

Elaboração de avaliação diagnóstica do gênero seminário acadêmico: construção de critérios e descritores



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Ana Maria de Matos Guimarães (UFRGS)
- Eliane Lousada (USP)
- Joaquim Dolz (UNIGE)

AVALIADO POR

- Leandra Inês Segranfredo Santos (UNEMAT)
- Raquel Basílio (UFPB)

SOBRE OS AUTORES

- Everton Gelinski Gomes de Souza
Escrita – rascunho original – e
Escrita – análise e edição
- Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Supervisão.

DATAS

- Recebido: 15/09/2021
- Aceito: 05/11/2021
- Publicado: 17/05/2022

COMO CITAR

Souza, E. G. G.; Cristóvão, V. L. L.; (2021). Elaboração de avaliação diagnóstica do gênero seminário acadêmico: construção de critérios e descritores. *Revista da Abralín*, v. 20, n. 3, p. 1525-1549, 2021.

Everton Gelinski Gomes de SOUZA

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO

No contexto acadêmico somos frequentemente surpreendidos com abordagens de uso do seminário acadêmico que o restringem a um mero instrumento de avaliação de desempenho, apesar de seu alto potencial sinérgico. Com isso em mente, o objetivo deste estudo é analisar quais as contribuições dos pressupostos teórico-metodológicos da rubrica para a construção de um instrumento de avaliação diagnóstica, direcionado às práticas de ensino do seminário acadêmico. Para tanto, unimos os métodos previstos nas escalas de classificação e nas rubricas descritivas (SUSKIE, 2009) para transpor as operações das capacidades de linguagem e elementos constitutivos do seminário acadêmico, e transformá-los em critérios e descritores que servem como parâmetros para avaliação diagnóstica do gênero em tela. A fundamentação teórica tem como base o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), estudos sobre capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) e modelo didático (CRISTOVÃO, 2001), articulados com as discussões sobre a concepção de avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2001; FURTOSO, 2011; SOUZA, 2015) e com as definições de rubrica em termos de método (SUSKIE, 2009; BROOKHART, 2013) e de dimensão conceitual (BIAGIOTTI, 2005). Os resultados apontam o fortalecimento do aspecto diagnóstico de avaliação do seminário acadêmico, considerando o processo de didatização dos saberes que instituem esse artefato no seu

vínculo com a atividade de apresentação. Além disso, verificamos que a rubrica ofertou um meio para categorização de expectativas, abordadas neste estudo como critérios criados com base nos elementos constitutivos do gênero e como descritores para interpretação das operações de linguagem, mobilizadas durante diferentes fases de apresentação do seminário.

ABSTRACT

In the academic context we are often surprised by approaches to using the academic seminar, which restrict it to a mere instrument used to assess students' performance, despite its high synergistic potential. Bearing this in mind, the aim of this study is to analyze the contributions of the theoretical-methodological assumptions of the rubric for the construction of a diagnostic assessment instrument, targeted to the teaching practices of the academic seminar. For this purpose, we combine methods provided from rating scales and descriptive rubrics (SUSKIE, 2009) to transpose operations of language capacities and elements from academic seminar, in order to transform them into criteria and descriptors that serve as parameters for diagnostic evaluation of the genre being faced. The theoretical basis follows studies on socio-discursive interactionism (BRONCKART, 1999), language capacities (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) and didactic model (CRISTOVÃO, 2001) articulated with discussions on conception of diagnostic evaluation (LUCKESI, 2001; FURTOSO, 2011; SOUZA, 2015) and with the rubric definitions in terms of method (SUSKIE, 2009; BROOKHART, 2013) and conceptual dimension (BIAGIOTTI, 2005). The results point to the strengthening of the diagnostic aspect of the evaluation of the academic seminar, considering the didatization process of the knowledge that establish this artifact in its bond with the presentation activity. In addition, we found that the rubric offered a means for categorizing expectations, addressed in this study as criteria created based on the elements of the genre and as descriptors for interpreting language operations, mobilized during different stages of the seminar's presentation.

PALAVRAS-CHAVE

Seminário acadêmico. Avaliação diagnóstica. Rubrica. Gênero oral.

KEYWORDS

Academic seminar. Diagnostic assessment. Rubric. Oral genre.

Introdução

O seminário acadêmico é um artefato que carrega evidências sócio-históricas de atividades de pesquisa, seleção e apresentação de informações, inclinadas a objetivos de linguagem que são dedicados à construção dialógica de saberes, no seio de cursos e disciplinas da esfera acadêmica. Partindo de uma perspectiva dialética, compreendemos que o seminário confere aos participantes de sua realização oportunidade(s) de ajuste(s) focal(is) sob a forma como compreendem dado objeto de discussão tratado no interior do conteúdo temático, uma vez que em sua conjuntura espaço-temporal de realização podemos olhar sob diferentes ângulos para esse mesmo objeto.

Mesmo com alto potencial sinérgico, ainda somos surpreendidos com abordagens de uso do seminário acadêmico que o restringem a um mero instrumento de avaliação de desempenho no nível superior, fato corroborado em estudos de Branco (2008), por exemplo, sobre ensino de produção oral em cursos de Letras Inglêss. Nesses casos, presume-se que os alunos conhecem ou dominam o conjunto de parâmetros que devem ser levados em consideração para produção de seminários (ORNELLAS, 2017) no contexto em que estão inseridos. E ainda, ao professor cabe o papel pedagógico de avaliar unicamente o desempenho sobre a forma como os alunos difundem os conteúdos pesquisados, e, por vezes, sem critérios previamente estabelecidos e comuns ao grupo.

Isso implica certos problemas de avaliação. Para ilustrar, a noção de desempenho, de um ponto de vista ontológico, pode suscitar definições conflitantes em relação às representações dos alunos e às expectativas do professor, sobretudo, quando se trata da sistematização e da compreensão do processo de apresentação de um seminário. Num prisma epistemológico, compreende-se que é necessário harmonizar parâmetros da atividade de apresentação oral com o arquétipo do gênero (BRONCKART, 1999) evocado, com o(s) objetivo(s) de linguagem e a proposta de agir social. No entanto, quando isso não ocorre por conta de fatores como falta de ensino sobre tal harmonização, ou ainda, em detrimento de má definição ou ausência de critérios pontualmente definidos pelo professor e inteligíveis aos alunos, então pode haver impacto negativo no processo de avaliação de seminários e fragilização da atividade de apresentação oral.

Apresentadas essas fragilidades, e, no intuito de fortalecê-las, traça-se como objetivo deste estudo analisar quais as contribuições dos pressupostos teórico-metodológicos da rubrica para a construção de um instrumento de avaliação diagnóstica, direcionado às práticas de ensino do seminário acadêmico. Esse instrumento encontra-se em fase de construção e compreende parte de uma tese de doutorado em andamento sobre ensino de seminários acadêmicos em língua inglesa. Para cumprimento desse propósito, unimos os métodos previstos nas escalas de classificação e nas rubricas descritivas (SUSKIE, 2009) para transpor as operações das capacidades de linguagem e elementos constitutivos do seminário acadêmico, e transformá-los em critérios e descritores que servem como parâmetros para avaliação diagnóstica do gênero em tela.

O arcabouço teórico segue os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e as definições de linguagem subjacentes a esse construto, incluindo discussões sobre a influência das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ,

2011) e do conceito de modelo didático (CRISTOVÃO, 2001) na construção da avaliação. Do mesmo modo, apresentamos a concepção de avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2001; FURTOSO, 2011; SOUZA, 2015) deste estudo e, por fim, as definições de rubrica em termos de método (SUSKIE, 2009; BROOKHART, 2013) e de dimensão conceitual (BIAGIOTTI, 2005), tratada como um dos elementos fulcrais para o quadro de avaliação diagnóstica proposto nas próximas linhas.

Após essa introdução, o artigo será dividido em outras quatro partes. Na primeira delas, apresentamos a fundamentação teórica composta por uma subseção que abrange questões de transposição didática e capacidades de linguagem necessárias à construção do instrumento de avaliação diagnóstica, além de outra subseção na qual definimos avaliação diagnóstica e pressupostos relativos ao conceito de rubrica em suas diferentes dimensões. Em sequência, discorreremos sobre a metodologia que está organizada em torno da natureza de pesquisa, da geração de dados que decorre do corpus composto por dezesseis elementos constitutivos do gênero, e, nos métodos de análise que seguem pautados na escala de classificação e na rubrica descritiva. Em seguida, discorreremos sobre a construção do instrumento de avaliação diagnóstica na seção de análise de dados. Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre as contribuições e limitações deste estudo. Isso posto, avançamos para o arcabouço teórico.

