UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 485 de 14/05/2020, publicada no D.O.U 18/05/2020

EGLEDYS GUADALUPE ZÁRRAGA RAMÍREZ

ESCRITA ACADÊMICA E AÇÃO COMUNICATIVA: REFLEXÕES DO PROFESSOR SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS EM INGLÊS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO NA VENEZUELA

Feira de Santana–BA

2025

EGLEDYS GUADALUPE ZÁRRAGA RAMÍREZ

ESCRITA ACADÊMICA E AÇÃO COMUNICATIVA: REFLEXÕES DO PROFESSOR SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS EM INGLÊS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO NA VENEZUELA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Feira de Santana (UEFS), na linha de pesquisa Práticas Textuais e Discursivas, para obtenção do título de doutor em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto

Feira de Santana–BA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

R139e

Ramiréz, Egledys Guadalupe Zárraga

Escrita acadêmica e ação comunicativa: reflexões do professor sobre a produção de textos acadêmicos em inglês no contexto universitário na Venezuela / Egledys Guadalupe Zárraga Ramiréz. – 2025.

203 f.: il.

Orientadora: Úrsula Cunha Anecleto

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Feira de Santana, 2025.

1. Gênero linguístico. 2. Escrita acadêmica. 3. Inglês - Língua estrangeira. 4. Formação de professores. I. Anecleto, Úrsula Cunha, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 801:378.2

Daniela Machado Sampaio Costa - Bibliotecária - CRB-5/2077

ESCRITA ACADÊMICA E AÇÃO COMUNICATIVA: REFLEXÕES DO PROFESSOR SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS EM INGLÊS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO NA VENEZUELA

EGLEDYS GUADALUPE ZARRAGA RAMIREZ

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL, em 27 de março de 2025, nível Doutorado, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto - orientadora
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. Dr. Lucas Nascimento – membro interno
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutor em Língua e Cultura
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Charles Maycon de Almeida Mota – membro externo
Centro de Referência ao Apoio Pedagógico no município de Várzea do Poço - BA
Doutor em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. Sérgio Luiz Pereira da Silva - membro externo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Dr. Jose Carlos Felix - membro externo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutor em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

AGRADECIMENTOS

O Senhor é o meu rochedo, e o meu lugar forte, e o meu libertador; o meu Deus, a minha fortaleza, em quem confio; o meu escudo, a força da minha salvação, e o meu alto refúgio (Salmo18:2).

Agradeço ao meu Deus, que em todos os momentos me deu forças para assumir e alcançar meus objetivos, por ter me ouvido em todos os momentos, por não me abandonar quando mais precisei dele.

Agradeço aos meus pais, Tello e Eglee, que sempre fizeram o possível para que nada me faltasse. Hoje eu os retribuo por tudo que fizeram por mim e pelos meus irmãos. Obrigada por todo seu esforço e dedicação em me tornar a mulher profissional que sou hoje.

Agradeço ao meu esposo, Carlos, meu companheiro de vida, por ser exemplo de trabalho e dedicação para mim e para nossos filhos.

Agradeço aos meus filhos, Andrés e Fabiana, pela paciência e compreensão de que tudo que faço é por eles também.

À minha orientadora, professora Úrsula Cunha Anecleto, por me acolher e acompanhar nesta importante etapa da minha vida acadêmica e profissional. Obrigado também por ter me acolhido como parte de sua família, por ter sempre palavras de incentivo para mim, pela sua alegria e por me motivar a continuar com esse desafio, apesar das dificuldades que, às vezes, me faziam duvidar.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Feira de Santana - UEFS por me dar a oportunidade de ampliar meus conhecimentos como estudante e como pesquisadora, além de me dar a oportunidade de representá-lo em eventos e produções científicas. Nele encontrei excelentes

professores e colegas que, desde o primeiro dia de aula, me fizeram sentir como em casa.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS) pelos momentos de alegrias e de saberes. Cada encontro contribuiu enormemente na minha formação e na construção desta tese.

