionista, destacando que a compreensão resulta da articulação entre elementos linguísticos, conhecimentos prévios e objetivos de leitura (Solé, 2014; Koch; Elias, 2008; Menegassi; Angelo, 2010). Assim, antes de aprofundar os processos envolvidos na construção de sentidos, é necessário apresentar as concepções de leitura que sustentam essas diferentes abordagens e que orientam a prática.

Na concepção de leitura com foco no autor, o texto é tomado como expressão direta do pensamento de um sujeito psicológico, individual, cujas intenções deveriam ser “captadas” pelo leitor. Cabe a este recuperar o que o autor quis dizer, exercendo um papel predominantemente passivo, sem que suas experiências e conhecimentos prévios sejam considerados na construção de sentidos (Koch; Elias, 2008; Menegassi; Angelo, 2010). Em materiais didáticos e avaliações, essa concepção aparece em

comandos que enfatizam fórmulas como “segundo o autor” ou “o autor afirma que...”, valorizando o reconhecimento da intenção autoral em detrimento da negociação de sentidos por parte do leitor.

Na concepção com foco no texto, por sua vez, o texto é tratado como produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor. Importa, sobretudo, o conhecimento do código linguístico e a capacidade de reconhecer palavras, estruturas e informações explicitamente apresentadas. A leitura é concebida como atividade de reconhecimento e reprodução, centrada na linearidade do texto, o que se traduz em comandos como “retire do texto a frase que...” ou “procure no texto as palavras que...” (Kleiman, 2002; Koch; Elias, 2008; Menegassi; Angelo, 2010).

A concepção com foco no leitor desloca o eixo para os conhecimentos prévios, experiências e expectativas daquele que lê. Nessa perspectiva, o sentido “desce” da mente do leitor para o texto: diferentes leitores, com repertórios distintos, constroem compreensões também distintas, e o texto é visto como pretexto para projeções subjetivas. Se, por um lado, essa concepção valoriza o papel ativo do leitor e o uso de estratégias como inferências e antecipações, por outro pode conduzir a uma espécie de “vale-tudo interpretativo”, em que qualquer leitura é tomada como aceitável, independentemente das sinalizações textuais e do contexto de produção (Kleiman, 2002; Menegassi; Angelo, 2010).

A concepção interacional procura integrar texto, autor e leitor em um processo de co-construção de sentidos. Nessa perspectiva, o sentido não preexiste ao ato de ler, nem está apenas na mente do leitor: ele se constitui na interação, com base nas pistas linguísticas e discursivas disponíveis, nos conhecimentos enciclopédicos e interacionais mobilizados e nas condições de produção e circulação do texto (Koch; Elias, 2008; Menegassi; Angelo, 2010). Para Koch e Elias (2008), a leitura configura uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se apoia nos elementos linguísticos presentes na superfície textual, mas demanda a ativação de um amplo conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Essa perspectiva interacional, de matriz bakhtiniana, permite compreender o leitor como sujeito responsivo, que concorda, contesta, reformula e complementa as posições do texto, situando a leitura como prática discursiva e social.

Além das concepções de leitura, diferentes modelos de processamento têm sido propostos para explicar como o leitor articula informações gráficas, lexicais, sintáticas e discursivas. Solé (2014) distingue modelos ascendentes, descendentes e

interativos. No modelo ascendente (Gough, 1985), a leitura é concebida como um movimento que parte das letras para as palavras, das palavras para as frases e destas para o texto, atribuindo grande centralidade à decodificação e à progressão linear. A autora observa que esse modelo não explica fenômenos recorrentes da leitura, como a capacidade de compreender um texto sem compreender cada elemento isoladamente ou a tendência a não perceber erros tipográficos quando o sentido global está preservado.

No modelo descendente, o processamento se orienta pelas hipóteses que o leitor formula a partir de seus conhecimentos prévios, de pistas contextuais e de expectativas sobre o texto. O leitor “antecipa” significados, formula previsões e as verifica no curso da leitura, apoiando-se em informações globais e em sua experiência com gêneros e temas (Solé, 2014; Kleiman, 2002). Goodman (1987), em perspectiva psicolinguística, descreve a leitura como um “jogo de adivinhações” em que o leitor seleciona pistas, realiza inferências e confirma ou corrige hipóteses na medida em que avança no texto.

O modelo interativo procura articular esses dois movimentos. Rumelhart (2013) propõe um modelo em que múltiplas fontes de informação — perceptuais, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas — operam de forma simultânea, e não linear, na construção do sentido. O processamento textual resulta da interação entre dados sensoriais e conhecimentos prévios, de forma que informações de níveis “inferiores” e “superiores” se influenciam mutuamente durante a leitura. Essa concepção aproxima-se da leitura interativa descrita por Solé (2014), para quem o leitor emite e verifica hipóteses constantemente, articulando pistas textuais, objetivos de leitura e conhecimentos de mundo.

Menegassi (2010) retoma essa discussão ao articular as concepções de leitura com os modelos de processamento: concepções centradas no texto tendem a associar-se a modelos ascendentes, que privilegiam a decodificação; concepções centradas no leitor aproximam-se de modelos descendentes, que enfatizam antecipações e inferências; e concepções interacionais dialogam com modelos interativos, nos quais seleção, antecipação, inferência e verificação operam de maneira articulada na construção do sentido. Kato (1990), em perspectiva psicolinguística, reforça a ideia de que a automatização de processos de decodificação libera recursos cognitivos para operações de nível mais global, como a

integração de informações, a formulação de inferências e a avaliação crítica, o que exige articular diferentes níveis de processamento durante a leitura.

Por adotar uma concepção interacional de leitura e modelos interativos de processamento, este trabalho alinha-se a autores que entendem ler como atividade de compreensão e interpretação de textos em práticas sociais. A oficina de leitura e escrita em língua portuguesa proposta parte desse quadro teórico: as atividades de leitura buscam criar condições para que os estudantes mobilizem conhecimentos prévios, reconheçam pistas textuais, formulem hipóteses, construam inferências e posicionem-se diante dos textos, articulando dimensões cognitivas, linguísticas e discursivas.

2.7.2 Estratégias de leitura

A partir da concepção de leitura como atividade interativa de produção de sentidos, ganha relevo o papel das estratégias de leitura. Solé (2014) as define como procedimentos intencionais que o leitor aciona para planejar, monitorar e avaliar a própria compreensão, em função dos objetivos que orientam o contato com o texto. Elas não constituem técnicas mecânicas, mas escolhas deliberadas sobre como abordar o material lido, que aspectos priorizar e que operações realizar para verificar se a compreensão está sendo efetivamente construída.

Goodman, Watson e Burke (1996) entendem a leitura como processo de amostragem, predição, confirmação e autocorreção. A análise das estratégias não se concentra em “erros” como desvios a serem eliminados, mas como indícios do modo como o leitor formula hipóteses e busca compreendê-las à luz do texto. Desse ponto de vista, compreender a leitura implica compreender também as estratégias que orientam cada movimento interpretativo.

As estratégias de leitura se distribuem em três momentos articulados: antes, durante e depois da leitura. No primeiro, o leitor ativa conhecimentos prévios, estabelece propósitos e formula expectativas sobre o texto, considerando elementos como título, gênero, suporte e outros constituintes paratextuais. Essa fase inicial funciona como preparação cognitiva e metacognitiva, permitindo que o leitor antecipe possíveis sentidos, organize hipóteses e estabeleça critérios para interpretar informações subsequentes (Solé, 2014). Quanto mais clara a finalidade da leitura e

mais mobilizado o repertório sobre o tema, maior a probabilidade de o leitor engajar-se de modo consciente e orientado no processo de compreensão.

Durante a leitura, concentram-se as ações de monitoramento e ajuste das hipóteses construídas. Solé (2014) enfatiza que este é o núcleo do processo, em que o leitor confirma, revisa ou abandona previsões à luz das novas informações encontradas no texto. Operações como reler trechos, integrar partes do texto, inferir significados implícitos, esclarecer dúvidas lexicais por meio de pistas contextuais, estabelecer relações lógico-discursivas e reorganizar sentidos são mobilizadas continuamente. O leitor avalia se está compreendendo, identifica falhas, adapta procedimentos e regula a leitura com base em objetivos e no tipo de texto. Isso reflete a dinâmica do modelo interativo: informações locais e globais são articuladas simultaneamente, e o sentido emerge do diálogo entre dados textuais e expectativas construídas antes e durante a leitura.

No momento posterior à leitura, a ênfase recai sobre a consolidação e a reorganização da compreensão. Estratégias como identificar ideias centrais, sintetizar o conteúdo, construir esquemas ou mapas conceituais, relacionar o texto a outros materiais, avaliar a posição do autor e retornar aos objetivos iniciais permitem ao leitor integrar o que foi lido ao conjunto de conhecimentos já constituídos. Solé (2014) destaca que essa etapa envolve forte componente metacognitivo, pois o leitor revisita seu processo, identifica dificuldades, reflete sobre as estratégias mobilizadas e estabelece relações entre texto e experiência. Além de revisar a compreensão, o leitor também pode reformular posicionamentos, explicitar pressupostos e construir interpretações mais complexas sobre o texto e seu contexto de circulação.

Isso dialoga diretamente com a perspectiva de Koch e Elias (2008), que destacam quatro operações fundamentais para a leitura — seleção, antecipação, inferência e verificação — realizadas de modo recorrente tanto por leitores quanto por autores durante a interação textual. Essas operações evidenciam que a leitura envolve um percurso de construção de sentidos baseado na formulação e no refinamento de hipóteses, e não em uma simples recuperação de informações.

A seleção refere-se ao processo de identificar, entre os vários elementos presentes no texto, aqueles que são relevantes para os objetivos da leitura. Trata-se de uma operação que exige avaliar quais informações contribuem para a construção da coerência global, descartando detalhes periféricos ou redundantes. Segundo Koch e Elias (2008), a seleção envolve reconhecer marcas linguísticas significativas, pistas

argumentativas, elementos temáticos recorrentes e relações de coesão, permitindo ao leitor organizar um eixo interpretativo sobre o qual construirá suas hipóteses.

A antecipação, por sua vez, diz respeito à formulação de expectativas sobre o desenvolvimento temático e discursivo do texto. Amparado em seus conhecimentos prévios, em pistas fornecidas pelo gênero, pelo título e pelo andamento da leitura, o leitor projeta sentidos possíveis e prevê encaminhamentos argumentativos, estruturais ou narrativos. Essa operação é central no modelo interativo, pois articula informações ascendentes (do texto) com movimentos descendentes (das hipóteses do leitor). A antecipação permite que o leitor leia de forma economicamente orientada, buscando confirmar ou ajustar suas previsões (Koch; Elias, 2008).

A inferência constitui operação decisiva para compreender aquilo que o texto não explicita diretamente. Envolve estabelecer relações lógicas, temporais, causais e pragmáticas, reconstruir lacunas, interpretar implícitos e mobilizar conhecimento enciclopédico para complementar informações. Koch e Elias (2008) mencionam que grande parte da coerência textual se apoia em inferências do leitor, que reconstrói sentidos a partir de pistas sutis, pressupostos, encadeamentos referenciais e articulações discursivas. Não se trata apenas de “deduzir” algo, mas de interpretar o texto enquanto ato comunicativo situado, levando em conta intenções, contexto e expectativas do gênero.

A verificação opera como etapa de controle da compreensão: o leitor confronta suas hipóteses com as informações efetivamente apresentadas no texto, confirma ou corrige interpretações e reorienta o percurso de leitura. Trata-se de atividade metacognitiva contínua, na qual o leitor monitora rupturas de sentido, identifica falhas de interpretação, revisa antecipações e retoma trechos quando necessário. Koch e Elias (2008) destacam que essa operação evidencia a natureza dinâmica da leitura: compreender não é um ato linear, mas um movimento de constante checagem da coerência e adequação das hipóteses formuladas.

Menegassi (2010) enfatiza que essas estratégias dependem de ensino explícito e sistemático: não emergem espontaneamente em todos os leitores nem se desenvolvem de modo homogêneo. Ensinar a ler, nessa perspectiva, implica criar condições para que os estudantes reconheçam, pratiquem e avaliem estratégias em situações reais de leitura e em gêneros diversos, articulando-as aos contextos que tornam esses textos socialmente significativos.

Kleiman (2002) reforça essa concepção ao propor que o ensino de leitura se estruture como um espaço de problematização e negociação de sentidos, e não como exercício de decodificação. Para a autora, mobilizar estratégias implica lidar com lacunas, ambiguidade e implícitos, característica dos textos reais que circulam socialmente. Ao compreender como o leitor constrói inferências lexicais e textuais, confronta hipóteses e toma decisões interpretativas, o ensino passa a valorizar o percurso interpretativo, e não apenas o resultado final.

Nesse conjunto de perspectivas, as estratégias assumem papel central no desenvolvimento da compreensão, pois orientam o modo como o leitor organiza sua aproximação ao texto, acompanha o próprio processo interpretativo e ajusta hipóteses à medida que novas informações são integradas. Ao aprender a selecionar pistas relevantes, antecipar sentidos possíveis, construir inferências e verificar a pertinência de suas interpretações, o leitor desloca-se de uma atuação baseada apenas na recuperação de informações para um engajamento mais analítico e responsivo, fortalecendo a construção de sentidos em diferentes contextos de leitura.

2.7.3 Inferências, implícitos e o jogo entre o dito e o não dito

Tomar a leitura como atividade de construção de sentidos implica reconhecer que nem tudo o que orienta a compreensão está explicitado na superfície textual. Em muitos gêneros, sobretudo os que circulam em esferas midiáticas, acadêmicas e políticas, uma parte significativa do sentido é veiculada por meio de implícitos, que só se tornam acessíveis quando o leitor mobiliza conhecimentos de língua, de mundo e de contextos de uso. Koch e Elias (2008, p. 11) afirmam que “[...] há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos [...]”, cuja detecção depende do contexto sociocognitivo compartilhado entre os participantes da interação, de modo que o sentido não preexiste ao texto, mas se constrói na articulação entre sinalizações linguísticas e saberes ativados na leitura.

Nessa ótica, a compreensão exige que o leitor trabalhe, simultaneamente, com o que o texto torna visível (o explícito) e com o que está invisível (o implícito), parte composta por pressupostos, inferências necessárias, inferências possíveis e avaliações subentendidas. Koch e Elias (2008) mostram que, muitas vezes, a interpretação de uma sequência só se completa quando o leitor insere um elo não formulado entre enunciados, reconstruindo relações causais, temporais ou

argumentativas que não foram verbalizadas, mas são inferíveis a partir do co-texto e de conhecimentos prévios.

O trabalho de Ducrot (1987) contribui para refinar essa discussão ao distinguir diferentes estatutos semânticos no interior do enunciado: posto, pressuposto e subentendido. Em termos gerais, o posto corresponde ao conteúdo assumido explicitamente pelo locutor; o pressuposto designa informações apresentadas como já admitidas e partilhadas na situação de fala; e o subentendido refere-se a efeitos de sentido que o interlocutor é levado a concluir a partir do enunciado e de leis de discurso em jogo. Assim, enunciados como “Pedro parou de fumar” permitem distinguir, por exemplo, um conteúdo posto (“Pedro não fuma atualmente”) e um conteúdo pressuposto (“Pedro fumava anteriormente”), além de possíveis subentendidos que decorrem do contexto interacional, como elogios ou críticas à conduta do sujeito.

Essa tripartição é relevante para a leitura porque evidencia que textos não apenas informam, mas organizam campos de evidência e orientam interpretações. O posto corresponde ao que o texto afirma de modo mais direto e verificável; os pressupostos constituem um pano de fundo que o leitor é convidado a aceitar como dado, sob pena de comprometer o próprio andamento do discurso; já os subentendidos dependem da ativação de conhecimentos sociocognitivos, de expectativas de gênero e de inferências apoiadas em pistas linguísticas e contextuais (Koch; Elias, 2008). Ao identificá-los, o leitor passa a perceber como o texto constrói uma determinada visão de mundo e como certas proposições são naturalizadas como se fossem neutras ou consensuais.

Ducrot (1987) também chama atenção para a dimensão argumentativa desses mecanismos. Ao apresentar determinados conteúdos como pressupostos, o locutor “aprisiona” o interlocutor em um universo intelectual que não foi escolhido por este, mas passa a funcionar como quadro incontestável do diálogo: questionar esse pano de fundo equivale, em muitos casos, a rejeitar o próprio jogo discursivo. Essa observação permite aproximar a discussão dos implícitos da problemática do viés. Quando um texto apresenta avaliações, estereótipos ou generalizações como pressupostos evidentes, ele orienta a leitura para certas conclusões e dificulta que outras interpretações sejam colocadas em circulação — especialmente porque, como afirma Freire (2021), não existe neutralidade na linguagem, e toda forma de dizer envolve escolhas que refletem posições sociais, históricas e ideológicas. O viés,

entendido aqui como conjunto de enquadramentos valorativos e perspectivos que favorecem determinados pontos de vista em detrimento de outros, pode manifestar-se precisamente nesse nível dos pressupostos e subentendidos, mais do que nas afirmações abertas.

Do ponto de vista da leitura, isso significa que a identificação de implícitos não se reduz a um exercício de preenchimento de lacunas, mas envolve também a análise de como determinadas vozes, grupos ou posições são favorecidos ou silenciados no texto. Koch e Elias (2008) mostram, em diferentes exemplos, que a interpretação de charges, propagandas e minicontos implica reconhecer não apenas o que é dito, mas que tipo de crítica, ironia ou avaliação se constrói a partir de escolhas lexicais, estruturas sintáticas e intertextualidades, como no caso de textos que, sob a forma de narrativas aparentemente “inocentes”, veiculam críticas ao consumismo ou a formas de educação. Nessa chave, inferir implica também desvelar alinhamentos valorativos e posicionamentos ideológicos que se inscrevem no modo de dizer.

A leitura inferencial, nesse sentido, envolve pelo menos três movimentos articulados. Em primeiro lugar, a reconstrução de inferências necessárias para garantir a coerência local e global do texto, como elos causais e temporais não formulados. Em segundo lugar, a elaboração de inferências possíveis, que ampliam o universo de significados ao relacionar o texto com outros discursos, experiências e saberes, produzindo interpretações mais complexas. Em terceiro lugar, a explicitação crítica de pressupostos e subentendidos, com atenção especial aos vieses que organizam o campo do dizível e do indizível, o que exige perguntar quem fala, a partir de que lugar, para quem e com que efeitos.

Incorporando essa perspectiva ao ensino, o trabalho com leitura passa a incluir atividades em que os estudantes identifiquem conteúdos postos, reconstruam pressupostos, formulem subentendidos plausíveis e discutam em que medida esses elementos reforçam ou contestam determinados vieses. A ênfase desloca-se de perguntas centradas apenas na recuperação literal de informações para tarefas que convocam o leitor a explicitar o que o texto supõe, sugere ou omite, analisando como essas escolhas participam da construção de argumentos e de visões de mundo. Nesse sentido, a compreensão inferencial e a atenção sistemática aos implícitos assumem papel estratégico na formação de leitores capazes de problematizar discursos, reconhecer enquadramentos e posicionar-se criticamente em relação aos textos com que interagem em contextos acadêmicos e sociais. A partir dessas

considerações, torna-se pertinente deslocar o foco para a escrita, examinando como diferentes concepções, processos e gêneros orientam a produção textual no contexto acadêmico e no âmbito das atividades desenvolvidas na oficina.

2.8 Escrita: concepções, estratégias e produção acadêmica

Situar a escrita no horizonte da linguagem como prática social implica compreendê-la como atividade discursiva orientada por finalidades, interlocutores e gêneros. Assim como na leitura, produzir textos envolve interpretar situações, selecionar informações e organizar um dizer que faça sentido em determinado contexto, articulando conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. A escrita deixa de ser entendida como simples aplicação de regras ou expressão espontânea do pensamento e passa a configurar um modo de participação em práticas sociais e acadêmicas.

