

DOSSIÊ: A ESCRITA ACADÊMICA A PARTIR DE DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS
ARTIGO ORIGINAL

Potencial e implicações de um grupo de revisão por pares de gêneros acadêmicos

Potential and implications of a peer review group for academic genres

Isadora Teixeira Moraes¹, Paula Kracker Francescon²

1 Universidade Federal de Minas Gerais - isadoramoraes@ufmg.br

2 Universidade Estadual de Londrina - francescon.paula@gmail.com

Como citar o artigo.

MORAES, I. T.; FRANCESCON, P. K. Potencial e implicações de um grupo de revisão por pares de gêneros acadêmicos. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 23, n. 2, DT13, 2024.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi investigar um Grupo de Revisão por Pares de Gêneros Acadêmicos (GRP) promovido pelas autoras; mais especificamente, o potencial reportado das ações realizadas para a promoção de letramentos acadêmicos e as implicações reportadas dessa promoção. O GRP foi ofertado na modalidade online no 2º semestre de 2022 como parte das ações do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA) da Universidade Estadual de Londrina. Por escolha das participantes, o gênero em foco foi o artigo científico. As participantes compartilharam textos em processo de escrita para a revisão dos pares, por meio de fornecimento de feedback escrito e oral, mediado por fichas de avaliação e listas de verificação. Os dados incluíram respostas das participantes a questionários realizados durante o grupo (de necessidades, avaliação e autoavaliação) e a gravação transcrita do último encontro. Como procedimentos analíticos, utilizamos a codificação provisória, que nos permite analisar os dados a partir de categorias advindas da teoria, a saber: letramentos acadêmicos, revisão por pares e avaliação para a aprendizagem. Nossas análises nos possibilitaram compreender que as participantes desenvolveram, em algum grau, seus letramentos acadêmicos e habilidades em fornecimento e recebimento de feedback, contribuindo para atingir seus objetivos ao participarem do grupo, assim como o objetivo geral do próprio GRP.

Palavras-chave: Revisão por pares. Letramentos acadêmicos. Avaliação para a aprendizagem. Feedback.

Abstract

This research's goal was to investigate a Peer Review Group in Academic Genres (PRG) promoted by the authors; more specifically, the reported potential of actions taken to promote academic literacies and the reported implications of this promotion. The PRG took place online in the 2nd semester of 2022 as part of the actions of the Integrated Lab of Academic-Scientific Literacies of the State University of Londrina. By participant choice, we focused on the "academic paper" genre. Participants shared unfinished texts for peer review, providing written and oral feedback, which in turn was mediated by assessment sheets and checklists. The data included participants' responses to questionnaires carried out during the group (needs analysis, assessment, and self-assessment forms) and the transcribed

Fonte de financiamento: Não há.

Conflito de interesse: As autoras declaram não haver.

Recebido em: 10 Maio 2024. Aprovado em: 21 Ago 2024.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

recording of the last meeting. As for analytical procedures, we used provisional coding, which allows us to analyze the data based on theory-driven categories, namely those from academic literacies, peer review and assessment for learning. Our analyzes allowed us to understand that the participants developed, to some degree, their academic literacy and skills in providing and receiving feedback, contributing to achieving their objectives when participating in the group, as well as the general objective of the GRP itself.

Keywords: Peer feedback. Academic literacies. Assessment for learning. Feedback.

1 INTRODUÇÃO

Os letramentos acadêmicos¹ se referem às práticas sociais que envolvem compreensão e produção textual desenvolvidas dentro da universidade, de modo que indivíduos possam participar de esferas sociais diversas dentro deste contexto (cf. BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 1996; STREET, 1984). Assim, o domínio - ou a falta dele - de gêneros acadêmicos pode promover ou impedir essa participação. O indivíduo que não está familiarizado com o gênero pré-projeto para entrada em programa de pós-graduação, por exemplo, pode não ser admitido por não compreender as regras pertinentes ao gênero. Dessa forma, a promoção de ações formativas em prol dos gêneros acadêmicos torna-se imperativa na medida que é dever da universidade proporcionar oportunidades de desenvolvimento dessas práticas que demandam novas formas de conhecimento dos ingressantes neste contexto (LEA; STREET, 1998).

É comum que programas de pós-graduação forneçam disciplinas de Escrita Acadêmica e Metodologia de modo que seus estudantes se familiarizem com os gêneros que perpassarão sua jornada acadêmica. No entanto, muitas vezes essas disciplinas trabalham com os gêneros de forma mais teórica, pois nem sempre os acadêmicos já começaram seu processo de escrita. Ademais, esses alunos dependem majoritariamente de seus/suas orientadores/as para lhes fornecerem feedback em suas produções, o que pode tornar o processo de revisão mais demorado e unilateral.

Tendo isso em vista, no 2º semestre de 2022, foi ofertado, junto ao Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA) da Universidade Estadual de Londrina, um Grupo de Revisão por Pares de Gêneros Acadêmicos (GRP). O objetivo principal do LILA é conceber e ofertar ações didáticas em prol dos letramentos acadêmico-científicos para as comunidades interna e externa das instituições envolvidas; portanto, o GRP se enquadrou como uma das ações previstas pelo LILA enquanto curso (na modalidade não-presencial) para graduandos/as, pós-graduandos/as e pesquisadores/as.

A proposta do GRP foi proporcionar aos participantes um espaço para que analisassem os trabalhos uns dos outros, fornecendo e recebendo feedback eficaz que promovesse a aprendizagem quanto aos gêneros acadêmicos. Essas ações foram mediadas pelos/as ministrantes por meio de instrumentos que exploraram questões socioculturais da produção acadêmica (como autoria, identidade, poder, entre outros), elementos constitutivos dos gêneros e diferentes tipos e formatos de feedback para a aprendizagem, já que o feedback eficaz é um dos pilares da avaliação para a aprendizagem (CARLESS, 2007). Consideramos também que a avaliação por pares torna o processo de revisão mais horizontal, e ajuda a promover a autoavaliação (CARLESS; WINSTONE, 2020).

Assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar o grupo de revisão por pares de gêneros acadêmicos em termos de:

- a) potencial reportado das ações realizadas para a promoção de letramentos acadêmicos;
- b) implicações reportadas dessa promoção.

Na próxima seção, discorreremos sobre o referencial teórico que serviu de base para o desenvolvimento do GRP. Na sequência, detalhamos o processo metodológico da pesquisa.

¹ Utilizamos "letramentos acadêmicos" para nos referirmos a práticas gerais dentro desse âmbito, enquanto Letramentos acadêmicos são entendidos como aqueles específicos do modelo de Lea e Street (1998).