1. Fundamentação

1.1. Alvo de avaliação diagnóstica: elementos constitutivos do seminário acadêmico e capacidades de linguagem

Pela centralidade da linguagem no desenvolvimento humano, consideramos determinante engendrar instrumentos de avaliação diagnóstica que deem conta de seus diferentes planos (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), de modo a alimentar os sistemas complexos de produção de sentidos encarnados em gêneros de texto, bem como as próprias representações dos indivíduos sobre as atividades sociais. Desse modo, do ponto de vista didático, compreendemos que as ações diagnósticas precisam evidenciar quais desdobramentos da linguagem serão observados, uma vez que ela está condicionada aos objetivos da atividade a que se destina, aos conteúdos temáticos e aos múltiplos padrões de comunicação que podem ser evocados no gênero textual (BRONCKART, 1999).

Com foco no seminário acadêmico, este estudo parte da máxima de que o diagnóstico inclui, portanto, as formas de organização dos conteúdos e objetivos da atividade que se materializam em modelos de gêneros que são socialmente negociados. Além disso, uma avaliação diagnóstica precisa abarcar as potenciais operações linguageiras necessárias ao cumprimento de tarefas complexas que envolvem produção e compreensão oral, escrita e multimodal. À guisa desses fatores, um quadro de avaliação diagnóstica poderá revelar a natureza dos fatos quando há distanciamento ou proximidade entre as ações de linguagem dos indivíduos e o que se espera deles, sobretudo, quando o enfoque central é “conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender” (DOLZ, p. 240), além da própria elaboração de dispositivos que auxiliem na resolução de problemas de ensino.

No tocante à primeira questão, a avaliação diagnóstica compreende os elementos constitutivos do gênero, em sua forma didática transposta (CHEVALLARD, 1989), concebidos na forma de conjuntos de saberes organizados metodicamente em relação ao nível de ensino previsto. A partir de estudos de Cristovão (2001), consideramos que esses elementos perpassam diferentes movimentos de transposição didática, de forma a respeitar as expressões de documentos de referência, a literatura científica especializada e capacidades de linguagem, configurando um instrumento didático de primeira instância (SOUZA, 2015) denominado como modelo didático de gênero (CRISTOVÃO, 2001) que, por sua vez, será utilizado como um dos pilares da construção do quadro de avaliação diagnóstica neste estudo.

O modelo didático integra os princípios de pertinência, legitimidade e solidarização discutidos por Cristovão (2001), cujos preceitos definem, nessa ordem, o respeito às finalidades e objetivos do espaço de ensino, a validade dos saberes socialmente aceitos como referência numa determinada comunidade e a integralização de diferentes dimensões que organizam o gênero textual. Além dos que foram apresentados, expande-se aqui para um quarto princípio, a saber, o representacional. Nessa lógica, um gênero textual como o seminário acadêmico, por exemplo, pode apresentar certos elementos constitutivos que, talvez, professores e/ou especialistas não contemplem, num primeiro momento, como saberes que podem ser ensinados.

Esses elementos podem surgir como possibilidade concreta a partir da citação realizada por um aluno. Dessa forma, certas características mais gerais da oralidade ou gêneros de práticas sociais similares – como a exposição ou comunicação oral – podem fazer parte do conjunto de representações que os alunos possuem sobre como proceder na construção de um seminário acadêmico. Nesse caso, ressaltamos que durante a aplicabilidade de um instrumento de avaliação diagnóstica, o professor precisa considerar que os critérios inicialmente cunhados poderão/deverão ser repensados em detrimento desses outros valores que poderão surgir durante a prática de ensino, a partir de potenciais contribuições dos alunos à respeito de suas representações.

No que diz respeito à segunda questão, retomamos o fato de que parte do diagnóstico incide sobre as propriedades linguageiras que são mobilizadas na produção genérica. Nesse seguimento, os objetivos de ensino são, do mesmo modo, direcionados ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, responsáveis por permitir aos indivíduos a operacionalização de coeficientes de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), de reconhecimento de parâmetros contextuais, da organização da infraestrutura textual e do plano linguístico-textual-enunciativo (SOUZA, 2015). Uma vez que as capacidades de linguagem correspondem ao outro segmento do vértice diagnóstico, vejamos os principais desdobramentos dessas capacidades que dialogam com os pressupostos apresentados até o presente momento, os quais constituem o quadro de avaliação diagnóstica.

O primeiro desdobramento é macro situado, externo ao texto, e compreende as capacidades de significação e de ação. As capacidades de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) tornam potenciais a construção de sentidos, a partir da interpretação das representações coletivas e de saberes sociais de referência, assim como operacionalizam o reconhecimento de conjuntos de sentidos que transitam na economia cultural, nas ideologias, nas verdades negociadas, em arquétipos discursivos, e, podemos incluir aqui as instâncias de atos sociais que constituem os sistemas de gêneros

(BAZERMAN, 1994). As capacidades de ação permitem que o indivíduo relacione as ações realizadas verbalmente às diversas exigências do meio social (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993) e, assim, estão intrinsecamente ligadas ao reconhecimento de parâmetros contextuais da atividade linguageira imediata.

O segundo desdobramento é micro situado, interno ao texto, e compreende as capacidades discursivas e linguístico-discursivas. As operações das capacidades discursivas acionam a identificação de modelos discursivos disponíveis em ambientes linguageiros (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993), caracterizados tanto por marcadores linguísticos relativamente específicos que retratam frações de texto, como é o caso dos tipos de discurso (BRONCKART, 1999), quanto pela sequencialidade enunciativa e demais marcadores organizacionais. As capacidades linguístico-discursivas (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993) outorgam a coesão e coerência textuais, decorrentes da escolha adequada de mecanismos enunciativos e de textualização que emanam do sistema verbal complexo que é a língua em situação de uso (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Por meio dessas capacidades é possível compreender o conjunto de operações necessários para o cumprimento dos movimentos de realização do seminário acadêmico. Com isso dito, entendemos que os saberes do modelo didático seguem o mesmo caminho, ou seja, relacionamos os elementos constitutivos do gênero com as operações de linguagem necessárias à produção textual, a construção do gênero e ao agir social, questões previstas (algumas delas) no quadro de avaliação diagnóstica aqui proposto.

Dadas essas questões, passamos para a conceituação de avaliação diagnóstica deste estudo e sobre os saberes teórico-metodológicos subjacentes ao instrumento rubrica, na sua relação epistemológica com o viés avaliativo.

1.2 Concepções subjacentes à noção de avaliação diagnóstica e às dimensões e dispositivos do instrumento rubrica: diálogos possíveis

A avaliação, quando centralizada no processo integral de ensino e de aprendizagem, pode concentrar uma dinâmica que incorpora diferentes instrumentos de captação de potencialidades e fragilidades, movimentos de análise, interpretação, intervenção e devolutiva marcados por ações de diagnóstico, de controle e classificação (FURTOSO, 2011). Dada a abrangência do decurso avaliativo e do recorte deste artigo focaremos, daqui em diante, na discussão sobre a avaliação diagnóstica.

A literatura sobre avaliação diagnóstica comumente abrange no seio de sua significação a sondagem, em nível microcontextual, do conhecimento prévio que determinados grupos de alunos possuem sobre o conteúdo a ser estudado (HAYDT, 2004). No que se refere à sua finalidade, algumas variações conceituais se destacam no sentido de se (re)pensar quais objetivos deseja-se alcançar com o tipo de instrumento avaliativo que pode ser construído com base nessa modalidade (FURTOSO, 2011).

A avaliação diagnóstica remete à identificação fundamental de características de aprendizagem de um aluno. Sob essa ótica, a organização do processo de ensino depende de uma ação preventiva, na qual há o reconhecimento de níveis variados de domínio sobre os conteúdos que se pretende

ensinar, e o gerenciamento de variáveis contextuais como interesse, proximidade com o tema, condições favoráveis do ambiente, para citar alguns apenas. Furtoso (2011), por exemplo, apresenta a função diagnóstica de uma avaliação ligada à identificação de pré-requisitos para novas aprendizagens, além da detecção de dificuldades de aprendizagem e suas possíveis causas.

Sob enfoque da abordagem de gêneros, como é o caso deste estudo, a avaliação diagnóstica corresponde à leitura do nível de desenvolvimento real, isto é, comporta um olhar mais acurado para as diferentes manifestações das formas de linguagem estudadas. Conforme discute Souza (2015), o ato de se realizar uma avaliação fornece um horizonte amplo de capacidades de linguagem e conteúdos que precisam ser potencializados. Nas palavras de Luckesi (2001), avaliar, do ponto de vista diagnóstico, significa construir um momento dialético de ações. Com base nos autores, somos instigados a pensar num mecanismo avaliativo dialogado, com recursos que sejam capazes de capturar informações sobre os saberes planejados pelo professor, mas que também acolham as contribuições dos alunos.