Nesse contexto, analisar a escrita requer considerar tanto as concepções que orientam o ensino quanto os processos e estratégias mobilizados pelos sujeitos ao compor textos. A escrita acadêmica, em particular, demanda planejamento, textualização e revisão, além do domínio dos gêneros mobilizados na formação universitária. É a partir desse entendimento que esta subseção apresenta, de maneira articulada, as concepções de escrita, os processos de produção textual e os gêneros acionados na oficina, compondo o quadro teórico-metodológico que sustenta a análise das produções dos estudantes.

2.8.1 Concepções de escrita e textualidade

A compreensão da escrita, no campo dos estudos da linguagem e no âmbito do ensino, tem sido atravessada por representações diversas sobre o que significa produzir um texto e sobre quais habilidades estão envolvidas nesse processo. Longe de constituir prática homogênea, a escrita é objeto de disputas conceituais que refletem modos distintos de entender a língua, o sujeito e a atividade discursiva. Essas interpretações influenciam diretamente o que se espera dos estudantes, quais dificuldades são reconhecidas como legítimas, como se organiza o ensino e quais critérios orientam a avaliação. Nesse cenário, torna-se necessário explicitar as concepções que estruturam o olhar analítico deste estudo, situando a escrita no

horizonte interacional que o orienta e distinguindo-a de perspectivas centradas exclusivamente na norma ou na interioridade individual.

Segundo Koch e Elias (2010), no espaço escolar e em outros ambientes de circulação da escrita, diferentes imagens sobre essa atividade convivem e disputam legitimidade: há quem a associe a dons pessoais; quem a trate como atributo inato; quem a reduza à exteriorização espontânea de pensamentos; quem a vincule prioritariamente ao domínio de regras; e quem a compreenda como trabalho que requer planejamento, formulação e revisão. Essas concepções atuam na definição do que se considera qualidade textual e orientam práticas pedagógicas diversas. Ao analisar esse conjunto heterogêneo de representações, as autoras organizam o debate em três concepções de escrita — com foco na língua, no escritor e na interação — que ajudam a compreender diferentes modos de abordar o ensino, a produção e a avaliação de textos.

Na concepção de escrita com foco na língua, a qualidade textual é associada sobretudo ao domínio de regras gramaticais e de vocabulário. O texto é concebido como realização exemplar de um sistema linguístico prévio, relativamente homogêneo e estável; escrever bem significa aproximar-se da norma descrita pelas gramáticas, evitando desvios de concordância, regência, ortografia ou pontuação. Nessa perspectiva, a atividade de escrita tende a se reduzir a exercícios de montagem de frases “corretas” ou de reescrita orientada para eliminação de “erros”, frequentemente sem vínculo claro com situações reais de comunicação. Tal como discutido nas subseções sobre linguagem e leitura, esse enfoque privilegia a transparência do código e desconsidera o papel dos interlocutores, dos implícitos e das condições de circulação. Do ponto de vista da textualidade, porém, o foco exclusivo na correção formal não explica por que textos gramaticalmente “bem formados” podem não ser coerentes ou adequados em determinados contextos. Como observam Antunes (2017) e Koch (2018), o funcionamento textual envolve progressão temática, seleção de informações, estabelecimento de relações lógicas e adequação às finalidades e aos gêneros em que o texto circula.

Na concepção de escrita com foco no escritor, o texto aparece como expressão direta do pensamento de um sujeito psicológico individual. Escrever bem decorreria, nesse contexto, da capacidade de pensar com clareza; quem escreve mal revelaria, por consequência, falta de organização interna ou ausência de talento (Koch; Elias, 2010). Essa visão retoma, agora no campo da escrita, a concepção de linguagem

como expressão do pensamento, discutida na subseção 2.6.1, deslocando para o indivíduo a responsabilidade quase exclusiva pelos êxitos ou dificuldades do processo. Um de seus efeitos pedagógicos é a naturalização das dificuldades de escrita como traços pessoais pouco passíveis de intervenção. Além disso, o leitor tende a desaparecer como interlocutor: o texto passa a ser visto como espelho da interioridade do autor, e não como espaço de negociação de sentidos. Koch e Elias (2010) observam que o ensino raramente explora estratégias de planejamento, textualização e revisão, reforçando a ideia de que a escrita é habilidade “natural” que alguns possuem e outros não.

A concepção de escrita com foco na interação desloca o olhar da língua como código e do escritor como consciência isolada para a escrita como produção textual situada. Escrever é produzir um enunciado para alguém, em determinada situação, com objetivos específicos e efeitos de sentido projetados. O texto passa a ser entendido como evento comunicativo em que se articulam conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, genéricos e interacionais. Nessa perspectiva, escrever envolve mobilizar saberes sobre a situação comunicativa (quem escreve, para quem, com que propósito, em que suporte), selecionar e organizar ideias de forma reconhecível no gênero, distribuir informações entre o explícito e o implícito, manejando o que pode ser inferido pelo leitor, e revisar o texto à luz dos efeitos pretendidos. Koch e Elias (2010) destacam que essas operações revelam a escrita como atividade complexa, que exige decisões sucessivas de natureza linguística e discursiva.

É nessa vertente que se insere a noção de textualidade a partir do ponto de vista da leitura. No âmbito da escrita, a textualidade é retomada como problema de produção, e não apenas de análise. Se coerência, coesão, informatividade, situacionalidade e intencionalidade permitem reconhecer um texto como tal (Antunes, 2017), cabe ao escritor construir essas propriedades por meio de decisões que afetam a organização da informação, a progressão temática, o uso de operadores argumentativos, o manejo referencial e a adequação ao gênero e ao público-alvo. A textualidade, portanto, não é atributo estático: ela resulta da articulação entre escolhas linguísticas e condições de produção, sendo continuamente negociada à medida que o texto se faz.

Neste estudo, a concepção de escrita com foco na interação, articulada à textualidade como dimensão constitutiva da produção, orienta a leitura das produções estudantis. Os textos elaborados na oficina são analisados não como reflexos de

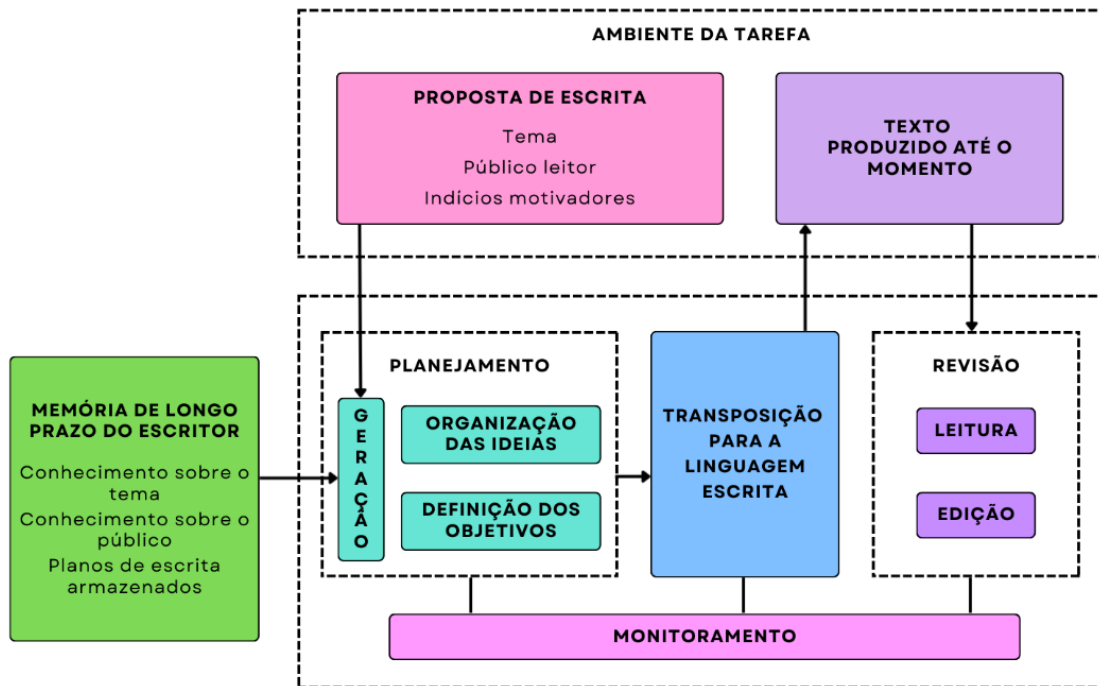
capacidades individuais ou como exercícios de aplicação de normas, mas como enunciados situados, nos quais se evidenciam estratégias de organização discursiva, manejo de implícitos, mobilização de gêneros e formas de posicionamento diante dos textos lidos. Essa escolha sustenta a subseção seguinte, dedicada aos processos e estratégias que estruturam a atividade de escrever.

2.8.2 Processamento e estratégias de escrita

Ao assumir a escrita como atividade de produção textual interacional, torna-se pertinente descrever os processos pelos quais os escritores planejam, formulam e revisam seus textos. Koch e Elias (2010) aproximam-se de modelos cognitivos ao enfatizar que o ato de escrever mobiliza operações de seleção, organização, formulação e controle, realizadas de modo recursivo ao longo da produção. Nesse horizonte, o texto deixa de ser concebido como produto linear de etapas estanques e passa a ser entendido como resultado de um funcionamento processual em que planejamento, textualização e revisão se entrelaçam.

O modelo de processos cognitivos de escrita proposto por Flower e Hayes (1981), apresentado na Figura 9, contribui de forma significativa para essa descrição. Com base em protocolos de pensamento em voz alta de escritores experientes e iniciantes, os autores defendem que a escrita é melhor compreendida como um conjunto de processos de pensamento que os escritores organizam durante o ato de compor, em vez de uma sequência rígida de etapas. Esses processos apresentam organização hierárquica e embutida, de modo que um pode conter outro; são guiados por objetivos que o próprio escritor estabelece e reformula no decorrer da produção; e envolvem a criação e a revisão de metas de diferentes níveis, à medida que novas informações são produzidas e avaliadas.

Figura 9 – Modelo de processos cognitivos de escrita



Fonte: Adaptada de Flower e Hayes (1981, p. 370, tradução da autora).

No modelo, três componentes articulam-se: o ambiente de tarefa, que inclui o tema, a motivação para a escrita, o destinatário e o texto produzido até o momento; a memória de longo prazo do escritor, que abriga conhecimentos sobre o tema, o público e estratégias de escrita; e os processos de escrita propriamente ditos, divididos em planejamento, transposição para a linguagem escrita e revisão, coordenados por um mecanismo de monitoramento, responsável por gerir metas, controlar avanços e decidir quando retomar etapas anteriores. O planejamento envolve a geração de ideias, a organização delas em estruturas compatíveis com o gênero e a definição de objetivos discursivos; a transposição para a linguagem escrita considera escolhas lexicais, sintáticas e retóricas; e a revisão inclui tanto a avaliação do texto à luz dos objetivos quanto a reformulação de trechos, podendo levar à redefinição de metas e à retomada do planejamento. Esses processos, longe de se sucederem de modo linear, podem ser retomados a qualquer momento, o que explica a natureza recursiva da escrita (Flower; Hayes, 1981).

Essa proposta aproxima-se da concepção de escrita com foco na interação apresentada por Koch e Elias (2010). Se escrever é produzir um texto orientado por um projeto discursivo em situação de interlocução, o planejamento requer considerar o gênero mobilizado, o interlocutor presumido, o suporte de circulação e os efeitos de

sentido pretendidos. A textualização, por sua vez, envolve escolhas linguísticas coerentes com esse projeto, equilibrando informações explícitas e implícitas de modo a orientar a interpretação do leitor. Já a revisão demanda confrontar o texto produzido com as metas estabelecidas, avaliando se o leitor virtualmente projetado terá condições de reconstruir o percurso argumentativo ou narrativo proposto.

Koch e Elias (2010) detalham algumas das estratégias que sustentam esse funcionamento processual da escrita. Entre elas, destacam a ativação de conhecimentos sobre a situação de produção, que permite ao escritor antecipar expectativas do leitor e ajustar o registro; a seleção e hierarquização de ideias, que organiza a informação em torno de um eixo temático; a distribuição de conteúdos entre o que será explicitado e o que poderá ser deixado a cargo das inferências do leitor; e a revisão, entendida como retorno ao texto para adequá-lo aos objetivos estabelecidos, e não apenas como correção final de “erros”. Tais estratégias aproximam-se das operações de seleção, antecipação, inferência e verificação já discutidas para a leitura, mas agora deslocadas para o lugar de quem escreve.

Do ponto de vista didático, essa articulação entre concepções de escrita e modelo processual tem implicações importantes. Em primeiro lugar, ela sustenta a ideia de que estratégias de escrita podem e devem ser ensinadas explicitamente: planejar não é habilidade “natural”, mas procedimento que pode ser exercitado por meio de atividades que convidem o estudante a definir objetivos, mapear ideias, identificar o gênero em jogo e antecipar possíveis leitores. Em segundo lugar, a recursividade do modelo indica que a revisão precisa ser incorporada ao processo de escrita desde o início, e não ser apresentada apenas como etapa final de correção superficial. Trabalhar com versões sucessivas de um mesmo texto, com comentários entre pares e com reescritas orientadas permite tornar visíveis os movimentos de replanejamento, formulação e ajuste que caracterizam a escrita como processo.

Além disso, o enfoque na organização discursiva e na textualidade possibilita redefinir critérios de avaliação. Em lugar de um olhar concentrado em desvios pontuais, interessam aspectos como a clareza do projeto de dizer, a coerência global, a progressão temática, o manejo de recursos coesivos, a adequação ao gênero e ao interlocutor e a forma como o texto se articula com outros discursos — por exemplo, por meio de citação, paráfrase, comentário. Como observa Antunes (2017), deslocar o foco da frase isolada para o texto como unidade de sentido implica valorizar o modo como diferentes elementos se articulam para produzir um todo interpretável, o que

supõe práticas de ensino que explicitem os procedimentos que sustentam essa articulação.

No âmbito desta pesquisa, a análise das produções estudantis toma esse arcabouço teórico como referência: ao examinar respostas a questões abertas e resenhas produzidas na oficina, busca-se identificar pistas de planejamento (como a formulação de um foco temático consistente), de estratégias de textualização (por exemplo, o uso de operadores argumentativos, de recursos de referência e de marcação de vozes) e de revisão (presença ou ausência de reescritas, correções, reorganizações). A relação entre esses movimentos e as concepções de escrita que parecem orientar os estudantes constitui um dos eixos de interpretação dos dados.

2.8.3 Escrita acadêmica: resumos e resenhas como práticas formativas

A articulação entre concepções de escrita, processos de produção e estratégias mobilizadas pelos escritores ganha concretude quando observada em gêneros efetivamente acionados na formação universitária. Entre eles, resumos e resenhas ocupam posição central, pois requerem que o estudante selecione informações, organize-as segundo um projeto discursivo, posicione-se diante de textos alheios e revise sucessivamente sua própria escrita — movimentos diretamente vinculados às operações descritas nas subseções anteriores. É nesse horizonte que se insere a análise desses gêneros, compreendidos aqui como práticas formativas que articulam leitura, escrita e participação em comunidades acadêmicas.

De acordo com Medeiros (2023), esses gêneros integram o conjunto de práticas da redação científica e desempenham funções específicas na formação acadêmica, como registrar leituras, sistematizar compreensões e comunicar sínteses e avaliações em contextos de estudo e pesquisa. Essa caracterização permite compreender que tanto o resumo quanto a resenha assumem papéis distintos na organização das atividades universitárias, mobilizando operações discursivas próprias e exigindo do estudante modos diferenciados de reconstrução, interpretação e posicionamento crítico. Participar desses gêneros implica, portanto, simultaneamente compreender discursos alheios e produzir respostas adequadas às expectativas das práticas acadêmicas.

Essa compreensão dialoga com Marcuschi (2008), que define os gêneros como formas de ação social relativamente estabilizadas, orientadas por propósitos

comunicativos e constituídas em práticas reais de linguagem. Considerar resumos e resenhas, nesse caso, implica reconhecer que sua produção envolve compreender funções sociais, interlocutores presumidos, formas de circulação e modos de organização discursiva, elementos que orientam escolhas lexicais, composicionais e argumentativas. Nessa mesma direção, Motta-Roth e Hendges (2010) caracterizam os gêneros acadêmicos como práticas situadas e historicamente legitimadas na comunidade científica, exigindo o manejo de padrões recorrentes, a realização de movimentos discursivos e o estabelecimento de relações intertextuais com obras e tradições teóricas.

No caso do resumo, Medeiros (2023) o define como apresentação condensada das ideias de um texto-fonte, preservando sua organização lógica, mas com reformulação discursiva e significativa redução de extensão. A produção desse gênero envolve operações de seleção, hierarquização e generalização de informações: identificar ideias centrais, reconstruir o percurso argumentativo, eliminar redundâncias e reorganizar conteúdos. A esses aspectos somam-se contribuições de Fiorin e Savioli (2007), que destacam a importância de reconhecer mecanismos coesivos, níveis de leitura, articulações argumentativas e pistas que estruturam a coerência do texto original. Dessa forma, sintetizar requer leitura analítica e tomada de decisões discursivas que refletem a compreensão construída, orientando o estudante a definir o que retomar, o que condensar, como reorganizar e como garantir que o leitor do resumo possa reconstruir o sentido global do texto-base.

A resenha, por sua vez, articula síntese e avaliação. Além de apresentar os argumentos e ideias principais de uma obra, o resenhista deve posicionar-se criticamente diante dela, analisando aspectos como relevância temática, consistência argumentativa, fundamentação teórica e contribuições ou limites do trabalho. Motta-Roth e Hendges (2010) observam que essa prática insere o estudante na cultura do debate acadêmico, convidando-o a confrontar textos, explicitar critérios avaliativos e construir argumentos próprios. Elaborar resenhas implica manejar um jogo discursivo complexo: marcar vozes alheias de forma clara, distinguir seu dizer do dizer do autor-fonte, relacionar o texto resenhado a outros discursos e formular apreciações fundamentadas. Esse funcionamento dialoga com a concepção de escrita como interação proposta por Koch e Elias (2010), para quem escrever significa responder a textos e discursos, tensionando-os, complementando-os ou contestando-os.

Fiorin e Savioli (2007) também contribuem para compreender esse processo ao mostrar que a produção de textos envolve relações intertextuais, movimentos argumentativos e escolhas linguísticas que organizam a progressão temática e constroem coerência global. A resenha aciona, de modo exemplar, esses mecanismos: sintetiza, comenta, relaciona, confronta e avalia, situando o estudante como sujeito responsivo que se apropria criticamente de discursos alheios e produz novos sentidos. Nesse cenário, o gênero favorece a formação da autoria acadêmica, entendida como capacidade de articular vozes, justificar posicionamentos e participar responsivamente de uma cadeia discursiva mais ampla.

Tanto no resumo quanto na resenha, a textualidade constitui dimensão central. Interessa observar se há projeto discursivo reconhecível, progressão temática consistente, uso pertinente de mecanismos coesivos, marcação adequada de vozes e alinhamento às expectativas do gênero e do contexto acadêmico. Marcuschi (2008) argumenta que produzir gêneros implica manejar modos específicos de organização do discurso; Motta-Roth e Hendges (2010) reforçam que a escrita acadêmica mobiliza conhecimentos discursivos e interacionais que orientam a construção dos sentidos.