Em seguida, na análise, discutimos os dados gerados à luz do referencial teórico apresentado. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discutimos os pilares teóricos desta pesquisa, a saber: letramentos acadêmicos, feedback para a aprendizagem e feedback por pares.

2.1 Letramentos acadêmicos

Considerando o escopo desta pesquisa em relação às práticas sociais e linguageiras no âmbito acadêmico, compreendemos letramentos acadêmicos corroborando com Fiad (2011, p. 362) ao referir-se a eles como algo “[...] restrito ao contexto universitário, embora [se] saiba que há práticas de letramento comuns a todos os contextos escolares, sejam da educação básica até a universidade”. A autora também pontua que ingressantes no contexto universitário podem encontrar dificuldades em relação às práticas linguageiras deste espaço, visto que ele representa um novo contexto de atuação para esse indivíduo, demandando práticas desconhecidas até então. Com base nesse pressuposto, entendemos o GRP como uma possibilidade de inserção e de melhor compreensão das práticas sociais e linguageiras do contexto acadêmico, uma entre muitas ações necessárias para propiciar meios de permanência e pertencimento a esse espaço.

Dessa forma, partimos dos pressupostos dos Novos Estudos de Letramento (cf. BARTON, 1994; GEE, 1996; STREET, 1984), bem como dos estudos de Lea e Street (1998; 1999; 2014), na construção de nosso entendimento em relação aos letramentos acadêmicos. Nessa perspectiva, as práticas de compreensão e produção de textos dentro do contexto acadêmico devem ser desenvolvidas considerando situações reais de seus usos, incluindo uma reflexão crítica acerca dos atores sociais e do funcionamento das instituições.

Assim, Lea e Street concebem os letramentos acadêmicos por meio de três perspectivas, ou modelos de letramentos acadêmicos: Habilidades de estudo, Socialização acadêmica e Letramentos acadêmicos. Considerando que há uma sobreposição entre essas perspectivas, os autores explicam os modelos da seguinte forma:

O primeiro, modelo de *habilidades de estudo*, concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas. O segundo, denominado *socialização acadêmica*, tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática. O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas. O terceiro modelo, o de *letramentos acadêmicos*, tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico (LEA; STREET, 2014, p. 479, grifos no original).

A partir desses modelos, entendemos que os letramentos acadêmicos devem ir além do domínio das regras linguísticas e dos gêneros acadêmicos, isto é, eles devem também considerar que os processos de uso e participação nas práticas sociais acadêmicas são complexos e situados, incluindo questões sociais e epistemológicas, como relações de poder entre pessoas, instituições, identidades sociais, entre outros.

Com base nessa perspectiva de letramentos acadêmicos, entendemos o GRP como uma ação que abrange todos os modelos de letramentos acadêmicos, ao propiciar espaço para

que todas as questões relativas às práticas de linguagem sejam discutidas, desde aspectos formais da língua, passando por elementos relativos ao gênero textual estudado, até questões epistemológicas e sociais como autoria e pareceres para publicação, por exemplo.

2.2 Feedback para a aprendizagem: definição, tipos e características

O feedback é “[...] um processo por meio do qual os aprendizes entendem informações de várias fontes e as utilizam para melhorar seu trabalho ou as estratégias de aprendizagem²” (CARLESS; BOUD, 2018, p. 1315). Ele é “[...] um catalisador de mudanças rumo ao alcance dos objetivos de aprendizagem, [pois] os aprendizes passam a ter condições reais de reduzir as lacunas existentes entre o que se sabe e o que não se sabe” (ZOCARATTO; QUEVEDO-CAMARGO, 2022, p. 51).

Em uma perspectiva de avaliação para a aprendizagem (BLACK; WILIAM, 1998; HOFFMANN, 2005), o feedback deve ser eficaz, descritivo, e fornecido oportunamente de modo a promover o desenvolvimento do aluno (CARLESS, 2007; ZOCARATTO; QUEVEDO-CAMARGO, 2022). A capacidade de fornecer o feedback desta forma é entendida como letramento em feedback e, embora o feedback seja a influência mais poderosa no sucesso dos alunos, seu impacto é variável (CARLESS; WINSTONE, 2020).

Diversas estratégias podem ser implementadas de modo a se fornecer esse feedback, para que ele também se transforme em feedforward (HAMP-LYONS; GREEN, 2014), isto é, para que a aprendizagem se estenda para outras atividades e disciplinas, inclusive indo além da sala de aula, não se limitando àquela atividade em que o feedback foi fornecido.

O feedback descritivo e eficaz informa os alunos quanto àquilo que eles souberam fazer e o que precisa ser melhorado, fornece informações claras quanto aos aspectos que precisam ser melhorados, informa trabalhos futuros (feedforward), e tem como base critérios pré-estabelecidos, os quais também são de conhecimento dos alunos. Esse fornecimento de feedback eficaz, em especial no Ensino Superior, nem sempre ocorre; frequentemente, o feedback é insuficiente, fornecido tardiamente, e difícil de ser compreendido e usado (CARLESS; WINSTONE, 2020).

Há diferentes formatos e tipos de feedback. Em se tratando de formatos, o feedback pode ser fornecido de maneira coletiva ou individual, de forma oral ou escrita, presencial ou online (BROOKHART, 2008). O feedback coletivo permite aos alunos a visualização de sucessos e dificuldades do grupo e, nesse sentido, pode ser mais fácil de ser fornecido pelo professor, mas as questões específicas de cada aluno são deixadas de lado, algo possibilitado pelo feedback individual. Este, no entanto, costuma ser mais trabalhoso para o professor, principalmente no caso de turmas numerosas.

Similarmente, o feedback fornecido oralmente costuma ser mais rápido, mas menos organizado, enquanto o feedback escrito é mais trabalhoso, mas pode ser mais esclarecedor para os alunos. O feedback também pode ser facilitado por algumas ferramentas, como listas de verificação e rubricas, e pode ser mais qualitativo, isto é, em formato de comentário (escrito e/ou oral) ou pode ser mais quantitativo, quando for representado por uma nota ou pontuação.

Recentemente, além da modalidade presencial, o feedback também pode ser fornecido online, por meio de diversas ferramentas tecnológicas, podendo ser no formato escrito, em áudio, vídeo, entre outros (ZOCARATTO; QUEVEDO-CAMARGO, 2022). Essas ferramentas podem auxiliar no fornecimento de feedback em termos da velocidade e armazenamento desse fornecimento (CARLESS; BOUD, 2018), além de possibilitarem formatos mais variados de feedback. Conforme explicaremos adiante, no GRP o feedback foi fornecido por meio da ferramenta de sugestões do Google Docs; assim, as participantes foram capazes de fornecer comentários de trechos selecionados, sugerir edições e correções, e dialogar com as autoras.

