

Escrever um projeto de tese: desafios cognitivos e não apenas de escrita.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2024). *Escrever um projeto de tese: desafios cognitivos e não apenas de escrita. Atividade de extensão do PROJETO FAPEMIG-APQ-05058-23, Subprojeto Educação de qualidade. Programa de Pós-graduação em Letras PUC Minas, Belo Horizonte.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/332>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/VS0>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PROJETO FAPEMIG-APQ-05058-23

Sustentabilidade no cenário pós-pandêmico: desafios e contribuições

Subprojeto Educação de qualidade



Escrever um projeto de tese: desafios cognitivos e não apenas de escrita

Paula Carlino

CONICET / UBA / UNIPE

<https://linktr.ee/paula.carlino>

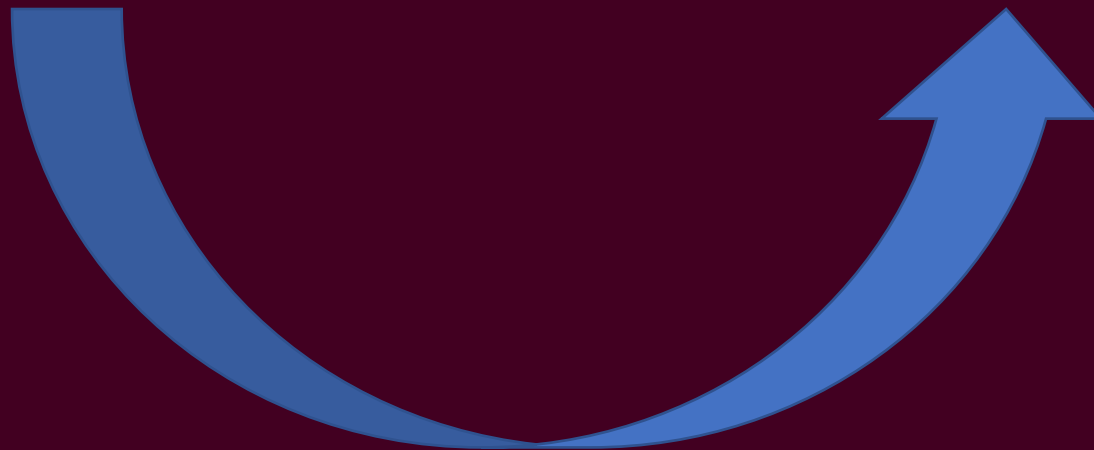
Plano

- Ideia central desta palestra
- Como concebemos os géneros textuais
- O meu estudo: Aprender e ensinar a escrever um projeto de dissertação
 - Análise de interações de aulas gravadas em vídeo com zoom
 - O que se aprende quando se aprende a escrever um novo género textual

Ideia central desta palestra

Ideia central desta palestra

- Aprender a elaborar um projeto de tese envolve desafios que vão para além da escrita.
- Ensinar a elaborar um projeto de dissertação exige antecipar estes desafios e acompanhar in situ a participação dos alunos ao longo de todo o processo que têm de percorrer.



O que está em causa nesta palestra

- Relação entre ciências da linguagem e psicologia
 - O que está envolvido na aprendizagem de um novo género
 - O que se aprende quando se aprende um novo género
 - Consequências do letramento na cognição
- Como as práticas socioculturais moldam as formas de pensar.

Configuração sociocultural da cognição mediada pela aprendizagem de um novo género

- Quando se aprende a escrever num novo género.
- O conhecedor transforma-se
 - aprende a realizar o trabalho intelectual efectuado por um determinado grupo social
 - desenvolve novas capacidades cognitivas típicas de uma comunidade



Configuração sociocultural da cognição mediada pela aprendizagem de um novo género

- O processo de aprender a escrever num novo género traz consigo a necessidade de embarcar em novas atividades de pensamento, novas formas de trabalho intelectual, típicas de quem participa em comunidades especializadas em que o género é um meio para atingir um fim.

Configuração sociocultural da cognição mediada pela aprendizagem de um novo género

- Aprender a escrever num novo género significa
 - aprender a participar num sistema de atividade
 - que pressupõe novas práticas sociais
 - com objetos de pensamento usuais em uma determinada comunidade, mas não habituais para o aprendente.
- aprender a fazer um trabalho intelectual desconhecido
 - típico de certos grupos sociais, que o género veicula.

