

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ISABEL BORGES RIBEIRO DE ASSUNÇÃO MACHADO



Proposta para a criação de um centro de escrita acadêmica
na Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia/MG

2023

ISABEL BORGES RIBEIRO DE ASSUNÇÃO MACHADO

Proposta para a criação de um centro de escrita acadêmica
na Universidade Federal de Uberlândia

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Tradução do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Tradução.

Orientador: Prof. Dr. Igor Antônio Lourenço da Silva

Uberlândia/MG

2023

ISABEL BORGES RIBEIRO DE ASSUNÇÃO MACHADO

Proposta para a criação de um centro de escrita acadêmica
na Universidade Federal de Uberlândia

Monografia apresentada ao Curso de Tradução do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Tradução.

Banca de Avaliação:

Prof. Dr. Igor Antônio Lourenço da Silva – UFU
Orientador

Profa. Dra. Marileide Dias Esqueda – UFU
Membro

Profa. Dra. Silvana Maria de Jesus – UFU
Membro

Uberlândia/MG, 27 de janeiro de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Inezita, que iluminou o meu caminho e permitiu que eu o trilhasse com serenidade.

Ao meu marido, Artur, que “ajeitou o seu caminho para encostar no meu” e não deixou de andar ao meu lado por um segundo sequer.

Aos meus familiares, especialmente ao meu pai, aos meus irmãos, à minha sobrinha, à minha madrasta, ao meu padrasto e à minha avó, que me apoiaram desde os meus primeiros passos.

A todos os amigos que conheci no percurso da graduação. Mesmo que alguns estejam distantes, todos moram no meu coração.

Às minhas colegas de trabalho, Laurieny e Marina, que tanto me apoiaram na vida profissional.

Aos meus colegas do Curso de Tradução, do Diretório Acadêmico da Tradução, da Babel Traduções e do Clube de Cultura Japonesa, que, pelas trocas e experiências, enriqueceram a minha vida acadêmica.

Aos professores do Curso de Tradução — Cynthia, Daniel, Francine, Igor, Marileide, Paula, Silvana e Stéfano — e ao secretário, Fernando, cujos esforços contínuos se traduzem na excelência do nosso curso.

À Profa. Marileide, que me apresentou ao curso e me inspirou a seguir esse caminho.

Ao meu orientador, Prof. Igor, que, desde a Babel, foi paciente e generoso comigo e me trouxe oportunidades que transformaram a minha vida.

À Universidade Federal de Uberlândia, que, por tantos anos, foi a minha segunda casa.

RESUMO

A escrita acadêmica permeia as atividades de todos os cursos de graduação e pós-graduação. Os textos acadêmicos consolidam os conhecimentos adquiridos pelos alunos e são usados como instrumentos de avaliação pelos professores. A escrita também é o principal meio de disseminação das pesquisas conduzidas na universidade. Além disso, por meio da escrita, os alunos podem aprofundar os seus conhecimentos e desenvolver habilidades que ultrapassam a escrita em si. Diante disso, universidades ao redor do mundo estabeleceram os chamados centros de escrita acadêmica (em inglês, *writing centers*), que oferecem serviços relacionados à escrita acadêmica — como consultorias, cursos, materiais didáticos e eventos — de forma gratuita e contínua. Nesta monografia, apresenta-se uma proposta para a criação de um centro de escrita acadêmica na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O centro pode ser operacionalizado como um projeto de extensão, pois atenderia não só à comunidade da UFU, mas também à comunidade externa. O centro pode ser estabelecido no âmbito do Instituto de Letras e Linguística (Ileel), onde há corpo docente e discente capacitado para tal. O objetivo desta proposta é desenvolver a habilidade de escrita na comunidade acadêmica à luz dos estudos sobre a *expertise* em escrita e sobre os centros de escrita acadêmica.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Extensão. *Expertise* em escrita. Letramento acadêmico. Centro de escrita acadêmica. *Writing center*.

ABSTRACT

Academic writing permeates the activities of all undergraduate and graduate programs. Academic texts consolidate the knowledge acquired by students and are used as assessment tools by professors. Writing is also the main mode of disseminating research carried out in the university. Furthermore, through writing, students can deepen their knowledge and develop skills that go beyond writing itself. In response to this, universities worldwide have established writing centers, which provide academic writing services—such as tutoring, classes, learning resources, and events—continuously and for free. This undergraduate thesis presents a proposal for a writing center at the Federal University of Uberlandia (UFU). The writing center can be implemented as an extension and outreach program, since it would assist the academic community within and outside UFU. It can be established within the Language and Linguistics Institute (ILEEL), whose faculty and student bodies are qualified to plan and manage its activities. This proposal aims to develop the writing skills of the academic community in the light of studies concerned with writing expertise and writing centers.

Keywords: Academic writing. Extension and outreach. Writing expertise. Academic literacy. Writing center.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1. A <i>EXPERTISE</i> EM ESCRITA	12
CAPÍTULO 2. OS CENTROS DE ESCRITA ACADÊMICA	19
CAPÍTULO 3. O CENTRO DE ESCRITA ACADÊMICA DA UFU	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	36
ANEXOS	41

INTRODUÇÃO

A escrita é uma atividade que permeia todo o percurso acadêmico. A produção de textos — como provas dissertativas, relatórios, redações, artigos, monografias, dissertações e teses — integra a grade curricular de todos os cursos de graduação e pós-graduação. Os textos acadêmicos consolidam os conhecimentos adquiridos pelos alunos e são, então, usados como instrumentos de avaliação pelos professores. As monografias, dissertações e teses constituem, ainda, a “última etapa” da maior parte dos cursos de graduação e pós-graduação e são determinantes para a formatura dos alunos (UFU, 2022c; UFU, 2022d).

A escrita também é fundamental para a pesquisa. A produção científica de uma universidade se ampara no registro escrito das pesquisas e a sua subsequente divulgação em livros, periódicos e outros meios (RIBEIRO, 2007a; DA SILVA, 2007). Ademais, a prática da escrita pode contribuir para o que Scardamalia e Bereiter (1991) chamam de “transformação do conhecimento”. Por meio da escrita, o escritor pode aprofundar os seus conhecimentos sobre aquilo que escreve e desenvolver habilidades que vão além da escrita em si. Então, a escrita fomenta a aquisição, a produção e a transformação do conhecimento — o alicerce de uma instituição de ensino superior.

Além disso, a reputação das universidades depende, em grande medida, do seu desempenho em processos de avaliação de órgãos governamentais e da sua colocação em classificações internacionais (*rankings*). Em ambos, a escrita acadêmica desempenha um papel relevante. Dentre os processos de avaliação, destaca-se a avaliação quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que avalia os programas de pós-graduação (RIBEIRO, 2007a; 2007b). Dentre as classificações internacionais, destaca-se a QS World University Rankings, publicada pela Quacquarelli Symonds, uma organização britânica especializada em classificações universitárias (TOP, 2022).

A Capes conduz uma avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação, pela qual a agência orienta as suas concessões de bolsas de fomento à pesquisa. Os programas mais bem-avaliados são gratificados com quantias maiores de bolsas e auxílios (RIBEIRO, 2007b). Um dos principais critérios da avaliação é a qualidade da produção científica do programa. Nesse caso, a produção científica se refere à

publicação de artigos em periódicos, e a qualidade desses artigos é determinada pelo fator de impacto¹ dos periódicos nos quais foram publicados (RIBEIRO, 2007a).

A QS World University Rankings, por sua vez, é uma classificação universitária internacional que é atualizada anualmente. Classificações como essa podem conferir visibilidade às universidades e, com isso, atrair pesquisadores e fomentar parcerias com outras instituições. Um dos critérios da QS World University Rankings é o número de citações por docente da universidade em um período de cinco anos (SANTOS, 2022); em outras palavras, quantas vezes cada docente da universidade teve os seus artigos citados por outros pesquisadores. Com frequência, os artigos são produzidos e publicados por grupos de pesquisadores, que podem incluir tanto docentes quanto discentes. Então, fomentar a habilidade de escrita na comunidade acadêmica — que inclui professores, pesquisadores e alunos — pode ser benéfico para a universidade como um todo.

Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a escrita acadêmica também desempenha um papel importante. A universidade produz uma quantidade expressiva de textos acadêmicos. O repositório institucional *on-line* da universidade registrou mais de 6 mil publicações entre os anos de 2020 e 2022; em média, mais de 2 mil publicações por ano (UFU, 2022b). Essas publicações incluem monografias, dissertações, teses, artigos, livros e outras produções textuais. Além disso, a universidade demonstra interesse em se posicionar nas classificações internacionais, cujos indicadores incluem a dimensão da produção científica das universidades (SANTOS, 2022). Para isso, foi fundada a Comissão para Acompanhamento de Lançamento de Dados Institucionais da UFU em Rankings Universitários Internacionais, que atua no âmbito da Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (DRII). Um dos objetivos da Comissão de Rankings é “propor ações visando à melhoria dos indicadores apresentados pela UFU nos diversos *rankings*” (DRII, 2021).

Na edição de 2023 da QS World University Rankings, entre as 2.462 universidades avaliadas, a UFU ocupou o intervalo entre a 1.201^a e a 1.400^a posição. Dentre as 35 universidades brasileiras classificadas, a UFU ocupou a 27^a posição

¹ O fator de impacto (FI) de um periódico é a relação entre o número de artigos publicados no periódico (P) e o número de vezes em que esses artigos foram citados (C). Para calcular o FI, divide-se C por P. O FI é uma tentativa de quantificar a relevância de um periódico e o seu impacto na comunidade científica (RIBEIRO, 2007a).

(TOP, 2022). O Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, presidente da Comissão de Rankings, declarou que a comissão estuda a metodologia da QS World University Rankings desde 2018 (SANTOS, 2022).

Por fim, a missão institucional da UFU é:

Desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a função de produzir e disseminar as ciências, as tecnologias, as inovações, as culturas e as artes, e de formar cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social. (UFU, 2022a)

Conforme exposto neste capítulo, a escrita é fundamental para o ensino, a pesquisa e a disseminação do conhecimento. Portanto, se a UFU desenvolver estratégias para aprimorar a habilidade de escrita dos alunos, é esperado que ela tenha mais êxito no cumprimento dos seus objetivos institucionais.

Uma estratégia possível seria a inclusão de disciplinas sobre escrita acadêmica na grade curricular dos cursos de graduação e pós-graduação. A título de exemplo, o curso de graduação em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa oferece a disciplina Escrita de Gêneros Acadêmicos (registrada sob o código ILEEL31106) como componente curricular obrigatório no primeiro semestre (ILEEL, 2017). Os objetivos da disciplina são:

Desenvolver competências de leitura e produção de textos a partir do estudo de aspectos fundamentais que constituem os diferentes gêneros textuais acadêmico-científicos. Oportunizar situações para que o graduando reveja e reflita sobre seu próprio trabalho, exercitando atividades de análise, crítica e reescrita. Capacitar os graduandos e mobilizar recursos linguístico-discursivos adequados à produção dos gêneros discursivos. Propiciar situações que permitam aos graduandos distinguir diferentes gêneros de produção acadêmica, bem como determinar as suas características, principalmente no que se refere ao seu aspecto argumentativo. Propiciar aos graduandos a capacidade de aprimorar a escrita, tanto no tocante ao aspecto coesivo, quanto ao domínio da norma padrão, por meio da escrita e da reescrita de textos. Produzir os gêneros resumo, resenha, relatório e artigo, compreendendo minimamente aspectos da produção e circulação dos gêneros acadêmicos trabalhados, além de sua estrutura composicional e estilo. (ILEEL, 2017)

Disciplinas podem ser proveitosas ao familiarizarem os alunos com conceitos relacionados à escrita acadêmica. Porém, elas são insuficientes. Em primeiro lugar, têm curta duração (normalmente, 60 horas), ao passo que o desenvolvimento da habilidade de escrita é um processo longo e contínuo. Em segundo lugar, as disciplinas não inserem os alunos em contextos reais de prática; em vez disso, eles executam tarefas predefinidas que simulam esses contextos. Neste caso, aos alunos,

interessa sobremaneira cumprir as exigências do professor, para então receber a aprovação ao final da disciplina. Porém, a variedade de textos que um aluno pode produzir ao longo da sua trajetória acadêmica é ampla, e as dificuldades que ele pode enfrentar ao escrevê-los são diversas. Atender às expectativas de um professor específico, dentro de um escopo específico de atividades, não solucionaria essas dificuldades. A obtenção de uma nota — seja “alta” ou “baixa”, “suficiente” ou “insuficiente” — é potencialmente capciosa, pois não traduz efetivamente a multiplicidade de critérios aos quais um texto acadêmico deve atender, os quais variam de acordo com a finalidade do texto e a área do conhecimento. Segundo Kellogg (2018), desenvolve-se a habilidade de escrita, principalmente, por meio da prática contínua e do *feedback* (também contínuo) de pares e escritores mais experientes.