² Tradução das autoras. No original: “[...] as a process through which learners make sense of information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies.”

Além disso, havia o fornecimento de feedback oral durante os encontros síncronos, por meio dos quais as participantes poderiam tirar dúvidas e esclarecer apontamentos. Listas de verificação também foram utilizadas como ferramentas mediadoras do feedback.

Segundo Seide e Durão (2016), há alguns tipos de feedback em formato de comentário mais comuns utilizados por professores, a saber: indicativo, classificativo, resolutivo e explicativo/interlocutivo. Com base em nossa experiência pedagógica, reconhecemos outros tipos de feedback, que podem ser considerados uma extensão do feedback explicativo e/ou interlocutivo proposto por Seide e Durão (2016), conforme ilustrado pelo Quadro 1.

Quadro 1. Tipos de feedback

Tipo de feedback	Definição	Exemplo(s) ³
Indicativo	Aponta-se uma falha para indicá-la ao autor ⁴ .	Não separar sujeito de verbo com vírgula. Colocar a referência após a citação.
Classificativo	Classifica-se a falha conforme uma classificação de erros ou terminologia usada e conhecida pelo avaliador e pelo autor.	TV (tempo verbal) P (pontuação)
Resolutivo	Propõe-se uma escrita alternativa que soluciona o problema encontrado no texto.	Que tal colocar ponto final no meio da frase? Assim, não há dubiedade quanto ao sujeito.
Explicativo e/ou interlocutivo	O avaliador dialoga com o autor a quem faz perguntas, dá sugestões, justifica as avaliações feitas, faz críticas e elogios.	Isso é interessante, mas, aqui no texto, é preciso refletir sobre como isso impacta (ou não) os dados e perguntas de pesquisa.
Apreciativo/elogio	O avaliador congratula o autor pelo trabalho feito, apontando os aspectos que considera bem-sucedidos.	A organização deste parágrafo está excelente, parabéns!
Sugestivo	O avaliador faz sugestões de melhoria/alteração do texto.	Não seria melhor inverter a ordem das informações na seção, considerando o referencial que você utiliza?
Corretivo	O avaliador faz correções no texto do autor.	transmissível transmissível
Holístico	O avaliador faz uma apreciação geral do texto, resumindo os principais pontos percebidos.	A seção traz todos os movimentos retóricos pertinentes, embora possa trazer mais detalhes na última parte.
Improdutivo	O avaliador propõe um feedback que pouco ajuda o autor a melhorar seu texto e/ou que aponta uma falha sem indicar como melhorá-la.	??? Achei uma construção estranha.

Fonte: As próprias autoras, parcialmente com base em Seide e Durão (2016, p. 98-99).

³ Os exemplos têm como base exemplos reais de comentários feitos.

⁴ Em seu artigo, Seide e Durão (2016) utilizam a palavra “escritor”, já que sua pesquisa analisou os tipos de comentários feitos por professores de português nas produções escritas dos seus alunos. No entanto, preferimos utilizar o termo “autor” por entendermos que os tipos de feedback também podem se dar para textos orais.

Esses tipos de feedback podem, é claro, se sobrepor, além de poderem versar sobre diferentes questões percebidas na produção do aluno, como aquelas mais relacionadas a aspectos estruturais e gramaticais, e outras que têm mais relação com o conteúdo apresentado.

Em linhas gerais, não existe um tipo ou formato de feedback “melhor” ou “pior” que outro, embora, é claro, o feedback improdutivo deva ser evitado. O ideal, se possível, é que o professor varie os tipos e formatos de feedback de modo a contemplar as diferentes necessidades dos alunos e os diferentes momentos de aprendizagem. Por exemplo, no início do processo, ao perceber dificuldades similares dos alunos, o professor pode optar por um feedback coletivo, fornecido de forma oral, do tipo sugestivo e corretivo. Ao longo do processo, ao perceber a melhora de alguns alunos e não de outros, o professor pode optar por um feedback mais individualizado, no formato escrito, buscando fazer questionamentos e estabelecer um diálogo com os alunos.

2.3 Feedback por pares

O feedback por pares, que neste artigo entendemos como sinônimo de avaliação por pares, é o processo de fornecimento e recebimento de feedback por um par como forma de contribuir para a qualidade do trabalho; neste caso, antes que ele seja publicado (CARLESS; BOUD, 2018; TEACHMAN *et al.*, 2018). O feedback por pares em contextos acadêmicos pode melhorar a confiança dos estudantes com relação à escrita, promover seu pensamento crítico e estratégias para desenvolvimento de críticas construtivas (TEACHMAN *et al.*, 2018), além de promover a autoavaliação, já que, ao analisar o trabalho de um colega, os alunos refletem sobre o seu próprio trabalho (CARLES; BOUD, 2018; LIU; CARLESS, 2006).

É importante ressaltar que tanto a avaliação por pares quanto a autoavaliação, idealmente, não devem envolver o fornecimento de notas, pois o foco deve ser na qualidade do trabalho com base em critérios previamente estabelecidos (LIU; CARLESS, 2006).

Assim, compartilhar a responsabilidade pela avaliação permite que os alunos se tornem mais cientes dos critérios e objetivos da avaliação e se tornem mais autônomos e responsáveis pela sua aprendizagem, de modo que o professor orientador não seja o único responsável pela avaliação. Por vezes, um feedback fornecido por um par pode ser mais esclarecedor ou eficaz do que aquele fornecido pelo orientador (CARLESS; WINSTONE, 2020; LIU; CARLESS, 2006).

O feedback por pares deve ser guiado por critérios de modo que os alunos se tornem cada vez mais habilidosos nesse processo, sendo capazes de apontar o que o colega fez bem e o que poderia melhorar. Eles também se tornam mais cientes dos critérios e padrões que precisam ser atingidos e, de forma geral, isso torna o processo avaliativo mais transparente (LIU; CARLESS, 2006).

Para a promoção desse letramento em feedback, a figura do professor mediador é importante na prática e fornecimento de exemplos eficazes de feedback (CARLESS; WINSTONE, 2020). Sem esse apoio, não há a promoção desse letramento (CARLESS; BOUD, 2018), mas a repetição de práticas mais tradicionais de feedback, que tendem a ser menos eficazes e mais impositivas (ZOCARATTO; QUEVEDO-CAMARGO, 2022).

Conforme explicaremos adiante, as participantes do GRP foram instruídas quanto à importância do feedback eficaz e da avaliação por pares, e também foram questionadas quanto ao(s) tipo(s) e formato(s) de feedback que gostariam de receber. Os processos de feedback podem envolver ameaças à autoestima; portanto, é importante que sejam abordados de maneira sensível. O feedback precisa ser fornecido de forma acolhedora e construtiva, mas também precisa ser honesto (CARLESS; WINSTONE, 2020).