Como concebemos os gêneros textuais

Como concebemos os gêneros textuais

- Estudos retóricos sobre os gêneros (Rhetorical Genre Studies: RGS)
 - Caroline Miller
 - Charles Bazerman
- Cultural Historical Activity Theory y RGS
 - David Russell
- Os gêneros referem-se “ao que as pessoas fazem e à forma como os textos as ajudam a fazê-lo, e não aos textos como fins em si mesmos” (Bazerman, 2004: 319).

Como concebemos os gêneros textuais

- Os gêneros não são nem um tipo de texto nem um conjunto de regras ou convenções formais. As características formais encarnam modos de conhecer e de fazer que são constitutivas de práticas típicas levadas a cabo por determinados **grupos sociais**.
- Os gêneros veiculam os meios de se envolverem nessas **práticas sociais**, juntamente com os propósitos dessas práticas.

Como concebemos os gêneros textuais

- Gêneros: “ações retóricas típicas baseadas em situações recorrentes” (Miller, 1984: 159).
 - O foco não está nas características formais de um tipo de texto “mas na ação que ele ajuda a realizar” (Miller, 1984: 151).
- “O gênero é uma categoria sócio-psicológica que usamos para reconhecer e construir ações típicas dentro de **situações típicas**.” (Bazerman, 1988: 319).

Como concebemos os gêneros textuais

- O gênero organiza a atividade que se aprende a realizar.
 - Serve para os membros de uma comunidade anteciparem a maneira como se espera que participem em **situações sociais** recorrentes.
- “Os gêneros proporcionam espaços comunicativos altamente diferenciados, que servem de andaimes” (guias ou canais) através dos quais ‘aprendemos práticas cognitivas de **domínios especializados**’ (Bazerman, 2009).

Como concebemos os gêneros textuais

- Os gêneros não só organizam a atividade, mas também assinalam **propósitos sociais**:
 - “o que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou mesmo um método para atingir os nossos próprios fins. Aprendemos, acima de tudo, que fins podemos ter”. (Miller, 1984: 165)

O que está envolvido na aprendizagem de um novo género: efeitos da sua aprendizagem

- Os géneros são instrumentos de **sistemas de atividade** que canalizam o trabalho cognitivo daqueles que participam nessa atividade (Russell, 1997).
- Através da utilização de géneros, concretizamos propósitos (sociais) que incorporamos quando aprendemos novos géneros.
- Apropriar-se de um novo género significa apropriar-se destes instrumentos e dos motivos envolvidos no sistema de atividade mediado pelo género.
- Aprender a escrever num novo género implica expandir os sistemas de atividade em que se pode participar. (Russell, 1997: 516).

O que está envolvido na aprendizagem de um novo gênero: efeitos da sua aprendizagem

- Aprender a escrever num novo gênero molda as formas de conhecer do escritor, orientando os seus processos de pensamento para modos específicos de trabalho intelectual, próprios de certas **práticas sociais**, que o gênero veicula:
 - “Os gêneros orientam o pensamento e o desenvolvimento cognitivo, colocando o escritor num determinado espaço de problema, que molda o trabalho a realizar”. (Bazerman, Simon, Ewing y Pieng, 2013: 532)

Aprender a escrever num género novo

- Implica aprender a realizar novas atividades cognitivas.
- Ultrapassa a aquisição de conhecimentos sobre as características formais da escrita e do discurso, porque dirige a nossa atenção para novos objetos de pensamento.
- Transforma o trabalho intelectual, tornando-o semelhante ao **grupo social** que se dedica a este tipo de prática.



- Enorme desafio e dedicação.

O meu estudo: Aprender e ensinar a escrever
um projeto de tese

O meu estudo: Aprender e ensinar a escrever um projeto de tese

- Oficina de elaboração de projeto de tese
- Mestrado em Formação de Professores na UNIPE
- Análise dos dados registados durante a pandemia
 - Gravação de vídeo de salas de aula pelo zoom

New Cognitive Practices in a Master's Thesis Proposal Writing Seminar.

En Paul Rogers, David Russell, Paula Carlino y Jonathan Marine, *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman*. Fort Collins, Colorado (Estados Unidos): Colorado State University Open Press & The WAC Cle.