Poderia haver um programa de escrita acadêmica que complemente as práticas em sala de aula, ofereça um atendimento contínuo aos alunos e dialogue com os seus contextos reais de prática. Para tanto, um projeto de extensão se apresenta como uma alternativa viável. Segundo o artigo 3º da Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (MEC, 2018)

A Resolução nº 7/2018 estabeleceu as diretrizes para a extensão no ensino superior brasileiro. Entre elas, a “curricularização” da extensão se tornou um tópico de relevância para as instituições de ensino. A “curricularização” da extensão se refere ao “processo de inclusão de atividades de extensão no currículo dos cursos de graduação” (PROGRAD; PROEXC, 2021), uma vez que as atividades de extensão passaram a “compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação” (MEC, 2018).

No Sistema de Informação de Extensão (Siex) da UFU, não há registro de programas de extensão sobre escrita acadêmica em curso na data presente (PROEXC, 2022a). Na seção Ações de Extensão e Cultura, ao buscar as palavras-chave “escrita”, “escrita científica” e “escrita acadêmica”, o sistema retorna alguns

projetos, como palestras e cursos de curta duração, que já foram finalizados. Propostas como essas possuem limitações semelhantes às disciplinas e não contribuem efetivamente para o desenvolvimento da habilidade de escrita.

Uma alternativa a essas propostas é a criação de um centro de escrita acadêmica, que é um espaço vinculado a uma universidade que presta serviços relacionados à escrita acadêmica de forma gratuita e contínua. Diversas universidades no exterior e algumas no Brasil estabeleceram centros de escrita acadêmica e obtiveram resultados profícuos (CONS, 2020). Então, é possível que um projeto dessa natureza também seja apropriado para a UFU.

Nesta monografia, apresenta-se uma proposta para a criação de um centro de escrita acadêmica na UFU. O centro pode ser operacionalizado como um projeto de extensão, pois atenderia não só à comunidade acadêmica da UFU, mas também à comunidade externa, complementar as atividades de ensino e pesquisa da universidade e ainda satisfaria as diretrizes da Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2018). O centro pode ser estabelecido no âmbito do Instituto de Letras e Linguística (Ileel) da UFU, onde há corpo docente e discente capacitado para tal. O objetivo desta proposta de centro de escrita acadêmica — inserida no âmbito do Grupo de Estudos em Expertise (Geste)² — é desenvolver a habilidade de escrita na comunidade acadêmica à luz dos estudos sobre a *expertise* em escrita (KELLOGG, 2018; SCARDAMALIA; BEREITER, 1991) e sobre os centros de escrita acadêmica (BOQUET, 1999; CONS, 2020; GRIMM, 1996; NORTH, 1984).

Esta monografia se divide em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o conceito de *expertise* em escrita, as características de um *expert* em escrita e os caminhos para desenvolver a *expertise* em escrita. No segundo capítulo, exploram-se os centros de escrita acadêmica: o seu papel institucional, a sua história e as suas possíveis abordagens. No terceiro e último capítulo, detalha-se a proposta para a criação de um centro de escrita acadêmica como um projeto de extensão na UFU. Nas considerações finais, conclui-se o raciocínio desenvolvido ao longo da monografia e explicitam-se as limitações desta proposta e as motivações que levaram à sua concepção.

² Grupo de pesquisa registrado no CNPq, com página disponível em: <https://www.gestexperts.com.br>.

CAPÍTULO 1. A *EXPERTISE* EM ESCRITA

A presente proposta para a criação de um centro de escrita acadêmica está amparada nos estudos sobre *expertise* em escrita de Scardamalia e Bereiter (1991) e Kellogg (2018), cujas contribuições podem nortear as ações do centro. Entende-se, aqui, que a *expertise* é um estágio avançado da habilidade de escrita. Se a habilidade de escrita é um caminho, e a *expertise* é uma etapa avançada nesse caminho, o objetivo do centro é apontar o caminho e ajudar a comunidade acadêmica a percorrê-lo. Não se espera que as atividades do centro desenvolvam a *expertise* em escrita propriamente, mas, sim, que contribuam para a melhoria da habilidade de escrita. A *expertise* é, portanto, um ponto de referência. Segundo Lajoie (2003):

Para fomentar o desenvolvimento da *expertise*, dois objetivos devem ser cumpridos. O primeiro é determinar o que *experts* sabem, e o segundo é determinar como ajudar novatos a adquirir competências semelhantes. Identificar o que *experts* sabem pode ajudar a determinar a trajetória até a competência naquela tarefa. Essa trajetória, ou caminho, não é necessariamente linear e pode ter diversos indicadores de transição entre etapas de aprendizado.³ (LAJOIE, 2003, p. 21, tradução nossa)

O dicionário Michaelis define *expertise* como o “alto nível de conhecimento que reúne competência, experiência e criatividade de um especialista” (EXPERTISE, 2022). De acordo com Ericsson (2018, tradução nossa), a *expertise* compreende “as características, as habilidades e o conhecimento que diferenciam *experts* de novatos e pessoas menos experientes”⁴. Para o autor, o conhecimento adquirido por *experts* pode servir como auxílio à educação e facilitar a aquisição de *expertise* por outras pessoas.

Segundo Kellogg (2018), a *expertise* em escrita não possui uma definição tão bem delimitada quanto a *expertise* em outros domínios. Por exemplo, o desempenho de um jogador de xadrez pode ser aferido com facilidade, uma vez que as regras e o objetivo do jogo são bem definidos. Porém, na escrita, não há xeque-mate. A escrita é um processo complexo que envolve diversos parâmetros e objetivos. Scardamalia e Bereiter (1991) apontam outra diferença. Em alguns domínios, quanto maior a

³ “To foster the development of expertise two goals must be achieved. The first is to determine what experts know and the second is to determine how to help novices acquire similar competencies. Identifying what experts know can help determine the trajectory towards competence for that task. This trajectory, or path, is not necessarily linear and it can have several signposts where learning transitions can take place.”

⁴ “Expertise then refers to the characteristics, skills, and knowledge that distinguish experts from novices and less experienced people.”

expertise, maior a facilidade com que se executa uma tarefa. Os autores apresentam o exemplo de um físico que resolve um exercício de física com mais rapidez que um novato. Já na escrita, quanto maior a *expertise*, maior a complexidade da tarefa, pois ela envolve uma quantidade cada vez maior de parâmetros (BEAUGRANDE, 1984, *apud* SCARDAMALIA; BEREITER, 1991, p. 173). Durante a escrita, o escritor mais experiente investe mais tempo no planejamento do texto e constantemente interrompe a tarefa para verificar se as “decisões locais” condizem com os “objetivos globais” do texto (FLOWER; HAYES, 1981, *apud* SCARDAMALIA; BEREITER; 1991, p. 173).

Por um lado, a *expertise* em escrita pode ser caracterizada pela influência do texto (o produto) sobre o leitor. De acordo com Kellogg (2018), a intenção de um escritor profissional é “fazer o leitor construir uma representação mental do que o texto diz e de como essa informação se integra a outros conhecimentos sobre o mundo”⁵ (tradução nossa). Para isso, o texto deve evocar os conhecimentos prévios do leitor e, a partir deles, suscitar novas ideias. Assim o leitor pode obter uma “compreensão profunda”⁶ do texto. Para o autor, a *expertise* em escrita consiste na habilidade de provocar essa compreensão profunda. O escritor *expert* procura antecipar ao máximo as dúvidas e as reações do leitor, para que o texto lhe seja compreensível e convincente. Para tanto, o escritor deve relacionar a perspectiva de um leitor imaginário com as suas próprias ideias. Desse modo, o escritor adapta o conhecimento contido no seu texto às necessidades do seu público-alvo (KELLOGG, 2018).

Por outro lado, a *expertise* em escrita pode ser caracterizada pela influência da escrita (o processo) sobre o escritor. Essa influência depende da abordagem adotada por ele. Há duas abordagens principais, a “descrição do conhecimento” e a “transformação do conhecimento”⁷, que distinguem, respectivamente, os escritores não *experts* dos *experts* (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991, p. 178, tradução nossa). De acordo com Kellogg (2018), o estágio inicial da habilidade de escrita é a descrição do conhecimento. Segundo esse modelo, “o escritor recupera uma ideia da sua memória de longo prazo e a transcreve [...] até que não haja mais ideias para

⁵ “Deep comprehension of a text calls upon the reader to construct a mental representation of what the text says and how this information integrates with other knowledge about the world.”

⁶ “Deep comprehension”.

⁷ “Knowledge-telling” e “knowledge-transforming”, respectivamente.

recuperar e comunicar”⁸ (KELLOGG, 2018, tradução nossa). Nesse caso, o texto representa o pensamento do autor e não envolve um planejamento extenso (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991). O escritor apenas descreve o que já conhece, apoiando-se nas suas memórias relacionadas ao tema, nos seus conhecimentos sobre estrutura textual e em textos escritos anteriormente. Se o escritor tiver um conhecimento aprofundado sobre o assunto, essa abordagem pode resultar em um texto satisfatório, mas não ampliará os seus conhecimentos (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991).

Em contrapartida, a *expertise* em escrita estimula a transformação do conhecimento. Por essa abordagem, “o que o escritor pensa é transformado pelo ato da escrita”⁹ (KELLOGG, 2018, tradução nossa). Esse processo não é exclusivo do domínio da escrita. Segundo Scardamalia e Bereiter (1991), o *expert* aplica o seu conhecimento de domínio para tratar um caso imediato, e as particularidades do caso imediato modificam o seu conhecimento de domínio. Portanto, o conhecimento de domínio e o caso imediato exercem influência mútua. Essa dinâmica é fundamental para o desenvolvimento da *expertise* em qualquer domínio. Por exemplo, um médico parte dos seus conhecimentos sobre patologia (conhecimento de domínio) para fazer o diagnóstico de um paciente (caso imediato). Em troca, as particularidades dos sintomas do paciente ampliam os conhecimentos do médico sobre o diagnóstico em questão e informam os seus diagnósticos futuros. Na escrita, essa dinâmica alcança uma dimensão maior. Pela abordagem da transformação do conhecimento, o escritor não só desenvolve a sua habilidade de escrita em si, como também amplia os seus conhecimentos sobre aquilo que escreve. Em vista disso, a escrita é uma atividade que se mostra bastante profícua, pois não se limita ao registro de informações, mas também oferece benefícios de ordem epistêmica (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991).

Scardamalia e Bereiter (1991) assim descrevem o processo de transformação do conhecimento pela escrita:

A característica principal [do processo] é a existência de dois espaços de problema interconectados; um diz respeito ao conhecimento de domínio (o “espaço do conteúdo”), e o outro (o “espaço retórico”) diz respeito aos problemas relacionados ao texto que está sendo escrito. Em geral, os resultados do espaço do conteúdo são transferidos para o espaço retórico como objetivos. Por exemplo, a decisão, proveniente do espaço do conteúdo, de que é moralmente errado que animais sejam mantidos em zoológicos é

⁸ “An idea is retrieved from long-term memory and then written down [...] until the writer has no more ideas to retrieve and communicate.”