Nessa ação, o próprio instrumento diagnóstico pode ser avaliado pelo grupo que é favorecido por sua intervenção no trajeto didático. Apesar de ainda não realizarmos a aplicação do instrumento no contexto da graduação, os critérios que serão propostos foram discutidos, num primeiro instante, no âmbito de uma disciplina sobre avaliação de um programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, e a proposta que trazemos resulta da participação do professor regente e dos alunos colegas de classe que avaliaram e contribuíram para manutenção dos critérios inicialmente desenvolvidos. Com isso dito, entendemos que seja fundamentalmente importante tornar claro os critérios que serão utilizados, além de abrir espaço para a avaliação dos alunos durante a aplicação de um instrumento de avaliação diagnóstica.

No que tange à sua natureza conceitual, compreendemos que a avaliação diagnóstica corresponde a uma modalidade ou tipo de avaliação, na mesma esteira das funções formativa e somativa, conforme apresentam Fernandes (2008) e Furtoso (2011) em suas pesquisas, abordadas neste estudo em função de seus altos índices de citação e relevância em periódicos de excelência internacional e nacional. Em relação ao seu valor metodológico, entendemos que a avaliação diagnóstica também pode ser classificada em razão da dimensão de sua abordagem. Se o instrumento contempla critérios gerais e possui enfoque na compreensão global, então podemos considerá-lo em sua dimensão holística (FURTOSO, 2011). No caso em que o instrumento é elaborado a partir de critérios esmiuçados, que contemplam variáveis analisadas separadamente, nesse caso, estamos tratando de uma dimensão analítica (FURTOSO, 2011).

Com base nesses princípios, utilizaremos o termo modalidade em nossas discussões para nos referirmos à avaliação diagnóstica, tendo em vista momentos de uso desse termo que se refiram à sua função. No que compete à dimensão, o termo será utilizado para indicar a perspectiva abrangente do instrumento de avaliação diagnóstica, o que será subsequentemente explicado, sobretudo, pela influência na concepção da rubrica deste artigo.

Na literatura de estudos sobre avaliação, rubrica é definida sob prismas que irradiam noções como a de instrumento de *feedback* (FERRAZ, 2019), de coeficiente de desempenho (BROOKHART, 2013) e organização de gradações de características suficientemente desenvolvidas em uma atividade (BIAGIOTTI, 2005), para citarmos os mais recorrentes e harmonizados com a discussão deste estudo. Em ambas as conceituações, a rubrica concentra aspectos metodológicos de escopo

avaliativo e, por isso, será tratada como um instrumento, cuja natureza possui fundamentos teórico-metodológicos, conforme será discorrido daqui em diante.

Durante um processo avaliativo, conteúdos e objetivos de ensino podem receber atenção detalhada, ou serem vistos como um corpo de características abrangentes. Na primeira situação, quando o contexto demanda níveis descritivos minuciosos dos objetos semânticos avaliados, então compreendemos que há uma dimensão analítica (BIAGIOTTI, 2005) que dá essa evidência material ao professor e/ou pesquisador para criação de critérios coerentes com os conteúdos e objetivos.

Na segunda situação, o pano de fundo avaliativo revela um sistema de classificações compostas por características ou funções que devem ser dominadas. Apesar da semelhança com a situação anterior, o nível de detalhamento é limitante, dirigido à criação de um único descritor que é capaz de cingir – de modo gradual e descendente – níveis distintos de domínio do mesmo critério. Essa visão se alinha à pré-concepção ideológica de processamento integral e conciso de informações que culminarão os procedimentos avaliativos, que se configura em uma dimensão intitulada holística (BIAGIOTTI, 2005).

Com base nessas formulações, considera-se ambas como construtos teórico-metodológicos, e, portanto, não é uma questão de escolha estar na esteira da dimensão analítica ou da holística, mas os procedimentos, as escalas utilizadas (SCHLATTER et al, 2005) e o conjunto de critérios e descritores (FURTOSO, 2011) que formatam a avaliação construída é que nos remetem à uma ou outra e, até mesmo, às duas dimensões. Em razão da forma como objetivos e conteúdos são relacionados, essa gama de elementos será arquitetada em dispositivos com características específicas de avaliação, dentre os quais focaremos nos quatro mais utilizados no campo da rubrica, segundo Ferraz (2019).

O primeiro dispositivo corresponde à lista de verificação (FERRAZ, 2019), na qual uma série de tarefas, funções ou características são elencadas na forma de critérios, sem a obrigatoriedade de atender a uma ordem cronológica. Ao avaliador, cabe assinalar se os critérios listados foram contemplados ou não. Para Suskie (2009), esse dispositivo geralmente não é indicado para expectativas mais sofisticadas, todavia, apesar de haver concordância com a autora, acrescentamos o fato de que a lista de verificação pode atender positivamente avaliações de itens gerais em curtos espaços de tempo.

O segundo diz respeito à escala de classificação (SUSKIE, 2009; FERRAZ, 2019), a qual se assemelha muito ao dispositivo anterior. A diferença central incide no fato de que os critérios possuem descritores, que são formas de elucidar o nível de representação criada a partir do critério (SUSKIE, 2009). Os descritores geralmente enfatizam a posição do avaliador, ao menos, em concordância total, parcial ou discordância total com as ações classificadas nos critérios.

O terceiro dispositivo corresponde à rubrica descritiva (FERRAZ, 2019). Em certas situações, esse dispositivo pode ser confundido com o anterior, sobretudo porque apresenta progressão descendente de descritores baseados em itens que devem ser contemplados (SUSKIE, 2009). Contudo, a rubrica descritiva abrange objetivos e conteúdos avaliados de maneira detalhada. Ao contrário dos dois primeiros dispositivos, o conjunto de critérios focará na administração de um rol de elementos que será avaliado a partir de descritores que esmiúçam o nível de ações esperadas, ou nos termos de Brookhart e Chen (2014), organizam e comunicam as expectativas lançadas sobre os níveis de desempenho esperados.

O último dispositivo é a guia de pontuação holística (SUSKIE, 2009; FERRAZ, 2019). Sua principal característica é a interconexão de critérios que automaticamente descrevem certas capacidades num evento específico. Para Ferraz (2019), esse guia é indicada em projetos de avaliação volumosos, acima de tudo, pela ausência de detalhamentos, justificativas e transposição de verificações na forma de um resultado único.

Apresentadas essas considerações, enfatiza-se que os dispositivos e as dimensões que efetivam a natureza teórico-metodológica do conceito de rubrica abordado neste estudo, assim como o conjunto de conjecturas que dão vigor ao modo como é concebida a avaliação possuem relação epistemológica, e dialogam com vistas à construção do instrumento de avaliação diagnóstica do seminário acadêmico. Finalizada a apresentação dos pilares deste estudo, passa-se para a metodologia.

2. Metodologia

2.1 Contextualização da pesquisa para procedimentos de geração e análise de dados

Neste estudo, de natureza teórica e de abordagem qualitativa, analisamos as contribuições dos pressupostos da rubrica para a construção de um instrumento de avaliação diagnóstica, direcionado ao seminário acadêmico. Para dar conta desse objetivo, construímos um corpus alicerçado em estudos sobre seminário e exposição oral de Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), Bueno (2008), Gonçalves (2009), Santos (2012), Sá (2013) e Feliciano (2014), Almeida (2017), Nascimento (2019) e Silva e Santos (2020). Com base nas discussões sobre características ou mecanismos que compõem o seminário nesse corpus de textos, selecionamos um conjunto de dezesseis elementos constitutivos do gênero para construção da rubrica, os quais foram organizados em torno de quatro eixos distintos que propomos para as diferentes fases de apresentação. Observemos no quadro 1 essa configuração:

Elemento constitutivo do seminário acadêmico	Fase de apresentação
1 - Abertura da apresentação e cumprimentos iniciais.	Fase inicial – o texto da apresentação está organizado em torno de um eixo exórdio, que movimenta os mecanismos de introdução.
2 - Apresentação do recorte temático de um assunto amplo previsto na disciplina.	
3 - Título, como elemento condensador do recorte temático.	
4 - Delimitação de todas as etapas da apresentação.	
5 - Justificativa para o enfoque dado no trabalho.	
6 - Objetivo de apresentação	Fase de desenvolvimento: o texto é construído em torno de um eixo proemial, cuja função é conduzir a apresentação para o ingresso no conhecimento de literatura sobre o tema.
7 - Pilares teórico-metodológicos e/ou embasamento de discussões	
8 - Visão geral de fontes ou recortes de questões universais que sustentem o tema	
9 - Identificação de contribuições das fontes utilizadas para tratamento do tema	
10 - Transição explícita para o aprofundamento do tema	
11 - Desenvolvimento de contribuições autorais ligadas aos conceitos-base	Fase de desenvolvimento: a mudança para a contribuição autoral do tema é firmada pelo eixo de arguição com relação à progressão temática no texto.
12 - Utilização de exemplos para ilustrar o conteúdo tratado	
13 - Desdobramentos de subconjuntos da orientação temática	
14 - Síntese das contribuições autorais	
15 - Considerações finais	

16 - Abertura para discussão	Fase final: o texto conduz ao fechamento da apresentação das contribuições autorais por meio de um eixo de fechamento.
------------------------------	--

QUADRO 1 – Elementos constitutivos do gênero utilizados para construção da rubrica

Fonte: os autores.