No âmbito desta dissertação, a opção por trabalhar, na oficina, com atividades de resumo e resenha de textos relacionados ao uso ético da tecnologia busca explorar esse potencial formativo. Elaborar resumos envolve reconstruir, por escrito, a compreensão construída na leitura, reorganizando ideias e estabelecendo elos discursivos. Produzir resenhas demanda tomar posição, explicitar critérios de avaliação e inserir-se em debates que atravessam a vida universitária. A análise dessas produções busca identificar modos pelos quais os estudantes se apropriam dos gêneros acadêmicos, constroem sua responsividade diante de textos alheios e se inserem, progressivamente, como leitores-escritores nas práticas discursivas da universidade. Nesse sentido, a opção pela ética no uso de tecnologia como eixo temático se mostra pertinente, pois integra o cotidiano dos estudantes de Engenharia de Software e amplia as condições para leitura crítica, posicionamento e produção textual. A subseção a seguir explicita as razões que fundamentam essa escolha.

2.9 A ética no uso de tecnologia como escolha temática

A ética, em sua acepção filosófica, refere-se ao exame dos valores, normas e princípios que orientam as ações humanas em contextos coletivos. Trata-se de um

campo que busca compreender como indivíduos e grupos tomam decisões, avaliam consequências e estabelecem critérios de responsabilidade e de convivência (Cortina, 2010). No âmbito educacional, a ética ultrapassa prescrições de conduta e envolve a formação de sujeitos capazes de deliberar criticamente sobre as implicações sociais, políticas e culturais de suas escolhas, especialmente em ambientes marcados por assimetrias de poder e por disputas de sentido.

A definição da ética no uso de tecnologia como eixo temático do produto pedagógico dialoga diretamente com o cenário contemporâneo da educação superior, atravessado por plataformas digitais, sistemas automatizados e, mais recentemente, por aplicações de IA generativa em larga escala. Esse contexto reorganiza modos de estudar, pesquisar e produzir textos, ao mesmo tempo em que acentua disputas em torno de autoria, responsabilidade, privacidade de dados e desigualdades de acesso (Santaella; Kaufman, 2024).

No curso de Engenharia de Software, cuja proposta formativa articula inovação, ética e responsabilidade social como dimensões centrais do perfil profissional esperado do egresso (Universidade Federal do Pampa, 2025c), a discussão sobre tecnologia não pode se restringir aos aspectos técnicos do desenvolvimento de sistemas: ela precisa ser tematizada como problema social, político e discursivo, que atravessa também as práticas de leitura e escrita requeridas na universidade. Nesse sentido, a oficina *Letramento para o futuro: pensando a tecnologia hoje e amanhã* assume o papel de articular apoio acadêmico em língua portuguesa e reflexão sobre o lugar da tecnologia na formação de engenheiros de software, em continuidade com as demandas formativas indicadas pelo PPC.

Tomando como ponto de partida o entendimento de que as práticas de leitura e escrita são moldadas pelas condições culturais e materiais em que circulam (Rojo; Moura, 2019; Carlino, 2017), considera-se que as tecnologias digitais integram o próprio ambiente de produção do conhecimento. Plataformas educacionais, algoritmos de recomendação e sistemas de IA generativa influenciam o acesso à informação, à visibilidade de discursos e aos modos de participação acadêmica, afetando tanto o que se lê quanto como se escreve na universidade. Nesse sentido, a escolha da ética no uso de tecnologia como eixo temático da oficina busca tornar explícitas essas mediações, frequentemente naturalizadas no cotidiano estudantil, para que passem a ser analisadas como parte constitutiva da formação universitária.

A denominação “Letramento para o futuro” enfatiza essa orientação, ao convidar os estudantes a refletir sobre discursos que projetam cenários tecnológicos e sobre os valores, interesses e expectativas que sustentam tais narrativas. Inspirada em concepções de linguagem que entendem o agir discursivo como modo de interagir e intervir com o mundo (Bronckart, 2015; Bakhtin, 2006) e em abordagens que atribuem às instituições responsabilidade pelo desenvolvimento de práticas de escrita, a proposta não busca antecipar um futuro homogêneo, mas problematizar que futuros estão em disputa. O trabalho com textos literários, acadêmicos e midiáticos permite, assim, que os estudantes analisem representações de inovação, leiam criticamente suas implicações e produzam posicionamentos próprios, inscrevendo-se em debates que atravessam sua área de formação.

A opção por articular o uso ético da tecnologia às práticas de leitura e escrita dirige-se, ainda, ao perfil dos estudantes envolvidos na intervenção. Ao incorporar temas que circulam no próprio campo da Engenharia de Software, a oficina cria condições para que a atividade de leitura e produção textual dialogue diretamente com questões presentes em sua formação acadêmica e profissional. Essa aproximação contribui para que a proposta seja percebida como parte do percurso formativo, e não como espaço paralelo ou meramente remediativo.

Nesse contexto, o imaginário tecnológico desempenha papel central. Suvin (1977) destaca que cada época produz narrativas que refletem, de modo imaginativo, as tecnologias e os modos de pensar de seu tempo. Giroldo (2008) observa que essas narrativas não apenas espelham um estágio técnico, mas organizam sensibilidades sobre o desconhecido, o risco, o progresso e o controle, compondo aquilo que se pode chamar de imaginário tecnológico: um conjunto de imagens, metáforas e expectativas sobre o que a tecnologia “pode” ou “deve” fazer. Trabalhar com ética no uso de tecnologia implica tornar visíveis essas imagens de futuro, examinando-as discursivamente e confrontando-as com princípios de responsabilidade social e com dados concretos sobre desigualdades educacionais e sociais.

A ficção científica, nesse contexto, é mobilizada como um caminho privilegiado para uma leitura crítica do presente. Em diálogo com a noção de “distanciamento cognitivo”, discutida por Giroldo (2008), entende-se que o gênero constrói quadros imaginários diferentes do mundo empírico do autor por meio de novidades ficcionais que obrigam o leitor a reexaminar normas e valores da sua própria realidade. Muitas narrativas utópicas e distópicas operam como sátiras sociais (Causo, 2003): ao

deslocar o leitor para sociedades alternativas, frequentemente travestidas da sociedade de origem, esses textos veiculam comentários críticos sobre instituições políticas, formas de organização do trabalho e usos da técnica. Ao assumir essa perspectiva, a oficina toma a ficção científica não como literatura de “antecipação” fiel de descobertas científicas, mas como gênero social que explora, por meio de cenários futuros ou alternativos, conflitos já presentes nas sociedades que as produzem.

É nessa chave que se insere a escolha do conto “Um som de trovão”, de Ray Bradbury (1985), como texto literário central da oficina. Ambientado em um futuro em que viagens no tempo são comercializadas como serviço turístico, o conto põe em cena uma tecnologia de alto impacto para discutir responsabilidade individual e coletiva, efeitos inesperados de ações aparentemente banais e relações entre poder econômico e exploração de recursos. A transformação radical do cenário político ao final da narrativa, desencadeada por um gesto mínimo no passado, tornou-se uma das formulações literárias mais difundidas para ilustrar o chamado efeito borboleta — a ideia de que pequenas alterações em sistemas complexos podem produzir consequências amplificadas e imprevisíveis. Essa noção dialoga diretamente com debates contemporâneos sobre o funcionamento de sistemas algorítmicos, em que escolhas aparentemente técnicas — um parâmetro de modelo, um critério de classificação, um tipo de dado coletado — podem gerar impactos significativamente desproporcionais. A leitura do conto articula-se, assim, às estratégias de compreensão propostas por Solé (2014) e às discussões sobre implícitos linguísticos e relações entre texto e sociedade desenvolvidas por Koch e Elias (2008; 2010).

A atividade diagnóstica que antecede os módulos, por sua vez, introduz o debate sobre IA generativa a partir da análise de imagens produzidas com a ferramenta Midjourney, geradora de imagens, em diálogo com a obra *The Afterlife*, de Zdzisław Beksiński (Jacob, 2021). Ao solicitar que os estudantes escrevam sobre autoria, criatividade e usos de IA, essa etapa permite observar repertórios de leitura e escrita já mobilizados pelos participantes, ao mesmo tempo em que põe em circulação questões éticas amplamente discutidas desde a popularização dessas ferramentas: quem é autor de uma imagem gerada por IA? Quais dados alimentam os modelos? Utilizar um texto ou imagem para gerar outros é plágio?

Ao tematizar ética e imaginários tecnológicos, cria-se um espaço em que os estudantes podem articular saberes da área específica com práticas de leitura e escrita, elaborando argumentos, resenhas e análises críticas sobre narrativas

literárias e midiáticas que tratam de tecnologia e futuros. Essa articulação é entendida, com base em Carlino (2017) e Rojo e Moura (2019), como forma de integrar os letramentos ao currículo e de contribuir para a permanência estudantil, na medida em que legitima conhecimentos e interesses dos estudantes, oferecendo-lhes suporte para enfrentar as demandas textuais da graduação.

Nesse sentido, a delimitação da ética no uso de tecnologia como eixo da oficina não se restringe ao conteúdo trabalhado, mas informa o modo como a intervenção é planejada, executada e analisada. Como discutem Rojo e Moura (2019) e Carlino (2017), práticas de leitura e escrita ganham consistência quando articuladas às condições socioculturais que as produzem; por isso, as decisões relativas à seleção de textos, às atividades propostas e aos procedimentos de acompanhamento dos estudantes derivam diretamente das reflexões desenvolvidas nesta seção. A seguir, apresentam-se as metodologias da pesquisa e da intervenção pedagógica adotadas para organizar esse percurso e para sistematizar a investigação.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é um processo sistemático e metódico de investigação que visa produzir novos conhecimentos e resolver problemas, assim como continuar, validar ou contestar outros estudos já realizados. Desenvolve-se “[...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (Gil, 2017, p. 16). Nesse contexto, esta seção apresenta a metodologia da pesquisa e da intervenção, assim como os critérios da análise de dados deste estudo.

3.1 Metodologia da pesquisa

Para responder à questão norteadora — “como a oferta de uma oficina de leitura e escrita em língua portuguesa pode contribuir para identificar dificuldades e potencialidades linguísticas de estudantes do curso de Engenharia de Software da Unipampa – *Campus* Alegrete e subsidiar ações institucionais voltadas ao enfrentamento da evasão?” — esta pesquisa adota um delineamento metodológico que integra procedimentos bibliográficos, documentais, quantitativos, qualitativos e de pesquisa-ação (Gil, 2017; Rodrigues, 2011; Thiollent, 2011). Essa combinação permite compreender o fenômeno investigado em sua dupla dimensão: por um lado, o diagnóstico das práticas de leitura e escrita dos estudantes; por outro, a construção de subsídios concretos para o planejamento institucional.

O estudo tem finalidade diagnóstica, descritiva e exploratória, conforme caracterizações de Rodrigues (2011), pois busca mapear ações institucionais já existentes, elaborar e implementar uma oficina de leitura e escrita, analisar as respostas produzidas pelos estudantes e, a partir delas, identificar dificuldades e potencialidades linguísticas que possam orientar novas práticas de apoio acadêmico. Nesse sentido, a pesquisa aproxima-se também do que Gil (2017, p. 32) classifica como estudos que visam “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema [...]” e descrever “[...] características de determinada população [...]”, aspectos compatíveis com a análise das produções textuais e com a sistematização de ações institucionais.

A pesquisa bibliográfica sustenta o trabalho ao reunir e sistematizar produções acadêmicas que tratam dos eixos abordados no referencial teórico, especialmente aqueles relacionados à Unipampa, à evasão e permanência na educação superior, às

políticas e práticas de “nivelamento” acadêmico e aos estudos sobre letramentos, linguagem, leitura, escrita, assim como a produção de materiais didáticos. Conforme Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já publicado e permite ao pesquisador construir o quadro conceitual que orienta o desenvolvimento do estudo, oferecendo bases para a definição do problema, a delimitação dos objetivos e o planejamento dos procedimentos adotados. Nesse sentido, a revisão realizada neste trabalho organiza os aportes teóricos que fundamentam o desenho da oficina, a compreensão das práticas linguísticas dos estudantes e a elaboração do produto pedagógico.

Paralelamente, uma pesquisa documental é desenvolvida com o objetivo de mapear ações de apoio acadêmico e iniciativas de nivelamento (Brasil, 2004; 2017) já existentes na Unipampa. Para Gil (2017), documentos institucionais, relatórios, normativas e bases de dados configuram fontes documentais quando não foram produzidos com fins acadêmicos, mas podem ser utilizados para análises de caráter científico. Esse tipo de investigação permite identificar diretrizes, projetos e ações que contextualizam a proposta da oficina e situam a pesquisa no interior de uma política institucional mais ampla. Além disso, dados documentais anonimizados sobre evasão e retenção, disponibilizados pelo NIDA, complementam o diagnóstico institucional necessário para compreender o cenário no qual a intervenção ocorre (Universidade Federal do Pampa, 2025b). A coleta desses dados segue parâmetros éticos e de proteção de informações conforme descrito na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) (Brasil, 2018b).

No que se refere à dimensão empírica, esta pesquisa adota procedimentos quantitativos e qualitativos, em consonância com a definição de Rodrigues (2011), que caracteriza abordagens quantitativas como aquelas que fazem uso de porcentagens, medidas estatísticas e distribuição de frequências, e abordagens qualitativas como as que buscam interpretar significados, percepções e práticas discursivas. A dimensão quantitativa se expressa na sistematização de indicadores institucionais e no registro da participação dos estudantes na oficina; já a dimensão qualitativa se materializa na análise das respostas produzidas, com foco nas dificuldades e potencialidades de leitura e escrita evidenciadas pelos participantes.

O núcleo empírico da pesquisa organiza-se por meio de uma pesquisa-ação, fundamentada em Thiollent (2011), por ser uma abordagem que articula diagnóstico, intervenção e reflexão colaborativa. A pesquisa-ação, segundo o autor, é uma

modalidade que pressupõe a participação ativa dos envolvidos e se orienta para a resolução de um problema coletivamente identificado. No caso deste estudo, a intervenção materializa-se na elaboração e oferta da oficina *Letramento para o futuro: pensando a tecnologia hoje e amanhã*, desenvolvida na modalidade a distância no AVA Moodle. A oficina funciona como espaço de produção de dados (via respostas dos estudantes), de formação linguística e de observação sistemática de práticas de leitura e escrita, compondo o campo de observação característico desse tipo de pesquisa.

Considerando que a pesquisa envolve a participação de estudantes e a coleta de dados produzidos em contexto formativo, submeteu-se o projeto à apreciação ética do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unipampa, por meio da Plataforma Brasil, sistema eletrônico do governo federal destinado ao registro, tramitação e acompanhamento de pesquisas com seres humanos no âmbito do Sistema CEP/CONEP¹ (Universidade Federal do Pampa, 2024b). O protocolo recebeu o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 82480624.1.0000.5323 e foi aprovado (Anexo A). Para a submissão, foram encaminhados a Folha de Rosto, o projeto de pesquisa detalhado, o Termo de Confidencialidade, o Termo de Instituição Co-participante e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A participação dos estudantes ocorreu de forma voluntária, condicionada à assinatura do TCLE, com garantia de sigilo e possibilidade de desistência em qualquer momento sem prejuízo acadêmico. O tratamento dos dados foi realizado em conformidade com a LGPD (Brasil, 2018b).

A análise das produções textuais resultantes da oficina orienta-se pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), que permite identificar elementos de sentido recorrentes, organizar categorias e interpretar significados associados às práticas linguísticas dos participantes. A justificativa e o detalhamento das etapas adotadas são apresentados na subseção 3.3.

Como desdobramento da pesquisa-ação, os resultados obtidos fundamentam a elaboração de um produto pedagógico na forma de *e-book*, que organiza conteúdos, atividades e orientações que compuseram a oficina. A concepção adotada segue a definição proposta por Medeiros (2020), para quem o produto pedagógico corresponde à:

¹ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

[...] materialização, a concretização, a transposição da pesquisa científica e acadêmica em uma proposta de atividade concebida para ser compartilhada com os interlocutores do trabalho, que são professoras, professores, estudantes de qualquer nível e modalidade de ensino. [...] Ele representa o espaço para que a pesquisadora, o pesquisador, exerçam a sua criatividade e autoria, além, evidentemente, de revelarem seus conhecimentos sobre o tema em questão.

Nessa perspectiva, o *e-book* configura um recurso formativo que permite que os achados da pesquisa se convertam em propostas de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais. Adicionalmente, o curso desenvolvido no AVA Moodle permanecerá disponível para que o *Campus* Alegrete possa utilizá-lo, caso considere pertinente, em outras ações institucionais voltadas à permanência estudantil.

3.2 Metodologia da intervenção pedagógica

Em consonância com o delineamento de pesquisa-ação apresentado na subseção anterior, a intervenção pedagógica realizada neste estudo organiza-se nos termos propostos por Damiani *et al.* (2013). As autoras definem esse tipo de investigação como um processo que envolve o planejamento e a implementação de uma interferência em contextos educativos, seguida da avaliação de seus efeitos sobre os participantes, com vistas a compreender e aprimorar práticas de ensino e aprendizagem. Diferentemente de experimentos centrados no controle de variáveis e na generalização de resultados, as intervenções pedagógicas buscam descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliá-los e produzir explicações plausíveis para os efeitos observados, articulando dados empíricos e referenciais teóricos por meio de triangulação, reflexividade e validação comunicativa.

Ao discutir a elaboração de relatórios desse tipo de pesquisa, Damiani *et al.* (2013) defendem a distinção explícita entre dois componentes: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção. Nessa perspectiva, a descrição da intervenção deve concentrar-se nas ações docentes e nas escolhas pedagógicas que estruturam o percurso formativo, enquanto a coleta e a análise dos dados, responsáveis por explicitar o caráter investigativo do estudo, são apresentadas em seção própria. Seguindo essa orientação, esta subseção dedica-se exclusivamente ao método da intervenção pedagógica — a oficina *Letramento para o futuro: pensando*

a tecnologia hoje e amanhã —, ao passo que os procedimentos de avaliação e análise dos dados são detalhados na subseção 3.3.

Damiani *et al.* (2013) aproximam as pesquisas do tipo intervenção pedagógica da pesquisa-ação ao salientar características compartilhadas, como a intenção de produzir mudanças em práticas concretas, a tentativa de enfrentar problemas coletivos e o caráter aplicado dessas investigações, que articulam o trabalho do professor-pesquisador às exigências formais da produção acadêmica. Esses elementos convergem com a concepção de pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011), para quem se trata de uma estratégia de pesquisa orientada à resolução de problemas e à transformação da realidade, organizada de maneira coletiva e participativa, em estreita relação com os contextos de atuação profissional. Nesse contexto, a oficina² analisada neste trabalho assume o duplo estatuto apontado por Damiani *et al.* (2013): configura-se, ao mesmo tempo, como ação formativa planejada em língua portuguesa e como procedimento metodológico que produz dados sobre as práticas de leitura e escrita dos estudantes.

No âmbito da intervenção, as contribuições de Bosio (2018) também oferecem elementos relevantes para a compreensão do planejamento pedagógico adotado. Em seu estudo, a autora descreve um processo de pesquisa-ação voltado ao aprimoramento da escrita acadêmica na pós-graduação, no qual a intervenção é concebida como percurso formativo estruturado, com etapas claras, atividades guiadas e explicitação de procedimentos de escrita. Essa organização, que envolve a modelização do processo e a orientação contínua dos participantes, demonstra que intervenções pedagógicas em gêneros acadêmicos tendem a gerar melhores condições para que os estudantes compreendam o funcionamento discursivo dos textos que produzem.

A lógica operacional apresentada por Bosio (2018), caracterizada pela definição de objetivos formativos, construção de atividades progressivas, mediação docente constante e uso das produções dos participantes como fonte de análise, aproxima-se das premissas defendidas por Damiani *et al.* (2013) para pesquisas de intervenção, especialmente no que diz respeito à articulação entre ação formativa e produção de conhecimento sobre práticas de linguagem na educação superior. Nesse sentido, as escolhas didáticas que estruturam a oficina aqui descrita seguem esse

² *Todo o material da oficina pode ser conferido no produto pedagógico elaborado pela autora deste trabalho.*

princípio: configuram um percurso sistematizado, orientado à explicitação de estratégias de leitura e escrita e à observação de seus efeitos, sustentando o caráter pedagógico e investigativo da intervenção.