Nuevas prácticas cognitivas en el taller de escritura de proyectos de tesis.

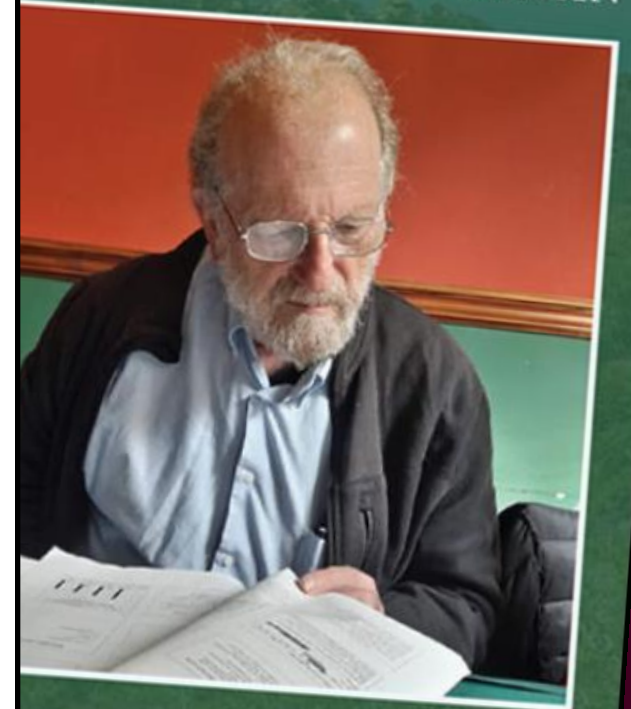
Carlino, Paula.

Cita: Carlino, Paula (2022). Nuevas prácticas cognitivas en el taller de escritura de proyectos de tesis. En Paul Rogers, David Russell, Paula Carlino y Jonathan Marine *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman*. Fort Collins, Colorado: Colorado State University Open Press & The WAC Cle.



WRITING AS A HUMAN ACTIVITY

IMPLICATIONS AND APPLICATIONS OF THE WORK OF CHARLES BAZERMAN



Edited by
Paul M. Rogers, David R. Russell
Paula Carlino, and Jonathan M. Marine

O meu estudo: Aprender e ensinar a escrever um projeto de tese

Carlino, P. (2023).

New Cognitive Practices in a Master's Thesis Proposal Writing Seminar

Nuevas prácticas cognitivas en el taller de escritura de proyectos de tesis.