Nas ações de análise, empregamos como método a articulação de dois dispositivos da rubrica. O primeiro corresponde ao uso da escala de classificação na construção de dezesseis critérios, os quais estão pautados no controle de classificação de cada um dos elementos constitutivos do seminário acadêmico em ordem cronológica, conforme apresentado no quadro 1. O segundo diz respeito ao uso do dispositivo rubrica descritiva, tomado como mecanismo de transposição dos elementos em performances/desempenho esperados com relação à ação de linguagem realizada, condensados na forma de descritores para cada um dos critérios gerados.

Com relação às capacidades de linguagem, focamos designadamente em sete operações que foram fundamentais para esse primeiro momento de estruturação da avaliação diagnóstica. Essas operações são utilizadas como critérios de produção/compreensão textual e mobilizadas em função dos elementos apresentados anteriormente. A rubrica será construída em torno dessas operações, as quais podem ser vistas no quadro 2:

Capacidade de linguagem	Operações de linguagem utilizadas como critérios	Plano da Linguagem
Capacidades de Significação (CS)	1 - Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos (4CS).	Atividade geral
	2 - Posicionar-se sobre as relações texto-contexto (8CS).	
Capacidades de ação (CA)	3 - Realizar inferências sobre: para quem é dirigido, assunto, espaço social, suporte e objetivo (1CA).	Atividade de linguagem imediata
	4 - Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação (2CA).	
Capacidades discursivas (CD)	5 - Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i> , linguagem não verbal como fotos, gráficos, títulos, formato do texto (1CD).	Infraestrutura textual geral
	6 - Perceber as formas de organização de conteúdos mobilizados nos turnos de fala (4CD).	
Capacidades linguístico-discursivas (CLD)	7 - Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do interlocutor (11CLD).	Linguístico-enunciativo

QUADRO 2 – Operações de linguagem

Fonte: Retirado de Cristovão e Stutz (2011) e adaptado pelos autores¹.

Tendo em vista que nesse processo inicial de elaboração da avaliação diagnóstica o foco é lançado sobre a estruturação das fases de apresentação, ressaltamos que do quadro de operações

1 As siglas correspondem exatamente à posição que ocupam no quadro das capacidades de linguagem, conforme se observa em estudos de Cristovão e Stutz (2011).

de linguagem previsto na literatura das capacidades o foco recairá, com base no objetivo apresentado, nesse conjunto particular de operações linguageiras. Finalizada essa etapa, passamos para a análise dos dados.

3. Análise dos dados

Neste estudo, a proposta de avaliação diagnóstica do seminário acadêmico é fundada pela utilização do instrumento rubrica, cujo movimento de criação seguiu pressupostos da dimensão analítica (BIBIOTTI, 2005) e nos dispositivos de rubrica de classificação e rubrica descritiva (SUSKIE, 2009; BROOKHART, 2013), conforme se observa nos processos que serão demonstrados a seguir.

3.1 Construção da rubrica para avaliação diagnóstica

Cada critério estabelecido para avaliação diagnóstica do seminário acadêmico foi analisado separadamente, de forma a atender as singularidades dos elementos que compõem o gênero em tela. Além disso, as operações de linguagem mobilizadas durante as ações de estruturação desses elementos também foram transpostas, configurando os descritores de capacidades. Desse modo, apresentamos em seguida a construção de critérios para os elementos constitutivos das fases de apresentação, e, descritores para as operações de linguagem. Tendo em vista esses fatores, a avaliação diagnóstica foi dividida em fase inicial, desenvolvimento da apresentação e fase final. Em seguida, discutimos alguns critérios e descritores utilizados na construção da rubrica criada para avaliação diagnóstica da fase inicial.

A fase inicial de apresentação do gênero seminário acadêmico, descrita no quadro 1, é marcada por cinco elementos engendrados sob pilares da atividade de linguagem e da organização da infraestrutura textual. Nesse momento, entendemos que estão articulados por um eixo exórdio, no qual se movimentam mecanismos introdutórios, de função fática, de contextualização e de logística.

O primeiro elemento intercala cumprimento e autoapresentação, vistos como índices sociais de valores (FARACO, 2005) indispensáveis à abertura da exposição oral e à relação dialógica entre apresentador, interlocutores e atividade. Esses princípios se integram à função fática da linguagem e compõem o primeiro critério da rubrica. A capacidade que opera diante desse elemento é a identificação de características que aproximem o apresentador dos interlocutores, descrita no quadro 2 como uma capacidade linguístico-discursiva (IICLD). O descritor é a própria saudação inicial e a autoapresentação.

O segundo elemento constitutivo do gênero presente no quadro 1 corresponde ao recorte temático anunciado no início da apresentação oral, cujas informações advêm de um percurso bifásico. Nesse sentido, um assunto – que possui caráter mais abrangente – é estabelecido como ponto de partida pela escolha crítico-sugestiva (SANTOS, 2012) do professor, de modo a atender o programa de uma determinada disciplina. Posteriormente, o conjunto bibliográfico concernente a esse assunto será estudado pelo apresentador que, em sua escolha subjetiva, legitimará motivações pessoais, estabelecerá pontos de vista

(DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004), mas também dará conta da carga ideológica e dos desdobramentos científicos (SANTOS, 2012) condizentes com o objetivo geral do contexto de apresentação.

O resultado desse processo é a materialização do tema, cuja escolha pode – e talvez deva – ser justificada pelo apresentador, e compõe o segundo critério proposto neste estudo. A operação de linguagem mobilizada nesse processo é a adequação do texto oral à situação na qual a comunicação está sendo processada (2CA). Para o quadro de rubricas das capacidades de linguagem, o descritor que propomos para esse critério corresponde a sintonia ou laço criado entre o recorte anunciado pelo(s) apresentador(es) e o assunto da disciplina, tendo em vista o enquadramento da apresentação em detrimento de parâmetros da atividade como tempo previsto, forma como a informação é tratada e objeto de recorte.

O terceiro elemento do seminário acadêmico corresponde à organização de um título. Em determinados casos, os apresentadores tratam-no em apresentações orais como substituto pleno do anúncio sobre o recorte temático. Neste estudo, o critério utilizado para avaliar a construção do título não é visto dessa forma. Acredita-se que esse elemento deve sumarizar informações semânticas (MENEGASSI; CHAVES, 2000) no sentido de orientar o expectador para uma escala macroestrutural de informações, diferentemente do que ocorre com o recorte temático, que orienta a microestrutura de informações organizadas na infraestrutura textual (BRONCKART, 1999).

Entendemos que o título deve ser avaliado após o recorte temático e ao fim da apresentação. Aliás, no que concerne à operação de linguagem requisitada, é possível visualizar o reconhecimento da centralidade temática do título para a organização do texto (1CD). No quadro de rubricas das capacidades de linguagem, o descritor projetado para essa operação corresponde à verificação do condicionamento da estrutura física do trabalho, uma vez que deve estar organizada mediante seu aspecto hierárquico e com funções compatíveis com o plano da apresentação.

A exposição das etapas de apresentação faz parte do quarto elemento do gênero. É fundamental pensarmos no fato de que essa ação contribui para que o público-alvo compreenda as razões que balizam a ordem das informações subsecutivas projetadas pelo apresentador. Além disso, contribui para a relação entre tópicos de apresentação (SÁ, 2013) que podem ser intercalados em seminários conduzidos por mais de um apresentador, os quais geralmente sustentam um esquema de apresentação oral previamente elaborado (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004) que fornece panoramas sobre como a progressão de conteúdos irá acontecer.

Ao fim da apresentação é possível verificar se essa formatação realmente foi contemplada. Esse panorama de caminhos futuramente trilhados corresponde ao critério da delimitação de etapas de apresentação. A operação de linguagem mobilizada é a de reconhecimento sobre o formato ou etapas do texto (1CD). No quadro de rubricas das capacidades, o critério atende os mesmos princípios do elemento anterior, mas a diferença incide no fato de que o descritor é composto pela capacidade do apresentador em mobilizar suas faculdades de construção holística para expor o plano global textual que é anunciado na prática oral e, possivelmente, manifestado na também modalidade escrita.

O último constituinte da rubrica que concerne à fase inicial de apresentação está ligado à justificativa para o enfoque dado ao trabalho. Esse elemento não é habitualmente tratado no seminário acadêmico, conforme se observa em estudos que abordam suas principais características (SANTOS, 2012; SÁ, 2013;

FELICIANO, 2014). Contudo, consideramos relevante trazê-lo para o seio desse gênero, haja vista que a justificativa pode esclarecer aos interlocutores que as influências, por vezes, perpassam os objetivos de uma disciplina, as motivações pessoais e também recaí sobre lacunas relativas a uma teoria, abordagem ou método explorado(s) numa apresentação oral, com vistas a considerar possíveis problemáticas de interesse do público-alvo (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004).