Assim, a intervenção pedagógica em foco consistiu na oferta da oficina *Letramento para o futuro: pensando a tecnologia hoje e amanhã*, voltada a estudantes do curso de Engenharia de Software da Unipampa – Campus Alegrete. A escolha desse público relaciona-se às demandas identificadas pela CLAER, tratadas na seção 2.3.2, e às exigências formativas do PPC, discutidas na seção 2.1 (Universidade Federal do Pampa, 2021; 2025b).

A oficina foi pensada com base na concepção dialógica da linguagem (Bakhtin, 2006) e estruturada na modalidade a distância, por meio do AVA Moodle, antecipando a possibilidade de que parte dos estudantes conciliasse rotinas distintas, como trabalho e outras demandas institucionais, e, assim, pudesse se beneficiar de maior flexibilidade de acesso. Esse formato também favorece a futura reutilização dos materiais, uma vez que textos, atividades e registros de interação permanecem organizados em ambiente digital e podem ser adaptados em novas ofertas. Com carga horária total de 30 horas, organizou-se o material em dois módulos principais, um voltado à leitura e outro à escrita, antecedidos por uma seção de apresentação e finalizados por um momento de encerramento.

A seção de apresentação do curso teve a função de contextualizar a proposta formativa, explicitar os objetivos da intervenção e introduzir a temática central: as relações entre tecnologia, futuros possíveis e práticas de letramento na educação superior. Nesse espaço, foram apresentados aos estudantes o título e a organização da oficina, os critérios de participação e avaliação, bem como as justificativas para a escolha do tema, articulando-o às discussões contemporâneas sobre o uso ético de tecnologia. Além dessas orientações iniciais, a apresentação incluía uma atividade diagnóstica destinada a levantar indícios preliminares sobre as práticas de leitura e escrita dos participantes. Essa etapa inicial, coerente com a lógica de intervenções pedagógicas que articulam ação formativa e análise sistemática (Damiani *et al.*, 2013), buscou identificar tanto conhecimentos prévios quanto dificuldades dos estudantes em relação à compreensão e à produção textual. Os resultados dessa atividade subsidiaram a mediação ao longo da oficina, permitindo ajustar explicações, exemplos e percursos de apoio conforme as necessidades observadas.

O Módulo 1, intitulado “Interpretar para compreender”, organizou o trabalho com leitura a partir do conto “Um som de trovão”, de Bradbury (1985). O módulo contemplou uma leitura orientada do conto, acompanhada de explicações sobre estratégias de leitura baseadas em Solé (2014) e em Koch e Elias (2008), organizadas em três momentos — antes, durante e depois da leitura —, incluindo ações como ativação de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses, monitoramento da compreensão e reorganização posterior das ideias em esquemas ou mapas conceituais.

Ainda no Módulo 1, desenvolveu-se uma subseção dedicada aos implícitos linguísticos — posto, pressuposto, subentendido e viés —, fundamentada em Ducrot (1987) e Freire (2021), com exemplos extraídos do conto de Bradbury (1985). Essa abordagem foi planejada para apoiar os estudantes na identificação das relações entre sentidos explícitos e implícitos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de leitura inferencial e crítica. Ao final do módulo, organizou-se uma atividade interpretativa composta por um conjunto de questões elaboradas a partir das diferentes concepções de leitura apresentadas por Koch e Elias (2008).

O Módulo 2, denominado “Escrever para produzir sentidos”, concentrou-se na produção de textos acadêmicos, com ênfase em resumos e resenhas. Inicialmente, o material retomou estratégias de escrita, trabalhando a ideia de que escrever implica projetar um leitor e construir sentidos por meio de escolhas discursivas situadas, apresentando orientações sobre planejamento textual, progressão temática, coesão, organização de parágrafos e revisão, com exemplos comentados baseados no conto trabalhado no módulo anterior (Koch; Elias, 2010). Em seguida, uma subseção específica, ancorada em Medeiros (2023), tratou da produção de resumos e resenhas, definindo tipos, finalidades e procedimentos de elaboração, bem como oferecendo modelos comentados que explicitavam a estrutura composicional e as estratégias discursivas desses gêneros.

A atividade principal do Módulo 2 convidou os estudantes a escrever uma resenha descritiva de uma obra que abordasse o uso de tecnologia (ético ou não) — livros, filmes, séries, jogos, quadrinhos ou outras mídias —, com base em um roteiro que solicitava informações sobre autoria, suporte, contexto de produção, enredo, personagens, temas e recursos narrativos. Ao propor que os participantes articulassem conteúdo, descrição de elementos narrativos e reflexão sobre tecnologia em diferentes mídias, a intervenção alinhou-se às recomendações de Bosio (2018)

quanto à importância de integrar modelização, explicitação de critérios e prática orientada na formação de escritores acadêmicos, ao mesmo tempo em que gerou um corpus de textos adequado à análise das potencialidades e dificuldades encontradas na escrita.

Por fim, a oficina contou com uma seção de encerramento, na qual foram retomados os objetivos formativos, sintetizadas as atividades desenvolvidas e discutidas as possibilidades de reaplicação do material didático em novos contextos. Nessa etapa, enfatizou-se que a intervenção foi planejada para, simultaneamente, apoiar os estudantes em seu percurso acadêmico e produzir subsídios para a reflexão institucional sobre políticas de permanência baseadas na oferta de oficinas e cursos de língua portuguesa na Unipampa.

A seguir, descrevem-se a metodologia de análise dos dados e os procedimentos adotados para examinar as respostas dos participantes, com a explicitação dos critérios que orientaram a interpretação do material gerado durante a intervenção.

3.3 Metodologia da análise de dados

Os dados produzidos nas atividades da oficina foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), por se tratar de um procedimento que permite descrever, organizar e interpretar comunicações verbais de forma sistemática, ultrapassando a mera leitura impressionista do material. Nessa perspectiva, a análise de conteúdo é concebida como um conjunto de operações de descrição e inferência que, a partir de procedimentos explícitos de codificação e categorização, busca produzir interpretações sobre “outras coisas” que se encontram para além das mensagens em sua materialidade imediata.

No presente estudo, a pré-análise correspondeu à etapa de constituição e organização do corpus, composto pelas respostas à atividade diagnóstica, às questões de leitura sobre o conto “Um som de trovão” e pelas resenhas produzidas. Essa fase envolveu a leitura flutuante das produções, a verificação da pertinência dos textos em relação aos objetivos da pesquisa e a delimitação das unidades de análise, em consonância com a recomendação de Bardin (2011) de selecionar documentos homogêneos e adequados ao problema investigado.

As unidades de registro foram definidas, no caso das atividades diagnóstica e de leitura, como cada resposta às questões propostas, e, no caso da escrita, como o texto integral da resenha, tomando-se parágrafos e segmentos temáticos como unidades de contexto quando necessário para esclarecer a significação de determinados trechos.

A etapa de exploração do material correspondeu à codificação e à categorização das respostas. Inspirada na análise temática descrita por Bardin (2011), essa etapa consistiu na identificação de núcleos de sentido recorrentes nas produções dos estudantes, associados às práticas de leitura e escrita em língua portuguesa. As respostas foram lidas repetidas vezes, buscando-se evidenciar regularidades, desvios e traços significativos relacionados à compreensão textual, ao uso de estratégias inferenciais, à organização discursiva, à coesão e à adequação aos gêneros trabalhados. A partir desse movimento, foram propostas categorias de análise que articulam os objetivos da intervenção — voltados ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita — com os problemas investigados na pesquisa, em conformidade com o princípio de pertinência defendido pela autora, segundo o qual o sistema categorial deve refletir simultaneamente as intenções da investigação e as características das mensagens analisadas.

Na construção das categorias, observaram-se ainda os critérios de homogeneidade, objetividade, fidelidade e produtividade. A homogeneidade foi garantida pela adoção de um único princípio de classificação em cada conjunto categorial, evitando o cruzamento de níveis analíticos distintos em uma mesma categoria. A objetividade e a fidelidade foram asseguradas pela definição prévia das regras de codificação e dos indicadores que orientaram a inclusão de cada excerto em determinada categoria, reduzindo a influência de julgamentos impressionistas. Já a produtividade orientou a revisão final do sistema categorial, preservando-se aquelas categorias capazes de gerar interpretações consistentes e articuladas às questões de pesquisa e às discussões teóricas sobre leitura, escrita e letramento acadêmico (Bardin, 2011).

O tratamento dos resultados combinou procedimentos descritivos e interpretativos. Em alguns momentos, recorreram-se a contagens simples e à observação de frequências relativas de ocorrência de determinadas categorias nas diferentes atividades, em consonância com a possibilidade de articular dimensões quantitativas e qualitativas na análise de conteúdo (Bardin, 2011). Em seguida, essas

informações foram confrontadas com a leitura interpretativa dos excertos representativos de cada categoria, buscando-se compreender como os estudantes mobilizaram estratégias de leitura e escrita, como organizaram seus textos e quais dificuldades e potencialidades se evidenciaram em suas produções. A inferência, nesse contexto, consistiu em relacionar os padrões observados nas respostas ao quadro mais amplo das práticas linguísticas de estudantes de Engenharia de Software, articulando os achados ao diagnóstico institucional sobre evasão e permanência e às discussões teóricas apresentadas no referencial.

Na subseção a seguir, apresentam-se os critérios que orientaram a análise dos dados, incluindo as hipóteses de leitura e os parâmetros utilizados para interpretar as produções dos participantes.

3.3.1 Critérios da análise

A definição dos critérios de análise decorreu tanto dos princípios metodológicos da análise de conteúdo (Bardin, 2011) quanto dos objetivos formativos da oficina de leitura e escrita. Assim, os critérios foram estabelecidos de modo a articular: (a) as hipóteses de leitura formuladas na pré-análise; (b) os parâmetros linguístico-discursivos relevantes para compreender práticas de leitura e escrita na educação superior; e (c) a organização das categorias conforme as quatro macrodimensões que orientaram a exploração do corpus.

Nesse sentido, adotaram-se os seguintes critérios:

- a) **pertinência ao objeto de estudo:** selecionaram-se como critérios apenas aqueles que permitiam observar práticas de leitura e escrita mobilizadas pelos estudantes ao longo da oficina, em conformidade com as discussões teóricas sobre compreensão textual, produção escrita, responsividade dialógica e letramentos acadêmicos. Esse princípio assegura que as categorias produzidas reflitam tanto o fenômeno investigado quanto as especificidades do corpus (Bardin, 2011);
- b) **relação explícita com estratégias de leitura:** consideraram-se parâmetros relativos à identificação de informações no texto, realização de inferências, mobilização de conhecimentos prévios e estabelecimento de relações entre texto e contexto social. Esses critérios fundamentam-se em concepções

interativas de leitura que entendem a compreensão como processo de construção de sentido (Koch; Elias, 2010; Solé, 2014);

- c) **observação de estratégias de escrita e de organização textual:** incluíram-se critérios relativos à progressão temática, coesão, adequação ao gênero e uso de estratégias argumentativas, alinhados a autores que concebem a escrita como atividade discursiva orientada por objetivos comunicativos e escolhas linguísticas (Antunes, 2017; Koch, 2018);
- d) **atenção às marcas de responsividade e posicionamento:** consideraram-se indicadores que permitissem analisar o modo como os estudantes se posicionaram diante das propostas, assumindo voz própria, dialogando com o enunciado e acionando múltiplas vozes sociais (Bakhtin, 2003). Esse critério se mostra central em práticas de leitura e escrita na educação superior, nas quais se espera que o estudante articule interpretações, avalie ideias e assuma posições fundamentadas;
- e) **aproximação com letramentos acadêmicos:** incluíram-se parâmetros que possibilitam observar a mobilização de repertórios multimidiáticos, o domínio inicial do gênero resenha e a articulação entre leitura crítica e escrita reflexiva, em consonância com abordagens de letramentos acadêmicos como socialização em práticas discursivas específicas (Carlino, 2017; Rojo; Moura, 2019);
- f) **coerência interna e possibilidade de recorrência:** consistiu em selecionar apenas dimensões passíveis de aparecer em diferentes atividades, garantindo que fossem categorias transversais, e não restritas a uma tarefa específica. Esse critério assegura homogeneidade e produtividade do sistema categorial, conforme orienta Bardin (2011).

Com base nesses critérios, organizaram-se as quatro macrodimensões analíticas — estratégias de leitura, estratégias de escrita, responsividade e posicionamento, e letramentos acadêmicos — e as categorias específicas que compõem o sistema de análise utilizado nesta pesquisa. Na seção a seguir, apresenta-se esse sistema categorial em sua organização final, explicitando as quatro macrodimensões e suas respectivas categorias, que orientaram a exploração e interpretação do corpus.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados a seguir busca evidenciar como os estudantes mobilizaram estratégias de leitura e escrita ao longo da oficina, considerando tanto os aspectos estruturais das produções quanto as formas de posicionamento e participação discursiva presentes nas atividades propostas. A partir do sistema categorial elaborado na etapa metodológica, examinam-se inicialmente as características do *corpus* e as impressões obtidas na pré-análise, para, em seguida, apresentar os resultados organizados pelas quatro macrodimensões definidas — estratégias de leitura, estratégias de escrita, responsividade e posicionamento, e letramentos acadêmicos. Por fim, discutem-se os perfis de participação discursiva que emergem do conjunto das produções, oferecendo uma compreensão integrada dos modos de ler, escrever e interpretar mobilizados pelos participantes ao longo da intervenção.

4.1 Caracterização geral do *corpus* e da oficina

O *corpus* analisado nesta pesquisa é composto pelas produções textuais elaboradas pelos estudantes ao longo da oficina de leitura e escrita. A oficina foi organizada em três atividades principais, distribuídas em dois módulos, cada uma delas voltada à mobilização de diferentes práticas de leitura e escrita em língua portuguesa. Participaram da intervenção onze estudantes do curso de Engenharia de Software, identificados nesta pesquisa por meio de códigos alfanuméricos (A–K), de modo a preservar o anonimato e a confidencialidade das informações. As três atividades geraram um conjunto heterogêneo de textos, e os materiais foram organizados em planilhas eletrônicas, garantindo padronização, legibilidade e acesso sistemático às produções durante as etapas de pré-análise, codificação e categorização. A seguir, apresentam-se a descrição detalhada das atividades que compõem esse *corpus* e o panorama quantitativo de sua distribuição.

4.1.1 Descrição das atividades da oficina

A oficina foi estruturada em três atividades complementares, concebidas para mobilizar diferentes práticas de leitura e escrita e para permitir a observação de como os estudantes articulavam estratégias discursivas diante de propostas com distintos

graus de orientação. A seguir, apresenta-se o Quadro 4, que contém uma síntese das atividades que compõem o corpus analisado.

Quadro 6 - Comparação das atividades desenvolvidas na oficina

Aspecto	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Sondagem	Texto opinativo relativamente livre	Respostas a perguntas abertas	Resenha descritiva
Objeto de leitura	Enunciado, imagens de IA + questões norteadoras	Conto literário “Um som de trovão”	Obra escolhida (filme, série, jogo, livro, anime, etc.)
Foco principal	Posicionamento ético e autoria/IA	Interpretação textual, ética, simbolismo, política	Organização de gênero, síntese, análise de temas e tecnologia
Grau de orientação do enunciado	Médio: há contexto e questões, mas formato textual é aberto	Alto: 8 questões guiando aspectos específicos da leitura	Alto: tópicos estruturados (título, contexto, enredo, temas)
Predominância de leitura/escrita	Escrita argumentativa, com apoio em leitura de cenário visual	Leitura inferencial com escrita de respostas curtas	Escrita de gênero acadêmico, sustentada por leitura prévia
Tipo de dado gerado	Texto contínuo, com voz pessoal forte e recursos argumentativos	Conjunto de unidades curtas, segmentáveis por questão	Texto contínuo mais estruturado, com seções reconhecíveis

Fonte: Autora (2025).

A primeira atividade, de caráter diagnóstico, consistiu na produção de um texto opinativo a partir de um conjunto de materiais multimodais relacionados à geração de imagens por IA, acompanhado de cinco perguntas norteadoras que abordavam o uso

da ferramenta Midjourney como possível forma de expressão artística, as implicações de seu uso para o trabalho de artistas tradicionais, a relação entre as imagens geradas e a obra de um artista selecionado, a aceitabilidade de empregar produções automatizadas para fins comerciais e os efeitos das IAs generativas sobre a criatividade humana. Essa tarefa buscou observar, sem intervenção prévia, como os participantes organizavam suas ideias, selecionavam informações relevantes e construía posicionamentos iniciais diante de um tema contemporâneo.

A segunda atividade integrou o Módulo 1 da oficina e envolveu a leitura do conto “Um som de trovão”, de Bradbury (1985), acompanhada de 8 questões interpretativas elaboradas para contemplar diferentes perspectivas de leitura. As perguntas abordavam, entre outros aspectos, as preocupações sociais e políticas presentes no conto, a relação entre a visão de futuro proposta pelo autor e temores contemporâneos, a função do anúncio da empresa no início e no final da narrativa, o papel da repetição da frase “Fique no Caminho” na construção do enredo, o simbolismo da borboleta, experiências pessoais que ilustrassem a ideia de pequenas ações com grandes efeitos, a viagem no tempo como metáfora das escolhas humanas e a articulação entre ciência e ética. Essa etapa permitiu analisar como os estudantes mobilizavam estratégias inferenciais, estabeleciam relações entre texto e contexto social e reconheciam elementos estruturantes da narrativa, como símbolos, repetições e efeitos de sentido.

A terceira atividade, desenvolvida no Módulo 2, consistiu na elaboração de uma resenha descritiva de uma obra escolhida pelos estudantes — livro, filme, série, jogo, anime ou outra mídia — que abordasse o uso de tecnologia em sua narrativa. Nessa proposta, buscou-se observar a apropriação de estruturas composicionais próprias do gênero, a capacidade de síntese de enredo, a identificação de temas centrais e a articulação entre descrição e avaliação crítica.

As três atividades foram planejadas como parte de um percurso formativo contínuo, articulando leitura e escrita em diferentes níveis de complexidade. Esse encadeamento permitiu observar, ao longo da oficina, tanto a mobilização espontânea de conhecimentos já construídos pelos estudantes quanto a incorporação progressiva de orientações relacionadas à leitura inferencial e à organização do gênero resenha. Ao propor tarefas com graus diversos de direcionamento — do texto opinativo relativamente aberto à resenha descritiva estruturada — buscou-se criar condições para que diferentes dimensões das práticas de linguagem emergissem de forma

situada, revelando modos de participação discursiva que se tornam visíveis apenas quando observados em conjunto. Essa arquitetura pedagógica também possibilitou que o *corpus* resultante apresentasse variedade em extensão, estrutura e densidade interpretativa, o que contribuiu para a análise que se segue.

4.1.2 Panorama quantitativo e distribuição do *corpus*

O *corpus* analisado é composto por 110 unidades discursivas, produzidas pelos onze estudantes participantes (A–K) ao longo das três atividades da oficina. Desse total, 11 correspondem aos textos opinativos da Atividade 1, 88 derivam das 8 respostas interpretativas ao conto “Um som de trovão” e 11 referem-se às resenhas descritivas da Atividade 3. Embora as Atividades 1 e 3 gerem textos contínuos, cada qual configurando uma unidade de registro ampla, a Atividade 2 apresenta estrutura segmentada, o que resulta em maior número de unidades analíticas a serem consideradas.