<https://www.aacademica.org/paula.carlino/304>



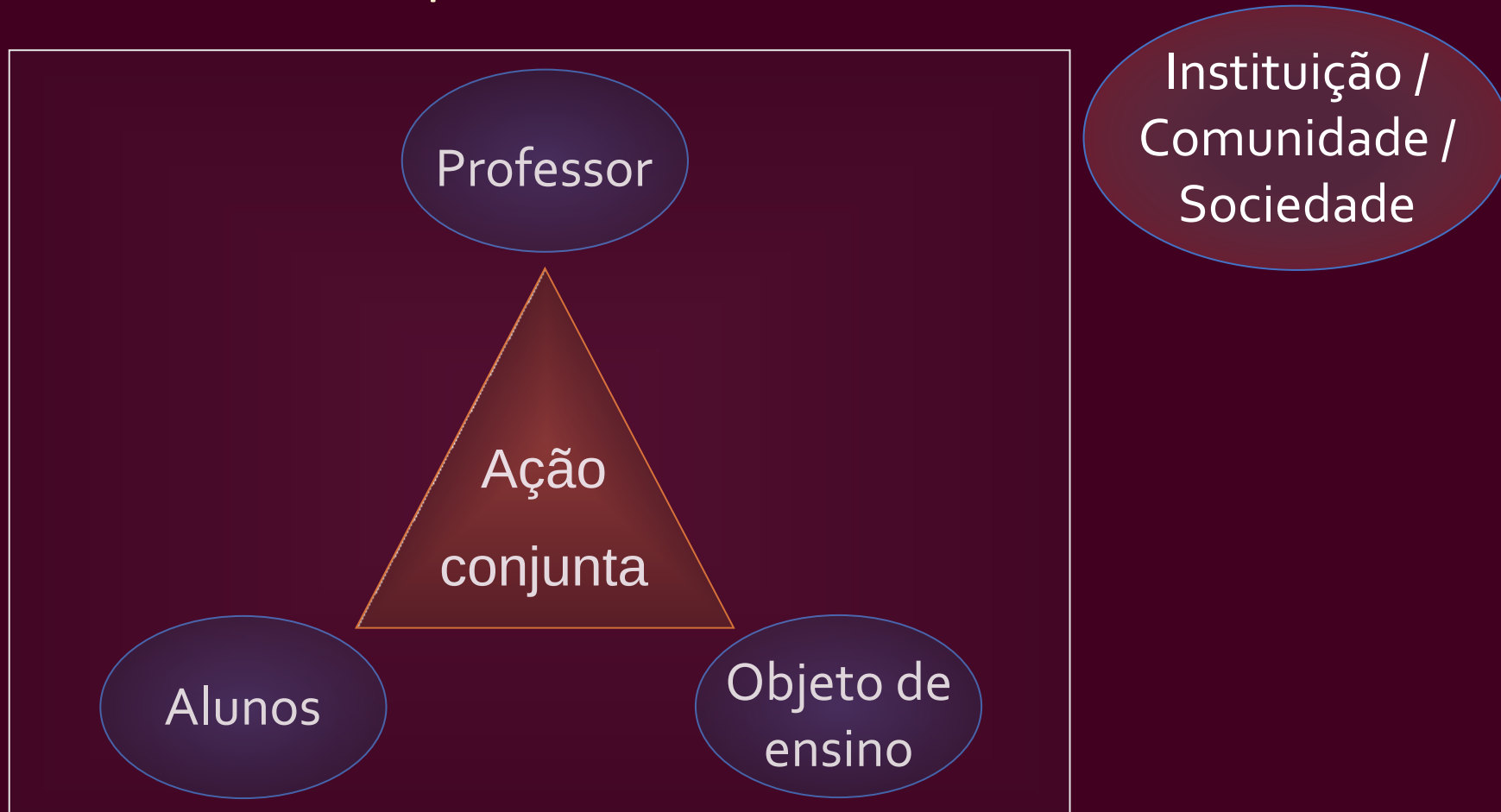
O caso de estudo

- Oficina sobre a elaboração (concepção e redação) de um projeto de tese / dissertação.
- Os estudantes de mestrado são professores com 15 anos ou mais de experiência de ensino.
 - Não têm experiência de investigação.
 - Têm de produzir um texto num género que não circula habitualmente na sua área profissional.
 - Não são leitores nem escritores deste género.
- A oficina dura 18 meses e acompanha o processo.

Oficina sobre a elaboração de um projeto de tese / dissertação.

- Mestrado em Formação de Professores
- Alunos: professores do IFD com experiência de ensino e sem experiência de pesquisa.
- Professor de oficina: participa no sistema de atividades onde circula o gênero que ensina (comunidade onde se lêem e escrevem projetos de investigação).
- 3 semestres
- 15 aulas síncronas
 - mensal 4 horas por zoom
 - Revisões coletivas
 - Interações gravadas em vídeo
- Sala de aula virtual
 - Projetos aprovados para explorar
 - Tarefas individuais de escrita
 - Trabalhos de grupo auto-geridos

Unidade de análise para desenhar o ensino



Unidade de análise para desenhar o ensino

Planear os **tempos**, os **papéis** e os **meios** didáticos (o que fazer com os alunos.

Desenho metodológico da investigação, género e questões subjectivas, emocionais e de identidade.

Professores que lecionam em escolas secundárias e IFD, formados fora da universidade, sem experiência em investigação ou em géneros de investigação.

Professor

Ação conjunta

Alunos

Objeto de ensino

Instituição /
Comunidade /
Sociedade

Prática do investigador em educação: conceção metodológica, pesquisas anteriores, atitude crítica em relação à própria produção, revisão e reescrita recorrentes, tolerância à incerteza e à própria inadequação, perseverança...

O Mestrado em Formação de Professores da UNIFE prevê um tipo de pesquisa de dissertação: análise da atividade profissional de um educador, com uma estrutura específica.