Colocadas em relevo essas questões, compreendemos que a operação de linguagem que viabiliza esse processo está ligada à realização de inferências sobre os interesses do público alvo (ICA), mas também ao posicionamento do apresentador frente o contexto da atividade (8CS). Como descritores, elencam-se, respectivamente, as considerações daquele que apresenta sobre os interesses do público alvo, bem como os argumentos utilizados para justificar o recorte temático e os impactos desse posicionamento após a apresentação. Os critérios integrantes da rubrica para avaliação diagnóstica - tendo em vista a fase inicial de apresentação - podem ser visualizados numa síntese disposta no quadro 3:

Elemento Constitutivo do Seminário	CRITÉRIO(S) PARA A RUBRICA
1 - Abertura da apresentação e cumprimentos iniciais.	Cumprimento da função fática da linguagem, com a realização de cumprimentos formais e autoapresentação.
2 - Apresentação de um tema, recortado de um assunto mais amplo previsto na disciplina.	Elucidação sobre o tema que foi abordado no decorrer da apresentação.
3 - Título que condensa o recorte temático realizado pelo(s) apresentador(es).	Utilização do título como meio de sintetizar o enfoque principal do trabalho, a partir da temática sinalizada.
4 - Delimitação clara de todas as etapas ou divisões da apresentação.	Exposição de um panorama de todos os caminhos que seriam trilhados durante a apresentação.
5 - Justificativa para o enfoque dado no trabalho.	Tornar claro aos interlocutores todas as motivações subjacentes à realização do seminário. Nesse sentido, devem ser considerados tanto os objetivos/enfoque da disciplina, quanto o recorte indispensável ao tema, seja por potencialidades ou lacunas de um estudo, e as razões pessoais.

QUADRO 3 – Critérios do eixo exórdio da fase inicial

Fonte: os autores.

Em continuidade, o segundo momento de apresentação oral que ocorre na produção do seminário acadêmico é representado como a primeira fase de desenvolvimento. Há quatro elementos previstos nessa fase que são planejados em torno de um eixo proemial, cuja função é conduzir a apresentação para o ingresso no conhecimento de literatura sobre o tema. Seu ponto de partida está relacionado com o objetivo delimitado para o fim languageiro da apresentação.

Nesse sentido, o objetivo é o primeiro critério que será discutido. A delimitação do objetivo é importante para que os interlocutores possam compreender a relação entre o propósito de fala e o conteúdo abordado na apresentação oral. Em termos de critério que compõe a rubrica deste estudo, essa característica atua no interior do gênero como uma célula medular que orienta a construção textual e o conseqüente desenvolvimento temático. Isso vale para a operação de linguagem mobilizada nesse âmbito, que prevê precisamente a inferência sobre o objetivo do texto (ICA). À guisa disso, o objetivo deve revelar aspirações carregadas nas ações verbais da apresentação oral, o que permite a visualização do ponto mirado pelo apresentador e, ao fim de sua atividade languageira, verificar a

coerência entre o que foi proposto e aquilo que, de fato, foi realizado. Essa máxima compõe o critério utilizado para avaliar a operação de linguagem citada.

O sétimo elemento que compõe a rubrica de avaliação diagnóstica corresponde aos pilares teórico-metodológicos. Neste estudo, compreendemos que o seminário acadêmico precisa de suporte científico (SANTOS, 2012) para a consolidação e validade argumentativa, apesar de que na sócio-história de estudos que versam sobre esse gênero, é comum encontramos argumentos que denunciem sua construção pautada num tipo de qualidade informal e isolada de práticas científicas reconhecidas (SANTOS, 2012). No que tange ao critério estabelecido para avaliação, os mecanismos de análise e os procedimentos adotados devem estar em sintonia com uma base científica previamente citada.

Por essa razão, reitera-se que uma base teórico-metodológica é importante não apenas por conjugar parte da cientificidade do gênero acadêmico, mas por contribuir para o desenvolvimento formal e para legitimá-lo academicamente. A operação linguageira que assegura a construção coerente desse elemento representa o reconhecimento de pré-construídos coletivos (4CS), e o descritor dessa operação abarca a apresentação congruente do objeto teórico, seja ele um construto, um arcabouço teórico, um método, uma abordagem ou até mesmo conceitos terminológicos dentro de um quadro geral de análise.

O oitavo componente da rubrica é a visão geral das fontes utilizadas ou o recorte temático de questões universais que sustentam o tema. Em certas ocasiões, os conceitos basilares que fundamentariam a discussão de um assunto acabam sendo o próprio alvo de exposição oral, numa ação metateórica. O que se discute aqui não está relacionado com essa forma de apresentação. Entende-se que, após explorar de forma crítica o cabedal científico das fontes previstas –geralmente indicadas pelo professor –, o apresentador seleciona um conjunto de informações (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004) que julga pertinente, e que lhe dará suporte para o tratamento do tema. Esse é o critério disposto aqui.

Com base ainda no processo do parágrafo anterior, a identificação de contribuições das fontes utilizadas nos leva à operação de realização de inferências sobre quem escreve o texto e quais as relações com seu respectivo conteúdo (ICA). Em termos de práxis, é significativo mostrar ao público alvo que não se trata apenas de um movimento inerente à ética acadêmica, mas compreende uma prática de construção de saberes, possível graças à interdiscursividade (SILVA; SANTOS, 2020), de natureza epistemológica, pois a partir desse movimento torna-se possível reconhecer as etapas e os limites do conhecimento humano. Esse componente oportuniza ao(s) apresentador(es) olhar(em) para os caminhos já percorridos pelos autores, e assim, traçar um panorama das especificidades discutidas, anunciá-lo aos seus interlocutores e seguir a partir desse ponto com novas colaborações ou provocações, o que corresponde ao descritor dessa operação de linguagem citada, que serve para os oitavo e nono elementos.

Finalizada essa etapa de análise, apresentamos o quadro 4 composto por elementos e critérios da segunda fase de apresentação do gênero seminário, visando à construção da rubrica da avaliação diagnóstica, conforme segue:

Elemento Constitutivo do Seminário	CRITÉRIO(S) PARA A RUBRICA
6 – Objetivo de apresentação, visto como um elemento que promove uma ideia central e orienta para a finalidade daquilo que será exposto.	Demonstração explícita de que há um foco central de ação linguageira, sob o qual a finalidade da apresentação e o desencadeamento temático formam uma relação coerente, vistas por meio da ligação entre os demais passos que foram apresentados.
7 – Pilares teórico-metodológicos e/ou embasamento de discussões	Apresentação da fundamentação necessária para discussões que serão realizadas. Demonstrar as concepções adotadas e/ou procedimentos metodológicos à luz dessas concepções.
8 – Visão geral de fontes utilizadas ou recortes de questões universais que sustentem o tema	Tornar legível, de forma panorâmica, qual(is) discussão(ões) e/ou análise(s) são realizadas nas fontes utilizadas como base para apresentação do tema. O overview deve prever as escolhas realizadas pelo interlocutor a partir das suas fontes de dados e de estudos sugeridos pelo(a) professor(a).
9 – Identificação de contribuições publicadas nas fontes utilizadas para tratamento do tema	Mostrar quais são as contribuições que as fontes utilizadas apresentam para a literatura correspondente ao tema tratado. Tratar essas contribuições como meio para se entender o que trazem as pesquisas antecedentes e a justificativa para se avançar com base na discussão proposta pelo(s) apresentador(es).

QUADRO 4 – Critérios do eixo proemial da fase de desenvolvimento

Fonte: os autores.

O terceiro desencadeamento do quadro de critérios deste estudo também corresponde ao desenvolvimento da apresentação. A especificidade desse momento está ligada à transição de um eixo proemial para um eixo de arguição. No primeiro eixo, as ações de construção textual são dedicadas a apresentar saberes antecedentes, conforme se observa, inclusive, em modelos genéricos popularmente discutidos (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004). No segundo eixo, as linhas teóricas gradativamente são transpostas em saberes que auxiliam na construção de argumentos (SÁ, 2013), como se observa, por exemplo, no uso de citações para corroborar determinado ponto de análise abordado no desenvolvimento do seminário acadêmico.