⁹ “What the writer thinks is transformed by the act of composition.”

convertida no objetivo retórico de persuadir os leitores a adotarem esse posicionamento. Os resultados do espaço retórico passam para o espaço do conteúdo na forma de problemas ou perguntas. Estes podem influenciar o conhecimento de domínio de várias formas.¹⁰ (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991, p. 180, tradução nossa)

Na sequência, os autores dão alguns exemplos da influência do “espaço retórico” sobre o “espaço do conteúdo”. Para responder às perguntas feitas no espaço retórico, o escritor pode encontrar informações que ainda desconhecia; para resumir o texto, ele pode refletir sobre a relevância das informações contidas nele; para inserir elementos de transição entre tópicos, ele pode descobrir relações que não percebia; entre outros exemplos (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991, p. 180-181). A intenção de produzir um argumento efetivo pode levar o escritor a se aprofundar no assunto e a explorar todos os recursos disponíveis para tal.

Scardamalia e Bereiter (1991) comentam, ainda, sobre a relação entre a *expertise* em escrita e a *expertise* em outros domínios:

Quanto mais sofisticado o conhecimento retórico [do escritor] e quanto maior o seu empenho em resolver problemas retóricos, mais desafiadores serão os problemas que retornarão para o espaço do conteúdo. Resolver esses problemas pode gerar um conhecimento mais complexo e sutilmente qualificado, que, então, apresentará desafios retóricos maiores, à medida em que [o escritor] tentar comunicar [esse conhecimento] através da escrita. Enfrentar esses desafios aprimorará a sua sofisticação retórica, e assim por diante, em uma espiral de crescente competência nos dois âmbitos.¹¹ (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991, p. 182, tradução nossa)

Para a comunidade acadêmica, os efeitos da *expertise* em escrita são particularmente vantajosos. Para produzir um texto acadêmico, é necessário antecipar as objeções dos leitores aos seus argumentos para que ele seja persuasivo (KELLOGG, 2018). Além disso, escrever com *expertise* pode contribuir para a aquisição de conhecimento especializado e o desenvolvimento de outras habilidades pertinentes a diferentes áreas do conhecimento (domínios). Nesse caso, escrever com

¹⁰ “Its central feature is the existence of two interconnected problem spaces, one concerned with problems of domain knowledge (the “content space”) and the other (the “rhetorical space”) concerned with problems having to do with the text being written. Generally, results from the content space are transferred to the rhetorical space as goals. For instance, the decision, arrived at in the content space, that it is morally wrong for animals to be kept in zoos becomes translated into the rhetorical goal of persuading readers to adopt this position. Results from the rhetorical space are passed to the content space in the form of problems or questions. These can influence domain knowledge in a variety of ways.”

¹¹ “The more sophisticated one’s rhetorical knowledge, and the more effort one puts into solving rhetorical problems, the more challenging should be the problems that will be fed back into the content space. Solving those problems is likely to generate more complex and subtly qualified knowledge, thus presenting greater rhetorical challenges when it comes to trying to communicate it in writing. Meeting those challenges will enhance rhetorical sophistication, and so on in a spiral of increasing competence on both sides.”

expertise em determinado domínio significa escrever de uma forma que maximize as interações entre a escrita e as outras atividades relacionadas a esse domínio (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991; DA SILVA, 2007; 2021).

Kellogg (2018) descreve as características de um escritor *expert*, dividindo-as em cinco categorias: (i) competência verbal; (ii) gestão da carga cognitiva; (iii) *expertise* de domínio; (iv) acesso rápido à memória de longo prazo; e (v) gestão dos desafios emocionais. Um *expert* em escrita tem amplo conhecimento sobre o vocabulário e as estruturas sintáticas do idioma (i). Ele consegue empregá-los de tal modo que suscite representações mentais precisas e coesas no leitor. Em outras palavras, ele é capaz de levar o leitor a “visualizar” as ideias do texto e a “conectar” uma ideia à outra com eficiência. Um *expert* também tem mais aptidão para enfrentar a carga cognitiva da escrita, que combina processos cognitivos de alto nível (como planejar, elaborar frases e revisar) e de baixo nível (como transcrever) (ii). Isso se deve, em parte, ao uso eficiente de estratégias de pré-escrita: esquemas, rascunhos, referências, entre outras.

Além disso, um *expert* conhece as convenções retóricas do domínio para o qual ele escreve (iii). A *expertise* em escrita, portanto, não diz respeito à escrita sobre qualquer assunto em qualquer contexto. A escrita está circunscrita a um contexto retórico específico, que engloba gênero, público-alvo, estilo e outros elementos retóricos. Ademais, um *expert* é capaz de acessar a memória de longo prazo com mais rapidez do que escritores menos experientes (iv). Assim, ele consegue construir um repertório de ideias mais amplo durante a elaboração do texto.

Por fim, um *expert* tem mais aptidão para lidar com os desafios emocionais da escrita, como falta de motivação, insegurança e ansiedade (v). Ele é capaz de controlar as suas emoções e o seu comportamento para finalizar um texto, que não raro envolve horas de trabalho. Alguns fatores contribuem para isso. Em geral, *experts* têm mais facilidade para entrar em um “estado de fluxo” enquanto escrevem, isto é, para se concentrar na escrita por longos períodos de tempo sem se cansar. Eles também sabem escolher o lugar, o horário e o meio mais apropriado para escrever, os quais variam conforme as suas preferências individuais. Eles ainda sabem como superar o “bloqueio do escritor”, que pode ocorrer por inúmeras razões, como procrastinação, estresse, impaciência e perfeccionismo. Para evitar esse impasse, *experts* adotam algumas estratégias, como escrever todos os dias, escrever em sessões de poucas horas e estabelecer metas realistas.

Kellogg (2018), então, apresenta algumas condições para o desenvolvimento da *expertise* em escrita, norteadas pelo princípio da “prática deliberada”, que consiste na prática de uma atividade com o intuito de aprimorar o seu desempenho. A prática deliberada deve atender aos seguintes critérios:

(1) Esforço árduo para aprimorar o desempenho; (2) motivação intrínseca para dedicar-se à tarefa; (3) praticar tarefas selecionadas por um professor, de modo que estejam ao alcance da habilidade do indivíduo, considerando-se uma quantidade limitada de prática; (4) *feedback* que dê conhecimento sobre os resultados; e (5) refinamento gradual [do desempenho] por meio de várias repetições.¹² (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, *apud* KELLOGG, 2018, tradução nossa)

A prática da escrita pode atender aos critérios da prática deliberada. Em geral, escritores aprimoram a sua habilidade de escrita ao “escrever com frequência, receber *feedback* dos colegas e dedicar altos níveis de esforço cognitivo ao seu trabalho”¹³ (KELLOGG, 2018, tradução nossa). Kellogg (2018) ainda afirma que a regra tácita que diz que são necessários dez anos de prática deliberada para atingir a *expertise* é válida para a escrita também — desde que sejam contabilizados após a idade escolar, na qual se adquirem as habilidades de letramento que são anteriores ao desenvolvimento da *expertise* em si.

Kellogg (2018) sublinha a importância do *feedback* e da prática contínua da escrita. Segundo o autor, cursos de escrita criativa e jornalismo, como o Iowa Writer’s Workshop, o programa de pós-graduação em escrita criativa da University of Iowa, nos Estados Unidos, apoiam as suas atividades pedagógicas nesses dois pilares. O autor afirma que a prática é importante para o desenvolvimento da escrita tanto na educação básica quanto no ensino superior. Mesmo acadêmicos com extensa experiência em escrita precisam continuar a praticar e a receber *feedback* de pares e mentores mais experientes.

Em resumo, a *expertise* é o conjunto de características, conhecimentos e competências de um especialista (*expert*) que o diferenciam de pessoas menos experientes (ERICSSON, 2018). A *expertise* em escrita consiste na capacidade de escrever textos que sejam compreensíveis e convincentes para os seus leitores. Para

¹² “(1) *Effortful exertion to improve performance*, (2) *intrinsic motivation to engage in the task*, (3) *practice tasks that are selected by a teacher to be within reach of the individual’s current level of ability within a limited amount of practice*, (4) *feedback that provides knowledge of results*, and (5) *gradual refinement from many repetitions*.”

¹³ “*Professionals improve their writing skills through writing often, receiving feedback from colleagues, and devoting high levels of cognitive effort to their work*.”

isso, o escritor estimula o leitor a construir uma representação mental do texto que o leve a estabelecer uma relação entre o que ele sabe e o que o texto diz (KELLOGG, 2018). A *expertise* em escrita também consiste na capacidade de estimular a transformação do conhecimento por meio da escrita. Nesse processo, o escritor, na intenção de escrever um texto que seja efetivo para os seus leitores, adquire novos conhecimentos e encontra novas formas de articular esses conhecimentos; isto é, ele aprende enquanto escreve (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991). As principais características que diferenciam um escritor *expert* de um escritor não *expert* são a sua competência verbal, a sua capacidade de gerir a carga cognitiva da escrita, o seu conhecimento sobre o domínio do texto, a sua capacidade de acessar a sua memória de longo prazo e a sua capacidade de gerir os desafios emocionais da escrita. Para desenvolver a sua habilidade de escrita e aproximar-se da *expertise*, o escritor deve, principalmente, praticar a escrita com frequência, receber *feedback* de outros escritores e exercer um grande esforço cognitivo ao escrever (KELLOGG, 2018).

CAPÍTULO 2. OS CENTROS DE ESCRITA ACADÊMICA

Um centro de escrita acadêmica¹⁴ é um espaço associado a uma instituição de ensino superior ao qual os alunos podem recorrer para buscar orientações sobre a produção de textos acadêmicos (CONS, 2020). Os centros de escrita acadêmica oferecem consultorias individuais e coletivas, cursos, materiais didáticos e outros serviços relacionados à escrita para a comunidade acadêmica de forma gratuita. Em geral, são constituídos por uma equipe administrativa — composta por professores da instituição — e um corpo de tutores — composto por alunos de graduação e pós-graduação. Costumam ser vinculados a um departamento específico da instituição — com frequência, os departamentos de Linguística e Literatura.

Os centros de escrita acadêmica — tal como são descritos aqui — surgiram nos Estados Unidos a partir da década de 1920 (BOQUET, 1999, p. 467). A princípio, foram criados para a “remediação dos alunos”¹⁵ que não compunham textos adequados às normas vigentes no meio acadêmico naquele período. Visavam somente à padronização das produções textuais e desconsideravam a trajetória e a perspectiva de cada aluno a respeito da escrita (BOQUET, 1999, p. 468). Como observa Grimm (1996, p. 531, tradução nossa), “esperava-se que os centros de escrita acadêmica resolvessem os problemas que os alunos não deveriam ter quando entraram na universidade”¹⁶.

Com o passar dos anos — notavelmente, a partir da década de 1980 —, foi publicado um crescente número de estudos sobre o papel institucional dos centros de escrita acadêmica em periódicos dedicados aos “*writing center studies*”¹⁷ e aos “*composition studies*”¹⁸. Esses espaços gradualmente deixaram de ser pensados sob a óptica da “remediação” e passaram a incorporar práticas pedagógicas de caráter “dialógico” (BOQUET, 1999, p. 476, tradução nossa).

Os estudos contemporâneos sobre os centros de escrita acadêmica enfatizam a importância da socialização na prática da escrita. Entende-se que a competência

¹⁴ Em inglês, “*writing center*”. Nesta monografia, optou-se pelo acréscimo do adjetivo “acadêmica” para evidenciar o escopo desses espaços de escrita.

¹⁵ O termo “remediação” (em inglês, “*remediation*”) é usado nos textos de Cons (2020), Grimm (1996) e North (1984) para descrever as práticas que os autores consideram problemáticas nos primeiros centros de escrita acadêmica nos Estados Unidos.

¹⁶ “*Writing centers were expected to solve the problems students weren't supposed to have when they came to college.*”

¹⁷ Estudos sobre centros de escrita acadêmica, em tradução livre.

¹⁸ Estudos sobre composição escrita, em tradução livre.

linguística se desenvolve, principalmente, por meio da interação social (GRIMM, 1996). Então, os centros passaram a se posicionar como espaços de diálogo e troca de saberes sobre a escrita acadêmica, não para fazer com que os alunos se conformem às expectativas institucionais, mas para que possam negociar conflitos e compartilhar e gerar conhecimento sobre a escrita (GRIMM, 1996).