A concepção da oficina e o trabalho do professor tem em conta

Objeto de ensino

Alunos

- O que deve ser ensinado
 - Elaborar um projeto de tese de acordo com os requisitos do mestrado.
 - Envolver-se em novas práticas de trabalho intelectual, que incluem mas vão para além da leitura e da escrita.
- Necessidades educativas dos participantes
 - Professores de institutos de formação de professores.
 - Com formação em IFD (ensino superior não universitário).
 - Experiência em ensino e pouca experiência em pesquisa.
 - Experiência em géneros e em práticas de leitura e escrita distantes dos textos de investigação.

Trabalhos do investigador



Pergunta de pesquisa

- Em que práticas sociais, típicas das comunidades que investigam, os mestrandos começam a envolver-se quando embarcam na escrita de seus projetos de tese / dissertação?
- Que atividades cognitivas começam a exercer promovidas pelas exigências do novo gênero?

Tarea 7. Completar el proyecto, revisar primera parte a la luz de las consignas y empezar a armar "lista de chequeo".

Tarea 6. Viabilidad, Cronograma, Referencias bibliográficas y revisión general

Tarea 5. Cuestiones éticas, Relevancia y revisión de Objetivos

Tarea 4: Formulación de objetivos y coherencia con el resto, que ha de re trabajarse

Tarea de consolidación: leer para fortalecer el Planteo del problema y Antecedentes y marco teórico

Tarea 3.b: Apartado Metodología y su relación con el Problema, preguntas de investigación, Marco teórico y Antecedentes

Tarea 3a: Metodología y su relación con título, problema, preguntas de investigación, y Antecedentes y marco teórico

Tarea 2b: Interrelación entre Título, Problema, preguntas de investigación, y Antecedentes y marco teórico

Tarea 2a: Antecedentes y marco teórico

Tarea 2: Preparando el apartado Antecedentes y marco teórico

Tarea 1d: Otra vuelta al Título, planteo del problema, y preguntas de investigación

Tarea 1c: re trabajando el título, problema y preguntas de investigación

Tarea 1b: Título, problema y preguntas de investigación

Tarea 1: tema y preguntas de investigación

Tarea 0 (para la primera clase: 13-8-2022)

Metodologia

- Dados coletados
 - Participação na sala de aula virtual (material escrito)
 - Postagens (primer semestre)
 - Autobiografia
 - Gravação de aulas em vídeo (material oral)
 - 5 aulas síncronas de 4 horas cada (primeiro semestre)
 - Revisões coletivas dos rascunhos da “Planteo del problema” de pesquisa.
- Análise
 - Leitura e releitura do material em busca de um padrão à luz da teoria
 - Que práticas cognitivas não habituais eles começam a exercer / têm dificuldade de exercer / o professor procura que eles exerçam ➡ tipos de ação cognitiva / modos de trabalho intelectual / tarefas do autor de projetos de pesquisa?



Resultados

- A partir da análise do diálogo oral durante as aulas de zoom e da participação escrita na sala de aula on-line
- Conseguimos acessar o processo incipiente de modelagem sociocultural da cognição impulsionado pela redação da seção “Definição do problema de pesquisa”.

Resultados

- Os alunos se envolveram em novos “espaços de problemas” e começaram a imaginar e/ou desenvolver um tipo de trabalho intelectual alinhado com as práticas disciplinares envolvidas na escrita do novo gênero.
- A necessidade de produzir um projeto de pesquisa exigiu que eles comesçassem a direcionar seus esforços cognitivos de acordo com o que os pesquisadores de domínios relacionados fazem.
 - canalizou sua atenção para novos objetos de pensamento.

Resultados

- I. Autor: produzir e não apenas reproduzir o conhecimento de outras pessoas
- II. Contribuinte epistêmico: conceber um problema de conhecimento (questão que precisa ser compreendida, explicada etc.).
- III. Pensador da relevância disciplinar de um tópico de pesquisa: articulando seu interesse com o que está sendo debatido em um campo de estudo.
- IV. Produtor de conhecimento sistemático: prevê a relação entre perguntas e método.
- V. Foco no trabalho de ensino, não nos problemas dos alunos.

I. Autor: produtor e não apenas reprodutor do conhecimento de outras pessoas

- Muitos professores começaram a pensar em si mesmos como escritores pela primeira vez.
- Como professores, eles costumavam se ver principalmente como leitores.