A extensão média dessas produções varia conforme o tipo de atividade. Os textos opinativos apresentam entre 200 e 600 palavras, refletindo o caráter mais aberto da proposta inicial. As respostas à Atividade 2 oscilam entre aproximadamente 150 e 600 palavras por participante, distribuídas em 8 itens que permitem observar estratégias de leitura em unidades menores e mais focalizadas. Já as resenhas descritivas apresentam extensão semelhante à da Atividade 1, com variações entre cerca de 170 e 700 palavras, dependendo da complexidade da obra escolhida e da abordagem adotada pelo estudante.

Essa distribuição evidencia um *corpus* heterogêneo tanto em extensão quanto em organização interna, o que favorece a análise de múltiplas dimensões discursivas. Enquanto as Atividades 1 e 3 permitem examinar aspectos como progressão temática, coesão e estrutura composicional em textos contínuos, a Atividade 2 possibilita observar, em unidades menores, deslocamentos interpretativos, modos de relacionamento com o texto literário e variações nas estratégias inferenciais. A diversidade resultante fortalece a análise, pois amplia as possibilidades de identificar tendências, contrastes e regularidades nas práticas de leitura e escrita dos participantes. A seguir, apresenta-se a pré-análise do material, destacando as impressões iniciais que orientaram a construção do sistema categorial.

4.2 Pré-análise: impressões iniciais e hipóteses

A pré-análise consistiu no primeiro contato sistemático com as produções, visando identificar tendências gerais, recorrências temáticas e aspectos que exigiriam atenção nas etapas posteriores de codificação e categorização. Nesse momento, buscou-se observar, de forma panorâmica, como os estudantes reagiram às propostas, que tipos de estratégias de leitura e escrita se tornaram mais visíveis e quais práticas discursivas emergiram de modo consistente ao longo das três atividades. Essa etapa orientou a formulação de hipóteses preliminares e permitiu delinear o sistema categorial que estrutura a análise apresentada nas subseções seguintes.

4.2.1 Atividade 1 – Texto opinativo

A leitura inicial dos textos opinativos evidenciou que os estudantes mobilizaram, de maneira espontânea, repertórios variados para discutir o uso de IA na geração de imagens. Predominaram posicionamentos pessoais em primeira pessoa, uso frequente de exemplos retirados do cotidiano digital e articulações entre aspectos técnicos, éticos e sociais. Observou-se que parte dos estudantes apresentou organização discursiva mais linear, com progressão temática reconhecível, enquanto outros alternaram ideias sem transições explícitas, produzindo textos com encadeamento menos estável. Também se destacou a presença de estratégias argumentativas, ainda que em graus distintos, por meio de justificativas, comparações e avaliações sobre impactos da IA no trabalho artístico. A análise preliminar dessa atividade permitiu formular a hipótese de que os estudantes já possuíam repertório inicial para argumentação e tomada de posição, mas apresentavam variações quanto ao controle de progressão temática e ao uso de mecanismos coesivos — aspectos posteriormente confirmados na codificação.

4.2.2 Atividade 2 – Leitura de “Um som de trovão”

As respostas à Atividade 2 revelaram que os estudantes demonstraram compreensão adequada dos elementos centrais do conto de Bradbury (1985), como a tensão política entre os candidatos, o papel da empresa de safáris temporais, a

função simbólica da borboleta e a repetição da frase “Fique no Caminho”. A maior parte dos participantes mobilizou estratégias de localização de informações explícitas no texto, mas também realizou inferências relevantes, sobretudo ao interpretar alterações no anúncio final e ao relacionar decisões individuais a transformações amplas no cenário ficcional. Notou-se, ainda, que alguns estudantes estabeleceram relações entre o conto e contextos contemporâneos — especialmente temas ligados a autoritarismo, ética científica e efeitos de decisões políticas — indicando presença de movimentos de leitura que articulam texto e mundo social.

4.2.3 Atividade 3 – Resenha descritiva

Na resenha descritiva, os estudantes demonstraram maior aproximação com estruturas composicionais próprias do gênero, mesmo que de maneira parcial. Observou-se que a maioria organizou o texto contemplando, em alguma medida, elementos como título, autoria/criação, contexto de produção, síntese do enredo e discussão de temas relacionados à tecnologia. A extensão e o grau de detalhamento variaram conforme a obra escolhida, mas em geral houve esforço de articular descrição e avaliação, ainda que alguns textos privilegiassem o enredo em detrimento da análise.

As obras resenhadas foram Matrix (filme, estudante A), Westworld (série, estudante B), Ghost in the Shell (mangá, estudante C), Detroit: Become Human (jogo, estudante D), Black Mirror (série, estudante E), Death Stranding (jogo, estudante F), O Senhor dos Aneis (livro, estudante G), Sword Art Online (anime, estudantes H e K), Mass Effect (jogo, estudante I) e Battle Angel Alita (mangá, estudante J). A pré-análise indicou que a Atividade 3 seria particularmente produtiva para observar aspectos relacionados à progressão temática, coesão textual e apropriação do gênero resenha, além de evidenciar repertórios multimidiáticos dos estudantes.

4.3 Resultados por macro-dimensão de análise

A organização dos resultados por macro-dimensão permite analisar de forma sistemática os diferentes movimentos de leitura e escrita mobilizados pelos estudantes ao longo da oficina. Com base no sistema categorial elaborado na etapa metodológica, a análise considera quatro eixos principais: estratégias de leitura,

estratégias de escrita, responsividade e posicionamento, e letramentos acadêmicos. Essa estrutura possibilita observar, de maneira integrada e comparativa, como os participantes selecionaram informações, construíram sentidos, organizaram seus textos, articularam vozes e mobilizaram repertórios culturais em cada atividade. A divisão em macro-dimensões, acompanhada de categorias específicas, contribui para explicitar regularidades e variações no *corpus*, oferecendo um quadro interpretativo que evidencia tanto as potencialidades quanto os desafios presentes nas produções analisadas.

4.3.1 Macro-dimensão 1 – Estratégias de leitura

A macro-dimensão “Estratégias de leitura” contempla os movimentos interpretativos mobilizados pelos estudantes nas três atividades da oficina. As produções evidenciam quatro categorias principais: localização e seleção de informações, inferência e construção de sentidos, relação texto–mundo e mobilização de conhecimento prévio. Cada categoria está sintetizada no Quadro 5 e é apresentada a seguir, acompanhada de exemplificações e tendências observadas no *corpus*.

Quadro 7 - Categorias da macro-dimensão 1 (Estratégias de leitura) (continua)

Código	Categoria	Definição sintética	Indicadores nos textos dos estudantes
1.1	Localização e seleção de informações	Recorte de informações relevantes do texto/obra para responder à tarefa	Menção a eventos centrais do conto; seleção de cenas chave; identificação de trechos
1.2	Inferência e construção de sentidos	Elaboração de significados não explicitados diretamente	Interpretação de símbolos (borboleta, Caminho); leitura de implicações políticas

Quadro 8 - Categorias da macro-dimensão 1 (Estratégias de leitura) (conclusão)

1.3	Relação texto– mundo	Articulação entre texto/obra e contextos sociais, políticos ou tecnológicos contemporâneos	Comparações com eleições atuais, IA generativa, vigilância digital
1.4	Mobilização de conhecimento prévio	Uso de repertório pessoal e cultural para compreender e interpretar a obra	Referência a outras obras, experiências pessoais, jogos e séries

Fonte: Autora (2025).

- Categoria 1.1 – Localização e seleção de informações

A localização e seleção de informações refere-se à capacidade de identificar elementos relevantes presentes no material de leitura e de retomá-los no texto produzido. Essa categoria aparece de forma consistente nas três atividades.

Na Atividade 1, os estudantes retomam dados apresentados no enunciado multimodal, especialmente informações sobre o Midjourney, a função Describe e a comparação entre a obra de Beksiński (Jacob, 2021) e as imagens geradas por IA. Essa retomada indica que os participantes reconheceram os elementos centrais da proposta e os utilizaram como ponto de partida para construir seus posicionamentos.

Na Atividade 2, a presença da categoria torna-se ainda mais evidente: os estudantes identificam com precisão eventos centrais do conto “Um som de trovão”, como a disputa eleitoral entre Keith e Deutscher, o funcionamento da empresa Time Safari Inc., o aviso “Fique no Caminho”, o erro cometido por Eckels e as alterações perceptíveis no anúncio final. Essas retomadas demonstram leitura atenta e compreensão básica da narrativa.

Na Atividade 3, a seleção de informações aparece na síntese dos enredos das obras escolhidas e na identificação das tecnologias nelas presentes. Os estudantes apresentam personagens, cenários e elementos ficcionais de maneira organizada, o que indica domínio inicial da seleção de informações relevantes para compor o gênero resenha.

- Categoria 1.2 – Inferência e construção de sentidos

A inferência envolve a produção de significados que não estão explicitamente formulados no texto, articulando pistas linguísticas, contextuais e conhecimentos

prévios. Essa categoria se manifesta com maior força na Atividade 2, mas também aparece nas demais.

Na Atividade 1, a inferência surge quando os estudantes extrapolam as imagens geradas por IA para refletir sobre impactos sociais, econômicos e culturais, discutindo temas como precarização do trabalho artístico e autoria em ambientes digitais.

Na Atividade 2, os estudantes interpretam a borboleta como símbolo de efeitos amplos decorrentes de pequenas ações, compreendem a repetição de “Fique no Caminho” como aviso ético e narrativo, e inferem que a alteração no anúncio final sinaliza transformações profundas no mundo ficcional. Essas inferências demonstram leitura que ultrapassa o plano literal.

Na Atividade 3, inferências aparecem quando os participantes interpretam temas implícitos das obras — como vigilância, poder, identidade, dependência tecnológica — evidenciando compreensão das dimensões simbólicas e éticas que atravessam narrativas contemporâneas sobre tecnologia.

- Categoria 1.3 – Relação texto–mundo

A relação texto–mundo refere-se à articulação entre a leitura dos materiais da oficina e contextos sociais, políticos, históricos ou tecnológicos mais amplos. Essa categoria mostra como os estudantes situam as obras em debates atuais.

Na Atividade 1, muitos textos articulam a discussão sobre IA a questões como o uso de ferramentas generativas por editoras, debates sobre plágio e disputas por reconhecimento de autoria em ambientes digitais.

Na Atividade 2, os estudantes relacionam o conto de Bradbury (1985) a questões como autoritarismo, riscos da manipulação política, fragilidade de processos democráticos e responsabilidade ética da ciência. Esses movimentos interpretativos demonstram leitura socialmente situada, que conecta o texto literário a preocupações contemporâneas.

Na Atividade 3, a categoria aparece na análise de obras que tratam de vigilância, algoritmos, controle social, simulações digitais e dilemas éticos decorrentes do uso de tecnologia. Os estudantes relacionam os temas das narrativas a práticas cotidianas envolvendo redes sociais, jogos digitais e sistemas de dados.

- Categoria 1.4 – Mobilização de conhecimento prévio

A mobilização de conhecimento prévio envolve acionar repertórios culturais, escolares, midiáticos ou biográficos para apoiar a compreensão e a escrita. Essa categoria se distribui pelas três atividades.

Na Atividade 1, os estudantes ativam conhecimentos sobre debates em redes sociais, casos de uso controverso de IA e experiências pessoais com ferramentas generativas. Esses elementos reforçam a argumentação e ampliam o escopo interpretativo.

Na Atividade 2, alguns participantes mencionam o conceito popularizado como “efeito borboleta” e relacionam o conto a outras narrativas de viagem no tempo ou distopias, mostrando que o texto é interpretado à luz de repertórios intertextuais.

Na Atividade 3, o conhecimento prévio se manifesta nas escolhas das obras — filmes, séries, jogos, animes — e em comparações com universos ficcionais mais amplos. Os estudantes mobilizam referências a outros episódios, autores ou contextos de produção, demonstrando familiaridade com linguagens multimidiáticas.

4.3.2 Macro-dimensão 2 – Estratégias de escrita

A macro-dimensão “Estratégias de escrita” reúne aspectos relacionados à organização discursiva dos textos produzidos pelos estudantes, contemplando mecanismos de progressão temática, coesão, estruturação de gêneros e construção argumentativa. Essas estratégias foram observadas nas três atividades da oficina, embora com manifestações distintas em razão das características de cada proposta — o texto opinativo da Atividade 1, as respostas segmentadas da Atividade 2 e a resenha descritiva da Atividade 3. As categorias dessa macro-dimensão permitem compreender como os estudantes planejaram, articularam e desenvolveram suas ideias em contextos de escrita acadêmica emergente, e podem ser observadas no Quadro 6.

Quadro 9 - Categorias da macro-dimensão 2 (Estratégias de escrita)

Código	Categoria	Definição sintética	Indicadores
2.1	Progressão temática	Forma como o texto avança e mantém o tema ao longo dos parágrafos	Introduções que apresentam tema; desenvolvimento articulado; ausência de rupturas
2.2	Coesão textual	Recursos linguísticos que ligam partes do texto	Conectores (“além disso”, “por outro lado”); pronomes; retomadas nominais
2.3	Organização composicional (gênero)	Adequação à estrutura esperada do gênero solicitado	Presença de resumo, contexto e avaliação na resenha; posicionamento no texto opinativo
2.4	Estratégias argumentativas	Modo como o estudante justifica pontos de vista e constrói argumentação	Uso de exemplos, causas e consequências, modalizadores (“acredito que”, “parece que”)

Fonte: Autora (2025).

- Categoria 2.1 – Progressão temática

A progressão temática diz respeito ao modo como o texto avança, mantendo continuidade entre ideias e articulando partes sucessivas do conteúdo. Nos textos opinativos da Atividade 1, observou-se variação significativa: alguns estudantes organizaram o texto com introdução, desenvolvimento e posicionamento final, enquanto outros alternaram ideias de forma mais livre, com rupturas ocasionais na sequência temática. Vários responderam cada questão norteadora individualmente, ao invés de escrever um único texto.

Na Atividade 2, a progressão aparece sobretudo dentro de cada resposta, uma vez que o formato fragmentado da atividade induz à elaboração de pequenos núcleos temáticos autônomos. Ainda assim, estudantes que produziram respostas mais extensas demonstraram a habilidade de desenvolver uma reflexão em passos articulados, partindo de um ponto inicial e ampliando a ideia.

Na Atividade 3, a progressão temática tornou-se mais visível, especialmente nos casos em que a resenha apresentou estrutura reconhecível: apresentação da obra, síntese do enredo, discussão de temas e avaliação. Essa tendência indica movimento de aproximação com práticas de escrita mais organizadas e orientadas pelo gênero.

- Categoria 2.2 – Coesão textual

A coesão textual refere-se ao uso de mecanismos linguísticos que estabelecem relações entre partes do texto, tais como conectores, retomadas lexicais e pronominais, e encadeamentos sintáticos. Na Atividade 1, muitos estudantes utilizaram conectores de contraste, causa e adição (“por outro lado”, “assim”, “além disso”), o que contribuiu para a clareza argumentativa. Em outros casos, a coesão ocorreu de forma menos explícita, por justaposição de frases, indicando menor controle das articulações internas.

Nas respostas da Atividade 2, a coesão aparece em unidades menores, mas ainda observável mediante conjunções explicativas (“porque”, “já que”) e retomadas de elementos do conto, que ajudam a organizar a explicação dentro de cada item.

Na Atividade 3, as resenhas evidenciaram maior diversidade de recursos coesivos, sobretudo quando os estudantes utilizaram marcadores temporais e organizadores discursivos para transitar entre descrição, análise e avaliação. Esse padrão reforça que a coesão tende a aparecer com mais força em textos contínuos e com estrutura mais longa.

- Categoria 2.3 – Organização composicional (gênero)

A organização composicional refere-se à adequação do texto às estruturas convencionais do gênero solicitado. Na Atividade 1, ainda que não houvesse modelo formal exigido, muitos estudantes seguiram uma lógica de texto opinativo, estruturando a argumentação em torno de um tema central, apoiada em exemplos e avaliações. Em outros casos, as produções apresentaram marcações de oralidade e estrutura menos estabilizada.

Na Atividade 2, a organização foi determinada pelo próprio enunciado — respostas a questões específicas. A maioria dos estudantes apresentou respostas diretas, coerentes com questões abertas interpretativas, amplamente praticadas no contexto educacional.

Na Atividade 3, a aproximação com o gênero resenha foi evidente. Diversas produções incluíram título da obra, autoria/criação, contextualização, síntese do enredo, discussão de temas e comentário avaliativo. Ainda que algumas resenhas privilegiassem a descrição, a presença de elementos composicionais básicos sugere ampliação do repertório acadêmico dos estudantes ao longo da oficina.

- Categoria 2.4 – Estratégias argumentativas

As estratégias argumentativas dizem respeito às formas pelas quais os estudantes sustentaram seus pontos de vista, mobilizando justificativas, exemplos, comparações e avaliações. Na Atividade 1, essa categoria foi especialmente saliente, uma vez que os textos opinativos exigiam tomada de posição. Os estudantes recorreram a exemplos do cotidiano digital, debates sobre autoria e experiências pessoais, organizando argumentos que articulavam aspectos técnicos, sociais e éticos.

Na Atividade 2, a argumentação apareceu de forma mais contida, devido ao formato da atividade. Ainda assim, nas perguntas que solicitavam opinião ou reflexão, alguns estudantes apresentaram justificativas fundamentadas em elementos do conto ou em experiências pessoais, demonstrando domínio inicial de estratégias de defesa de ponto de vista.

Na Atividade 3, a argumentação surgiu na etapa de avaliação da obra resenhada. Muitos estudantes explicitaram por que determinados temas eram relevantes, como a obra representava dilemas tecnológicos e quais reflexões ela suscitava. Esses movimentos revelam articulação entre leitura crítica e escrita avaliativa, aproximando-se de práticas centrais do gênero.

4.3.3 Macro-dimensão 3 – Responsividade e posicionamento

A macro-dimensão “Responsividade e posicionamento” diz respeito à forma como os estudantes assumem uma posição diante dos temas propostos, dialogam com o enunciado e integram diferentes vozes sociais em suas produções. Essa dimensão está alinhada às concepções dialógicas da linguagem, em que o texto é compreendido como resposta a enunciados anteriores e como espaço de construção de autoria. As categorias desta macro-dimensão — tomada de posição, dialogismo e produção de efeitos de sentido — permitem observar como os participantes

expressaram avaliações, articularam perspectivas e mobilizaram recursos discursivos para sustentar seus posicionamentos, e estão apresentadas no Quadro 7.

Quadro 10 - Categorias da macro-dimensão 3 (Responsividade e posicionamento)

Código	Categoria	Definição sintética	Indicadores
3.1	Tomada de posição	Expressão explícita de concordância, discordância ou avaliação sobre o tema	Julgamentos sobre IA, safáris temporais, obras resenhadas
3.2	Dialogismo	Relação com as vozes presentes no enunciado, no texto de base ou na esfera social	Citação implícita ou explícita do conto, da proposta, de debates públicos
3.3	Produção de efeitos de sentido	Recursos discursivos que intensificam ou qualificam a leitura proposta	Exemplificação, metáforas, perguntas retóricas, contrastes

Fonte: Autora (2025).

- Categoria 3.1 – Tomada de posição

A categoria tomada de posição refere-se à explicitação de pontos de vista, avaliações e juízos formulados pelos estudantes. Essa característica foi especialmente visível na Atividade 1, em que todos os participantes precisaram se posicionar sobre o uso de IA na criação de imagens. A maioria assumiu postura clara — seja crítica, precavida ou favorável com ressalvas — recorrendo à primeira pessoa ou a estratégias de modalização para indicar sua perspectiva.

Nas respostas da Atividade 2, a tomada de posição apareceu de forma mais pontual, sobretudo nas questões que convidavam à opinião ou à relação com experiências pessoais (como a pergunta sobre situações em que um detalhe pequeno gerou grandes efeitos). Na Atividade 3, o posicionamento emergiu na etapa avaliativa das resenhas, quando os estudantes argumentaram sobre a relevância dos temas abordados pelas obras escolhidas e sobre os impactos das tecnologias retratadas.