Dialogar com outras pessoas — principalmente, escritores mais experientes — pode ajudar o escritor a assimilar as ideias sobre as quais pretende escrever, o que pode facilitar o seu processo de escrita (GRIMM, 1996). North (1984) observa:

Quase todos que escrevem gostam de — e precisam — falar sobre o que escrevem; preferencialmente, com alguém que realmente escute, que saiba escutar e que saiba falar sobre a escrita. Talvez, em um mundo perfeito, todo escritor tenha o seu próprio ouvinte — um professor, um colega de classe, um colega de apartamento, um revisor — que não apenas o escute, mas que o incentive a falar mais, que faça perguntas que ele não faria sozinho. Um centro de escrita acadêmica é uma resposta institucional a essa necessidade.¹⁹ (NORTH, 1984, p. 440, tradução nossa)

Esses estudos também indicam uma preferência por atividades que coloquem o processo de escrita em primeiro plano e acolham as necessidades individuais de cada aluno. Segundo North (1984, p. 438, tradução nossa), o papel do centro de escrita acadêmica é “produzir escritores melhores, não textos melhores”²⁰. Sob essa óptica, as possíveis abordagens de uma consultoria de escrita são bastante diversas.

Queremos sempre que o escritor nos fale sobre o contexto retórico — qual é a finalidade do texto, quem é o público-alvo, como o escritor quer se posicionar. Queremos saber sobre outras restrições — prazos, experiências prévias com o mesmo público-alvo ou gênero, pesquisas completas ou incompletas, e assim por diante. [...] Podemos questionar, elogiar, persuadir, criticar, reconhecer, insistir, implorar — até mesmo chorar. Podemos ler: em silêncio, em voz alta, juntos, separados. Podemos explorar opções. Podemos escrever juntos — como, por exemplo, respostas a questões de provas de redação — e comparar estratégias. [...] Podemos pedir para o escritor elaborar o texto em voz alta enquanto escutamos, ou podemos elaborar o texto em voz alta, e o escritor pode assistir e escutar²¹ (NORTH, 1984, p. 443, tradução nossa).

¹⁹ “Nearly everyone who writes likes—and needs—to talk about his or her writing, preferably to someone who will really listen, who knows how to listen, and knows how to talk about writing too. Maybe in a perfect world, all writers would have their own ready auditor—a teacher, a classmate, a roommate, an editor—who would not only listen but draw them out, ask them questions they would not think to ask themselves. A writing center is an institutional response to this need.”

²⁰ “Our job is to produce better writers, not better writing.”

²¹ “We always want the writer to tell us about the rhetorical context—what the purpose of the writing is, who its audience is, how the writer hopes to present herself. We want to know about other constraints—deadlines, earlier experiences with the same audience or genre, research completed or not completed, and so on. [...] We can question, praise, cajole, criticize, acknowledge, badger, plead—even cry. We can read: silently, aloud, together, separately. We can play with options. We can both write-as, for example, in response to sample essay exam questions—and compare opening strategies. [...] We can

Ao longo dos anos, universidades de outros países além dos Estados Unidos estabeleceram os próprios centros de escrita acadêmica. Essa expansão internacional resultou na fundação da International Writing Centers Association em 1983, cuja missão institucional é promover:

O desenvolvimento de diretores, tutores e membros de centros de escrita acadêmica, por meio do patrocínio de encontros, publicações e outras atividades profissionais; do fomento à pesquisa ligada aos centros de escrita acadêmica; e da organização de um fórum internacional para tratar questões relacionadas aos centros de escrita acadêmica.²² (INTERNATIONAL, 2022a, tradução nossa)

De todo modo, a maioria dos centros de escrita acadêmica no mundo ainda se concentra nos grandes países anglófonos: em particular, Estados Unidos, Canadá e Reino Unido (INTERNATIONAL, 2022b). Nos Estados Unidos, a força institucional desses espaços é significativa: mais de 90% das universidades estadunidenses contam com centros de escrita acadêmica (GRIMM, 1996).

Embora sejam semelhantes, não há um conjunto de diretrizes universais sob as quais operam todos os centros de escrita acadêmica. Cada centro é estabelecido conforme as necessidades imediatas da instituição à qual se vincula e as práticas pedagógicas privilegiadas pelo corpo docente que o integra (GRIMM, 1996, p. 534). Para exemplificar a variedade de abordagens dos centros de escrita acadêmica, comparam-se, a seguir, as formas como os centros de três universidades dos Estados Unidos são descritos em suas páginas institucionais na internet. São elas: Purdue University (West Lafayette, Indiana), Columbia University (Cidade de Nova York, Nova York) e Northwestern University (Evanston, Illinois). A escolha desses centros foi arbitrária, pois existem centenas de centros, e não há consenso a respeito de quais seriam os mais importantes. Os centros da Columbia University e da Northwestern University foram selecionados a partir de uma lista publicada pelo *blog* College Raptor (JAGER, 2022), enquanto o centro da Purdue University já era conhecido pela autora.

ask writers to compose aloud while we listen, or we can compose aloud, and the writer can watch and listen."

²² *"The development of writing center directors, tutors, and staff by sponsoring meetings, publications, and other professional activities; by encouraging scholarship connected to writing center-related fields; and by providing an international forum for writing center concerns."*

O centro de escrita acadêmica da Purdue University atua em dois âmbitos: presencial (On-Campus Writing Lab²³) e *on-line* (Online Writing Lab²⁴). O centro é descrito da seguinte forma:

O On-Campus Writing Lab e o Online Writing Lab (OWL) da Purdue University auxiliam os seus clientes a se desenvolverem como escritores — não importa qual seja o seu nível de habilidade — por meio de consultorias presenciais, atividades *on-line* e engajamento com a comunidade. O On-Campus Writing Lab da Purdue atende ao *campus* de West Lafayette e colabora com iniciativas locais de letramento, enquanto o OWL oferece suporte global através de materiais de referência e serviços *on-line*.²⁵ (PURDUE, 2022, tradução nossa)

A descrição do centro da Purdue University destaca a sua atuação dupla (presencial e *on-line*), enfatizada pelo uso de designações diferentes para cada uma. Isso sugere que os esforços da equipe integrante se concentram igualmente nas duas formas de atendimento. Observa-se, também, o uso do termo “clientes” para o público-alvo, o qual indica que o centro não atende apenas aos alunos da universidade. Isso se confirma, sobretudo, pela coleção de materiais de referência sobre escrita acadêmica, que está disponível no *website* do centro de forma aberta e gratuita. Outros serviços, como consultorias, cursos e eventos, estão disponíveis para toda a comunidade da Purdue University, que abrange alunos, professores e funcionários.

A Northwestern University descreve o seu centro de escrita acadêmica da seguinte forma:

O Writing Place é o centro da Northwestern dedicado a consultorias de escrita entre pares. Se você estiver escrevendo um artigo para uma disciplina, elaborando cartas e redações para processos de candidatura ou trabalhando em qualquer outro tipo de projeto de escrita, um consultor do Writing Place pode ajudá-lo em qualquer etapa do processo de escrita, desde a troca de ideias, até a elaboração de um plano, até a edição e a revisão de um rascunho.²⁶ (NORTHWESTERN, 2022, tradução nossa)

À primeira vista, a descrição do centro da Northwestern University chama a atenção pela escolha do nome: Writing Place (“lugar de escrita”, em tradução livre).

²³ Laboratório de escrita no *campus*, em tradução livre.

²⁴ Laboratório de escrita *on-line*, em tradução livre.

²⁵ “*The Purdue University On-Campus Writing Lab and Purdue Online Writing Lab (OWL) assist clients in their development as writers—no matter what their skill level—with on-campus consultations, online participation, and community engagement. The Purdue On-Campus Writing Lab serves the Purdue-West Lafayette campus and coordinates with local literacy initiatives, while the Purdue OWL offers global support through online reference materials and services.*”

²⁶ “*The Writing Place is Northwestern’s center for peer writing consultations. Whether you are writing a paper for a class, composing application letters and essays, or working on some other writing project, a Writing Place consultant can help you at any stage of the writing process, from talking about ideas, to developing a plan, to revising and editing a draft.*”

Esse nome diverge dos nomes adotados em outras instituições: geralmente, “*writing center*” e “*writing lab*”. A página ainda informa que o centro está localizado em dois endereços diferentes dentro do *campus* da universidade: um destinado aos alunos de pós-graduação da universidade; e o outro, a toda a comunidade acadêmica. A página também apresenta dados sobre a experiência dos alunos que visitam o centro e compartilha dicas de escrita com ilustrações. Na sua apresentação, o centro parece se posicionar como um espaço acessível e “próximo” da comunidade acadêmica, pois adota uma linguagem informal, menciona o envolvimento dos pares nas consultorias e ainda disponibiliza dois endereços diferentes.

Por fim, o centro de escrita acadêmica da Columbia University apresenta a seguinte descrição:

O Writing Center oferece apoio à escrita dos alunos de graduação e pós-graduação. Em consultorias individuais e oficinas, os nossos consultores oferecem *feedback* e estratégias para ajudá-lo a melhorar em qualquer etapa da escrita, desde a formulação das ideias até a última versão do texto.²⁷ (COLUMBIA, 2022, tradução nossa)

Em comparação com os centros descritos anteriormente, o centro de Columbia apresenta as suas atividades de forma bastante simplificada. A descrição do centro restringe o seu público-alvo aos alunos da universidade e indica apenas o serviço mais básico: consultorias. A página do centro detalha de forma breve as suas atividades presenciais, sem o apoio de imagens ou outros arquivos de mídia. Além disso, os centros da Purdue University e da Northwestern University possuem o próprio *website*, enquanto o centro de Columbia, não²⁸. Isso sugere que o centro de Columbia opera com menos recursos que os outros centros descritos aqui.

No Brasil, algumas instituições de ensino superior contam com espaços destinados à escrita acadêmica, embora nem todos compartilhem os objetivos e as atividades dos centros de escrita acadêmica internacionais. São estes: Espaço da Escrita, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) em Línguas Materna e Estrangeiras, na Universidade de São Paulo (USP); Centro de Escrita Científica, na Universidade Católica do Salvador; UCS

²⁷ “*The Writing Center provides writing support to undergraduate and graduate students. In one-on-one consultations and workshops, our consultants offer feedback and strategies to help you improve at every stage of your writing, from brainstorming to final drafts.*”

²⁸ Criar um website exige mais recursos computacionais e, portanto, financeiros do que adicionar novas páginas a um website já existente. A presença de diferentes arquivos de mídia (imagens, vídeos, áudios e outros) em uma página também aumenta o seu custo computacional e financeiro (LEONARD; MAIN, 2022).

Writing Center, na Universidade de Caxias do Sul; e Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), na Universidade Federal do Paraná (UFPR) (CONS, 2020). Dentre esses, apresentam-se, a seguir, o LLAC/USP e o CAPA/UFPR, pois são os únicos espaços que possuem o próprio *website* e disponibilizam informações sobre as suas atividades para o público geral (UFPR, 2022; USP, 2022).

O CAPA/UFPR foi fundado em resposta às dificuldades enfrentadas por discentes e docentes da universidade ao produzirem textos acadêmicos, sobretudo artigos acadêmicos em inglês (UFPR, 2022). O centro é descrito como “um lugar de diálogo sobre a escrita acadêmica”, no qual se prioriza o processo da escrita no lugar do produto. O centro oferece assessorias individuais e cursos sobre escrita acadêmica, tal qual os centros de escrita acadêmica internacionais, mas também presta outros serviços, como tradução e revisão de textos. Todos os serviços são gratuitos e destinados à comunidade interna e externa da universidade. A equipe do CAPA é constituída pela diretoria, pelos assessores, pelos colaboradores especiais e pela equipe de apoio. A diretoria é composta por um diretor-geral e um vice-diretor e é responsável pelo planejamento das atividades do centro. Os assessores são alunos de graduação e pós-graduação que oferecem assessoria de escrita acadêmica, além de prestarem serviços de tradução e revisão de textos acadêmicos. Os colaboradores especiais participam de atividades pontuais do centro, como palestras e minicursos. A equipe de apoio presta assistência às tarefas cotidianas do centro, como a emissão de certificados. Na página do CAPA, não há informações sobre quem são ou quantas pessoas participam do centro. A página do centro aponta ainda que as suas atividades têm caráter interdisciplinar e visam também à iniciação científica e à formação profissional do corpo discente da universidade. Então, o CAPA se estabeleceu como um centro de escrita acadêmica aos moldes dos centros internacionais — alinhado, inclusive, às premissas dos estudos contemporâneos sobre os centros de escrita acadêmica (BOQUET, 1999; CONS, 2020; GRIMM, 1996; NORTH, 1984) — e adaptou esse formato às necessidades imediatas da comunidade da UFPR.