I. Autor: produtor e não apenas reproduutor do conhecimento de outras pessoas

Paula Carlino

Presentación a través de autobiografía como escritora (2019)

Hola. Para iniciar este taller, hemos elegido presentarnos a través de contar algo de nuestras historias con la escritura. Lo hacemos porque sabemos que la escritura, involucrada en la elaboración de un proyecto de tesis y de una tesis, no es una técnica que pueda aprenderse separada de quiénes somos. Escribir se entremezcla siempre con el recorrido vital de cada uno porque implica participar y relacionarse socialmente.

Les comparto mis coordenadas actuales: me desempeño como Investigadora Principal del CONICET, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, y como Profesora en la UNIPE. Estudié Psicología en la UBA y me doctoré en la Universidad Autónoma de Madrid en 1996. Dirijo el “Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias”, equipo pluridisciplinar que investiga las relaciones entre enseñar, aprender, leer y escribir en diversas disciplinas del nivel se-

I. Autor: produtor e não apenas reprodutor do conhecimento de outras pessoas

- ¿Autobiografía como escritor? Primeramente, debo mencionar que me sorprendió el interrogante. ¡Jamás me pensé como escritora! [...] (Graciela)
- [...] Mi historia como escritora (aunque siento que la palabra me queda grande) [...] (Mariana)
- [...] no me considero “escritora” [...] (Dora)
- [...] me resultaría más fácil escribir una autobiografía como lectora. [...] (Selene)

I. Autor: produtor e não apenas reproduutor do conhecimento de outras pessoas

- [...] contrariamente a lo que puede esperarse de una profesora en lengua y literatura no me gusta escribir [...] Siempre me resultó mucho más interesante leer [...] Me siento más espectadora que protagonista. [...] (Noemí)
- [...] al principio no me vi como escritora, y creo que se relaciona con el peso que para mí conlleva ese título. La imagen que tengo en mi mente es que es alguien que sabe escribir muy bien, escribe bonito y de manera inteligente, mantiene un orden celebrado académicamente y dice cosas geniales y/o importantes. [...] (Noelia)
- [...] estas limitaciones auto infligidas de no poder reconocernos como escritoras y escritores [...] se deben a que] Fuimos formadas y formados en la convicción de que otros escriben para que nosotros leamos. [...] (Morena)

I. Autor: produtor e não apenas reproduutor do conhecimento de outras pessoas

se reitera en varias autobiografías: la sorpresa -e incomodidad- en poder llamarse “escritor/a”. [...] La realidad es que en general solemos ser más lectorxs que escritorxs. Pero hacer una tesis nos pone en el camino de convertirnos, sin duda, en autorxs, de escribir para que otrxs nos lean, de producir conocimiento y no solo de “consumirlo”. Esta transformación tiene un alcance enorme en lo que significa de aprendizaje, de cambio de posición enunciativa, de relación subjetiva con lxs otrxs. Lo destaco por si ayuda a entender el paso que cada unx de uds. ha decidido dar al anotarse en una maestría, y para ayudarles a desarrollar paciencia porque lograrlo, para todxs, implica atravesar un muy largo proceso de transformación personal. **(Profesora del taller)**

II. Contribuinte epistêmico

- Em suas tentativas de escrever a primeira seção de seu projeto de tese, os alunos de mestrado começaram a pensar em problemas epistêmicos: questões que precisam ser compreendidas, explicadas etc.
- Como professores, eles estavam acostumados a enfrentar problemas práticos e a resolvê-los em termos práticos.

II. Contribuinte epistêmico

Profesora: ¿Qué espera el lector de mi tesis?, [...] (1. 00:42:56)

Sonia: Yo creo que espera que pueda dar una respuesta a alguna problemática [...], que pueda mejorar en algún campo específico alguna situación. [... T]iene que resolver algún problema en la educación, [...] Tengo que encontrar una solución a algo, o una mejora a algo [...] (1. 00:46:12)

Mirta: [...] que pueda ser un insumo, [...] una posible solución, en un territorio, en una propuesta incluso al ministerio de educación [...] (1. 1:04:30)

Fabiana: [...] un aporte para mejorar ciertas prácticas (1. 1:05:25)

Morena: Dos palabritas que se me ocurrían: aplicabilidad, o practicidad, [...] y también pensaba que fuera socialmente útil [...] (1. 1:06:16)