- Categoria 3.2 – Dialogismo

O dialogismo refere-se à presença de múltiplas vozes no texto do estudante, incluindo vozes do enunciado, da obra lida, de discursos sociais e de experiências

peçoais. Essa categoria manifesta-se em como o estudante reformula, incorpora ou responde a outras perspectivas, reconhecendo que toda escrita se situa em relação a enunciados anteriores.

Na Atividade 1, o dialogismo aparece quando os estudantes retomam argumentos que circulam socialmente sobre IA — como debates sobre autoria, “substituição” de artistas e práticas de mercado — e os integram em suas reflexões. Na Atividade 2, a interação com o texto literário se torna central: estudantes revoam trechos do conto, interpretam vozes dos personagens e dialogam com os sentidos implícitos da narrativa. Na Atividade 3, observa-se dialogismo na articulação entre a voz do resenhista, a voz da obra e a de discursos sociais sobre tecnologia, ética e futuro, formando um conjunto discursivo polifônico.

- Categoria 3.3 – Produção de efeitos de sentido

A produção de efeitos de sentido diz respeito ao uso de recursos discursivos que intensificam, orientam ou qualificam a interpretação: exemplos emblemáticos, analogias, comparações, ironias, modalizações e escolhas lexicais avaliativas. Essa categoria evidencia como os estudantes buscam afetar a leitura do interlocutor, reforçando pontos de vista ou destacando elementos relevantes da análise.

Na Atividade 1, os estudantes recorrem a exemplos de situações concretas — como o uso de IA por editoras ou a experiência pessoal com plataformas gerativas — para fortalecer sua argumentação. Alguns utilizam contrastes entre “humano” e “máquina” ou analogias com outras transformações tecnológicas como forma de intensificar o impacto de suas posições.

Na Atividade 2, esse efeito aparece quando os estudantes condensam sentidos do conto (“um detalhe mínimo mudou toda a história”) ou quando utilizam expressões que destacam implicações éticas e políticas. Na Atividade 3, os efeitos de sentido emergem na caracterização das obras, na avaliação do impacto tecnológico retratado e na formulação de interpretantes que projetam o enredo para dilemas contemporâneos.

4.3.4 Macro-dimensão 4 – Letramentos acadêmicos

A macro-dimensão “Letramentos acadêmicos” contempla práticas de leitura e escrita que articulam participação em gêneros próprios da esfera acadêmica,

construção de autoria e mobilização de repertórios multimodais e midiáticos. Trata-se de uma dimensão central para compreender como estudantes de áreas tecnológicas se aproximam de práticas discursivas características da educação superior, especialmente em situações em que a escrita demanda posicionamento crítico, organização composicional e referência a obras de múltiplas mídias. As categorias desta macro-dimensão, apresentadas no Quadro 8, evidenciam indícios de socialização acadêmica em curso e a presença de repertórios culturais amplos que influenciam a produção textual.

Quadro 11 - Categorias da macro-dimensão 4 (Letramentos Acadêmicos)

Código	Categoria	Definição sintética	Indicadores
4.1	Apropriação de gêneros acadêmicos	Aproximação com gêneros ligados à cultura universitária	Estrutura de resenha; sínteses de enredo; explicitação de temas
4.2	Construção de autoria	Marcas de voz própria articulada a conhecimentos de diferentes esferas	Uso consistente de primeira pessoa, posicionamento sustentado, referências culturais
4.3	Mobilização de repertório multimodal e midiático	Integração de mídias diversas nas práticas de leitura e escrita	Escolha de obras de cinema, jogos, séries; comentário de recursos visuais/narrativos

Fonte: Autora (2025).

- Categoria 4.1 – Apropriação de gêneros acadêmicos

A apropriação de gêneros acadêmicos refere-se ao modo como os estudantes reconhecem e utilizam estruturas típicas de gêneros formais, especialmente aqueles associados ao contexto universitário. Essa categoria manifesta-se na Atividade 3, dedicada à produção de uma resenha descritiva. Diversos estudantes organizaram seus textos seguindo elementos composicionais esperados: apresentação da obra, informações sobre autoria, contexto de produção, síntese do enredo, identificação de temas centrais e comentários avaliativos.

Ainda que as resenhas apresentem níveis distintos de completude, a presença desses elementos indica movimento de aproximação com práticas acadêmicas de

leitura e escrita. Na Atividade 1, essa apropriação aparece de modo menos estruturado, mas alguns participantes utilizaram estratégias de introdução e argumentação semelhantes às de textos dissertativos. A Atividade 2, por sua vez, contribuiu indiretamente para esse processo ao fomentar leitura crítica e síntese interpretativa — habilidades que sustentam gêneros acadêmicos mais complexos.

- Categoria 4.2 – Construção de autoria

A construção de autoria diz respeito à maneira como os estudantes marcam sua presença no texto, assumem responsabilidade pelos enunciados e produzem uma voz própria. Essa categoria foi especialmente visível na Atividade 1, em que a maior parte dos estudantes utilizou a primeira pessoa, modalizadores e justificativas pessoais para construir posicionamentos sobre o uso de IA.

Na Atividade 3, a autoria aparece de forma mais alinhada ao gênero resenha: estudantes assumem uma voz avaliativa que comenta a obra, justifica interpretações e sinaliza escolhas lexicais que orientam a leitura do interlocutor. Mesmo nas respostas mais sintéticas da Atividade 2, há indícios de autoria quando os estudantes explicitam avaliações (“acho que...”, “para mim...”), questionam implicações éticas ou relacionam o enredo a experiências pessoais. No conjunto, essas escolhas revelam que os participantes mobilizam uma voz discursiva ativa, ainda que por vezes marcada por hesitação.

- Categoria 4.3 – Mobilização de repertório multimodal e midiático

A categoria mobilização de repertório multimodal e midiático abrange o uso de referências a diferentes mídias — filmes, séries, jogos, animes, quadrinhos, plataformas digitais — como parte da construção de sentido. Essa categoria aparece de forma transversal ao *corpus*, mas assume papel especialmente relevante na Atividade 3, em que os estudantes escolhem obras de mídias variadas e articulam conhecimentos sobre universos ficcionais, estética visual, trilha sonora, jogabilidade e ambientação tecnológica.

Na Atividade 1, esse repertório emerge quando os estudantes mencionam artistas, imagens digitais, plataformas de IA generativa e debates sobre circulação de conteúdo visual. Na Atividade 2, ainda que a obra central seja literária, alguns estudantes mobilizam conceitos amplamente difundidos pela cultura midiática, como “efeito borboleta” ou referências a outras narrativas distópicas presentes em filmes e

jogos. A presença desse repertório evidencia práticas de letramento que ultrapassam o impresso e dialogam com ecologias digitais contemporâneas.

4.4 Perfis de participação discursiva na oficina

Após a análise categorial das produções, optou-se por construir perfis de participação discursiva dos onze estudantes (A–K) a partir de suas respostas nas três atividades da oficina. Essa decisão dialoga com abordagens de letramentos acadêmicos que defendem a observação de trajetórias textuais situadas, mais do que a classificação de competências individuais abstratas (Lillis, 2001; Carlino, 2017).

Os perfis não têm a pretensão de descrever traços psicológicos dos participantes, mas constituem recortes analíticos que ilustram modos de participação em práticas de leitura e escrita em um contexto específico: a oficina de língua portuguesa para estudantes de Engenharia de Software. As produções são consideradas à luz das quatro macrodimensões delineadas na análise de conteúdo (estratégias de leitura, estratégias de escrita, responsividade/posicionamento e letramentos acadêmicos), em consonância com Bardin (2011).

Para cada estudante, consideram-se:

- a extensão relativa das produções nas três atividades (texto opinativo, respostas ao conto, resenha descritiva);
- o tipo de mobilização de estratégias de leitura (por exemplo, localização de informações, inferências, relação texto–mundo);
- a organização da escrita (progressão temática, coesão, organização composicional dos gêneros);
- a forma de se posicionar e construir autoria;
- o modo como repertórios midiáticos e multimodais são integrados às produções.

A seguir, apresentam-se os perfis de A a K. As letras do alfabeto, utilizadas para a anonimização, foram escolhidas aleatoriamente e não representam as iniciais de seus nomes. Nesta subseção, opta-se por evitar hierarquizações entre “melhores” e “piores” desempenhos. Trata-se de percursos possíveis de participação em práticas

de linguagem, em perspectiva dialógica (Bakhtin, 2006) e sociocultural dos letramentos (Rojo; Moura, 2019).

- Estudante A

As produções de A apresentam extensão mediana nas três atividades (cerca de 267 palavras na Atividade 1, 177 na Atividade 2 e 192 na Atividade 3), o que indica uma participação estável ao longo da oficina, sem grandes flutuações quantitativas.

Na Atividade 1, o texto opinativo de A articula observações sobre a discussão pública em torno de imagens geradas por IA e a situação de artistas no mercado. A estudante (ou o estudante) mobiliza estratégias de leitura do contexto social (Categoria 1.3) e constrói uma posição crítica em relação a usos da IA que desconsideram autoria, aproximando-se de um modelo de leitura responsivo (Bakhtin, 2003). A progressão temática tende a ser relativamente linear (Categoria 2.1): o texto parte da reação às imagens, passa pelos impactos sobre artistas e conclui com uma avaliação sobre condições de uso mais éticas.

Na Atividade 2, A demonstra capacidade de localizar elementos-chave do conto “Um som de trovão” (Categoria 1.1), como a disputa eleitoral e o papel do anúncio da empresa, e de produzir inferências sobre a borboleta e a frase “Fique no Caminho” (Categoria 1.2). As respostas, no entanto, tendem a ser mais concisas do que as de outros participantes, o que sugere uma preferência por sínteses mais econômicas, ainda que interpretativas.

Na Atividade 3, a escolha de Matrix como obra resenhada indica repertório midiático voltado a produtos culturais amplamente discutidos em torno de tecnologia. A resenha apresenta os elementos básicos do gênero (contexto, enredo, personagens, temas), o que evidencia apropriação inicial da organização composicional (Categoria 2.3), e discute a relação entre ilusão, controle e tecnologia, mobilizando relação texto–mundo (Categoria 1.3). A voz autoral aparece mais discretamente, em forma de avaliação implícita sobre a pertinência da obra para pensar a realidade contemporânea (Categoria 4.2).

- Estudante B

B destaca-se pela extensão e densidade das produções: aproximadamente 554 palavras na Atividade 1, 1.114 palavras na Atividade 2 e 699 palavras na Atividade 3.

Esse padrão quantitativo indica disposição para desenvolver respostas mais longas, com exploração detalhada dos temas.

Na Atividade 1, B organiza as respostas em formato numerado, retomando explicitamente as questões do enunciado. Essa opção evidencia uma relação forte com o gênero “resposta estruturada”, comum em contextos escolares, e um aproveitamento dessa forma para construir um texto mais elaborado. A argumentação é desenvolvida com base em exemplos históricos (por exemplo, comparações com a fotografia e com discussões sobre arte e técnica), articulando leitura do fenômeno IA a debates estéticos e de trabalho (Categorias 1.3 e 2.4). Há sinais de registro mais próximo do acadêmico, com uso de termos como “configura-se” e “categoria de produção”, o que sugere trânsito prévio por práticas de escrita mais formalizadas.

Na Atividade 2, B aprofunda interpretações sobre o conto de Bradbury (1985), articulando o texto à Guerra Fria, a disputas ideológicas e a temores sobre futuro tecnológico. As respostas indicam uso consistente de inferência (Categoria 1.2), relação texto–mundo (Categoria 1.3) e construção de explicações em cadeia, com parágrafos longos em que se encadeiam causas, consequências e generalizações. As estratégias coesivas e argumentativas são intensamente mobilizadas (Categorias 2.2 e 2.4).

Na Atividade 3, a resenha de Westworld mostra apropriação da organização composicional da resenha (Categoria 2.3) e forte integração de repertório multimidiático (Categoria 4.3): B discute não apenas o enredo, mas o modo como a série constrói suas tensões narrativas à medida que explora fronteiras entre humano e artificial. A voz autoral se faz presente na avaliação da relevância da série para pensar algoritmos, livre-arbítrio e controle de dados, aproximando leitura de ficção científica de debates contemporâneos sobre tecnologia.

- Estudante C

C apresenta produções de extensão intermediária (cerca de 293 palavras na Atividade 1, 201 na Atividade 2 e 492 na Atividade 3), com aumento significativo de volume na resenha.

Na Atividade 1, o texto sobre IA generativa articula benefícios e riscos das ferramentas, com foco na dimensão pragmática (acessibilidade, agilidade) e na dimensão ética (uso de bases de dados com obras de terceiros). A argumentação é construída em blocos, com alternância entre avaliação positiva e ressalvas, o que

evidencia uso de operadores de contraste (Categoria 2.2). A tomada de posição é mais nuançada, evitando polarizações rígidas (Categoria 3.1).

Na Atividade 2, C localiza adequadamente os elementos do enredo (Categoria 1.1) e relaciona a narrativa a preocupações políticas sobre governantes autoritários e decisões eleitorais. A inferência aparece, por exemplo, na interpretação do anúncio como sinal de alteração profunda na organização social, embora nem sempre as respostas desenvolvam essas leituras em maior extensão, preferindo sínteses relativamente concisas.

Na Atividade 3, C escolhe *Ghost in the Shell*, o que revela um repertório midiático ligado ao mangá e à ficção científica. A resenha destaca o contexto de produção em um momento de avanço das tecnologias digitais e discute, com alguma riqueza, a relação entre corpo, identidade e tecnologia. A organização composicional se aproxima da estrutura esperada (Categoria 2.3), e a análise dos temas mostra um trabalho de leitura simbólica coerente com a Categoria 1.2. A autoria acadêmica, nesse caso, manifesta-se na forma de uma leitura crítica de uma obra de cultura pop, aproximando-se daquilo que Rojo e Moura (2019) descrevem como letramentos em perspectiva ampliada.

- Estudante D

D apresenta um padrão de produção mais sucinto nas três atividades (em torno de 216 palavras na Atividade 1, 153 na Atividade 2 e 175 na Atividade 3), o que aponta para respostas mais econômicas em termos de extensão.

Na Atividade 1, o texto opinativo mobiliza a primeira pessoa e traz uma avaliação sobre o uso de IA em imagens, com destaque para a proximidade visual entre obras humanas e resultados gerados automaticamente. Embora o posicionamento seja claro, a progressão temática é baseada em blocos curtos, com menos desenvolvimento de exemplos e justificativas (Categorias 2.1 e 2.4), o que indica uma tendência a respostas mais diretas.

Na Atividade 2, as respostas de D retomam pontos centrais da narrativa – a eleição, o erro de Eckels, a borboleta –, mas frequentemente em frases que condensam a ideia em poucas palavras. Há reconhecimento de aspectos simbólicos, como a importância da frase “Fique no Caminho” e do efeito da borboleta, porém com menor exploração das implicações políticas e éticas. A Categoria 1.1 aparece de forma nítida; a Categoria 1.2, de modo mais pontual.

Na Atividade 3, em que produziu a resenha de *Detroit: Become Human*, D apresenta o contexto básico do jogo e os personagens principais, evidenciando compreensão do enredo e dos conflitos entre humanos e andróides. A reflexão sobre temas como autonomia, preconceito e controle tecnológico aparece, mas em extensão reduzida, com foco mais descritivo do que analítico (Categorias 2.3 e 1.3). O perfil discursivo de D, ao longo da oficina, sugere um modo de participação que privilegia síntese e respostas mais diretas, sem que isso signifique ausência de compreensão, mas sim um estilo particular de desenvolvimento textual.

- Estudante E

E produz textos extensos e desenvolvidos nas três atividades (aproximadamente 574 palavras na Atividade 1, 643 na Atividade 2 e 518 na Atividade 3). Esse padrão indica disposição para explorar detalhadamente os temas e articular múltiplas dimensões discursivas.

Na Atividade 1, o texto opinativo combina reflexão pessoal, referências a debates públicos e avaliação ética do uso de IA em imagens. A presença frequente de primeira pessoa indica uma voz autoral fortemente engajada (Categoria 4.2), e a argumentação é construída com base em exemplos, comparações e explicitação de consequências (Categoria 2.4). E problematiza, de forma recorrente, a naturalização da exploração de artistas em contextos de plataformas digitais, articulando tecnologia e mundo do trabalho (Categoria 1.3).

Na Atividade 2, E desenvolve respostas amplas, contextualizando a produção de Bradbury (1985) nos anos 1950, relacionando o conto à Guerra Fria e a medos sobre autoritarismo e uso irresponsável da ciência. A inferência é amplamente utilizada (Categoria 1.2), e a análise do anúncio e da frase “Fique no Caminho” evidencia compreensão do papel estrutural desses elementos na narrativa. Há uso recorrente de conectores e estruturas complexas, o que reforça a presença das Categorias 2.1 e 2.2.

Na Atividade 3, a resenha de *Black Mirror* evidencia forte apropriação do gênero (Categoria 2.3): E apresenta criador, mídia, contexto de produção, resume a lógica da série e discute temas como vigilância, exposição nas redes e controle algorítmico. A leitura relaciona a série a práticas cotidianas de uso de smartphones e plataformas digitais, mobilizando a Categoria 1.3 e a Categoria 4.3. A autoria se manifesta em avaliações que apontam para o potencial da obra para suscitar reflexão crítica sobre

dependência tecnológica, em linha com a noção de letramentos críticos proposta por Rojo e Moura (2019).

- Estudante F

F apresenta produções relativamente equilibradas em extensão (cerca de 355 palavras na Atividade 1, 416 na Atividade 2 e 365 na Atividade 3), com estabilidade ao longo das três tarefas.

Na Atividade 1, F discute o uso de IA generativa como ferramenta que pode auxiliar processos de criação, ao mesmo tempo em que aponta riscos de apagamento de autoria quando bases de dados são utilizadas sem consentimento. A argumentação é organizada em torno de contrastes entre “ajuda” e “substituição”, e há uma tentativa clara de delimitar papéis possíveis para humanos e máquinas (Categoria 2.4). A voz autoral se coloca de modo relativamente equilibrado, evitando tanto demonização quanto celebração acrítica da tecnologia.

Na Atividade 2, F demonstra boa capacidade de mobilizar trechos do conto, inclusive com retomada de expressões próximas às do texto (“um antitudo, um militarista, um anticristo, anti-humano, antiintelectual”), o que indica leitura atenta e uso de citação ou paráfrase como recurso interpretativo (Categorias 1.1 e 3.2). A reflexão sobre ciência e ética, nas respostas finais, articula a narrativa a debates contemporâneos sobre responsabilidade científica, evidenciando a Categoria 1.3.

Na Atividade 3, em que fez uma resenha de *Death Stranding*, F descreve o contexto do jogo, a figura do criador (Hideo Kojima) e o enredo em um mundo pós-apocalíptico marcado por tecnologias de comunicação e isolamento. A análise aborda temas como conexão, solidão e dependência de sistemas, o que indica leitura temática consistente (Categoria 1.2). A organização composicional se aproxima da resenha descritiva esperada (Categoria 2.3), com uma distribuição relativamente equilibrada entre descrição e interpretação.

- Estudante G

G apresenta um padrão de extensão moderada (232 palavras na Atividade 1, 207 na Atividade 2 e 350 na Atividade 3), com discreto aumento na resenha.

Na Atividade 1, o texto de G discute o uso de IA generativa em termos de funcionamento técnico (dados de treinamento, padrões aprendidos) e contrapõe esse processo à criatividade humana. Há uma leitura que enfatiza a diferença entre

recombinação algorítmica e experiência subjetiva, o que mobiliza uma reflexão conceitual interessante (Categoria 1.2). A argumentação é mais conceitual do que narrativa, com menor uso de exemplos pessoais.