Mais detalhes relativos aos encontros do GRP serão fornecidos na próxima seção, na qual também caracterizamos a pesquisa, explicamos o perfil das participantes, os instrumentos de geração de dados, os procedimentos de análise de dados e os cuidados éticos.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e caracterizada como estudo de caso. Pesquisas qualitativas buscam investigar pensamentos, crenças e opiniões de seus participantes perante o contexto específico em que estes ocorrem. O estudo de caso, por sua vez, corresponde a uma observação detalhada do contexto em que ocorre a pesquisa, possibilitando a análise de dados mais complexos e relacionados a grupos mais específicos (COHEN; MANION; MORRISON, 2018).

3.1 Contexto de pesquisa e participantes

O contexto desta pesquisa foi o ambiente acadêmico; mais especificamente, um grupo online de revisão por pares para pesquisadoras - pós-graduandas e formadoras de professoras - nas áreas de Letras e Linguística, com foco no gênero artigo científico, gênero este escolhido pelas participantes no questionário de necessidades (mais informações sobre isso na sequência). O grupo foi ofertado no segundo semestre de 2022, como uma iniciativa do LILA, contando com encontros síncronos a cada duas semanas e atividades assíncronas, totalizando 20 horas de duração.

O GRP teve sete encontros síncronos, destinados ao fornecimento de feedback oral das revisões e esclarecimentos de dúvidas, e sete encontros assíncronos, destinados à realização das atividades de leitura e revisão dos textos, isto é, fornecimento de feedback escrito. No primeiro encontro, as participantes foram informadas das respostas ao questionário de necessidades, e foram abordadas questões como os elementos constitutivos das diferentes seções (introdução, referencial teórico, etc.) do gênero acadêmico-científico visado (artigo), com base em rubrica desenvolvida em uma oficina em avaliação do LILA.

Complete a segunda coluna com os movimentos retóricos (conteúdos, ações) de cada seção.

Seções	Movimentos Retóricos
Introdução	- Introduzir o tópico/a temática; - Expor um (breve) panorama de pesquisas prévias; - Objetivos claramente expostos - Problematização - indicar o referencial a ser utilizado - Apresentar como o trabalho está organizado (se pertinente).

TIPOS DE COMENTÁRIO			
INDICATIVO	CLASSIFICATIVO	RESOLUTIVO	EXPLICATIVO E/OU INTERLOCUTIVO
Aponta-se uma falha para indicá-la ao escritor	Classifica-se a falha conforme uma classificação de erros ou terminologia usada e conhecida pelo avaliador e pelo escritor.	Propõe-se uma escrita alternativa que soluciona o problema encontrado no texto.	O avaliador dialoga com o escritor a quem faz perguntas, dá sugestões, justifica as avaliações feitas, faz críticas e elogios
Exemplo "Verificar pontuação"	Exemplo "Coer." (Coerência)	Exemplo Trocar "por que" por "porque"	Exemplo "Como a partir daqui você discute uma nova ideia, sugiro iniciar um novo parágrafo"

Figura 1. Atividades realizadas no primeiro encontro do GRP

Fonte: As autoras.

Também abordamos, no primeiro encontro, a importância do feedback por pares, os tipos de feedback e aqueles que as participantes consideravam mais eficazes. Foi explicitado que o fornecimento de feedback seria guiado por listas de verificação (relacionadas às diferentes seções do gênero), ficha de avaliação da autora, e ficha de autoavaliação da revisora⁵, de modo que esse fornecimento ocorresse sempre de maneira guiada, respeitosa, ética e visando à aprendizagem, respeitando-se, também, o nível de experiência acadêmica das participantes.

⁵ Materiais disponíveis no Handbook dos materiais de mediação do Grupo de Revisão por Pares por meio do link: https://drive.google.com/file/d/1A9J5qyoyND_oHaKOfwDoFsuKseQpe5J/view

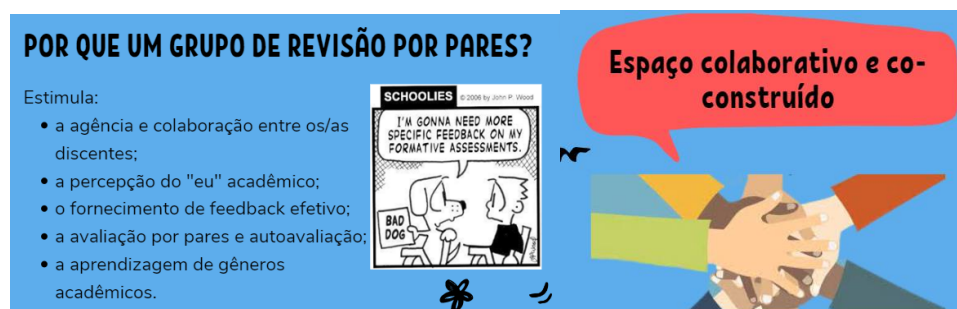


Figura 2. Slides apresentados no primeiro encontro do GRP

Fonte: As autoras.

Ademais, foi apresentado o cronograma de encontros síncronos. Na sequência, por meio de decisões coletivas a cada encontro síncrono, foram trabalhadas, na seguinte ordem, as seções de referencial teórico, metodologia, análise, introdução e considerações finais. A pedido das participantes, durante dois encontros síncronos, os artigos foram avaliados na sua totalidade. Os encontros assíncronos foram reservados para que as participantes tivessem tempo de fazer a leitura e revisão dos trabalhos.

Em todos os casos, para a revisão de cada seção, foram avaliados dois ou mais artigos; portanto, as participantes escolhiam um ou outro texto para revisar, e também se voluntariavam para ter seus textos avaliados. Durante os encontros síncronos, a autora era convidada a escolher a forma de mediação, podendo tirar dúvidas e pedir esclarecimentos, e as revisoras forneciam um feedback holístico do trabalho revisado, frequentemente esclarecendo comentários e fazendo sugestões adicionais.

Para este artigo, não fizemos a análise dos tipos de feedback fornecidos, mas foram feitos comentários conceituais, sugestões teóricas e metodológicas, bem como correções de gramática, ABNT e formatação. Frequentemente, as pesquisadoras mais experientes informaram sobre o processo de publicação de artigos, e as ministrantes mediarão as discussões.

Houve um total de 12 participantes no GRP, mas, para esta pesquisa, utilizamos os dados gerados por apenas quatro participantes que responderam a todos os instrumentos de pesquisa. Duas delas eram pós-graduandas, uma com especialização incompleta e outra com doutorado incompleto, e duas eram formadoras de professoras, ambas com pós-doutorado. Mais informações sobre o perfil e nível de experiência das participantes serão fornecidas no início da seção de análise.