O LLAC da USP foi criado para contribuir para o “letramento acadêmico de graduandos e pós-graduandos” e prepará-los para “novos contextos de comunicação em que a língua materna e a estrangeira convivem e o registro escrito é fundamental” (USP, 2022). O laboratório oferece monitorias individuais aos alunos da universidade e visa à “socialização efetiva do discurso acadêmico e das tarefas exigidas na graduação”. Embora enfatize o papel da socialização no desenvolvimento da

habilidade de escrita, adota um posicionamento semelhante aos primeiros centros de escrita acadêmica, que propunham a “remediação” das dificuldades dos alunos. Na descrição do laboratório, fala-se em “atuar na deficiência do letramento” e na falta de experiência e domínio dos alunos com os gêneros acadêmicos.

O CAPA e o LLAC têm uma característica em comum que os diferencia dos centros de escrita acadêmica internacionais: ambos prestam serviços relacionados à escrita em mais de um idioma. O CAPA presta serviços em português e inglês; e o LLAC, em português, inglês e francês. Isso se relaciona com a crescente pressão colocada sobre os alunos para que publiquem artigos acadêmicos em língua estrangeira, principalmente em língua inglesa (UFPR, 2022; VASCONCELOS; SORENSON; LETA, 2007), e com as oportunidades de intercâmbio que as universidades oferecem (USP, 2022). Essa particularidade mostra que o escopo de um centro de escrita acadêmica pode ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica na qual ele se insere.

Em síntese, um centro de escrita acadêmica é um espaço associado a uma instituição de ensino superior que oferece serviços gratuitos relacionados à escrita acadêmica (CONS, 2020). Cada centro opera em conformidade com as necessidades e as práticas pedagógicas da instituição à qual se vincula (GRIMM, 1996). Os centros de escrita acadêmica surgiram nos Estados Unidos na década de 1920 com o objetivo de “remediar” os alunos que não produziam textos considerados “adequados” para o meio acadêmico. Ao longo dos anos, os centros se transformaram em espaços de socialização e diálogo sobre a escrita acadêmica, centrados nas necessidades individuais dos alunos e no processo da escrita em si (BOQUET, 1999; NORTH, 1984; CONS, 2020). Os centros têm contribuído positivamente para a prática da escrita acadêmica, o que justifica a sua permanência em universidades consagradas nos Estados Unidos e a sua gradativa expansão internacional (BOQUET, 1999; CONS, 2020). Atualmente, universidades de vários países contam com centros de escrita acadêmica, inclusive o Brasil (CONS, 2020; INTERNATIONAL, 2022b).

CAPÍTULO 3. O CENTRO DE ESCRITA ACADÊMICA DA UFU

Como exposto nos capítulos anteriores, desenvolver a habilidade de escrita na comunidade acadêmica pode contribuir para o cumprimento dos objetivos institucionais da universidade e para o desenvolvimento de outras habilidades pertinentes à vida acadêmica. Ressalta-se a importância da escrita nas atividades de ensino e pesquisa da universidade (UFU, 2022a; UFU, 2022b), nos processos de avaliação de órgãos governamentais relacionados à educação (RIBEIRO, 2007a; 2007b) e nas classificações universitárias internacionais (TOP, 2022; SANTOS, 2022; DRIL, 2021), bem como os benefícios epistêmicos da prática da escrita em si (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991).

Para atender a essa demanda, universidades no exterior e no Brasil estabeleceram os chamados centros de escrita acadêmica, que oferecem serviços relacionados à escrita acadêmica, como consultorias, cursos, materiais didáticos e eventos (CONS, 2020). Em geral, esses serviços são prestados para toda a comunidade acadêmica de forma gratuita. Estudos apontam que esses espaços contribuem positivamente para a prática da escrita acadêmica, o que justifica a existência desses centros em universidades consagradas nos Estados Unidos há quase um século e a sua crescente adoção em universidades de outros países, inclusive do Brasil (BOQUET, 1999; CONS, 2020). O objetivo principal dos centros de escrita acadêmica é dialogar com os alunos e oferecer-lhes apoio, visto que a escrita é uma atividade que pode, mas não precisa, ser solitária (NORTH, 1984). As atividades dos centros colocam as necessidades individuais dos alunos em primeiro plano e voltam-se sobretudo para o processo da escrita (NORTH, 1984; CONS, 2020). Essas atividades estão alinhadas às premissas dos estudos sobre a *expertise* em escrita, uma vez que estimulam a prática contínua da escrita e o *feedback* entre pares (KELLOGG, 2018).

Propõe-se, então, a criação de um centro de escrita acadêmica como um projeto de extensão na UFU. No Anexo 1, encontra-se um rascunho do projeto a ser submetido pela plataforma Siex. A partir de agora, refere-se ao Centro de Escrita Acadêmica da UFU com iniciais maiúsculas, visto que designa a proposta específica desta monografia e não mais um centro de escrita acadêmica indefinido. Acredita-se que projetá-lo como uma ação extensionista seja viável, uma vez que o centro pode atender tanto à comunidade da UFU quanto à comunidade externa. Esta proposta

também convém à “curricularização” da extensão, que eleva a importância institucional da extensão na tríade “ensino, pesquisa e extensão” (MEC, 2018; UFU, 2022a). Em suma, o Centro de Escrita Acadêmica da UFU consiste em um espaço — ou uma entidade — que se deseja construir gradualmente. O projeto de extensão é uma forma de viabilizar essa construção. Então, neste capítulo, os termos “Centro de Escrita Acadêmica” ou apenas “Centro” denotam essa entidade em construção, e o termo “projeto” denota a construção em si.

O Centro de Escrita Acadêmica da UFU pode ser operacionalizado em etapas. Na primeira etapa, prioriza-se a realização de monitorias²⁹ de escrita acadêmica, com o objetivo de fazer um diagnóstico das principais demandas da comunidade acadêmica com relação à escrita. Demandas, aqui, são as razões pelas quais os alunos procurariam o Centro: o que eles gostariam de aprender, quais seriam as suas dúvidas e assim por diante. Outros centros de escrita acadêmica promovem uma variedade maior de atividades, mas, dado que ainda é um formato inexplorado na UFU, pode ser mais adequado reduzir o escopo do Centro à atividade mais básica e então ampliá-lo gradualmente. Dessa forma, também se viabiliza a realização do projeto, a princípio, com uma equipe reduzida e sem financiamento. Com base no diagnóstico da primeira etapa, o Centro pode ser repensado e expandido nas etapas subsequentes, além de buscar captação de recursos. A proposta embrionária desta monografia (Anexo 1) compreende apenas a primeira etapa, mas, adiante neste capítulo, sugerem-se alguns caminhos que as etapas futuras podem trilhar. Cada etapa consiste em um ciclo do projeto de extensão, isto é, na duração do seu registro na plataforma Siex até a sua renovação.

O objetivo geral do Centro é desenvolver a habilidade de escrita na comunidade acadêmica. Os objetivos específicos são (i) oferecer monitorias de escrita acadêmica para toda a comunidade acadêmica de forma gratuita e contínua e (ii) fazer um diagnóstico das principais demandas para embasar futuras ações de fomento à escrita na universidade. O público-alvo principal são alunos de graduação e pós-graduação, e o público-alvo secundário são professores de graduação e pós-graduação.

O Centro pode ser composto por dois professores como coordenadores do projeto e cinco alunos de graduação e pós-graduação como monitores. No Anexo 1,

²⁹ Nesta proposta, adota-se o termo “monitoria” por ser familiar à comunidade acadêmica da UFU, mas outros termos também são usados para denominar essa atividade, como “consultoria”, “assessoria” e “tutoria” (CONS, 2020, p. 17).

como exemplo, atribuiu-se o cargo de coordenador ao orientador desta monografia e o cargo de monitora à autora. Sugere-se que o Centro seja criado no âmbito do Ileel, mas a equipe também pode incluir docentes e discentes de outros departamentos. Assim, o Centro se configuraria como um espaço interdisciplinar. A participação de acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento seria favorável, visto que o conhecimento de domínio exerce influência sobre a habilidade de escrita (KELLOGG, 2018) e a comunidade discursiva de cada domínio se comunica de forma particular (DA SILVA; SILVEIRA, 2017; COLLINS; EVANS, 2007; SWALES, 1990).

Propõe-se que cada membro dedique 12 horas semanais ao projeto de forma voluntária em troca de certificação de horas complementares³⁰. A primeira etapa do projeto pode ter duração de até um ano. No Anexo 1, como exemplo, considera-se o período entre 1º de julho de 2023 até 30 de junho de 2024, totalizando 52 semanas. Neste caso, a carga horária total seria de 624 horas (12 horas semanais multiplicadas por 52 semanas). O cronograma do projeto pode ser dividido da seguinte forma: o primeiro mês seria dedicado à divulgação do Centro e à realização do processo seletivo de monitores; o segundo, ao treinamento dos monitores; os meses subsequentes até a antepenúltima semana, às monitorias; a penúltima semana, à prestação de contas; e a última, à emissão de certificados.

No primeiro mês do projeto, propõe-se que os coordenadores organizem um processo seletivo para designar cinco monitores entre os alunos de graduação e pós-graduação da universidade. Esses alunos devem estar matriculados em algum curso da UFU em Uberlândia, devem ter disponibilidade para realizar encontros no *campus* Santa Mônica e não podem se graduar antes do período previsto no projeto. Esse processo pode ser dividido em duas etapas. Na primeira, os candidatos escreveriam uma redação e revisariam um texto selecionado pelos coordenadores, que avaliariam alguns aspectos da habilidade de escrita dos candidatos, como competência verbal (KELLOGG, 2018). Na segunda etapa, os candidatos aprovados na primeira etapa participariam de uma entrevista com os coordenadores, que tentariam identificar outros aspectos, como estratégias de planejamento e pré-escrita (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991; KELLOGG, 2018), o nível de disposição para participar do projeto e habilidades de ensino³¹. Dentre esses candidatos, os coordenadores selecionariam

³⁰ O monitor também pode usar a certificação para cumprir a carga horária obrigatória de atividades de extensão conforme as exigências da “curricularização” (MEC, 2018; PROGRAD; PROEXC, 2021).

³¹ O intuito seria avaliar as habilidades de escuta e explicação do aluno. Não seria necessária experiência prévia com ensino.

cinco monitores. No segundo mês do projeto, os coordenadores treinariam os monitores. O treinamento pode consistir em oficinas, discussões mediadas sobre escrita acadêmica e dinâmicas em grupo nas quais os monitores fariam breves sessões de monitoria uns com os outros sob a orientação dos coordenadores.

Espera-se que os monitores também desenvolvam as suas competências relacionadas à escrita acadêmica ao participarem do Centro e dialogarem com os docentes e discentes a respeito da escrita. Sugere-se que os monitores selecionados dediquem 9 horas semanais às monitorias e 3 horas às demais atividades do Centro (reuniões e outras). Então, o Centro seria capaz de atender até 45 alunos por semana. Neste caso, cada aluno poderia solicitar apenas uma sessão de monitoria por semana. Para divulgar as atividades do Centro, podem ser criadas contas no Google (para o envio de *e-mails* e a criação de formulários), no Instagram e no Facebook (para a publicação de informações relacionadas ao Centro). Considera-se, também, solicitar o apoio da diretoria do Ileel e do Geste para a divulgação das atividades.