Agradeço à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB) e à Organização dos Estados Americanos (OEA), por me oferecer a oportunidade de realizar meus estudos de doutorado no Brasil. Com certeza, foi uma experiência gratificante e significativa na minha vida.

Agradeço a minha *alma mater* UNEFM por me formar como licenciada e mestre. Demostrei aqui no Brasil tudo o que aprendi nela. Sempre terei orgulho de representá-la aonde quer que eu vá.

Para finalizar, agradeço aos professores membros da banca examinadora: Lucas Nascimento, Charles Maycon de Almeida, José Carlos Felix e Sérgio Pereira, que participaram da realização desta tese, aportando valiosas contribuições teóricas e metodológicas.

Eternamente grata,

Egledys

RESUMO

Ensinar a escrita em uma língua estrangeira na Universidade é um processo que envolve aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos que, no caso da formação inicial de professores, contribuem para o desenvolvimento de habilidades críticas dos estudantes para a criação e utilização de gêneros próprios da esfera acadêmica. Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender como a escrita acadêmica é ensinada pelos professores de inglês como língua estrangeira na Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), na Venezuela, considerando os aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos que constituem a produção de textos acadêmicos. Teoricamente, fundamenta-se na Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Habermas, além das contribuições dos estudos de letramento acadêmico de Lea e Street (1998) e do Modelo de Pedagogia de Gênero de Devitt (2009). A metodologia baseia-se na pesquisa-formação, com uma abordagem qualitativa, utilizando o grupo de discussão e a revisão documental como dispositivos para a construção das informações. O grupo de discussão foi composto por quatro professores do Departamento de Línguas da UNEFM, que, durante as três sessões do grupo, manifestaram suas concepções teóricas e metodológicas sobre o ensino da escrita acadêmica em inglês. Para a revisão documental, foram analisados dois documentos institucionais: os desenhos instrucionais das disciplinas do Curso de Inglês e o perfil do egresso da UNEFM. Os extratos dos documentos institucionais e os discursos dos participantes foram analisados e interpretados através dos momentos da hermenêutica-crítica: preconceito, compreensão, interpretação e autocompreensão-reflexão. Entre os achados da pesquisa, identificou-se nos documentos institucionais da UNEFM que a escrita acadêmica é considerada uma competência essencial para o desenvolvimento dos estudantes, enfatizando a produção textual como uma forma de demonstrar conhecimentos linguísticos e socioculturais. Os professores participantes apontaram desafios relacionados à falta de formação específica para o ensino da escrita acadêmica, principalmente em uma língua estrangeira, e mencionaram a necessidade de uma abordagem mais integradora, que contemple tanto os aspectos linguísticos quanto os discursivos e comunicativos da escrita. Do grupo de discussão, emergiram reflexões sobre práticas pedagógicas que priorizam gêneros acadêmicos variados, como resumos e ensaios, mas que, em muitos casos, necessitam de maior contextualização ou de uma relação mais direta com a realidade acadêmica e profissional dos estudantes. Como parte das contribuições dos professores, surgiu uma abordagem crítica para o ensino da escrita acadêmica, que integra a perspectiva da TAC e destaca a necessidade de promover interações dialógicas entre professores e estudantes, além de considerar os interesses técnico-instrumentais, prático-interpretativos e crítico-emancipatórios no ensino da escrita acadêmica.

Palavras-chave: escrita acadêmica, letramento acadêmico; teoria da ação comunicativa; formação inicial de professores; ensino de inglês como língua estrangeira.