3.2 Instrumentos de geração de dados

Os dados analisados neste artigo são a) respostas aos questionários, mais especificamente, o questionário de necessidades e o formulário de autoavaliação e avaliação do GRP; e b) a transcrição da gravação do último encontro do grupo.

O questionário de necessidades foi desenvolvido no *Google Forms* e contou com seis perguntas, tanto de resposta aberta (PRA) quanto fechada (PRF). As PRF buscaram averiguar quanto à formação acadêmico-científica das participantes e seu nível de experiência com relação a gêneros acadêmicos. As PRA averiguaram quanto às principais dificuldades das participantes na elaboração desses gêneros, suas experiências no fornecimento e recebimento de feedback, suas expectativas de aprendizagem e/ou desenvolvimento por meio do GRP e possíveis comentários ou sugestões que gostariam de fazer.

O formulário de autoavaliação e avaliação do GRP também foi desenvolvido no *Google Forms* e contou com oito perguntas, tanto de resposta aberta (PRA) quanto fechada (PRF). Os objetivos do instrumento foram promover a autoavaliação das participantes quanto à sua aprendizagem no GRP e permitir que identificassem as estratégias e ferramentas pedagógicas

que mais promoveram essa aprendizagem. Na única PRF (escala Likert), as participantes deveriam indicar as estratégias que mais promoveram seus letramentos acadêmicos. Nas PRA, foi pedido às participantes que indicassem o pseudônimo com o qual gostariam de ser identificadas na pesquisa, se elas gostariam de mencionar outras estratégias e justificar suas escolhas anteriores, os aspectos do GRP que elas consideraram positivos e aqueles que poderiam melhorar, se o objetivo informado no questionário de necessidades havia sido atingido e se elas tinham alguma outra dúvida ou sugestão.

As gravações foram realizadas por meio do *Google Meet*, sendo que a transcrição foi feita apenas do último encontro, dos trechos que trouxeram dados relevantes para as nossas perguntas de pesquisa, já que foi o momento em que pedimos para as participantes fazerem uma avaliação final do GRP, de forma oral.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

Como procedimento de análise das respostas das participantes às questões selecionadas dos questionários inicial e final, utilizamos a codificação provisória (SALDAÑA, 2009). Nessa codificação, partimos de categorias analíticas pré-determinadas de acordo com o estudo da literatura pertinente ao tema tratado; isto é, nossas categorias são *theory-driven*, ou originadas da literatura (SCHREIER, 2012). Para este estudo, as categorias utilizadas na análise advêm dos modelos de letramentos acadêmicos propostos por Lea e Street (1998). São eles: Habilidades de estudo, Socialização acadêmica e Letramentos acadêmicos. Ademais, categorias relativas ao feedback para a aprendizagem e feedback por pares também guiaram nosso olhar: o feedback deve ser eficaz, descritivo e oportuno; o feedback por pares deve ser guiado por parâmetros e fornecido de forma sensível e construtiva.

Com esta análise, acreditamos ser possível compreender as concepções de letramentos acadêmicos presentes nas respostas das participantes em relação às ações do GRP em termos de fornecimento e recebimento de feedback, e, assim, refletirmos sobre o potencial destas ações para a promoção dos letramentos acadêmicos das participantes.

3.4 Cuidados éticos

Em se tratando da ética burocrática, esta pesquisa se encontra cadastrada na Plataforma Brasil (CAAE 44382721.6.1001.5231), e as participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em termos de ética emancipatória (EGIDO; REIS, 2015), as participantes puderam escolher seus próprios pseudônimos, e os resultados da análise de dados foram enviados a elas para apreciação antes da publicação deste artigo. Nessa última etapa, tivemos o retorno de apenas uma participante, que solicitou a correção de uma fala sua feita durante o último encontro.

4 ANÁLISE

Nesta seção, analisamos primeiramente os dados relativos ao perfil acadêmico-científico das participantes, dados provenientes do questionário de necessidades e que contribuem para a análise dos objetivos desta pesquisa. Depois, passamos ao potencial reportado das ações realizadas no GRP para a promoção de letramentos acadêmicos. Em seguida, avaliamos as implicações dessa promoção, na percepção das participantes.

4.1 Perfil acadêmico-científico das participantes

Em se tratando de sua experiência em pesquisa, Sara declarou ter familiaridade com o assunto, mas reconheceu que ainda havia muito que aprender; Flor também se sentia muito confiante, “[...] pois já tenho experiência na escrita e publicação desses gêneros”. Por outro lado, Carla afirmou sentir-se pouco confiante com a escrita acadêmica, já que, no momento em que respondeu ao questionário, estava escrevendo seu primeiro gênero acadêmico,

enquanto PC declarou sentir-se mais ou menos confiante. As informações fornecidas pelas participantes mostram que duas participantes desta pesquisa são pesquisadoras com mais experiência e, conseqüentemente, possuem mais confiança no desenvolvimento de gêneros acadêmicos, enquanto as outras duas são mais iniciantes na área e, portanto, não se sentem tão confiantes.

As participantes mencionaram diferentes dificuldades no processo de escrita acadêmica. Para Sara, essas são a escrita da introdução e da conclusão; Flor considera difícil articular “[...] a discussão de análise de dados com a teoria norteadora dos estudos”. Para Carla, por sua vez, a seção de referencial teórico é a mais desafiadora, e PC declarou ter dificuldades na revisão de texto, principalmente na identificação de questões gramaticais, ortográficas, de coesão e coerência.

Por fim, quanto ao fornecimento e recebimento de feedback, Sara relatou ter bastante experiência, apesar de nunca ter feito nenhum curso sobre o tema; Flor avaliou ter facilidade para “[...] identificar questões que podem ser melhoradas no trabalho de outrem ou ao recebê-las em meus textos”. Carla mencionou apenas ter pouca experiência, enquanto PC declarou facilidade no entendimento do feedback.

4.2 Potencial reportado das ações realizadas para a promoção de letramentos acadêmicos

Na pergunta dois do formulário de autoavaliação e avaliação do GRP, pedimos às participantes que identificassem o quanto as estratégias utilizadas no grupo ajudaram (ou não) a promover seus letramentos acadêmicos.

As estratégias que todas as participantes consideraram que “ajudaram muito” ou “ajudaram” nessa promoção foram o fornecimento e recebimento de feedback escrito (ex. comentários nos textos) e o fornecimento e recebimento de feedback oral (ex. comentários e dúvidas apontados nos encontros síncronos). Percebe-se, portanto, a importância de variar os tipos e formatos de feedback, conforme explicitamos no referencial teórico, já que vários deles foram considerados pelas participantes como importantes na promoção dos seus letramentos acadêmicos.