O aluno (ou qualquer pessoa)³² que desejar solicitar uma monitoria pode preencher um formulário com os seus dados pessoais, os seus horários disponíveis e as informações pertinentes ao texto em questão. Neste caso, presume-se que o aluno já esteja trabalhando em algum texto e que este seja um texto acadêmico em língua portuguesa. Então, um dos monitores seria designado para atendê-lo, priorizando-se aquele que tiver maior familiaridade com o tema do texto, se houver. O monitor entraria em contato com o aluno para definir a data, o horário e o local da monitoria. A data e o horário podem ser escolhidos como convier às duas partes. O local pode ser escolhido entre os espaços do *campus* Santa Mônica, o qual pode ser reservado por um dos coordenadores, se for necessário — basta que seja razoavelmente silencioso e que possua pelo menos uma mesa e duas cadeiras. Se for desejável o acesso a um computador, pode-se reservar um laboratório do Ileel (ILEEL, 2020).

Na sessão de monitoria, o aluno pode levar o seu texto impresso ou digitalizado. Se o texto ainda não estiver pronto, o aluno pode levá-lo mesmo incompleto ou então levar um rascunho. Sugere-se que ambos levem algum material para fazer anotações. O monitor pode fazer perguntas sobre a trajetória acadêmica do aluno e o seu texto. Ambos podem ler o texto em conjunto, enquanto o monitor faz observações e

³² Neste capítulo, refere-se às pessoas atendidas pelo Centro como “alunos”, visto que alunos de graduação e pós-graduação são o público-alvo principal desta proposta. Porém, esses “alunos” também podem ser professores e demais membros da comunidade acadêmica.

perguntas (e marcações, se possível) sobre ele. O aluno também pode fazer observações, perguntas e marcações. O monitor não daria nota ao texto do aluno, tampouco lhe atribuiria uma tarefa. O monitor também não faria a revisão ou a formatação do texto. A monitoria consistiria apenas no diálogo entre ambos, pelo qual um aprenderia com o outro. O aluno pode compartilhar com o monitor os seus próprios conhecimentos e as suas experiências com a escrita acadêmica. Assim o monitor também ampliaria os seus conhecimentos sobre a escrita e coletaria informações sobre a prática da escrita na comunidade à qual o aluno pertence. Em troca, o Centro pode usar essas informações para desenvolver ações que atendam melhor a essa comunidade — o que consolidaria a troca de saberes entre o Centro e a comunidade acadêmica.

O conteúdo das monitorias dependeria das demandas do próprio aluno, e o seu objetivo seria apoiá-lo no processo da escrita. Por exemplo, o aluno pode levar um artigo a ser publicado em um periódico e pedir orientações a respeito da elaboração da introdução. Então, o monitor pode fazer perguntas sobre o conteúdo do artigo e o periódico em questão e sugerir algumas opções de introdução com base no que o aluno apresentou. Ele pode, ainda, indicar materiais de referência sobre a escrita de artigos, que podem apoiar o aluno mesmo após o fim da sessão. Os tópicos que podem ser abordados em uma sessão de monitoria são diversos: desde aspectos formais do texto em si, como gramática, ortografia e estrutura textual, até outros tópicos pertinentes à escrita, como ferramentas de edição de texto e técnicas de fichamento. Caso o texto ainda não esteja pronto, também pode-se discutir a organização das ideias e a preparação do texto. Propõe-se que a monitoria seja finalizada ao final de 50 minutos a partir do horário combinado. Essa duração foi determinada com base na duração da hora-aula no ensino superior (MEC, 2004) e pode ser alterada ou flexibilizada caso a equipe do Centro considere adequado.

Após a monitoria, o monitor pode produzir um relatório e posteriormente apresentá-lo ao restante da equipe do Centro. O aluno também pode responder a um formulário de satisfação ou redigir um texto no qual relata a sua experiência com a monitoria. Os coordenadores e os monitores podem se reunir periodicamente (aqui, sugerem-se reuniões quinzenais) para discutirem os relatórios das monitorias e os relatos dos alunos e planejarem outras atividades. Ao final do projeto, com base nos relatórios das monitorias, a equipe pode fazer um levantamento das atividades realizadas ao longo do semestre, para fazer um diagnóstico das demandas mais

frequentes dos alunos atendidos pelo Centro e para discutirem as suas próprias experiências. Esse levantamento pode contribuir para a elaboração de outras ações relacionadas à escrita acadêmica nas etapas futuras do Centro.

O projeto pode ser orientado por duas metas. A primeira meta seria realizar até 2.340 sessões de monitoria. Para esse cálculo, consideram-se cinco monitores, nove sessões de monitoria por semana por monitor e 44 semanas de atividades (excluindo-se as primeiras oito semanas, que serão dedicadas ao processo seletivo e o treinamento dos monitores). Porém, visto que consiste em uma “fase de testes” e que os alunos provavelmente procurariam o Centro apenas em dias letivos, considera-se haver sucesso caso se cumpra 10% desse valor, isto é, 234 sessões de monitoria. A segunda meta seria fazer um diagnóstico das principais demandas da comunidade acadêmica, o qual resultaria na proposição de pelo menos uma ação relacionada à escrita acadêmica. Essa ação poderia ser implementada no ano subsequente, caso o projeto seja renovado, o que já configuraria a segunda etapa do Centro.

A partir do diagnóstico da primeira etapa, nas etapas futuras, o Centro pode ampliar o seu escopo e incluir outras atividades, como cursos, oficinas, palestras e grupos de estudos. Também pode abordar outros tipos de escrita além da escrita acadêmica. Em etapas mais avançadas, caso as anteriores sejam bem-sucedidas, a equipe pode aumentar o seu número de monitores, e pode ser criado um *website* para o Centro, com informações sobre as suas atividades e materiais de referência sobre escrita acadêmica. Podem ser solicitadas bolsas para os monitores, por iniciativas como o Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (PEIC) (PROEXC, 2022b). O Centro também pode oferecer apoio aos professores que estiverem à procura de maneiras de orientar os seus alunos a respeito da escrita. Pode-se trabalhar com outros idiomas além do português, como o inglês, o francês, o espanhol e o alemão, tendo em vista a crescente “pressão” para publicar-se artigos acadêmicos em periódicos internacionais (VASCONCELOS; SORENSON; LETA, 2007; UFPR, 2022; DA SILVA, 2007) e das oportunidades de mobilidade internacional oferecidas pela UFU (DRII, 2017). Há equipe docente e discente habilitada para trabalhar com esses idiomas na UFU, principalmente nos cursos de graduação e pós-graduação do Ileel e nos cursos de extensão da Central de Línguas (Celin). Também se pode buscar o apoio dos alunos estrangeiros que realizam mobilidade internacional na universidade e dos assistentes de ensino de língua inglesa do programa Capes-Fulbright (CAPES, 2022). O Centro também pode visar a um público-alvo maior; para

isso, a equipe pode atuar em outros *campi* da UFU além do Santa Mônica e oferecer sessões de monitoria de forma remota por videoconferência. Também seria pertinente pensar em formas de incluir alunos do Ensino Médio nas atividades do Centro para trabalhar a habilidade de escrita dos alunos antes de ingressarem na universidade. Por fim, podem ser estabelecidas parcerias entre o Centro e outras ações extensionistas em curso na universidade, bem como outras iniciativas fora da UFU relacionadas à escrita acadêmica.

Este capítulo detalhou a proposta para a criação de um centro de escrita acadêmica como um projeto de extensão na UFU (Anexo 1). O objetivo do Centro de Escrita Acadêmica é contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita na comunidade acadêmica. Esta proposta se alinha aos estudos sobre *expertise* em escrita (KELLOGG, 2018; SCARDAMALIA; BEREITER, 1991) e sobre os centros de escrita acadêmica (BOQUET, 1999; CONS, 2020; GRIMM, 1996; NORTH, 1984). O Centro pode ser operacionalizado como um projeto de extensão, uma vez que pode atender tanto à comunidade acadêmica interna da UFU quanto à comunidade externa, configurando-se assim como um espaço de troca de saberes entre a universidade e a comunidade. O Centro seria executado em etapas. Na primeira etapa, o Centro ofereceria apenas monitorias individuais de escrita acadêmica, para que, então, seja feito um diagnóstico das principais demandas da comunidade acadêmica com relação à escrita. A monitoria consistiria apenas no diálogo entre monitor e aluno, e abordaria apenas a escrita acadêmica em língua portuguesa. O foco seria atender as demandas individuais de cada aluno e apoiá-lo no processo da escrita. A proposta dessa monografia descreve apenas a primeira etapa. A partir do diagnóstico da primeira etapa, nas etapas futuras, o Centro pode ampliar o seu escopo e incluir outras atividades, como cursos, oficinas, palestras e grupos de estudos. O Centro também pode formar parcerias com outras instituições e ações extensionistas, trabalhar a escrita em outros idiomas além do português e ainda alcançar um público-alvo maior por meio de atendimento remoto ou em outros *campi* da UFU.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta para a criação de um centro de escrita acadêmica visa contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita na comunidade acadêmica por meio do estímulo à prática contínua da escrita e do *feedback* entre pares, à luz dos estudos sobre *expertise* em escrita (KELLOGG, 2018; SCARDAMALIA; BEREITER, 1991) e sobre os centros de escrita acadêmica (BOQUET, 1999; CONS, 2020; GRIMM, 1996; NORTH, 1984). O Centro pode ser operacionalizado como um projeto de extensão, uma vez que pode atender tanto à comunidade interna da universidade quanto à comunidade externa, posicionando-se assim como um espaço de troca de saberes entre a universidade e a comunidade.

Busca-se construir um centro de escrita acadêmica que seja análogo aos centros descritos no Capítulo 2, nos termos do seu escopo de atividades, mas que se adapte ao contexto institucional e às demandas da comunidade de fato atendida por ele. De todo modo, as práticas do Centro seriam orientadas pelo mesmo princípio que orienta os argumentos de Grimm (1996) e North (1984) e as práticas do CAPA/UFPR (CONS, 2020; UFPR, 2022): o diálogo. O objetivo desta proposta não é “remediar um problema”, como buscavam os primeiros centros de escrita acadêmica no século XX (BOQUET, 1999), nem “atuar em uma deficiência”, como coloca a descrição do LLAC/USP (USP, 2022). Deseja-se colocar à disposição dos alunos um lugar onde eles possam conversar sobre a escrita. Essencialmente, a realização do Centro dependeria do interesse da comunidade acadêmica. A participação seria voluntária, e as atividades se voltariam exclusivamente para as demandas da própria comunidade. O Centro estaria disponível para todos que quisessem desenvolver a própria habilidade de escrita — e, talvez, a mera existência do Centro possa despertar esse interesse em quem ainda não o tenha.

Esta proposta apresenta algumas limitações. Não foi conduzida uma pesquisa de interesse para estimar quantas pessoas estariam dispostas a participar do projeto e quantas seriam de fato atendidas por ele. Supõe-se que a sua própria realização levantaria esses dados (esta seria uma das funções do diagnóstico mencionado no Capítulo 3). Além disso, a manutenção do projeto e a sua expansão a longo prazo demandaria parcerias e recursos, sobretudo por meio de bolsas para os monitores. Esta proposta não apresenta um plano para a captação desses recursos. Seria oportuno, ainda, organizar uma bibliografia mais abrangente — por exemplo, o

embasamento teórico desta proposta não contempla estudos sobre práticas de letramento que seriam pertinentes às atividades do Centro (GRIMM, 1996), nem sobre a escrita acadêmica propriamente. Caso essa proposta seja reelaborada no futuro, pode-se explorar os estudos de Swales (1990), Marinho (2010), Assis, Komesu e Fluckiger (2020), Boughey e McKenna (2016), Leite e Pereira (2021), Meneses e Silva (2017), Schmitt *et al.* (2018), Soares (2017) e Wingate (2015). Ademais, pode-se propor um nome diferente para o Centro. Sugere-se, de antemão, um nome que evidencie o caráter de apoio do Centro: Centro de Apoio à Escrita Acadêmica. Considerando a possibilidade de abarcar outros tipos de escrita, pode-se omitir a palavra “acadêmica”: Centro de Apoio à Escrita.