Nesta fase de apresentação, há cinco elementos que estruturam a transição e entrada num momento de evolução temática. O décimo elemento do gênero seminário, portanto, corresponde à transição explícita à iniciação do aprofundamento do tema. Em questão de critério, direciona-se olhar para a forma como o apresentador evidencia aos expectadores a passagem para esse momento singular, cujo conteúdo temático orienta para maiores contribuições sobre o que já foi apresentado. No que se refere à operação de linguagem mobilizada, compreende-se que a percepção da transição como meio de manter a ordenação dos conteúdos trazidos à baila (4CD) é o meio de incursão desse elemento discutido. O descritor dessa operação é a sinalização indicando mudanças na fase de desenvolvimento, em que as referências previamente citadas serão base para novas colocações.

O décimo primeiro elemento tange o desenvolvimento de contribuições autorais ligadas aos conceitos dos pilares teórico-metodológicos. Como critério, o apresentador deve sublinhar no processo de orientação temática (BRONCKART, 2008) a originalidade dos aspectos tratados. Com isso em mente, a

atenção recai sobre ações de linguagem voltadas para o reforço e possível ampliação de algum aspecto do referencial teórico-metodológico, todavia, sem deixar de mencionar que a ênfase central deve recair sobre a exploração de novos caminhos, formas de análise, enfoques e pontos de vista particulares.

A contribuição autoral é um dos princípios-chave de elaboração do seminário acadêmico. Em estudos sobre esse gênero, diferentes olhares são lançados a respeito do escopo social e da organização da infraestrutura desse gênero. Nas palavras de Santos (2012), o seminário constitui-se por fases de pesquisa prévia, organização de dados bibliográficos, recorte temático e exposição oral. Em seu estudo (SANTOS, 2012), o autor realizou entrevistas com professores de ensino superior sobre o gênero tratado, e, na parte que concerne à sua definição, é comum visualizar-se os participantes definindo-o como uma atividade de exposição oral.

Numa pesquisa sobre gêneros orais, Silva e Santos (2020) propõe um quadro de conteúdos de seminário voltado à esfera escolar, cujas características perpassam estratégias de organização do discurso, recursos paralinguísticos, cinésicos e linguísticos. Em termos de visão social e infraestrutura, partilham do conceito de exposição oral, tratado como *locus* genérico em Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), bem como em Santos (2012) que, por sinal, busca suas definições nas mesmas raízes.

Neste estudo, concordamos com boa parte das definições trazidas pelas referências discutidas nestes dois últimos parágrafos. No entanto, adotaremos como posição epistemológica o uso do termo apresentação oral para nos referirmos à ação de linguagem realizada durante um seminário acadêmico. A justificativa está calcada no fato de que esperamos que os apresentadores, durante o seminário, não restrinjam o desenvolvimento do tema a uma simples exposição de informações que foram coletadas nos processos de pesquisa, triagem e seleção. Para além disso, almejamos que demonstrem qual o seu posicionamento enunciativo (8CS) a respeito do tema que estão tratando, ou seja, que tragam suas próprias reflexões em torno de um assunto, dando contribuições de sua autoria para o tema. O descritor dessa operação é a própria indicação ao público, de forma consciente, sobre as suas contribuições para o desenvolvimento do tema.

Em continuidade, o uso de exemplos para ilustrar o conteúdo tratado é outro aspecto importante que compõe o gênero seminário e que é trazido neste estudo como décimo segundo elemento da avaliação diagnóstica. O critério inclui o uso de dados empíricos que descrevam o *modus operandi* pelo qual uma análise ou aprofundamento podem ser efetuados. O uso de exemplos é importante porque torna latente a significação pretendida sobre um objeto temático tratado.

Em Silva e Santos (2020), a exemplificação é citada como uma estratégia linguística de reforço sobre a ideia que se pretende elucidar. Neste estudo, o uso de exemplos é visto como uma operação de linguagem (2CA) intrínseca ao alcance do objetivo e para integridade do desenvolvimento temático, pautada na premissa da tentativa de se estabelecer um “meio de fortalecer a relevância do assunto em pauta e para atrair a atenção” (SILVA; SANTOS, 2020, p. 71) dos expectadores. Com relação a esse aspecto, a avaliação da adequação dos exemplos faz parte do descritor que se projeta para avaliar essa operação, sob o qual verifica-se os caminhos traçados para o processamento do texto no seu vínculo com a situação de comunicação.

O décimo terceiro elemento corresponde aos subconjuntos da orientação temática (BRONCKART, 2008). Aqui, cabe dizer que entendemos por subconjuntos os diferentes desencadeamentos dado ao tema central, os quais são especificamente projetados com base em avaliações e apreciações valorativas que se articulam na vontade enunciativa (ROJO, 2009) do apresentador. Esse termo é estabelecido com base nas fases de “desenvolvimento” e “encadeamentos” de diferentes temas descritos por Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004, p. 221). No estabelecimento do critério de avaliação, lança-se o olhar para a sinalização explícita de mudanças no foco de discussão. Esses lances temáticos são regulados por meio da operação de organização do conteúdo temático mobilizado (4CD). Nesse caso, em vista do critério dessa operação, traz-se à tona a premissa de que o apresentador precisa anunciar outras arestas do tema de forma progressiva e coerente, previstas no bojo de conteúdos da apresentação, seja na base do conceito, do conteúdo ou do objeto temático em questão.

O último elemento dessa fase que se discute corresponde à síntese das contribuições autorais. Em estudos de Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), a síntese é apresentada no âmago da exposição oral como um elemento subsequente à recapitulação. Talvez essa proposta advenha da própria natureza abrangente da atividade de linguagem à qual os apresentadores/autores se debruçam, porém, em detrimento do curto prazo de tempo geralmente disponibilizado para apresentação, para nós a recapitulação é uma ação desenvolvida no corpo da síntese. Aliás, o critério estabelecido para análise dessa característica refere-se exatamente à recapitulação de contribuições e singularidades trazidas pelo(s) apresentador(es) numa visão geral, a qual inclui a retomada de objetivo e base teórica de apresentação.

Esse elemento depende da operação de retomada dos diferentes lances de orientação temática (4CD). É fundamental ter em mente que há diferentes gradações em que o tema é desenvolvido. Alicerçados nessa máxima, compreendemos que a operação de linguagem que está sendo tratada permite ao apresentador listar os múltiplos cursos do tema em uma súmula única e panorâmica, fator que compreende o descritor que prevemos para a 4CD. Após esse apanhado, observemos o quadro de elementos do seminário e respectivos critérios em sequência:

Elemento Constitutivo do Seminário	CRITÉRIO(S) PARA A RUBRICA
10 - Transição explícita para o desenvolvimento de novas análises e/ou aprofundamento do tema	Fazer uma transição explícita do(s) conteúdo(s) tratados nas fontes para o(s) conteúdo(s) singulares dos apresentadores. Nessa transição é fundamental destacar que no próximo passo da apresentação deve-se lançar o olhar para as especificidades que os apresentadores tratam no sentido de demonstrar maiores contribuições sobre o que já foi apresentado.
11- Desenvolvimento de contribuições autorais ligada aos conceitos dos(as) pilares/bases.	Demonstrar em que aspectos há novas contribuições. Essas contribuições devem trazer para a apresentação conceitos tratados no bojo dos pilares/bases de discussão previamente apresentados. Assim, além de reforçar o referencial teórico-metodológico, a apresentação deve explorar novos caminhos, formas de análise, enfoques, visões e/ou possibilidades originais.

12 - Utilização de exemplos para ilustrar o conteúdo tratado	Trazar contribuições empíricas de forma a descrever o <i>modus operandi</i> pelo qual uma análise pode ser efetuada, contemplando um conceito teórico-metodológico, um objeto (ponto) tratado e uma descrição sobre a significação latente nessa análise.
13 - Desdobramentos de subconjuntos da orientação temática	Sinalizar quando há mudanças no foco de análise, seja na base do conceito, do conteúdo, ou do objeto (ponto) em questão.
14- Síntese das contribuições autorais	Recapitular os pontos apresentados e as contribuições dadas pela análise singular do(s) apresentador(es) numa visão geral.

QUADRO 5 – Critérios do eixo de arguição da fase de desenvolvimento

Fonte: os autores.

A fase final do quadro de avaliação diagnóstica proposto neste artigo conduz a apresentação para um momento de fechamento das contribuições autorais. Essa ação decorre da concentração de dois elementos no eixo de fechamento da estrutura formada na construção do gênero. Num ponto de vista dialógico, pensamos na plausibilidade do confronto entre os saberes construídos pelo apresentador durante a ação oral de linguagem e a compreensão intersubjetiva dos interlocutores. À guisa disso, colocamos em discussão o fato de que o gênero seminário acadêmico precisa criar um espaço que permita esse confronto. Para tanto, pensamos em dois elementos que dão materialidade a esse viés, previsto ao final de apresentação: considerações finais e abertura para discussão.