No caso das outras estratégias listadas, três participantes consideraram que elas “ajudaram muito”, enquanto uma avaliou que “não ajudaram muito nem pouco”. São elas: leitura/preenchimento da lista de verificação das seções (ex. Introdução, Metodologia, etc.), leitura/preenchimento da ficha de autoavaliação para revisores/as e leitura/preenchimento da ficha de avaliação para autores/as. Conforme mencionamos no referencial teórico, é importante que o fornecimento de feedback - nesse caso por pares - seja mediado por critérios, que podem ser apresentados em rubricas ou fichas de avaliação, de modo que o aluno seja capaz de compreender os padrões esperados e identificá-los no texto. No caso do GRP, 3 das 4 participantes de pesquisa consideraram que essas ferramentas, exemplificadas por meio da Figura 3, a seguir, ajudaram muito nesse processo.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO FEEDBACK RECEBIDO

O objetivo desta ficha é permitir que você, autor/a, avalie os comentários recebidos no seu trabalho. Não é necessário enviar a ficha, ela serve apenas para sua reflexão pessoal, mas, se assim desejar, você pode compartilhar suas reflexões com o grupo.

TÍTULO DO ARTIGO/DA DISSERTAÇÃO:

NOME DO/A AUTOR/A:

Os comentários feitos sobre meu texto...	Sim	Mais ou Menos	Não	Comentários / Reflexões
...levaram em consideração os elementos constitutivos do gênero/seção (vide lista de verificação)?				
...apontaram possíveis soluções ou caminhos em lugar de apenas apontar erros/inadequações?				
...versaram sobre o conteúdo do texto, não só sobre os aspectos linguístico-discursivos?				
...incluíram tanto elogios quanto críticas construtivas?				

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO FEEDBACK FORNECIDO

O objetivo desta ficha é estimular a autoanálise dos comentários que você forneceu no trabalho do seu/sua colega. Não é necessário enviar a ficha, ela serve apenas para sua reflexão pessoal, mas, se assim desejar, você pode compartilhar suas reflexões com o grupo.

TÍTULO DO ARTIGO/DA DISSERTAÇÃO:

NOME DO/A AUTOR/A:

NOME DO/A REVISOR/A:

Os comentários que eu fiz...	Sim	Mais ou Menos	Não	Comentários / Reflexões
...levaram em consideração os elementos constitutivos do gênero/seção (vide lista de verificação)?				
...apontaram possíveis soluções ou caminhos em lugar de apenas apontar erros/inadequações?				
...versaram sobre o conteúdo do texto, não só sobre os aspectos linguístico-discursivos?				

LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA REVISÃO DA SEÇÃO DE ANÁLISE DO ARTIGO OU DISSERTAÇÃO

O objetivo desta lista é contribuir para sua revisão, guiando algumas questões que devem ser analisadas nos textos lidos. Você pode fazer seus comentários nesta lista e enviar ao/a autor/a, e/ou inserir seus comentários no arquivo do texto.

TÍTULO DO ARTIGO/DA DISSERTAÇÃO:

NOME DO/A AUTOR/A:

NOME DO/A REVISOR/A:

No capítulo de análise, o/a autor/a...	Sim	Mais ou menos	Não	Comentários
...apresenta os resultados podendo fazer uso de quadros, esquemas, gráficos, tabelas?				
...interpreta os resultados usando as lentes teóricas escolhidas?				
...levanta hipóteses sobre razões para resultados?				

Figura 3. Fichas e listas do GRP

Fonte: As autoras.

Na sequência, pedimos às participantes que nos informassem quanto aos aspectos positivos do GRP e os que poderiam melhorar para edições futuras. Suas respostas foram reproduzidas no Quadro 2. A sigla 'PART' indica o pseudônimo da participante.

Conforme explicitado por meio do Quadro 2, tivemos sugestões em relação a questões organizacionais, como o tempo entre reuniões e o tempo de envio do texto a ser revisado pelo grupo. Além disso, destacamos a sugestão de Carla: "Seria legal pensar em alguma maneira das pessoas com menos experiência se sentirem menos tímidas em participar". Sua resposta também foi reafirmada no último encontro do grupo, quando a participante relatou "Eu também assim não contribuí muito, às vezes eu fiquei eu confesso um pouco intimidada de escrever, como eu sou só aluna, "só aluna" (gravação do encontro 6, dia 01/12/2022, 73'43").

Nesta edição do GRP, as inscrições foram abertas para o público em geral dentro da área de Letras e Linguística e tivemos a participação de professoras universitárias com experiência acadêmica e alunas de graduação e pós-graduação. Com isso, a participante relatou desconforto em expressar suas opiniões e realizar o feedback escrito nos textos das colegas por se julgar pouco experiente e sem conhecimento suficiente. Essa questão traz à tona um elemento do modelo de Letramentos acadêmicos, no qual Lea e Street (2014, p. 479) apontam para as questões de "[...] relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais".

Quadro 2. Respostas selecionadas das participantes ao questionário final

PART	ASPECTOS POSITIVOS	SUGESTÕES
Carla	Gosto que os encontros sejam bem espaçados e que pessoas mais e menos experientes participem do grupo. Além disso, acho bacana que as mediadoras sempre leem e comentam sobre os textos, pois mesmo quando poucas ou apenas uma participante revisa o texto, a autora ainda tem o feedback das mediadoras.	Seria legal pensar em alguma maneira das pessoas com menos experiência se sentirem menos tímidas em participar. Talvez com encontros onde apenas os menos experientes tentem revisar o texto. Primeiro, a revisão aconteceria com a colaboração de todos, inclusive das pessoas mais experientes, assim os outros poderiam ganhar essa experiência e entender como fazer essa revisão quando fosse a vez deles de revisar.
PC	As ferramentas utilizadas, tais como o uso do Classroom para atividades e edição do texto no próprio docs.	As reuniões poderiam ser mais espaçadas, pois como estudante tenho pouco tempo para me dedicar.
Sara	Encontros pelos Meet/Google Docs para fazer apontamentos dos textos/Diálogo entre parecerista e autor do texto.	Talvez entre a inscrições [sic] e o início do curso poderia ter um tempo maior para providenciarmos textos para avaliação.
Flor	A meu ver, todos os aspectos mencionados foram positivos.	Penso que, do modo como foi organizado e implementado, foi uma experiência de aprendizagem excelente propiciando-nos grandes e valiosas contribuições, uma vez que fazíamos o exercício e a prática avaliativa de olhar para os nossos textos e de outros colegas.

Fonte: As autoras.