Por fim, considera-se pertinente relatar as motivações pessoais da autora para a realização deste trabalho. Para tal, opta-se pela primeira pessoa. Esta proposta partiu, acima de tudo, da minha própria condição como uma pessoa que gosta de escrever, gosta de receber (e dar) *feedback*, mas não gosta de pedir favores aos outros. Durante a graduação em Tradução, notei que outros alunos se encontravam em uma situação similar. Havia, ainda, outro fator agravante: alguns alunos se sentiam frustrados quando recebiam *feedback* negativo sobre os seus trabalhos, mas não se sentiam à vontade para comunicar isso aos professores. Além disso, na minha trajetória profissional como tradutora e revisora de textos acadêmicos, já fui contactada por clientes que pediam para que eu comentasse sobre os seus textos — as perguntas “você gostou do meu texto?” e “como eu poderia melhorar a minha escrita?” foram surpreendentemente comuns.

O ímpeto de idealizar um centro de escrita acadêmica surgiu em 2021, após uma professora sugerir que eu revisasse as normas de pontuação em língua inglesa. Ao buscar materiais de referência sobre pontuação no Google, encontrei o *website* do Purdue Writing Lab, o centro de escrita acadêmica da Purdue University, nos Estados Unidos (PURDUE, 2022). A vasta biblioteca de materiais sobre escrita acadêmica nesse *website* despertou a minha curiosidade, o que me levou a procurar outros centros de escrita acadêmica. Entendi que o intuito desses centros era tratar questões semelhantes ao que eu e meus colegas vivenciávamos. Então, acreditei que havia encontrado uma resposta aos nossos anseios e considerei propor algo semelhante na UFU.

Contudo, da introdução do projeto de pesquisa até a conclusão desta monografia, restou pouco do que eu idealizava inicialmente. A cada nova leitura, a

cada indagação do meu orientador, a cada breve *insight*, o meu conhecimento sobre a escrita acadêmica, que já parecia pouco, tornou-se insignificante, e a minha proposta, que me parecia simples, tornou-se muito mais complexa. O que eu sabia antes não era mais pertinente diante do que eu não sabia, e já não era eu quem escrevia a monografia; ela se escrevia sozinha. As obras que cito, as observações do meu orientador (e de outras pessoas com quem conversei sobre este trabalho) e a iminência da defesa ditaram o que escrevi, não apenas eu. De certo modo, a escrita desta monografia foi uma demonstração da transformação do conhecimento que Scardamalia e Bereiter (1991) descrevem e do aspecto social desse processo.

A escrita acadêmica é uma atividade muito penosa e justificadamente temida, especialmente por alunos de graduação. Espero que este trabalho, embora incompleto, possa ao menos expressar esse anseio e inspirar futuras ações — preferencialmente, entre alunos — de apoio à escrita acadêmica, seja pela criação de um centro de escrita acadêmica ou por outros meios.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). **Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.
- BEAUGRANDE, R. D. **Text production: toward a science of composition**. Norwood: Ablex, 1984.
- BOQUET, E. “Our Little Secret”: A History of Writing Centers, Pre- To Post-Open Admissions. **English Faculty Publications**, v. 50, n. 3, p. 463-482, 1999.
- BOUGHEY, C.; MCKENNA, S. Academic literacy and the decontextualised learner. **Critical studies in teaching & learning**, Bellville, v. 4, n. 2, p. 1-9, 2016.
- CAPES. Programa CAPES/Fulbright de English Teaching Assistant (ETA) para Projetos Institucionais. Brasília: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/estados-unidos/programa-de-assistente-de-ensino-de-lingua-inglesa-para-projetos-institucionais>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- COLLINS, H.; EVANS, R. **Rethinking expertise**. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.
- COLUMBIA University. Welcome to the Writing Center. New York: **Columbia University**, 2022. Disponível em: <https://www.college.columbia.edu/core/uwp/writing-center>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- CONS, T. R. **Narrativas sobre a escrita: um estudo de caso múltiplo sobre as assessorias do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) – UFPR**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- DA SILVA, I. A. L. **Conhecimento experto em tradução: aferição da durabilidade de tarefas tradutórias realizadas por sujeitos não-tradutores em condições empírico-experimentais**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- DA SILVA, I. A. L. Translation, expert performance and cognition. *In*: ALVES, F.; JAKOBSEN, A. L. (Org.). **The Routledge handbook of translation and cognition**. 1. ed. Nova York: Routledge, 2021. p. 1-17.
- DA SILVA, I. A. L.; SILVEIRA, F. A. A expertise por interação como condicionante da competência do tradutor de textos técnicos e científicos. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 11, n. 5, p. 1746–1763, 2017.
- DRII. Mobilidade Internacional para Estudantes de Graduação da UFU. Uberlândia: **Universidade Federal de Uberlândia**, 2017. Disponível em: <http://www.dri.ufu.br/servicos/mobilidade-internacional-para-estudantes-de-graduacao-da-ufu>. Acesso em: 5 jan. 2023.

DRII. Comissão de Rankings. Uberlândia: **Universidade Federal de Uberlândia**, 2021. Disponível em: <http://www.drii.ufu.br/fr/node/825>. Acesso em: 26 dez. 2022.

ERICSSON, K. A. An Introduction to the Second Edition of The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. *In*: ERICSSON, K. A. *et al.* **The Cambridge handbook of expertise and expert performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. p. 3-20.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-RÖMER, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, Washington, n. 100, p. 363-406, 1993.

EXPERTISE. *In*: **MICHAELIS On-Line**. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/expertise/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. The pregnant pause: An inquiry into the nature of planning. **Research in the Teaching of English**, Champaign, v. 15, n. 3, 229-243, 1981.

GRIMM, N. M. Rearticulating the Work of the Writing Center. **College Composition and Communication**, Urbana, v. 47, n. 4, p. 523–548, 1996.

ILEEL. Ficha de componente curricular: Escrita de Gêneros Acadêmicos. Uberlândia: **Universidade Federal de Uberlândia**, 2017. Disponível em: http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/ileel31106_-_escrita_de_generos_academicos.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

ILEEL. Laboratórios. Uberlândia: **Universidade Federal de Uberlândia**, 2020. Disponível em: <http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacao-modalidade-presencial/traducao-inglesportugues/saiba-mais/laboratorios>. Acesso em: 9 jan. 2023.

INTERNATIONAL Writing Centers Association. Purpose and Values Statement. [S.l.]: **International Writing Centers Association**, 2022a. Disponível em: <https://writingcenters.org/about/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

INTERNATIONAL Writing Centers Association. The Writing Center Roots Project. [S.l.]: **International Writing Centers Association**, 2022b. Disponível em: <https://writingcenters.org/journals-publications/data-to-share/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

JAGER, T. 7 Colleges with the best writing centers. **College Raptor**, 2022. Disponível em: <https://www.collegeraptor.com/find-colleges/articles/college-comparisons/7-colleges-best-writing-centers/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

KELLOGG, R. T. Professional writing expertise. *In*: ERICSSON, K. A. *et al.* **The Cambridge handbook of expertise and expert performance**. Cambridge: Cambridge University Press, *e-book* (n.p.), 2018.

LAJOIE, S. P. Transitions and Trajectories for Studies of Expertise. **Educational Researcher**, Nova York, v. 32, n. 8, p. 21–25, nov. 2003.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Práticas de letramento acadêmico na construção do pertencimento de alunos de iniciação científica a comunidades de prática: uma análise a partir de relatórios de pesquisa. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 1-27, 2021.

LEONARD, K.; MAIN, K. How Much Does A Website Cost?. **Forbes**, 2022. Disponível em: <https://www.forbes.com/advisor/business/software/how-much-does-a-website-cost/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 8/2004, aprovado em 8 de março de 2004. Consulta sobre duração de hora-aula. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2004.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília: **Conselho Nacional de Educação**, 2018.

MENESES, R. A.; SILVA, W. M. Escrevendo na e para academia: um estudo sobre a incorporação do discurso acadêmico no gênero relato de experiência. *In*: AGUSTINI, C.; ERNESTO, B. (ed.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 221-237.

NORTH, S. M. The idea of a writing center. **College English**, v. 46, n. 5, p. 433-446, 1984.

NORTHWESTERN University. Welcome to the Writing Place. Evanston: **Northwestern University**, 2022. Disponível em: <https://www.writing.northwestern.edu/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

PROEXC. Sistema de Informação de Extensão. Uberlândia: **Universidade Federal de Uberlândia**, 2022a. Disponível em: <http://www.siex.proexc.ufu.br/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

PROEXC. Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade – PEIC. Uberlândia: **Universidade Federal de Uberlândia**, 2022b. Disponível em: <http://www.proexc.ufu.br/programa/peic>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PROGRAD; PROEXC. Perguntas frequentes sobre curricularização da extensão. Uberlândia: **Universidade Federal de Uberlândia**, 2021. Disponível em: http://www.icenp.ufu.br/system/files/conteudo/perguntas_frequentes_sobre_extensao.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

PURDUE University. Purdue OWL: mission, goals, and description. West Lafayette: **Purdue University**, 2022. Disponível em: https://owl.purdue.edu/writinglab/about/mission_goals_and_description.html. Acesso em: 19 dez. 2022.

RIBEIRO, R. J. Os critérios da avaliação. Brasília: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, 2007a. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo_10_08_07.pdf. Acesso em: 26 dez. 2022.

RIBEIRO, R. J. Para que serve a avaliação da Capes. Brasília: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, 2007b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo_18_07_07.pdf. Acesso em: 26 dez. 2022.

SANTOS, I. UFU está entre as melhores universidades do mundo. **Comunica UFU**, Uberlândia, 15 jun. 2022. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2022/06/ufu-esta-entre-melhores-universidades-do-mundo>. Acesso em: 26 dez. 2022.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Literate expertise. *In*: ERICSSON, K. A.; SMITH, J. **Toward a general theory of expertise**. Cambridge: CUP, p. 172-194, 1991.

SCHMITT, A. C. A. N. *et al.* O desenvolvimento da escrita e o letramento acadêmico. **Diálogo**, Canoas, n. 38, p. 113-121, 2018.

SOARES, S. S. Letramento acadêmico: leituras de uma experiência. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 1-16, 2017.

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

TOP Universities. QS World University Rankings 2023: Top global universities. Londres: **QS Quacquarelli Symonds**, 2022. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023>. Acesso em: 26 dez. 2022.

UFPR. CAPA. Curitiba: **Universidade Federal do Paraná**, 2022. Disponível em: <http://www.capa.ufpr.br/portal/about/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

UFU. Conheça a UFU. Uberlândia: **Universidade Federal de Uberlândia**, 2022a. Disponível em: <https://ufu.br/universidade>. Acesso em: 23 dez. 2022.

UFU. Repositório Institucional. Uberlândia: **Universidade Federal de Uberlândia**, 2022b. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/>. Acesso em: 26 dez. 2022.

UFU. Conselho de Graduação. Resolução Congrad nº 46, de 28 de março de 2022. Aprova as Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia: **Conselho de Graduação**, 2022c.

UFU. Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação. Resolução Conpep nº 17, de 9 de junho de 2022. Estabelece normas gerais para a criação, organização, funcionamento, implementação, extinção, avaliação e alterações relativas aos Programas de Pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: **Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação**, 2022d.

USP. Laboratório de Letramento Acadêmico. São Paulo: **Universidade de São Paulo**, 2022. Disponível em: <https://letramentoacademico.fflch.usp.br/sobre>. Acesso em: 21 dez. 2022.

VASCONCELOS, S. M. R.; SORENSON, M. M.; LETA, J. Scientist-friendly policies for non-native English-speaking authors: timely and welcome. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, Ribeirão Preto, v. 40, p. 743-747, 2007.