Na Atividade 2, G evidencia compreensão da dimensão política do conto, mencionando o medo de governos autoritários e as consequências de escolhas eleitorais equivocadas (Categoria 1.3). A interpretação do anúncio como prova de que o mundo foi alterado reforça a mobilização de inferências (Categoria 1.2). As respostas tendem a ser concisas, mas sinteticamente articuladas.

Na Atividade 3, G escolhe O Senhor dos Anéis, o que se distingue das demais escolhas por não ser, à primeira vista, uma obra centrada em tecnologia. No entanto, a resenha enfatiza o Um Anel como objeto de poder que altera relações sociais e éticas, aproximando o enredo de uma reflexão sobre controle e corrupção. Essa leitura amplia a compreensão de “tecnologia” para artefatos de poder que reorganizam o mundo ficcional, o que é coerente com uma perspectiva sociotécnica de letramentos (Rojo; Moura, 2019). A organização da resenha é relativamente clara (Categoria 2.3), com contextualização, síntese do enredo e discussão dos temas.

- Estudante H

H escreve um texto relativamente longo na Atividade 1 (374 palavras), mas produz respostas mais curtas na Atividade 2 (232 palavras no total) e uma resenha de extensão intermediária na Atividade 3 (189 palavras).

Na Atividade 1, H utiliza com frequência a primeira pessoa e expressa incômodo com a possibilidade de que imagens geradas por IA sejam confundidas com obras de artistas, o que sinaliza forte envolvimento afetivo com o tema (Categoria 4.2). A argumentação combina exemplos de experiências com imagens em redes com juízos éticos sobre transparência e reconhecimento de autoria (Categorias 1.3 e 2.4). A progressão temática ainda apresenta momentos de justaposição de ideias, mas o eixo argumentativo permanece reconhecível.

Na Atividade 2, as respostas de H evidenciam localização de informações (Categoria 1.1) e alguma reflexão sobre escolha e consequência, porém com menor detalhamento em comparação a participantes que escreveram respostas mais extensas. Em certas respostas, a relação entre o conto e o contexto contemporâneo é evocada, mas não desenvolvida de modo prolongado.

Na Atividade 3, em que produziu uma resenha de *Sword Art Online*, H apresenta o contexto da obra, o enredo básico (jogadores presos em realidade virtual) e aponta para temas como dependência de jogos e riscos associados à imersão tecnológica. A análise temática, ainda que não extensa, mostra leitura crítica da obra em diálogo com experiências contemporâneas com jogos *on-line* (Categorias 1.3 e 4.3). O perfil discursivo de H sugere apreço por textos opinativos mais pessoais e uma tendência a ser mais breve em tarefas interpretativas segmentadas.

- Estudante I

I apresenta produções relativamente estáveis em extensão na Atividade 1 e na Atividade 3 (cerca de 360 palavras em cada), e uma resposta mais longa na Atividade 2 (579 palavras ao todo). Esse padrão indica forte investimento na atividade de leitura do conto.

Na Atividade 1, o texto opinativo formula respostas estruturadas a partir das perguntas do enunciado, articulando argumentos que comparam a IA a outras formas de produção artística e destacam a importância da intencionalidade humana. A argumentação é organizada com base em definição de termos, exemplos e contraexemplos (Categoria 2.4), e a voz autoral se manifesta de forma mais objetivada, com menor uso de primeira pessoa direta.

Na Atividade 2, I desenvolve respostas longas, com explicitação de contexto histórico, análise do papel de Deutscher e interpretação do anúncio como marca de um mundo alterado por decisões “aparentemente pequenas”. Essa atividade é o espaço em que mais fortemente se observa a Categoria 1.2 (inferência) e a Categoria 1.3 (relação texto–mundo), com articulação entre o conto e receios contemporâneos quanto a eleições e decisões científicas. A coesão textual é trabalhada com variedade de conectores e períodos complexos (Categoria 2.2).

Na Atividade 3, a resenha de *Mass Effect* mostra apropriação de repertório de jogos e leitura de narrativas interativas como espaço de decisões éticas. I descreve o enredo, apresenta a tecnologia de viagens interplanetárias e discute como as escolhas morais do jogador afetam o destino de personagens e espécies. A resenha evidencia integração entre leitura de narrativa, compreensão de mecânicas de jogo e reflexão sobre agência e responsabilidade (Categorias 1.3, 2.3 e 4.3).

- Estudante J

J produz textos de extensão mais reduzida em todas as atividades (aproximadamente 282 palavras na Atividade 1, 204 na Atividade 2 e 174 na Atividade 3), o que aponta para um estilo de escrita mais sintético.

Na Atividade 1, o uso de primeira pessoa é recorrente, e J formula de forma clara uma posição que reconhece a IA como ferramenta possível, mas levanta preocupações sobre impactos para artistas. As respostas às questões do enunciado são diretas e fundamentadas em observações cotidianas (Categoria 1.3), com exemplos de usos de IA em produções visuais. A argumentação tende a ser mais breve, mas não ausente (Categoria 2.4).

Na Atividade 2, J identifica as preocupações políticas presentes na narrativa, a importância de decisões eleitorais e o papel da borboleta como símbolo de consequências amplas. As respostas retomam elementos centrais do enredo em frases relativamente curtas, o que evidencia a Categoria 1.1 de forma clara e a Categoria 1.2 em nível mais básico.

Na Atividade 3, em que produziu-se uma resenha de *Battle Angel Alita*, J apresenta o enredo de forma objetiva, caracteriza a protagonista e discute o controle de corpos e identidades em um cenário futurista marcado por tecnologia avançada. A análise de temas como desigualdade, violência e mercantilização de pessoas sugere leitura sensível à dimensão social da obra (Categoria 1.3), ainda que desenvolvida em extensão curta. O perfil discursivo de J indica preferência por respostas condensadas, com articulação de ideias de maneira mais direta.

- Estudante K

K apresenta produções longas e consistentes nas três atividades (cerca de 361 palavras na Atividade 1, 525 na Atividade 2 e 523 na Atividade 3), o que indica participação intensiva em termos textuais.

Na Atividade 1, K inicia o texto relatando experiências pessoais com geradores de imagem e formula uma avaliação ambivalente: reconhece interesse e potencial da tecnologia, mas expressa “ressalvas bem sérias” sobre o espaço que IA ocupa no trabalho artístico. A escrita combina relato autobiográfico e reflexão ética (Categorias 1.3 e 4.2), com progressão temática relativamente bem controlada (Categoria 2.1).

Na Atividade 2, as respostas de K evidenciam contextualização histórica (Guerra Fria), leitura das figuras de Keith e Deutscher à luz de disputas políticas e

interpretação do conto como metáfora para decisões científicas e políticas em geral. A Categoria 1.2 aparece de forma intensa, com inferências sobre o tipo de sociedade que emerge após as mudanças temporais. A reflexão sobre ciência e ética, nas perguntas finais, elabora a ideia de que avanços científicos não são neutros e dependem de critérios éticos para se configurarem como progresso, em consonância com debates sobre responsabilidade científica.

Na resenha de *Sword Art Online*, K apresenta o criador, a mídia e o contexto, sintetiza o enredo (jogadores presos em realidade virtual) e discute temas como escapismo, dependência de tecnologia e limites entre realidade e simulação. A organização composicional aproxima-se de forma nítida da resenha discutida no módulo (Categoria 2.3), e a análise temática articula a obra a preocupações contemporâneas com imersão em ambientes virtuais (Categoria 1.3). A resenha mobiliza repertório multimidiático (Categoria 4.3) e evidencia uma autoria que articula cultura de jogos e reflexão ética.

4.5 Síntese comparativa dos perfis de participação discursiva

A análise dos perfis individuais dos estudantes A–K permite observar que, embora cada participante apresente trajetórias textuais singulares ao longo das três atividades da oficina, é possível identificar padrões recorrentes de participação discursiva. Esses padrões não constituem classificações fixas ou tipificações psicológicas, mas conjuntos de tendências observadas nas práticas de leitura e escrita realizadas no contexto da oficina, em consonância com abordagens socioculturais dos letramentos (Lillis, 2001; Carlino, 2017; Rojo; Moura, 2019).

A seguir, apresentam-se três agrupamentos interpretativos que emergiram da análise das macrodimensões e categorias: (1) participantes com produções extensas e analíticas; (2) participantes com produções sintéticas, porém estáveis; e (3) participantes com produções intermediárias e trajetórias textuais mais oscilantes. Cada grupo reúne perfis que compartilham características semelhantes nas dimensões de leitura, escrita, responsividade e letramentos acadêmicos.

4.5.1 Grupo 1 – Produções extensas e analíticas

- Estudantes B, E, I e K

Os quatro estudantes desse grupo caracterizam-se por respostas longas, densas e interpretativamente detalhadas nas três atividades. Em termos de quantidade, apresentam os maiores volumes textuais do *corpus* (chegando a ultrapassar 500 palavras em atividades específicas), e essa extensão se associa a maior exploração dos temas propostos.

- Características observadas:

- estratégias de leitura bem desenvolvidas, com forte presença das categorias 1.2 (inferência) e 1.3 (relação texto–mundo): esses estudantes contextualizam o conto de Bradbury (1985) historicamente, exploram tensões políticas contemporâneas e articulam alegorias e símbolos com clareza interpretativa;
- organização textual estável, com sequências coesas e progressão temática consistente (Categoria 2.1): é comum o uso de períodos longos e conectores variados (Categoria 2.2), indicando controle da coesão;
- apropriação clara do gênero resenha (Categoria 2.3): os textos de Atividade 3 de B, E, I e K apresentam contextualização, síntese, análise e avaliação — ainda que com diferentes estilos;
- autoria marcada e responsividade crítica (Categorias 3.1 e 4.2): esses estudantes assumem posição, justificam, problematizam e conectam as obras a debates sociais mais amplos. Em termos gerais, esse grupo demonstra maior aproximação com práticas de leitura e escrita típicas de contextos de educação superior, sobretudo na capacidade de desenvolver interpretações complexas e construir textos mais longos e analiticamente integrados.

4.5.2 Grupo 2 – Produções sintéticas e objetivas

- Estudantes D, G e J

Esse grupo se caracteriza por produções mais curtas e diretas, mas não necessariamente menos consistentes. Trata-se de um perfil discursivo cuja marca principal é a síntese, não a falta de compreensão. Em cada atividade, esses estudantes tendem a condensar ideias em poucas frases, destacando o essencial.

- Características observadas:

- localização de informações (Categoria 1.1) aparece de forma precisa, com foco no que é relevante para a pergunta ou para o gênero: no texto de Bradbury (1985), retomam com clareza o enredo, a borboleta, o Caminho e o anúncio — mas sem expandir;
- inferência presente, porém menos desenvolvida (Categoria 1.2): os estudantes compreendem o simbólico, mas raramente desdobram suas implicações;
- progressão temática baseada em blocos curtos (Categoria 2.1): o texto evolui por passos rápidos: “apresenta → comenta → conclui”;
- respostas diretas e pouco expandida nas tarefas analíticas: a resenha tende à descrição objetiva, com avaliação breve (Categoria 2.4);
- autoria mais discreta, com menor uso de modalizadores e de expansão avaliativa (Categoria 4.2): esse grupo ilustra um perfil de participação discursiva econômico, mas eficiente, típico de estudantes que tendem a privilegiar síntese e resposta objetiva. Não há indicativo de dificuldade cognitiva: trata-se de um estilo textual consistente ao longo da oficina.

4.5.3 Grupo 3 – Produções intermediárias e trajetórias oscilantes

- Estudantes A, C, F, H

Esses estudantes produzem textos de extensão intermediária, oscilando entre momentos de elaboração analítica mais aprofundada e momentos de síntese. Seu modo de participação se caracteriza por flexibilidade textual, variando conforme o gênero, o nível de orientação do enunciado e o grau de identificação com o tema.

- Características observadas:

- boa habilidade inferencial em atividades específicas, especialmente na Atividade 2 (Categoria 1.2): C e F, por exemplo, interpretam símbolos e implicações éticas com clareza;
- apropriação gradual das estruturas de gênero (Categoria 2.3): a resenha tende a ser mais organizada do que o texto opinativo, sugerindo aprendizagem ao longo da oficina;

- autoria presente, mas variando em intensidade (Categoria 4.2): A e H usam bastante primeira pessoa na Atividade 1; já em Atividade 3 esse traço aparece mais controlado;
- estabilidade parcial na progressão temática (Categoria 2.1): Há textos com desenvolvimento claro e outros com pequenas quebras de sequência;
- boa responsividade ao enunciado (Categoria 3.2), com diálogos explícitos com perguntas e temas das atividades: esse grupo representa estudantes em passagem entre formas de escrita mais espontâneas e formas mais próximas de gêneros acadêmicos — uma trajetória esperada no início da vida universitária, sobretudo em cursos não centralizados em linguagem.

4.5.4 Considerações interpretativas sobre os agrupamentos

A existência desses três grupos não indica “níveis” de competência em sentido hierárquico, mas diferentes formas de participação discursiva. A oficina evidenciou que:

- **estudantes do Grupo 1** chegam com repertório discursivo mais próximo da cultura acadêmica e expandem esse repertório com facilidade quando expostos a gêneros estruturados (resenha);
- **estudantes do Grupo 2** têm forte tendência à síntese e respondem bem a gêneros mais segmentados (como as perguntas da Atividade 2), mas podem se beneficiar de mediações que incentivem expansão argumentativa;
- **estudantes do Grupo 3** mostram evolução clara ao longo da oficina, especialmente na apropriação de gêneros e na integração entre leitura e escrita.

Esses padrões reforçam o entendimento de que cursos de “nivelamento” não devem ser entendidos como padronização de estilos de leitura e escrita, mas como ampliação de repertórios, permitindo que cada estudante transite com mais segurança entre diferentes práticas de linguagem — perspectiva coerente com abordagens de letramentos acadêmicos como processos de socialização discursiva (Carlino, 2017; Rojo; Moura, 2019).

As tendências observadas mostram que os estudantes respondem de maneiras distintas às propostas de leitura e escrita, e que essa diversidade constitui uma base importante para o planejamento de materiais didáticos mais responsivos às necessidades do público atendido. É nesse cenário que se insere o produto pedagógico desenvolvido como parte deste estudo, concebido a partir das atividades da oficina e da interação efetiva dos participantes. A próxima seção apresenta esse material, que busca transformar os achados da análise em uma ação formativa que contribua para ampliar repertórios, promover participação e fortalecer percursos acadêmicos no contexto da Educação Superior.

5 PRODUTO PEDAGÓGICO

O produto pedagógico desenvolvido nesta pesquisa consiste em um *e-book* intitulado *Letramento para o futuro: pensando a tecnologia hoje e amanhã*, elaborado como material de apoio à oficina de leitura e escrita ofertada no AVA Moodle. O material articula o percurso formativo planejado para o curso, organizando textos explicativos, atividades e propostas de escrita voltadas ao desenvolvimento de práticas de leitura e produção textual na graduação, articuladas com multiletramentos, em consonância com a concepção de produto pedagógico adotada pelo PPGEL (Medeiros, 2020).

Do ponto de vista gráfico, o *e-book* apresenta uma identidade visual marcada pelo uso predominante de tons escuros, em contraste com textos em branco e elementos em destaque, além de ícones, caixas de texto e chamadas laterais que orientam a navegação do leitor. A capa e as páginas internas exploram imagens associadas a tecnologia e o futuro, compondo um cenário visual interligado ao tema e à discussão sobre ciência, tecnologia e ética, conforme demonstrado na Figura 10:

Figura 10 – Capa e introdução do produto elaborado



Fonte: Autora (2025).

Em termos de funcionamento, o *e-book* foi concebido como um roteiro de estudo articulado em duas unidades principais. A “Introdução” apresenta, em linguagem acessível, o conceito de IA e propõe uma atividade diagnóstica de escrita a partir da obra *The Afterlife*, de Zdzisław Beksiński (Jacob, 2021), e de variações produzidas por IA generativa, convidando o estudante a elaborar um texto opinativo sobre arte, autoria e ética no uso de imagens geradas por algoritmos.

Na Unidade 1, “Interpretar para compreender”, o conto “Um som de trovão”, de Bradbury (1985), é tomado como texto-base para o trabalho de leitura, articulado a estratégias leitoras antes, durante e depois da leitura (Solé, 2014) e à discussão de posto, pressuposto, subentendido e viés, apoiada em Ducrot (1987) e em Medeiros (2023).

Na Unidade 2, “Escrever para construir sentidos”, retomam-se as estratégias de produção textual descritas por Koch e Elias (2010) — planejamento, progressão temática, coesão e revisão — e desenvolve-se uma sequência de atividades sobre resumo e resenha (Medeiros, 2023), articulando explicações teóricas, exemplos comentados e proposta final de escrita de uma resenha descritiva sobre obra que tematize tecnologia.

Por fim, a seção de “Palavras finais” retoma o vínculo entre leitura, escrita e formação acadêmica, e as referências e recursos reúnem tanto as obras teóricas e literárias mobilizadas ao longo do material quanto a descrição das ferramentas digitais utilizadas em sua elaboração. Nessa última seção, explicita-se que as imagens e elementos gráficos, com exceção da obra de Beksiński (Jacob, 2021) e das fotografias das autoras, foram produzidos com auxílio do Midjourney e de bancos gratuitos como o Pixabay, enquanto a diagramação das páginas foi realizada em plataformas como Canva e Gamma; registra-se, ainda, que a revisão textual contou com o suporte do ChatGPT, o que torna transparente o processo de composição do material e a articulação entre recursos humanos e digitais.

6 CONCLUSÃO

A investigação realizada buscou compreender de que maneira uma oficina de leitura e escrita em língua portuguesa, ofertada a estudantes do curso de Engenharia de Software da Unipampa – Campus Alegrete, poderia contribuir para identificar dificuldades e potencialidades linguísticas e, a partir disso, subsidiar ações institucionais relacionadas à permanência estudantil. A análise das produções desenvolvidas ao longo da oficina revelou que a proposta possibilitou observar um conjunto diversificado de práticas discursivas, permitindo diagnosticar aspectos relevantes das competências de leitura e escrita dos participantes. Considerando o recorte da pesquisa, com 11 estudantes, os resultados devem ser lidos como um retrato situado, apontando para a pertinência de desdobramentos em outras turmas, cursos e *campi*, bem como para o diálogo entre as análises textuais produzidas e indicadores acadêmicos institucionais relacionados à permanência estudantil.

No âmbito da leitura, os participantes da oficina demonstraram habilidade consistente de localizar informações, formular inferências e estabelecer relações entre texto e mundo social. Na leitura do conto “Um som de trovão”, por exemplo, emergiram interpretações que articularam questões como ética científica, manipulação tecnológica, autoritarismo e responsabilidade humana, o que indica mobilização de repertórios culturais amplos e leitura situada, conforme discutido por Koch e Elias (2010). Esse resultado evidencia que, mesmo pertencendo a um curso da área de tecnologia, os participantes se engajam criticamente com textos literários quando encontram propostas que dialogam com seus interesses e experiências.

No campo da escrita, as análises apontaram variação no controle da progressão temática e no uso de mecanismos de coesão textual, com maior estabilidade quando o gênero solicitado apresentava estrutura reconhecível, como a resenha. A comparação entre o texto opinativo inicial e os textos da Atividade 3 revela um movimento de aproximação gradual com práticas próprias da esfera acadêmica, como síntese, descrição analítica e avaliação crítica, em consonância com a perspectiva dos letramentos acadêmicos discutida por Carlino (2017).

A responsividade e o posicionamento também se manifestaram de modo diferenciado conforme a natureza das tarefas. Na Atividade 1, prevaleceram posicionamentos explícitos e avaliativos; na Atividade 2, os estudantes adotaram uma voz interpretativa orientada pelo texto literário; e na Atividade 3, emergiu uma voz mais

analítica e avaliativa. Esse comportamento confirma que a autoria é construída de forma situada, em diálogo com o gênero e com o enunciado, o que se aproxima das concepções dialógicas de Bakhtin (2003).