II. Contribuinte epistêmico

Mientras, en el chat del Zoom, dos alumnas escribieron:

Dora: aportes al campo en el cual se investiga (1. 1:03:06)

Mariana: Para mí tiene relación con el contexto, ¡debería ser relevante en el aquí y ahora! (1. 1:05:48)

Profesora: Surgieron cosas bien interesantes, pero vamos a tratar de ir las desbrozando [...] Hay un aporte imprescindible de cualquier investigación. Y es el que más uno se olvida [...] A los docentes nos interesa mejorar siempre algo, nos interesa un fin práctico. Tenemos un afán transformador del mundo [...] Pero [en] la investigación, [...] el aporte que se espera es un aporte epistêmico, un aporte al conocimiento de un fenómeno, no un aporte en que se transforme el fenómeno, no una intervención. (1. 1:08:00)

II. Contribuinte epistêmico

El chat siguió expresando tanto las perspectivas prácticas como las epistémicas. Mariana cambió en comparación con su posteo previo:

Sonia: Aportes para los diseños curriculares (1. 1:08:07)

Mariana: Puede ser el avance de la ciencia en el campo disciplinar) (1. 1:09:22)

Profesora: la segunda relevancia posible de un proyecto de investigación [...] es una relevancia de tipo práctica o aplicada. [...] Pero que presupone la relevancia epistémica. O sea, si yo produzco conocimiento que entra en diálogo con lo que se está discutiendo [...] en un campo teórico, es probable que [...] alguien lo pueda utilizar en términos prácticos para el diseño de políticas educativas, para el diseño curricular, para el diseño de la formación docente, para la mejora de x. Fíjense: Esto es algo práctico, aplicado, pero solo lo voy a poder lograr en tanto mi proyecto, mi tesis, reúnan la condición de ser relevantes epistémicamente. [...] (1. 01:14:08)

III. Pensador da relevância disciplinar de um tópico de pesquisa (em relação a seus interesses)

- Os alunos do mestrado começaram a pensar sobre a possível importância de um problema de pesquisa, sua relevância epistêmica para um campo de estudo.
 - Isso era radicalmente desconhecido para eles.
- No início, porém, eles começaram pensando em um tópico que só os interessava pessoalmente.

III. Pensador da relevância disciplinar de um tópico de pesquisa (em relação a seus interesses)

Na primeira aula, o professor promoveu uma discussão sobre o contexto socio-retórico dos projetos de pesquisa e o significado de um estudo. Uma aluna expressou sua consciência do fato de que estava produzindo para um público e, portanto, da necessidade de considerar o interesse disciplinar de sua pesquisa planejada:

Katia: [...] un elemento que estás introduciendo ahora con este enfoque sociorretórico, [...] yo no [lo] había pensado, [...] no había pensado en a quiénes les interesaría leerlo. Había pensado solo en lo que a mí me había interesado producir. [...] Digo ¡claro, cómo no lo tuve en cuenta, cómo no pude verlo! [...] Ahora tendría que revisar mi tema de tesis porque yo estaba pensando lo que me interesaba a mí, pero la verdad es que no sé a quiénes podría interesar esto. (1. 00:30:45)

III. Pensador da relevância disciplinar de um tópico de pesquisa (em relação a seus interesses)

Profesora: [...] Porque lo que va a tener que hacer Lola [alumna cuyo texto se está revisando] es construir un problema [de investigación] que muestre de qué manera [...] no solo responde a un interés de ella, sino que es de interés para el campo disciplinar. [...] Porque lo que espera el lector es que yo le muestre [...] por qué es relevante, por qué va a ser un aporte al conocimiento estudiar esto. [...] ¿Qué quiere decir “relevante”? [...] Que [...] pueda entrar en diálogo con lo que se está conversando, discutiendo, en el campo disciplinar. [...] (2. 2:30:30)

IV. produtor de conhecimento sistemático (relação entre perguntas e método)

- Os alunos de mestrado começaram a pensar que as questões de pesquisa -relacionadas ao conhecimento vago que desejam produzir- devem ser consideradas em relação a um método capaz de fornecer dados empíricos para respondê-las.
- Anteriormente, em sua função de professores como “comunicadores” de conhecimento, eles não precisavam refletir sobre a relação entre conhecimento e método.