ABSTRACT

Teaching writing in a foreign language at the university level is a process that involves linguistic, communicative, and discursive aspects. In the case of initial teacher training, these aspects contribute to the development of students' critical skills for creating and using genres specific to the academic sphere. In this regard, this research aims to understand how academic writing is taught by English as a foreign language (EFL) teachers at the Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) in Venezuela, considering the linguistic, communicative, and discursive aspects that constitute the production of academic texts. Theoretically, the study is based on Habermas' Theory of Communicative Action (TCA), as well as contributions from academic literacy studies by Lea and Street (1998) and the Genre Pedagogy Model by Devitt (2009). The methodology is grounded in research-training with a qualitative approach, using discussion groups and document analysis as tools for data collection. The discussion group consisted of four professors from the UNEFM Department of Languages, who, over three sessions, shared their theoretical and methodological conceptions of academic writing instruction in English. The document analysis included two institutional documents: instructional designs of the courses in the English Program and the graduate profile of UNEFM. Extracts from institutional documents and participants' discourse were analyzed and interpreted through the stages of critical hermeneutics: preconception, understanding, interpretation, and self-comprehension-reflection. Among the research findings, institutional documents from UNEFM indicate that academic writing is considered an essential competency for students' development, emphasizing textual production as a way to demonstrate linguistic and sociocultural knowledge. The participating professors pointed out challenges related to the lack of specific training for teaching academic writing, especially in a foreign language, and highlighted the need for a more integrative approach that encompasses linguistic, discursive, and communicative aspects of writing. The discussion group generated reflections on pedagogical practices that prioritize various academic genres, such as summaries and essays, but often require greater contextualization or a more direct connection with students' academic and professional realities. As part of the teachers' contributions, a critical approach to teaching academic writing emerged, integrating the TCA perspective and emphasizing the need to foster dialogic interactions between teachers and students while considering technical-instrumental, practical-interpretative, and critical-emancipatory interests in writing instruction.

Keywords: academic writing; academic literacy; theory of communicative action; initial teacher training; english as a foreign language teaching.

RESUMEN

Enseñar la escritura en una lengua extranjera en la Universidad es un proceso que involucra aspectos lingüísticos, comunicativos y discursivos que, en el caso de formación inicial de profesores, contribuyen en el desarrollo de habilidades críticas de los estudiantes para la creación y utilización de géneros propios de la esfera académica. En este sentido, esta investigación busca comprender cómo se enseña la escritura académica por parte de los profesores de inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), en Venezuela, considerando los aspectos lingüísticos, comunicativos y discursivos que constituyen la producción de textos académicos. Teóricamente, se fundamenta en la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Habermas, además de aportes de los estudios de literacidad académica de Lea y Street (1998) y el Modelo de Pedagogía de Género de Devitt (2009). La metodología se basa en la investigación-formación, con un enfoque cualitativo, utilizando el grupo de discusión y la revisión documental como dispositivos para la construcción de la información. El grupo de discusión estuvo conformado por cuatro profesores del Departamento de Idiomas de la UNEFM, quienes durante las tres sesiones del grupo, manifestaron sus concepciones teóricas y metodológicas de la enseñanza de la escritura académica en inglés. Para la revisión documental se contó con dos documentos institucionales: diseños instruccionales de las asignaturas del Programa de Inglés y el perfil del egresado de la UNEFM. Los extractos de los documentos institucionales y los discursos de los participantes fueron analizados e interpretados a través de los momentos de la hermenéutica-crítica: preconcepto, comprensión, interpretación y autocomprensión-reflexión. Entre los hallazgos de la investigación, se identificó en los documentos institucionales de la UNEFM que la escritura académica es considerada una competencia esencial para el desarrollo de los estudiantes, enfatizando la producción textual como una forma de demostrar conocimientos lingüísticos y socioculturales. Los profesores participantes señalaron desafíos relacionados con la falta de formación específica para la enseñanza de la escritura académica, especialmente en una lengua extranjera, y mencionaron la necesidad de un enfoque más integrador, que contemple tanto los aspectos lingüísticos como los discursivos y comunicativos de la escritura. Del grupo de discusión, surgieron reflexiones sobre prácticas pedagógicas que priorizan géneros académicos variados, como resúmenes y ensayos, pero que, en muchos casos, necesitan una mayor contextualización o una relación más directa con la realidad académica y profesional de los estudiantes. Como parte de las contribuciones de los profesores, surgió un enfoque crítico de enseñanza de la escritura académica, que integra la perspectiva de la TAC y destaca la necesidad de promover interacciones dialógicas entre profesores y estudiantes y de considerar los intereses técnico-instrumentales, práctico-interpretativos y crítico-emancipatorios en la enseñanza de la escritura académica.