No caso do grupo, apesar de falas incentivadoras durante os encontros síncronos, de modo que a revisão por pares fosse uma relação horizontal, nós não conseguimos superar essas relações assimétricas. Com isso, mesmo a participante afirmando ter desenvolvido seu entendimento em relação aos letramentos acadêmicos, ter colocado esse conhecimento em ação no seu pré-projeto de mestrado, seu papel durante as atividades do grupo foi mais passivo, por meio da leitura dos textos e feedback oferecido por outras participantes e da escuta durante os encontros síncronos. A reflexão trazida pela participante nos faz considerar outros formatos e/ou público-alvo para as próximas edições do GRP, a fim de propiciar espaço de participação ativa para participantes com menos experiência no contexto acadêmico. Em termos de fornecimento de feedback por pares, esta pode ser uma importante consideração; isto é, quando há níveis muito diferentes de experiência entre as participantes, os papéis exercidos podem não ser tão horizontais quanto se espera.

4.3 Implicações reportadas da promoção de letramentos acadêmicos

Com o intuito de responder ao objetivo de investigar as implicações das ações realizadas no GRP na promoção de letramentos acadêmicos das participantes, selecionamos algumas questões dos formulários inicial e final. Do questionário inicial, selecionamos a questão “O que você espera aprender/desenvolver/alcançar por meio deste grupo?”, na qual as participantes relatam seus objetivos e expectativas em relação ao grupo de revisão por pares. Do questionário final, selecionamos a questão na qual as participantes refletiam sobre seus objetivos iniciais e se eles foram alcançados (Seu objetivo foi atingido? O que você mais aprendeu participando do GRP?). A partir desta análise, também trazemos trechos das transcrições dos encontros síncronos do grupo para reforçar os resultados obtidos.

No Quadro 3, trazemos as respostas das participantes como forma de visualização geral dos dados gerados.

Quadro 3. Respostas selecionadas das participantes aos questionários

PART	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO FINAL
Carla	Espero me sentir mais confiante quanto à escrita de textos acadêmicos e também aprender mais sobre revisão textual.	Sim. Acho que o mais importante é que o texto precisa descansar por um tempo antes de revisarmos ele, pois assim a nossa visão já não é tão parcial sobre aquilo que escrevemos. Dessa forma, podemos perceber melhor o que precisa ser ajustado.
PC	Espero aprender mais sobre os gêneros da esfera acadêmica. Logo, gostaria de auxílio com um capítulo da tese, mas ainda estou finalizando e por isso enviei um artigo por enquanto.	Sim, eu aprendi mais sobre os gêneros da esfera acadêmica. Entretanto, não tive tempo de finalizar o capítulo da tese para enviar.
Sara	Compartilhar conhecimentos sobre a avaliação da escrita acadêmica.	Acho que foi atingido e ainda superado, pois aprendi muito nesse diálogo entre avaliador e autor.
Flor	Espero aperfeiçoar minhas estratégias e técnicas de avaliação de textos científicos, bem como aprender e melhorar minha própria revisão dos meus textos com os conhecimentos dos colegas, a partir da sua avaliação, a fim de me preparar mais apropriadamente à produção de textos científicos e sua disseminação.	Considerando as práticas avaliativas realizadas com os nossos textos e de outros colegas, penso que meu objetivo foi atingido. O que mais aprendi participando do GRP é que é possível trabalharmos colaborativamente sendo receptivos nos momentos de avaliação sobre nossos textos acadêmicos e científicos, pois o olhar crítico do outro sempre nos auxilia e enriquece nossos trabalhos. Um olhar sempre complementa o outro!

Fonte: As próprias autoras.

Como o intuito principal do GRP foi propiciar um espaço de compartilhamento e revisão coletiva de textos acadêmicos, partindo do entendimento de letramentos acadêmicos como prática social de acordo com o modelo de Letramentos acadêmicos de Lea e Street (2014), compreendemos que as expectativas das participantes se alinharam a essa perspectiva. Por exemplo, ao apontar que “gostaria de auxílio com um capítulo da tese, mas ainda estou finalizando”, PC coaduna com o propósito do grupo de produção de gêneros acadêmicos para uma finalidade real e social, como a escrita de uma tese ou a publicação de um artigo.

Em relação aos objetivos de suas participações no GRP, as outras participantes enfatizaram a revisão ou avaliação textual, o que também remete à prática social que envolve os letramentos acadêmicos, uma vez que, ao submeter um artigo a uma revista ou uma tese e dissertação a uma banca, sempre ocorre um processo de avaliação por outra pessoa. Muitas vezes, essa avaliação não fica clara para o avaliado, seja por falta de critérios de avaliação ou por falta de clareza do avaliador. Assim, acreditamos que esse espaço proporcionado pelo GRP também contribuiu para desenvolver habilidades e compreensão sobre o processo de revisão e avaliação de textos acadêmicos.

Na questão em que foram perguntadas se seus objetivos com a participação no grupo foram alcançados, todas as participantes responderam afirmativamente. PC, cujo intuito era finalizar um capítulo de sua tese, afirmou ter aprendido sobre escrita acadêmica mesmo não conseguindo terminar seu capítulo. Para Carla, em comentário retificado enviado posteriormente ao preenchimento do questionário,

Fazer parte do GRP foi uma experiência muito significativa para mim, pois pude aprofundar meu conhecimento sobre escrita acadêmica e também receber feedback sobre a escrita de um texto de minha autoria, me dando a oportunidade de rever esse texto e perceber o que eu poderia fazer para deixá-lo ainda mais interessante, fluido e bem escrito. Portanto, acredito que os objetivos que me fizeram entrar no grupo foram atingidos.

Nesse trecho, a participante relata a contribuição que sua participação no GRP trouxe em termos de aprofundamento da compreensão dos elementos constitutivos do gênero trabalhado. Assim, embora nosso objetivo principal com o GRP fosse contribuir para que as participantes pudessem fazer parte de eventos e práticas da esfera acadêmica, nos parece que os objetivos do grupo auxiliaram, principalmente, em questões mais formais de escrita acadêmica, não se estendendo tanto a questões sociais e epistemológicas.

Nessa questão, novamente as participantes enfatizaram a revisão e avaliação dos textos acadêmicos em sua resposta referente aos objetivos alcançados, tanto a revisão individual do próprio texto (Carla), quanto a avaliação dos textos realizados por pares (Sara e Flor). Nesse sentido, destacamos a resposta de Flor, ao salientar a colaboração no processo de revisão, uma vez que essa reflexão se alinha com o objetivo de GRP de proporcionar um espaço coletivo de revisão de textos acadêmicos, entendendo que o compartilhamento de experiências e visões em relação aos letramentos acadêmicos pode colaborar na construção do conhecimento de cada participante. Essa visão também se alinha com os princípios de feedback eficaz segundo uma perspectiva de avaliação para a aprendizagem (CARLESS, 2007).