WINGATE, U. **Academic literacy and student diversity**: The case for inclusive practice. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

ANEXOS

Anexo 1. Rascunho do projeto de extensão



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA



1. Modalidade da Ação

null

2. Apresentação do Proponente

Unidade Instituto de Letras e Linguística

Sub-Unidade Instituto de Letras e Linguística

3. Identificação da Proposta

Registro no SIEX Não Possui **Ano Base** 2023

Campus Campus Santa Mônica

Título

Centro de Escrita Acadêmica

Programa Vinculado Não Vinculado

Área do Conhecimento Linguística, Letras e Artes

Área Temática Principal Educação

Área Temática Secundária Não Possui

Linha de Extensão Alfabetização, leitura e escrita

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Objetivo 4. Educação de qualidade

Resumo

Trata-se de um espaço destinado ao diálogo sobre a escrita acadêmica. A atividade principal será a prestação de monitoria aos alunos de graduação e pós-graduação, para auxiliá-los na escrita de textos acadêmicos (redações, relatórios, artigos, monografias, entre outros), e para fomentar o desenvolvimento da habilidade de escrita na comunidade acadêmica. A equipe de trabalho será composta por dois professores como coordenadores responsáveis, que designarão cinco alunos de graduação e pós-graduação como monitores. As monitorias serão individuais e terão duração máxima de 50 minutos. Os alunos interessados deverão solicitar uma sessão de monitoria com antecedência. Durante a monitoria, o monitor e o aluno dialogarão sobre o texto do aluno e sobre a escrita acadêmica de modo geral. A escrita de textos acadêmicos integra o currículo de todos os cursos de graduação (UFU, 2022a; UFU, 2022b) e pós-graduação e consiste no principal meio de disseminação das pesquisas produzidas na universidade (RIBEIRO, 2007). A produção escrita da universidade também é um indicador relevante em processos de avaliação, como a avaliação quadrienal da Capes (RIBEIRO, 2007), e classificações internacionais ("rankings"), como o QS World University Rankings (SANTOS, 2022). Então, acredita-se que desenvolver a habilidade de escrita na comunidade acadêmica seja benéfico para a universidade como um todo. Parte-se do princípio de que a habilidade de escrita é desenvolvida a partir da prática contínua e do "feedback" (também contínuo) entre pares (KELLOGG, 2018). Caso seja bem-sucedido, espera-se que o projeto seja renovado após a conclusão do cronograma previsto nesta proposta.

Palavras-Chave Escrita ; Escrita acadêmica ; Escrita científica

Período de Realização **Início** 01/07/2023 **Término** 30/06/2024

Carga Horária Total 624

Status da Ação Incompleta Salva

4. Detalhamento da Proposta

Justificativa

A escrita de textos acadêmicos, como provas, relatórios, redações e artigos, integra a grade curricular de todos os cursos de graduação e pós-graduação. Esses textos consolidam os conhecimentos adquiridos pelos alunos e são usados como instrumentos de avaliação pelos professores. Alguns textos, como monografias, dissertações e teses, são determinantes para a formatura dos alunos (UFU, 2022a; UFU, 2022b). Outros textos, como livros e periódicos, são o principal meio de registro e disseminação das pesquisas conduzidas na universidade (RIBEIRO, 2007). Ademais, a prática da escrita pode contribuir para o que Scardamalia & Bereiter (1991) chamam de “transformação do conhecimento”: por meio da escrita, os alunos podem aprofundar os seus conhecimentos sobre aquilo que escrevem e desenvolver habilidades que vão além da escrita em si. Portanto, a escrita estimula a aquisição, a produção e a transformação do conhecimento. Além disso, a produção de textos acadêmicos é um indicador relevante para o desempenho da universidade em processos de avaliação de órgãos governamentais (RIBEIRO, 2007) e a sua colocação em classificações internacionais (“rankings”) (SANTOS, 2022). Para atender a essa demanda, universidades no exterior e no Brasil estabeleceram os chamados centros de escrita acadêmica — que oferecem serviços relacionados à escrita acadêmica, como consultorias, cursos, materiais didáticos e eventos — e obtiveram resultados positivos (CONS, 2020). As atividades dos centros de escrita acadêmica estão alinhadas às premissas dos estudos sobre a “expertise” em escrita, uma vez que estimulam, sobretudo, a prática contínua da escrita e o “feedback” entre pares (KELLOGG, 2018). Então, é possível que um projeto dessa natureza também seja apropriado para a UFU.

Objetivo Geral

Estabelecer um espaço para o desenvolvimento da habilidade de escrita na comunidade acadêmica.

Objetivos Específicos

Oferecer monitorias de escrita acadêmica para toda a comunidade acadêmica de forma gratuita e contínua. Fazer um diagnóstico das principais demandas para embasar futuras ações de apoio à escrita acadêmica na universidade.

Metodologia

A metodologia do Centro de Escrita Acadêmica consiste na organização das monitorias individuais. Os coordenadores organizarão um processo seletivo para designar cinco monitores entre os alunos de graduação e pós-graduação da universidade. O processo seletivo se dividirá em duas etapas. Na primeira etapa, os candidatos deverão escrever uma redação e revisar um texto selecionado pelos coordenadores. Os candidatos aprovados na primeira etapa avançarão para a segunda etapa. Na segunda etapa, os candidatos participarão de uma entrevista com os coordenadores. Entre esses candidatos, serão selecionados cinco monitores. Esses monitores deverão dedicar 12 horas semanais ao projeto; das quais 9 serão destinadas às monitorias e 3, a outras atividades (reuniões, treinamentos, entre outras). Os monitores participarão como voluntários e receberão certificados via Siex ao final do projeto. Cada aluno poderá solicitar uma sessão de monitoria por semana. Então, o Centro será capaz de atender até 45 alunos por semana.

O aluno (ou qualquer pessoa) que desejar solicitar uma monitoria deverá preencher um formulário, no qual informará os seus dados pessoais, os seus horários disponíveis e as informações pertinentes ao texto em questão. Então, um dos monitores será designado para atendê-lo, priorizando-se aquele que tiver maior familiaridade com o tema do texto, se houver. O monitor entrará em contato com o aluno para definir a data, o horário e o local da monitoria. A data e o horário serão escolhidos como convier às duas partes. O local poderá ser escolhido entre os espaços do campus Santa Mônica, o qual poderá ser reservado por um dos coordenadores, se for necessário; basta que seja razoavelmente silencioso e que possua pelo menos uma mesa e duas cadeiras. Se for desejável o acesso a um computador, poderá ser reservado um laboratório.

Na monitoria, o aluno poderá levar o seu texto impresso ou digitalizado. Se o texto ainda não estiver pronto, o aluno pode levar um rascunho ou levar o texto mesmo incompleto. Ambos deverão levar material para fazer anotações. O monitor fará perguntas sobre a trajetória acadêmica do aluno e o seu texto. Ambos lerão o texto em conjunto, enquanto o monitor faz observações e perguntas (e marcações, se possível) sobre ele. O aluno também poderá fazer observações, perguntas e marcações. A monitoria será finalizada ao final de 50 minutos a partir do horário combinado. Após a monitoria, o monitor deverá

produzir um breve relatório sobre a sessão. O monitor pedirá ao aluno para que responda a um formulário de satisfação ou escreva um texto sobre a sua experiência com a monitoria (opcional).

Serão realizadas reuniões quinzenais entre os coordenadores e os monitores para a discussão dos relatórios produzidos durante as monitorias e dos relatos dos alunos e para o planejamento de outras atividades.

Ao final do projeto, será feito um levantamento das atividades, com foco nos relatórios das monitorias, para fazer um diagnóstico das demandas mais frequentes dos alunos atendidos pelo Centro e das experiências dos monitores de modo geral. Esse levantamento contribuirá para a elaboração de outras ações relacionadas à escrita acadêmica.

Para divulgar as atividades do Centro, serão criadas contas no Google (para o envio de e-mails e a criação de formulários), no Instagram e no Facebook (para a publicação de informações relacionadas ao Centro).

Classificação

Sem Classificação

Metas / Ações

1) Espera-se realizar até 1.890 sessões de monitoria. Para este cálculo, consideram-se 5 monitores, 9 sessões de monitoria por semana por monitor e 42 semanas de atividades (considerando-se 52 semanas da duração total do projeto, subtraídas pelas primeiras 8 semanas, que serão dedicadas ao processo seletivo e o treinamento dos monitores, e pelas 2 últimas, que serão dedicadas à prestação de contas e à emissão de certificados). Porém, por ser um projeto inédito na universidade, considera-se haver sucesso caso se cumpra 10% desse valor, qual seja, 189 sessões.

2) Espera-se que, ao final do projeto, seja feito um diagnóstico das principais demandas da comunidade acadêmica, o qual deve resultar na proposição de pelo menos uma ação relacionada à escrita acadêmica, a qual poderá ser implementada no semestre seguinte, caso o projeto seja renovado. Pretende-se produzir um relatório detalhado sobre as atividades do Centro.

Público Almejado

Alunos de graduação e pós-graduação: 720 (90%).
Professores de graduação e pós-graduação: 80 (10%).

Público Atingido

Direto	200	Indireto	600	Total	800
Vagas	null				

Local de Realização Campus Santa Mônica

Parceiros Internos

Instituto de Letras e Linguística (Ileel): apoio e divulgação.
Grupo de Estudos em Tradução e Expertise (Geste): apoio e divulgação.

Parceiros Externos

Não Possui

Cronograma de Execução

Divulgação: 01/07/2023 - 31/07/2023
Processo seletivo de monitores: 01/08/2023 - 31/08/2023
Monitorias e demais atividades: 01/09/2023 - 16/06/2024
Prestação de contas: 17/06/2024 - 23/06/2024
Emissão de certificados: 24/06/2024 - 30/06/2024

Referências Bibliográficas

CONS, T. R. Narrativas sobre a escrita: um estudo de caso múltiplo sobre as assessorias do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) – UFPR. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

KELLOGG, R. T. Professional Writing Expertise. In: ERICSSON, K. A. et al. The Cambridge Handbook of

Expertise and Expert Performance. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. Ebook (n.p.).

RIBEIRO, R. J. Para que serve a avaliação da Capes. Brasília: CAPES, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo_18_07_07.pdf. Acesso em: 26 dez. 2022.

SANTOS, I. UFU está entre as melhores universidades do mundo. Comunica UFU, Uberlândia, 15 jun. 2022. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2022/06/ufu-esta-entre-melhores-universidades-do-mundo>. Acesso em: 26 dez. 2022.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Literate expertise. In: ERICSSON, K.A.; SMITH, J. Toward a general theory of expertise. Cambridge: CUP, 1991. p. 172-194.

UFU. Conselho de Graduação. Resolução Congrad nº 46, de 28 de março de 2022. Aprova as Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia: Conselho de Graduação, 2022a.

UFU. Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação. Resolução Conpep nº 17, de 9 de junho de 2022. Estabelece normas gerais para a criação, organização, funcionamento, implementação, extinção, avaliação e alterações relativas aos Programas de Pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação, 2022b.

5. Equipe de Trabalho

5.1. Coordenador(a) Responsável

Nome

IGOR ANTONIO LOURENÇO DA SILVA

CPF

Matrícula SIAPE

E-Mail

Endereço

Telefone

Unidade Instituto de Letras e Linguística

Sub-Unidade Curso de Graduação em Tradução

Categoria Magistério Superior, 1 e 2 graus

Horas disponíveis 1

Atribuições

Divulgação do Centro, organização do processo seletivo, orientação dos monitores.

Regime de Trabalho Dedicção Exclusiva **Titulação Acadêmica** Doutor

Área de Atuação PROFESSOR 3 GRAU

5.2. Demais Participantes da Equipe de Trabalho

Nome

ISABEL BORGES RIBEIRO DE ASSUNÇÃO MACHADO

CPF

Número de Matrícula

Forma de Participação Voluntário

Caracterização da Função

Organização das monitorias.

Segmento Discente

Unidade ILEEL - Instituto de Letras e Linguística

Sub-Unidade COCTRAD - Curso de Graduação em Tradução

Departamento Graduação em Tradução

Horas Disponíveis 1

6. Orçamento Previsto

Fonte de Recursos Sem Financiamento - Atividade desenvolvida sem qualquer recurso financeiro.

Valor Total Previsto null

6.1. Rubricas de Gastos

Sem Rúbricas de Gastos.