IV. produtor de conhecimento sistemático (relação entre perguntas e método)

Profesora: ¿qué datos necesito para responder [esta pregunta]? [...] Estoy intentando alinear, dar coherencia, ... entre preguntas y [...] Metodología. [...] ¿Qué datos necesito para responder [esta pregunta]?

Noelia: [...] Me gustaría si podés repetir [...], que me perdí un poco. (1. 2:47:40)

[...]
Profesora: ¿Qué datos necesito, [...] para responder a la pregunta [...]? [silencio por 4 segundos] ¿Nadie se anima? (1. 2:49:00)

Sonia: Necesito tener una filmación, un video de una clase, para observar intervenciones porque [...] (1. 2:49.07)

IV. produtor de conhecimento sistemático (relação entre perguntas e método)

Profesora: Sonia está diciendo que lo que necesito es observar una clase. Porque para ver intervenciones necesito observar la clase [...] Cada vez que me pregunto qué hace el docente, cómo interviene, necesito observar clases, grabar. ¿Sí? Empiezo a poner en relación pregunta-metodología.

(...)

Profesora: ¿Cómo puedo responder la siguiente pregunta: [Lee:] “¿cómo reflexiona un docente sobre la distancia que hay entre [...] lo que planificó y lo que pudo hacer?”? (1. 2:51:50)

Lola: una entrevista, ¿puede ser? [...]

V. Pesquisador que focaliza o ensino (e não nos problemas dos alunos)

- A necessidade de escrever um projeto de pesquisa para esse mestrado fez com que os professores começassem a voltar sua atenção para a atividade de ensino porque o mestrado exige que eles observem um educador trabalhando e depois o entrevistem para refletir sobre o que ele fez.
- Focar o professor faz e pensa foi difícil para os professores, que estão acostumados a se concentrar nos alunos.

V. Pesquisador que focaliza o ensino (e não nos problemas dos alunos)

“[...] conocemos la **dificultad** que implica para los **estudiantes** [...] Es común encontrar estudiantes [...] que [...] encuentran dificultades [...] Algunos estudiantes no logran [...]” (Mariana)

“[...] los **estudiantes** **no comprenden** los textos académicos [...]” (Dora)

“[...] a lo largo de estos años trabajando en el nivel superior del profesorado de educación primaria en el primer año, noto que los **estudiantes** llegan con una gran **heterogeneidad** [...]” (Ana)

“[...] Y aquí surge la siguiente inquietud ¿**tienen** les **estudiantes** fehacientemente las herramientas necesarias para realizar este trabajo? [...]” (Irene)

“[...] ¿Qué concepción de ciencia construyen los **estudiantes**? [...]” (Luana)

V. Pesquisador que focaliza o ensino (e não nos problemas dos alunos)

Profesora: algunos de ustedes en los proyectos enfocaron situaciones problemáticas, pero respecto de los **alumnos**, alumnos que entran [...] **sin** determinados saberes que podrían esperarse, alumnos que son muy heterogéneos. [...] Ahora [bien] yo necesito un problema respecto del docente. ¿Sí? [...] ¿Cómo convierto el problema que yo atribuyo a los alumnos en un problema profesional del docente? [...] Tengo que hablar del desafío para el docente. [...] Porque a quien yo voy a entrevistar, y yo voy a poner el foco en la observación, es lo que hace el docente. (4. 1:37:55)

Conclusão

- Escrever um projeto de dissertação pela primeira vez requer a apropriação de novas formas de trabalho intelectual (tarefas de pensamento).
 - Isso transcende o que entendemos como aprender a escrever.
- Os dados mostram que isso aconteceu na oficina de redação do Mestrado em Formação de Professores da UNIPE.
- Mas a ideia é mais geral:
 - Quando os alunos estão aprendendo a escrever em um novo gênero, eles não estão apenas aprendendo formas ou convenções não habituais, mas, acima de tudo, estão se iniciando em novas práticas cognitivas: maneiras de operar com o conhecimento que são específicas de determinadas comunidades.

Escrever um projeto de tese: desafios cognitivos e não apenas de escrita

Carlino, P. (2023).

New Cognitive Practices in a Master's
Thesis Proposal Writing Seminar

Nuevas prácticas cognitivas en el taller de
escritura de proyectos de tesis.

<https://www.aacademica.org/paula.carlino/304>