Para complementar, também trazemos a fala de Flor no último encontro do grupo: “Essa questão de, como foi falado de aceitar, a XX⁶ falou né, aceitar a crítica, o olhar do outro, a avaliação como algo que faz parte de um processo, não como algo destrutivo, mas como construtivo” (gravação do encontro 6, dia 01/12/2022, 75’21”). Esse trecho ilustra uma preocupação do GRP em proporcionar feedback construtivo, que verdadeiramente auxilie o produtor do texto a melhorá-lo, evitando feedback que tenha pouca relação com os critérios previamente estabelecidos (LIU; CARLESS, 2006).

Na seção final deste artigo, retomamos os pontos principais do texto, tecendo algumas considerações sobre os objetivos estabelecidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ancorada nos princípios dos letramentos acadêmicos, do feedback para a aprendizagem e do feedback por pares, esta pesquisa buscou investigar o potencial das ações de um grupo de revisão por pares na promoção de letramentos acadêmicos, bem como as implicações dessa promoção, na percepção das participantes do grupo.

Com relação ao primeiro objetivo, as participantes reportaram que tanto o fornecimento e recebimento de feedback oral quanto escrito ajudaram muito na promoção dos seus letramentos acadêmicos. Além disso, 3 das 4 participantes indicaram que o preenchimento de fichas e listas de modo a guiar esse fornecimento/recebimento de feedback também ajudaram muito no processo. Nesse sentido, entendemos que as ações do GRP reforçam o referencial teórico relativo ao feedback para a aprendizagem e feedback por pares, isto é, que esse fornecimento deve ser variado e guiado por parâmetros (CARLESS; WINSTONE, 2020; LIU; CARLESS, 2006). Assim, entendemos que futuros GRP devam manter as estratégias adotadas para fornecimento e recebimento de feedback.

Quanto às implicações do GRP, as participantes mencionaram que seus objetivos de aprendizagem foram atingidos. Elas almejavam, no geral, melhorar suas habilidades de escrita e compreensão dos gêneros de modo que conseguissem finalizar e/ou publicar o material em que estavam trabalhando. Ao final do GRP, as expectativas foram alcançadas e, em um caso, superadas. Em especial, percebemos que o GRP promoveu a produção de

⁶ Nome de participante suprimido.

textos com propósito real e social ao pedir que as participantes submetessem um artigo em processo de produção já no início do grupo. Entendemos, portanto, que essa estratégia pode ter ajudado a promover os letramentos acadêmicos das participantes.

Apesar de diferentes níveis de experiência acadêmica das participantes terem o potencial de enriquecer a discussão e as trocas entre elas, eles podem também intimidar aquelas participantes com menos experiência, o que pode limitar sua participação e, consequentemente, seu desenvolvimento em termos de letramentos acadêmicos. Assim, uma sugestão é que futuros grupos, cursos ou disciplinas que busquem promover esses letramentos foquem em um público-alvo com experiências acadêmicas similares, ou, caso busquem um público mais heterogêneo, que estejam atentos ao grau de engajamento das participantes, em especial aquelas no início da trajetória acadêmica. Conforme mencionado, embora tenhamos reforçado no GRP a importância da participação coletiva de maneira igualitária, nem todas as participantes se sentiram confortáveis para fazer comentários ou sugestões nos trabalhos das pesquisadoras mais experientes.

A principal limitação desta pesquisa é o número reduzido de participantes (apenas quatro), em especial em comparação com o número total de participantes do GRP (doze). Ainda assim, consideramos nossas participantes de pesquisa relativamente representativas do grupo no geral, já que contamos com a participação de pesquisadoras mais e menos experientes em igual número.

Dessa forma, pesquisas futuras podem buscar envolver todas ou a maioria das participantes de uma trajetória acadêmica, de modo que os dados gerados representem melhor as opiniões e percepções do grupo como um todo. Outra possibilidade de pesquisa futura seria comparar diferentes iniciativas para a promoção de letramentos acadêmicos, buscando observar seus sucessos e desafios. Assim, esperamos que cada vez mais pesquisadores e pesquisadoras tenham a possibilidade de desenvolver seus letramentos acadêmicos de modo a se inserirem nas diversas esferas universitárias.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Londres: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacy: reading and writing in one community*. London and New York: Routledge, 1998.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Sistema Plataforma Brasil (PlatBr)*. Versão 2.21. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: <<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>.
- BROOKHART, S. M. Feedback that fits. In: SCHERER, M. (ed.). *Engaging the whole child: Reflections on best practices in learning, teaching, and leadership*. Alexandria, USA: ASCD, 2008. p. 54-59.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, Londres, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007.
- CARLESS, D.; BOUD, D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018.
- CARLESS, D.; WINSTONE, N. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, v. 28, n. 1, p. 150-163, 2020.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. London, UK: Routledge, 2018.
- EGIDO, A. A.; REIS, S. Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 75-88, 2015.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, p. 357-369. 2011.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2ed. London/ Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

- HAMP-LYONS, L.; GREEN, A. *Applying a concept model of learning-oriented language assessment to a large-scale speaking test*. Report submitted to Cambridge Assessment (January). 2014. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/tccrisls/the-tccrisls-program/15Paper_Green_HampLyons.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.
- HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, n. 23 v. 2, p. 157-172, 1998.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Writing as academic literacies: Understanding textual practices in higher education. In: CANDLIN, C. N.; HYLAND, K. (ed.). *Writing: Texts, processes and practices*. London: Longman, 1999. p. 62-81.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p.477-493, jul./dez. 2014.
- LIU, N.; CARLESS, D. Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, v. 11, n. 3, p. 279-290, 2006.
- SALDAÑA, J. *The coding manual for qualitative researchers*. London/Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2009.
- SCHREIER, M. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks, California: SAGE, 2012.
- SEIDE, M. S.; DURÃO, A. B. B. A correção de textos escolares na formação docente inicial. In: SELLA A. F.; RODRIQUEZ, R. J.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org). *Contextos escolares de fronteira: resultados de pesquisas interinstitucionais*. Cascavel/Londrina: Edunioeste/Uel, 2016. p. 93-120.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.
- TEACHMAN, G.; LÉVESQUE, M. C.; KEBOA, M. T.; DANISH, B. A.; MASTORAKIS, K.; NORONHA, C.; SANTOS, R. P. dos; SINGH, H. K.; MACDONALD, M. E. Group peer review: Reflections on a model for teaching and learning qualitative inquiry. *International Review of Qualitative Research*, v. 11, n. 4, p. 452-466, 2018.
- ZOCARATTO, B. L.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Feedback on-line na formação inicial de professores de línguas: estado da arte. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 33, 2022.

Contribuição dos autores.

O artigo foi escrito colaborativamente.