A análise dos perfis de participação discursiva permitiu identificar três tendências: estudantes com produções extensas e analíticas; estudantes com textos sintéticos e objetivos; e estudantes com percursos intermediários, que revelam desenvolvimento ao longo das atividades. Esses perfis não correspondem a níveis de desempenho, mas a diferentes modos de participação, indicando trajetórias formativas distintas. A heterogeneidade encontrada reforça que ações institucionais de apoio não devem adotar modelos homogêneos de nivelamento, mas considerar percursos diferenciados e potencialidades já presentes.

No conjunto, os resultados permitem afirmar que a oficina funcionou simultaneamente como espaço de diagnóstico e de aprendizagem discursiva. Desafios como controle da progressão temática, uso de mecanismos coesivos e domínio composicional de gêneros acadêmicos foram identificados com clareza, mas acompanhados de potencialidades relevantes, como leitura inferencial consistente, repertório midiático amplo e engajamento crítico com temas contemporâneos.

Esses achados indicam que dificuldades associadas às práticas de leitura e escrita não operam de forma isolada, mas se articulam a processos mais amplos de inserção acadêmica. Nessa perspectiva, a possibilidade de diagnóstico precoce, de explicitação de expectativas discursivas e de acompanhamento do desenvolvimento da escrita aponta para ações institucionais que incidem sobre condições frequentemente associadas à evasão, como insegurança acadêmica, baixa percepção de pertencimento e dificuldades de apropriação das práticas universitárias, em consonância com modelos que enfatizam a integração acadêmica e social dos estudantes (Tinto, 1993).

As evidências encontradas dialogam com os objetivos da pesquisa ao mostrar que uma oficina estruturada por práticas de linguagem oferece subsídios para compreender o perfil acadêmico dos estudantes, orientar ações formativas e apoiar estratégias institucionais de enfrentamento à evasão. A proposta analisada revela-se um espaço fértil para ampliar repertórios discursivos, fortalecer a autonomia estudantil e promover vínculos com a universidade.

Como desdobramento, recomenda-se que iniciativas semelhantes sejam incorporadas de forma contínua ao percurso formativo de cursos de áreas

tecnológicas, não como ações compensatórias, mas como oportunidades de socialização acadêmica e redução de desigualdades associadas às práticas de leitura e escrita. Futuras pesquisas podem aprofundar análises comparativas entre cursos, investigar outras modalidades de intervenção e ampliar a compreensão sobre como práticas de linguagem contribuem para trajetórias acadêmicas mais estáveis e para o fortalecimento de políticas institucionais de permanência.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; CONHECIMENTO SOCIAL. **Alfabetismo Funcional**. São Paulo, 2025a. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

AÇÃO EDUCATIVA; CONHECIMENTO SOCIAL. **Relatório INAF Brasil 2024: alfabetismo – do analógico ao digital**. São Paulo: Ação Educativa, 2025b. Disponível em: <https://bit.ly/49yXae9>. Acesso em: 16 ago. 2025.

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. New York: Longman, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Aluizio Dalla Vecchia. **Avaliação diagnóstica de ações de nivelamento para alunos cotistas e não cotistas** – estudo de caso em Universidade Pública Estadual. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

BENTO JÚNIOR, Genival Souza; BENTO, Bráulio Ferreira Souza; RIBEIRO, Uriana Fernandes Curcino; DOS SANTOS, Henrique Tadeu. A evasão no ensino superior e os modelos de Vincent Tinto: uma pesquisa bibliográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-20, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551285842por>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BOGEL, Fredric V.; HJORTSHOJ, Keith. Composition Theory and the Curriculum. *In*: BOGEL, Fredric V.; GOTTSCHALK, Katherine K. **Teaching Prose: a guide for writing instructors**. Nova York: W. W. Norton & Company, 1988. p. 1-19

BOSIO, Iris Viviana. ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 737-769, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/49th769>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRADBURY, Ray. Um som de trovão. *In*: BRADBURY, Ray. **Os frutos dourados do sol**. São Paulo: Círculo do Livro, 1985. p. 69 – 82.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação traz panorama em língua portuguesa e matemática** [Portal do Inep]. Brasília, DF: Inep, 2025a. Disponível em: <https://bit.ly/49L3C2R>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2024**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2025b. Disponível em: <https://bit.ly/4q8h072>. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem 2024**: resultados. Brasília, DF: Inep, 2025c. Disponível em: <https://bit.ly/4puOoDS>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3L8a4b3>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2023**: detalhamento da população e resultados: nota técnica N° 18/2023/CGMEB/DAEB. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/4qR70iF>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF: MEC, 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/4qJNAft>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília – DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3NbiY8c>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: Diretrizes para Elaboração. Brasília – DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/454R3Nh>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília – DF: MEC, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/4aQjSAQ>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a criação da Fundação Universidade Federal do Pampa. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/4jxuabp>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/4psJZS5>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. La enseñanza de las lenguas desde una perspectiva discursiva. In: LOMAS, Carlos (Org.). **Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje**. Barcelona: Graó, 2015, p. 87-108.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução a alfabetização acadêmica. São Paulo: Vozes, 2017.

CASTRO, Eveline Lima de; BARRETTO, Raquel Figueiredo. Relato de experiência sobre a oferta de nivelamento remoto em Língua Portuguesa em uma IES de Fortaleza. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-7, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/49MSAdu>. Acesso em: 16 set. 2025.

CAUSO, Roberto de Sousa. **Ficção científica, fantasia e horror no Brasil – 1875 a 1950**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CORTINA, Adela. **Ética sem moral**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão, v. 35, n. 1, p. 73–92, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/49pEKMN>. Acesso em: 2 jul. 2025.

CURRY, Mary Jane; LILLIS, Theresa. Issues in academic writing in higher education. *In*: COFFIN, Caroline; CURRY, Mary Jane; GOODMAN, Sharon; HEWINGS, Ann; LILLIS, Theresa; SWANN, Joan. **Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education (Literacies S)**. London: Routledge, 2002. p. 1-18.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; DE CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/4pQ0BU5>. Acesso em: 12 set. 2025.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio**: estudo de sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FARACO, Camila. Paralisação dos professores da Unipampa atinge campus em seis cidades. **Zero Hora**, Porto Alegre, 18 maio 2016. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2016/05/paralisacao-dos-professores-da-unipampa-atinge-campus-em-seis-cidades-cj5wblx4i1k8ixbj0ycwk1evf.html>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FLOWER, Linda; HAYES, John Richard. A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, Chicago, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981. Disponível em: <https://bit.ly/4jzlyQq>. Acesso em: 16 set. 2025.

FRANCO, Bianca Vasconcelos do Evangelho; DORNELES, Pedro Fernando Teixeira; MARRANGHELLO, Guilherme Frederico; HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque. Evasão no ensino superior: discussão teórica sobre os modelos propostos por Vincent Tinto. *In*: PEREIRA, Andréa de Carvalho; MARTINS, Claudete da Silva Lima; DORNELES, Pedro Fernando Teixeira; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva. **Formação acadêmico-profissional**: contribuições do Mestrado em Ensino da Unipampa para a pesquisa em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 152-169.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

GAIOSO, Natalicia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GENTIL, Viviane Kanitz. **Expansão, interiorização e democratização de acesso à educação superior pública**: o caso da Unipampa. 2011. 287 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2011.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil**: expansão da rede, SISU e desafios. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/28239/evasao_instituicoes_gilioli.pdf?sequence=1. Acesso em: 26 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROLDO, Ramiro. **A Ditadura do Prazer**: Ficção Científica e Literatura Utópica em Amorquia, de André Carneiro. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008.

GOODMAN, Kenneth. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita (Org.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

GOODMAN, Yetta; WATSON, Dorothy; BURKE, Carolyn. **Reading strategies**: focus on comprehension. 2. ed. Nova York: Richard C. Owen Publishers, 1996.

GOUGH, Philip. B. One second of reading. *In*: SINGER, Harry. & RUDELL, Robert B. **Theoretical model and processes of reading**. Newark Delaware: Internacional Reading Association, 1985, p. 661-686.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 6. ed. Brasília, DF: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/4szo2U6>. Acesso em: 5 nov. 2025.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético – Volume 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético – Volume 2. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JACOB, Jessica. Zdzislaw Beksinski: The Dystopian Surrealist Painter You Should Know. **The Collector**, Montreal, 5 maio 2021. Disponível em: <https://www.thecollector.com/zdzislaw-beksinski-the-dystopian-surrealist-painter-you-should-know/>. Acesso em: 8 out. 2023.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. *In*: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 85-103.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: https://bit.ly/Kleiman_Letramento. Acesso em: 4 nov. 2025.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. Londres: Routledge, 2003.

LEFFA, Vilson. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007.

LILLIS, Theresa. Whose “common sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. *In*: JONES, Carys.; TURNER, Joan.; STREET, Brian. (org.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 127-140.

LIMA, Franciele Santos; ZAGO, Nadir. Evasão na educação superior: tendências e resultados de pesquisa. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n. 9, p.131-164, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/4sxnVs3>. Acesso em: 16 set. 2025.

LIMA JÚNIOR, Paulo Roberto Menezes. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionista em sociologia da educação**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *In*: HORTA, Cecília Eugenia Rocha (org). **ABMES Cadernos: evasão no ensino superior**, n. 25, 2012, p. 9-58. Disponível em: bit.ly/3Q2BXkP. Acesso em: 27 jun. 2023.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, p. 1-10, 2006. Disponível em: bit.ly/43B4CAm. Acesso em: 23 jun. 2024.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso. Produto pedagógico: possibilidades. **YouTube**, 20 ago. 2020. 4min36s. Disponível em: <https://bit.ly/49c4aic>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva; CIRELLI, Kelly Gislaine. Nivelamento no ensino superior: uma proposta de diagnóstico. *In*: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]** Curitiba: Educere, 2015. p. 1 - 19. Disponível em: <https://bit.ly/4snLP9k>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOSER, Denise. **Aprimore o seu vocabulário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. Parábola Editorial, 2010.

PETRASSO, Camila. **Português para fins específicos**: uma proposta para um curso de Nivelamento acadêmico. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINTO, Paulo Silva. Universidades federais têm evasão de 15% em 2018. **Poder360**, Brasília, 8 out. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/4jvc1La>. Acesso em: 05 nov. 2023.

RICHARDT, Camila da Costa Lacerda Tolio. **O que leva os estudantes do ensino médio a se interessarem pela EaD?** Uma análise no curso de Letras – Português, Licenciatura a Distância, da Unipampa. 2024. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2024.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Evasão**: exclusão ou mobilidade. Santa Catarina: UFSC, 1995.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. 4. ed. Aracaju: Unit, 2011.

RODRIGUES, José Ribamar Tôres. “Nivelamento” no processo acadêmico: crítica e proposta de nova perspectiva de superação da concepção mecânica de formação dos alunos em nível superior. **Revista Arte, Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 20, Teresina, 21 jul. 2023. Disponível em: <https://revista.cet.edu.br/articles/article-11.html>. Acesso em: 22 set. 2025.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSA, Tamiris Centeno Pereira da. Projeto de IA na educação premiado pela Unesco conta com participação da Unipampa. **Universidade Federal do Pampa**, Bagé, 24 out. 2025. Disponível em: <https://bit.ly/4br8ZWh>. Acesso em: 28 out. 2025.

RUMELHART, David Everett. Toward an Interactive Model of Reading. *In*: ALVERMANN, Donna; UNRAU, Norman; RUDDEL, Robert (Org.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. 6. ed. Newark: International Reading Association, 2013, p. 719-747.

SANTAELLA, Lúcia; KAUFMAN, Dora. A Inteligência artificial generativa como quarta ferida narcísica do humano. **MATRIZES**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 37-53, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v18i1p37-53>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SANTOS, Janete dos. **A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pós-ENEM/SISU**. 2017. 472 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal, 2017.

SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl. Development of dialectical processes in composition. *In*: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy; HILDYARD, Angela.

Literacy, Language and Learning: the nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 307 -329.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SUVIN, Darko. **Pour une poétique de la science-fiction.** Québec: LesPresses de L'Université du Québec, 1977.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition.** 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, Vincent. **Completing college: rethinking institutional action.** Chicago: University of Chicago Press, 2012.

TINTO, Vincent. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, Califórnia, v. 19, p. 1-16, 2015.

Disponível em: <https://bit.ly/4qe5tmG>. Acesso em: 26 set. 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Chamada Interna Prograd N.º 4/2022.**

Monitoria e cursos de nivelamento para componentes com histórico de altas taxas de reprovação. Bagé: Pró-Reitoria de Graduação, 2022a. Disponível em:

<https://bit.ly/49qgKZV>. Acesso em: 25 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Chamada Interna Prograd N.º 8/2021.**

Promoção de cursos de nivelamento por meios digitais. Bagé: Pró-Reitoria de Graduação, 2021a. Disponível em: <https://bit.ly/4qMIOz4>. Acesso em: 25 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Comissão Local para Acompanhamento da Evasão e Retenção. **Ata de Reunião.** Alegrete: Sistema Eletrônico de Informações, 2021b. Referência: Processo SEI nº 23100.003982/2022-82, documento nº 0750645. Disponível em: <https://bit.ly/4qJ30k1>. Acesso em: 15 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Comissão Local para Acompanhamento da Evasão e Retenção. **Ata de Reunião.** Alegrete: Sistema Eletrônico de Informações, 2022b. Referência: Processo SEI nº 23100.004242/2022-63, documento nº 0772860. Disponível em: <https://bit.ly/49sguK2>. Acesso em: 15 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Gestão Unificada de Recursos Institucionais**: Pesquisar Projetos. Bagé: Unipampa, 2023a. Disponível em: <https://bit.ly/4jBysyq>. Acesso em: 25 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Letras – Português, Licenciatura a Distância**. Bagé: Unipampa, 2025a. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/llpead/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Núcleo de Inteligência de Dados Acadêmicos**. Bagé: Unipampa, 2025b. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/nida/>. Acesso em: 22 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Bagé: Unipampa, 2019a. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pdi/pdi-2019-2023/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2025-2029**. Bagé: Unipampa, 2024a. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pdi/pdi-2025-2029/>. Acesso em: 12 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Portaria nº 1050, de 24 jul. 2024**. Institui o Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Bagé: Unipampa, 2024b. Disponível em: <https://bit.ly/4jxw6AH>. Acesso em: 16 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Software**. Alegrete: Unipampa, 2025c. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/100>. Acesso em: 22 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Resolução CONSUNI/UNIPAMPA Nº 300, de 10 de dezembro de 2020**. Estabelece o Programa Institucional de acompanhamento e enfrentamento da retenção e evasão. Bagé: Unipampa, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4sz3Stk>. Acesso em: 16 dez. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Resolução Nº 260, de 11 de novembro de 2019**. Aprova as Normas para Ingresso no Ensino de Graduação na Unipampa. Bagé: Unipampa, 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/4sDdxPK>. Acesso em: 16 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Resolução Nº 5, de 17 de junho de 2010. **Regimento Geral da Unipampa**. Bagé: Unipampa, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3YtbS1g>. Acesso em: 16 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Resolução Nº 29, de 28 de abril de 2011**. Aprova as normas básicas de graduação, controle e registro das atividades acadêmicas. Bagé: Unipampa, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/49sgXvM>. Acesso em: 16 dez. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Portal da Pró-Reitoria de Graduação**. Bagé: Unipampa, 2023b. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/prograd/>. Acesso em: 25 nov. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZATTI, Fernanda Almeida Ribeiro. Além do nivelamento: percurso do programa extensionista Cursos Complementares na Universidade Estadual de Feira de Santana. **Revista Extensão e Cidadania**, v. 8, n. 13, p. 317-330, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/recuesb.v8i13.6092>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONTINUA)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Nivelamento acadêmico em Língua Portuguesa como estratégia de prevenção de evasão

Pesquisador: NATHALIA PINHEIRO MARTINS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82480624.1.0000.5323

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.167.403

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Nivelamento acadêmico em Língua Portuguesa como estratégia de prevenção de evasão", vinculado ao Nivelamento acadêmico em Língua Portuguesa como estratégia de prevenção de evasão, tem como objetivo desenvolver uma pesquisa-ação, com intervenção pedagógica a ser realizada na Universidade Federal do Pampa - Campus Alegrete, tendo como público-alvo cerca de 50 estudantes de graduação do curso de Engenharia de Software. Para isso, será ofertado um curso de nivelamento acadêmico em Língua Portuguesa, com ênfase em leitura e escrita, no ambiente virtual de aprendizagem, plataforma Moodle - Cursos Presenciais da Unipampa

Objetivo da Pesquisa:

O projeto intitulado "Nivelamento acadêmico em Língua Portuguesa como estratégia de prevenção de evasão", vinculado ao Nivelamento acadêmico em Língua Portuguesa como estratégia de prevenção de evasão, tem como objetivo desenvolver uma pesquisa-ação, com intervenção pedagógica a ser realizada na Universidade Federal do Pampa - Campus Alegrete, tendo como público-alvo cerca de 50 estudantes de graduação do curso de Engenharia de Software. Para isso, será ofertado um curso de nivelamento acadêmico em Língua Portuguesa, com ênfase em leitura e escrita, no ambiente virtual de aprendizagem, plataforma Moodle - Cursos Presenciais da Unipampa habilidades de leitura e escrita, para estudantes de Engenharia de Software da Unipampa - Campus Alegrete.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONTINUAÇÃO)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 7.167.403

3) Avaliar, por meio da análise de dados coletados, se o curso impacta positivamente no desempenho acadêmico de seus participantes e se auxilia na prevenção de evasão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Pode-se apontar como riscos emocionais/psicológicos o constrangimento e o receio de se equivocar durante a intervenção. Quanto aos riscos à saúde, pode-se destacar a fadiga visual decorrente do uso excessivo de tecnologia, considerando que o curso ocorrerá completamente na modalidade a distância, além da possibilidade de mialgia nos dedos em decorrência de atividades de escrita.

Benefícios:

Na esfera social, o curso visa beneficiar os estudantes ao promover a equidade e combater a evasão, que pode ser causada por dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa.

Na esfera acadêmica, espera-se diagnosticar se a oferta do curso pode auxiliar no aprendizado dos participantes em outros componentes curriculares do curso de Engenharia de Software e apresentar a realidade dos sujeitos da pesquisa para o desenvolvimento de ações de combate à evasão.

Na esfera educacional, o curso proporcionará a recuperação de aprendizagem de leitura e escrita, possibilitando que os conhecimentos construídos possam ser utilizados em outros componentes curriculares.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

VER CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

VER CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS

Recomendações:

VER CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TODAS AS INADEQUAÇÕES E PENDÊNCIAS FORAM SOLUCIONADAS

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo 'relatório' para que sejam

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CONCLUSÃO)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 7.167.403

devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2323667.pdf	30/09/2024 17:19:07		Aceito
Outros	carta_resposta_pendencias_assinado.pdf	30/09/2024 17:17:09	NATHALIA PINHEIRO MARTINS	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_anterior.pdf	30/09/2024 17:03:48	NATHALIA PINHEIRO MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/09/2024 16:49:44	NATHALIA PINHEIRO MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_atualizada.pdf	30/09/2024 16:47:23	NATHALIA PINHEIRO MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	17/08/2024 16:24:18	NATHALIA PINHEIRO MARTINS	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	17/08/2024 16:23:25	NATHALIA PINHEIRO MARTINS	Aceito
Outros	Termo_Instituicao_coparticipante_assinado.pdf	16/08/2024 19:34:23	NATHALIA PINHEIRO MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

URUGUAIANA, 18 de Outubro de 2024

Assinado por:

Karina Sanches Machado d Almeida
(Coordenador(a))

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br