Palabras clave: escritura académica; alfabetización académica; teoría de la acción comunicativa; formación inicial de profesores; enseñanza del inglés como lengua extranjera.

LISTA DE SIGLAS

ESP -	English for specific purposes
UNEFM -	Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda
LI -	Língua inglesa
TAC -	Teoria da ação comunicativa
ILE -	Inglês como língua estrangeira
GEPLET UEFS -	Grupo de estudo e pesquisa em letramentos, educação e tecnologias da Universidade Estadual de Feira de Santana
BDTS -	Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações
PAAET -	Public authority for applied education and training
RCLE -	Registro de consentimento livre e esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Fluxograma do Curso de Educação Inglês como Língua Estrangeira – UNEFM	22
Figura 2.	Abordagens para o ensino da escrita	60
Figura 3.	Subcategorias da competência comunicativa	68
Figura 4.	Metodologia de acesso à teoria	81
Figura 5.	Momentos da Hermenêutica crítica	83
Figura 6.	Sede principal da Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda	89
Figura 7.	Documentos Institucionais da Área de Educação da UNEFM	101
Figura 8.	Elementos dos desenhos instrucionais do curso de Educação Inglês como Língua Estrangeira da UNEFM	102
Figura 9.	A escrita acadêmica nos desenhos instrucionais do curso de Educação Inglês como Língua Estrangeira da UNEFM	117
Figura 10.	A escrita acadêmica no perfil do egresso do curso de Educação Inglês como Língua Estrangeira da UNEFM	125
Figura 11	Abordagem crítica para o ensino da escrita acadêmica em inglês	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Prácticas Letradas en Lengua Extranjera: Caso Docentes en Formación - Programa de Idiomas Extranjeros con Énfasis en Inglés - Universidad de Córdoba.	33
Quadro 2.	Práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, em disciplinas de graduação, na área de Ciências Biológicas – um estudo de caso.	36
Quadro 3.	“Porque não é o escrever em si, é ver como é que está escrito”: discursos sobre letramentos acadêmicos em inglês em uma comunidade de prática de química.	38
Quadro 4.	Teacher and student perceptions of academic and professional literacies in ESP at tertiary and applied colleges in Kuwait.	41
Quadro 5.	Caracterização dos professores participantes da pesquisa.	93
Quadro 6.	Sessões do grupo de discussão	98
Quadro 7.	Gêneros acadêmicos presentes nos desenhos instrucionais do bloco 1	107
Quadro 8.	Gêneros acadêmicos identificados nos desenhos instrucionais do bloco 2	112
Quadro 9.	Concepções teóricas e metodológicas da escrita acadêmica	150
Quadro 10.	Práticas de ensino da escrita acadêmica promovidas pelos professores do curso de Educação em Inglês da UNEFM	168

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	16
1.1	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	19
1.2	JUSTIFICATIVA	25
2	**REVENDO OUTRAS LITERATURAS**	32
3	**PRÁTICA DA ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**	44
3.1	A ESCRITA COMO PROCESSO COMUNICATIVO-DISCURSIVO	46
3.2	PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO COM FOCO NA ESCRITA DE ILE	49
3.3	ENSINO DA ESCRITA EM ILE NA UNIVERSIDADE	53
3.4	ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA ESCRITA EM ILE	57
3.4.1	Práxis pedagógica e construção de competências de escrita	66
3.4.2	Competências teóricas e competências metodológicas da escrita em inglês	69
3.5	GÊNEROS ACADÊMICOS E ESCRITA EM ILE	71
3.5.1	Ação discursiva, ação comunicativa e escrita em Inglês	75
4	**METODOLOGIA**	80
4.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA DE PESQUISA	81
4.2	CONTEXTO DE PESQUISA	89
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	91
4.4	DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA PARA A CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES	94
4.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	99
5	**A ESCRITA NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS**	101