As considerações finais geralmente são tratadas na literatura da oralidade como uma fase de conclusão (DOLZ ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004; SANTOS, 2012; SÁ, 2013; ANDRADE, 2018; SILVA; SANTOS, 2020), na qual uma mensagem final pode gerar debate, e esse modelo de contestação pode estimular o desenvolvimento de novas problemáticas. Neste estudo, será mantido o termo considerações finais em virtude da coerência pragmática visada a alcançar, pois, conclusão remete a algo acabado quando, na verdade, entendemos que é orgânico no gênero seminário acadêmico a discussão, a qual subsequentemente sustentará a continuidade da construção de conhecimento.

O critério autenticado na avaliação das considerações finais recai sobre o apontamento de avanços sobre a temática, aprendizagens geradas com o processo integral que se inicia com a pesquisa e se desenvolve até o último item tratado, limitações da apresentação, lacunas encontradas ou ainda existentes e fragilidades. A operação de linguagem desse processo está ligada à harmonização entre quem produz, para quem e com qual objetivo diante de um assunto característico (ICA). Faz-se necessário ressaltar que a abordagem de um ou mais desses elementos depende de fatores da atividade como tempo e meio de apresentação, mas, acima de tudo, da necessidade comunicativa do apresentador e dos objetivos de linguagem de uma disciplina.

As considerações situam-se nessa fase porque trazem informações que talvez não apareçam naquelas que engendram o desenvolvimento, como é caso das limitações. Essa situação pode mudar a interlocução do expectador: ao invés de realizar uma crítica, por exemplo, ele pode fazer uma sugestão bibliográfica, ou ainda, uma pergunta pode ser tornar uma explicação para corroborar ou

melhorar o que foi apresentado com uso de exemplos práticos. Na esteira desses argumentos, fica estabelecido como descritor da rubrica de capacidades a ciência de que a operacionalização de linguagem está voltada à manutenção da relação entre o apresentador e os ouvintes à luz do assunto tratado e do objetivo delimitado.

O décimo sexto elemento do seminário acadêmico corresponde à abertura para discussões. Nesse instante, o apresentador é responsável por encabeçar o curso da discussão, que pode ser desdobrada entre turnos livres e turnos regulados, que seguem uma linha metodológica semelhante aos postulados sobre seguimentos de orientação temática e de tratamento temático (BRONCKART, 2008). Isso leva à compreensão de que a operação de linguagem mobilizada nesse momento se refere à percepção sobre as diferentes formas de se organizar o conteúdo temático (4CD).

A morfogênese dos turnos livres e regulados prevê uma condição espaço-temporal criada pelo apresentador, na qual as discussões poderão se desenvolver a partir da abertura oralizada, ou por meio da regulamentação de perguntas e tópicos específicos. Esse é o descritor da operação citada. No tocante aos critérios delimitados para avaliação diagnóstica do elemento em pauta, o turno livre pode ser visualizado no seminário acadêmico quando o apresentador dá liberdade aos interlocutores para que elenquem suas dúvidas, contraposições ou corroborações de acordo com a progressão temática.

Ainda em respeito aos critérios desse último elemento, o turno regulado se consolida pela proposição consciente de perguntas, pensadas especificamente pelo apresentador, que também pode propor reflexões ou provocar seu público. Assim como no caso da característica discutida anteriormente, a escolha do tipo de turno depende de parâmetros da atividade e da vontade enunciativa do apresentador. A síntese dos critérios utilizados para a rubrica da fase final de apresentação pode ser vista no quadro 6:

Característica do Seminário	CRITÉRIO(S) PARA A RUBRICA
15 - Considerações finais	Apontar avanços sobre a temática, aprendizagens, limitações da apresentação, lacunas encontradas ou ainda existentes e/ou fragilidades.
16 - Abertura para discussão	Criar um espaço de reflexão para abertura de questionamentos, colocações, contraposições e corroborações. Isso pode ser feito pela simples abertura oralizada, a qual dará aos interlocutores um turno de fala livre, ou pelo direcionamento com pontos de reflexão, perguntas e provocações de modo geral, que manterá o turno de fala regulado dos interlocutores.

QUADRO 6 – Critérios do eixo de fechamento da fase final

Fonte: os autores.

Conforme se observa nas análises, as operações de linguagem das capacidades foram utilizadas como descritores do quadro de avaliação diagnóstica do seminário acadêmico. Nesse caso, ao contrário dos elementos constitutivos do gênero, o que foi proposto são descritores para se pensar no modo como essas operacionalizações podem ser interpretadas em detrimento dos movimentos distintos de ação de linguagem e de organização da infraestrutura textual. Tendo em mente essa conjuntura, em síntese, será apresentado o quadro de descritores previsto na fase inicial, correspondente ao eixo organizacional exórdio conforme segue:

Seminário	Operações de linguagem (critérios)	Descritores
Elemento 1	Identificação de características que aproximem o apresentador dos interlocutores (1ICLD).	Realizou saudações iniciais e a auto-apresentação antes do início do trabalho.
Elemento 2	Adequação do texto oral à situação na qual a comunicação está sendo processada (2CA).	Sintonizou o recorte anunciado e o assunto da disciplina, tendo em vista o enquadramento da apresentação em detrimento de parâmetros da atividade como tempo previsto, forma como a informação é tratada e recortes.
Elemento 3	Reconhecimento da centralidade temática do título para a organização do texto (1CD).	Verificou o condicionamento da estrutura física do trabalho, organizada mediante seu aspecto hierárquico e com funções compatíveis com o plano da apresentação.
Elemento 4	Reconhecimento do formato global ou etapas do texto (1CD).	Demonstrou de forma holística o plano global do texto, que é anunciado na prática oral e, possivelmente, manifestado na modalidade escrita.
Elemento 5	Realização de inferências sobre os interesses do público alvo (1CA).	Apresentou, de maneira explícita ou implícita, questões relacionadas aos interesses do público alvo.
	Posição do apresentador frente o contexto da atividade (8CS).	Utilizou argumentos para justificar o recorte temático e os impactos desse posicionamento após a apresentação.

QUADRO 7 - Fase inicial, eixo exórdio, operações de linguagem e descritores

Fonte: os autores.

O próximo quadro demonstra o resumo da construção da fase de desenvolvimento, na qual o eixo proemial intercala diferentes movimentos de significação, de tomada de consciência sobre a influência do horizonte contextual e da organização da infraestrutura na exploração das relações entre objetivo e fundamentação teórica. A síntese dos descritores elaborados para essa fase da apresentação do gênero seminário acadêmico pode ser vista no quadro 8:

Seminário	Operações de linguagem (critérios)	Descritores
Elemento 6	Consciência sobre o objetivo do texto (1CA).	Apresentou as aspirações nas ações verbais de sua apresentação, o que permitiu visualizar seu enfoque principal, e, ao fim de sua atividade linguageira, foi possível verificar a coerência entre o que foi proposto e aquilo que, de fato, foi realizado.
Elemento 7	Reconhecimento de pré-construídos coletivos (4CS).	Apresentou coerentemente o objeto teórico, seja ele o arcabouço teórico, um método, uma abordagem ou até mesmo conceitos terminológicos dentro de um quadro geral de análise.
Elemento 8	Inferências sobre quem escreve o texto e quais as relações com seu respectivo conteúdo (1CA).	Olhou para os caminhos já percorridos pelos autores e traçou um panorama das especificidades discutidas e, após isso, seguiu a partir do ponto apresentado com novas colaborações ou provocações.
Elemento 9	Idem ao anterior (1CA)	Idem ao anterior .

QUADRO 8 - Fase de desenvolvimento, eixo proemial, critérios e descritores

Fonte: os autores.

O quadro seguinte elucida o conjunto de descritores delineados para interpretação das operações de linguagem da segunda fase de desenvolvimento. Esse momento é marcado pelo desenvolvimento temático voltado às contribuições autorais. Por essa razão, as operações de linguagem estão direcionadas ao eixo de arguição e mobilizam, no processo organizacional, ações de transição do apanhado científico para a construção de contribuições e mecanismos de ilustração para esse alvo. Isso posto, segue o panorama:

Seminário	Operações de linguagem (critérios)	Descritores
Elemento 10	Percepção da transição como meio de manter a ordenação dos conteúdos apresentados (4CD).	Sinalizou as mudanças na fase de desenvolvimento, e as referências previamente citadas formaram uma base para novas colocações.
Elemento 11	Posicionamento enunciativo concreto do apresentador sobre os momentos de autoria (8CS).	Indicou de forma clara as contribuições autorais após todo o processo de pesquisa, filtragem, condensação e apresentação de informações.
Elemento 12	Utilização de exemplos para o alcance do objetivo e para integridade do desenvolvimento temático (2CA).	Adequou os exemplos em função dos caminhos traçados para o processamento do texto no seu vínculo com a situação de comunicação, objetivos e coerência temática.
Elemento 13	Organização do conteúdo temático mobilizado (4CD).	Anunciou outras arestas do tema de forma progressiva e coerente, previstas no seio de conteúdos da apresentação.
Elemento 14	Retomada de diferentes lances de orientação temática (4CD).	Listou os múltiplos cursos do tema em uma súmula única e panorâmica.

QUADRO 9 - Fase de desenvolvimento, eixo de arguição, critérios e descritores

Fonte: os autores.

O quadro 9 sumariza as operações responsáveis pelas ações de finalização do seminário acadêmico. Nesse sentido, os descritores criados estão baseados em planos de fechamento a na representação sobre os saberes produzidos durante a apresentação. Esse é o desfecho final da abordagem proposta. Com foco nesse prisma, o eixo de fechamento é operacionalizado mediante as operações que serão sintetizadas juntamente com seus descritores, conforme apresentamos no quadro 10:

Seminário	Operações de linguagem (critérios)	Descritores
Elemento 15	Harmonização entre quem produz, para quem e com qual objetivo em face de um assunto singular (1CA).	Estabeleceu manutenção da relação entre o apresentador e os ouvintes, à luz do assunto tratado e do objetivo delimitado.
Elemento 16	Percepção sobre as diferentes formas de se organizar o conteúdo temático (4CD).	Criou uma condição espaço-temporal em que as discussões foram desenvolvidas a partir da abertura oralizada, ou por meio da regulamentação de perguntas e tópicos específicos.

QUADRO 10 - Fase final, eixo de fechamento, critérios e descritores

Fonte: os autores.

4. Considerações Finais

Com este estudo, contribuimos para pesquisas relacionadas à construção de dispositivos de avaliação diagnóstica do seminário acadêmico, lançando luzes para o caráter metodológico da elaboração de um instrumento direcionado a esse fim, bem como para o processo de didatização dos saberes que instituem o gênero no seu vínculo com a atividade de apresentação. Da mesma forma, colaboramos com o fortalecimento do aspecto diagnóstico, tendo em vista que a maior parte das ações de avaliação em trabalhos que versam sobre práticas sociais orais e escritas focaliza as modalidades formativa e somativa.

No que concerne ao instrumento rubrica, as considerações tecidas são direcionadas à importância dos aspectos teórico-metodológicos, tanto com relação ao conceito de dimensão analítica, quanto pelos próprios métodos de estruturação e proposição de critérios e descritores para a construção do instrumento avaliativo proposto. Pelo que se pode observar, a rubrica ofertou um meio para categorização de expectativas, tratadas neste estudo como os critérios criados com base nos elementos constitutivos do gênero e os descritores para interpretação das operações de linguagem mobilizadas durante diferentes fases de apresentação do seminário.

Com relação às operações, verificamos que o método do dispositivo rubrica descritiva foi importante para tornar mais acessível e inteligível a redação ainda teórica e cientificamente específica das capacidades de linguagem. Apesar do conjunto dessas operações ser pequeno neste recorte, é um passo importante para se saiba sobre a forma como são interpretadas em termos de produção oral.

A proposta de avaliação diagnóstica do seminário acadêmico pautada em pressupostos da rubrica fortaleceu as fundações desse instrumento, uma vez que os saberes conceituais e a organização em termos de função de cada um de seus dispositivos formam diretrizes importantes para estudos que utilizam a rubrica. A própria natureza diagnóstica é um fato da avaliação pouco explorado na esfera da rubrica, o que reforça a relevância deste estudo. Além disso, os modelos de seminário adotados pelos alunos que são construídos com base em representações generalizadas de práticas de exposição oral poderiam ser aperfeiçoados a partir da discussão desse instrumento.

Aliás, ressalva-se a ciência das limitações do instrumento de avaliação diagnóstica que propomos, acima de tudo, por corresponder a resultados ainda parciais e, portanto, por encontrar-se em fase de construção. Compreendemos que é necessário realizar a aplicação do instrumento em contexto de ensino, de modo que possamos observar tanto a participação ativa dos alunos em relação à revisão e elaboração de outros potenciais critérios, quanto para validarmos o escopo teórico-metodológico do instrumento.

Há ainda outros conjuntos de elementos constitutivos do gênero, diferentes planos da linguagem para explorar, aspectos da atividade, operações de linguagem e outras capacidades como ocorre com as multissemióticas (DOLZ, 2015; LENHARO, 2016) e os meios não-linguísticos, para citar algumas questões. Finalmente, compreende-se que há outros mecanismos da avaliação diagnóstica que podem ser explorados, além da própria necessidade de elaboração de descritores para os elementos

constitutivos do seminário acadêmico, assim como da formulação feita de um possível arranjo holístico para os descritores das operações de linguagem que é sugerido neste estudo.

Agradecimentos

Agradecemos à professora Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina pelas orientações e discussões realizadas em meio ao percurso da disciplina de Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas, lugar de nascimento e consolidação das ideias apresentadas neste trabalho. Sua leitura crítica foi fundamental para o fechamento deste instrumento de avaliação diagnóstica. Imensa gratidão.

Os agradecimentos são estendidos aos colegas e amigos de turma por todas as contribuições dadas para elaboração deste instrumento. Sem a apreciação crítica dos aspectos relativos à constituição do gênero e à própria análise dos critérios talvez não tivéssemos alcançado os resultados que apresentamos. Muito obrigado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. L. L. de. *O seminário na sala de aula: teoria, análise e intervenção*. Dissertação de Mestrado (Linguagens e Letramentos). Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, 2017. 138f.

ANDRADE, E. R. de. *O gênero seminário como prática de oralidade em sala de aula*. Dissertação (Mestrado). 2018. 190f. Universidade Estadual do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Letras, Teresina, 2018.

BAZERMAN, C. *Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions*. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter. *Genre and the new rhetoric*. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994, p. 79 - 101.

BIAGIOTTI, L. C. M. *Conhecendo a aplicando rubricas em avaliações*. In: *Congresso da ABED*, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2020.

BRANCO, E. L. *O ensino de produção oral nos cursos de graduação em Letras (Inglês), de Belém-PA: uma abordagem por gêneros do discurso*. 2008. 121f. Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação Social, Belém, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EUDC, 1999.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BROOKHART, S. M. *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Edição do Kindle: Association for Supervision and Curriculum Development, 2013.

BROOKHART, S. M.; CHEN, F. The quality and the effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 63:7, 2015, p.343-368.

CHEVALLARD, Y. *On didactic transposition theory: some introductory notes*, 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php?id_rubrique=6. Acesso em 17 de fevereiro de 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 17-40.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, v. 32, n. 1, 2016, p. 237 - 260.

DOLZ, J. Seminário 2015 - *Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3)*. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc&t=2790s>. Acesso em 20 de julho de 2021.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. *L'acquisition des discours: emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée*, 1993.

DOLZ, J e SCNHEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. IN: SCNHEUWLY, J; DOLZ, J e colaboradores (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J - F. A exposição oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org. e trad.) *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FARACO, C.A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FELICIANO, G. H. M. *Seminários acadêmicos: concepções e estratégias didático-discursivas*. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2014.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, set./dez. 2008, p. 347 - 372.

FERRAZ, R. P. F. *Avaliação como processo de aprendizagem: Uma experiência com o uso de rubrica*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2019. 113f.

FURTOSO, V. A. B. Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. 2011. 284f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2011.

HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004.

LENHARO, R. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LUCKESI. C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégicas na articulação do texto. *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, Nº 1, 2000, p. 27 - 44.

ORNELLAS, L. L. H. de. *Práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, em disciplinas de graduação, na área de Ciências Biológicas: um estudo de caso*. Tese (doutorado). 2019. 228f. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2019.

ROJO, R. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *Anais do SIGET*, 2007, p. 1761 - 1776. Disponível em: <http://www3.uni-sul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>. Acesso em 18 de out. 2009.

SANTOS, H. T. *O processo de apropriação do gênero seminário por estudantes recém-ingressos no contexto universitário*. Dissertação (Mestrado). 2012. 140f. Universidade Federal de São Carlos, Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, 2012.

SÁ, A. C. A. *Estratégias de polidez nas (sócio)interações em seminários: um estudo de faces*. Dissertação (mestrado). 2013. 113f. Universidade Federal de Campina Grande, Pós-Graduação em Linguagem em Ensino, Campina Grande, 2013.

SCHLATTER, M. et al. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: FLORES, V. N. et al. (Orgs). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto alegre: UFRGS, 2005. p. 11 - 35.

SILVA, C. S.; SANTOS, A. P. Conteúdos da oralidade: o gênero discursivo seminário na aula de língua portuguesa. *Revista Letras*, Santa Maria, Especial, n. 01, 2020, p. 57 - 77.

SOUZA, E. G. G. de. *Horror short stories nas aulas de língua inglesa: transposição didática em análise*. 279f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientadora: Profª. Drª. Lidia Stutz. Guarapuava/PR, 2015.

SUSKIE, L. *Assessing Student Learning: a common sense guide*. Massachusetts: Anker Publishing Company Inc. Bolton, 2009.