5.1 A ESCRITA ACADÊMICA NOS DESENHOS INSTRUCIONAIS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DA UNEFM 102
5.2 A ESCRITA ACADÊMICA NO PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DA UNEFM 119
6 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA NO CURSO DE EDUCAÇÃO EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 126
6.1 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA 127
6.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE GÊNERO ACADÊMICO 135
6.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE ABORDAGENS DE ENSINO DE ESCRITA 144
7 PRÁTICAS DE ESCRITA ACADÊMICA NO CURSO DE EDUCAÇÃO EM INGLÊS DA UNEFM 154
8 ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS: UMA VISÃO DESDE OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS, COMUNICATIVOS E DISCURSIVOS 170
9 CONCLUSÕES 186
REFERÊNCIAS 194

1 INTRODUÇÃO

O inglês é considerado uma das línguas mais faladas em todo o mundo, por seu uso nas relações internacionais como meio de comunicação, no estabelecimento de relações políticas e econômicas, além de contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico em diversos países ao redor do mundo. Segundo o anuário do instituto Cervantes (2024) para o ano 2023, aproximadamente 1.456.448.320 milhões de pessoas falavam inglês como língua materna e como segunda língua, por isso, é considerado conveniente e necessário aprender essa língua para aplicação na vida social, cultural, empresarial, entre outros aspectos da humanidade. Com base na importância do inglês como língua estrangeira (ILE), foi incluído no sistema educacional venezuelano, nos níveis de ensino médio, e como disciplina obrigatória para fins específicos nas instituições de ensino de educação universitária (López de D´amico, 2015).

Uma das instituições de ensino universitário na Venezuela que incluiu a língua inglesa como parte de seus planos de estudo é a Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). Ela oferta estudos de graduação e pós-graduação, nos quais é requerido cursar o inglês como componente disciplinar do eixo instrumental para o estudante conseguir desenvolver estratégias de leitura que o permitam ler e compreender textos da área específica de estudo. Dessa maneira, são inseridos os diferentes níveis de inglês instrumental como requerimento de ingresso em programas de estudo das áreas de graduação e pós-graduação de Agronomia e Mar, Tecnologia, Ciências da Saúde e Ciências da Educação.

A UNEFM como uma das principais instituições de ensino universitário do Estado Falcón (Venezuela) tem a missão de formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento para o desenvolvimento econômico, social e educacional da região e do país. Especificamente, o Curso de Educação em Inglês como Língua Estrangeira foi criado focado na formação de professores com habilidades para o ensino da língua sob a abordagem comunicativa[1]. Esse curso de ensino é desenvolvido em 10 semestres, nos quais são formados os futuros graduados em educação com ênfase

[1] A abordagem comunicativa, baseada na ideia de Hymes (1972) sobre a competência comunicativa, é definida como aquele aspecto de nossa competência que nos permite transmitir e interpretar mensagens, além de negociar significados interpessoais em contextos específicos. O termo inclui quatro subcategorias, as quais serão descritas no capítulo 2.

no inglês em diferentes áreas de conhecimento: área de aquisição da língua, área de linguística, área de cultura e literatura, e área de aquisição de linguagem, todas desenvolvidas sob os eixos integral-instrumental, formação especializada, formação docente e estágio profissional.

Nesse sentido, na instituição, aborda-se o estudo das quatro competências comunicativas envolvidas no estudo de uma língua, as quais são ouvir, falar, ler e escrever, visando formar pessoas capazes de usar a língua inglesa em diferentes situações comunicativas (Brown, 1994). Essas razões sustentam a atuação dos professores do Curso de Educação em Inglês no desenho e na implementação de ações formativas para futuros professores, fornecendo-lhes oportunidades de aprendizado de conhecimentos e de desenvolvimento de capacidades[2], competências, atitudes e valores quanto à língua inglesa em suas atuações. Isto não implica apenas como futuros professores de língua, mas também em suas funções como pesquisadores e transformadores de conhecimento.

Como parte da minha[3] experiência como professora de inglês na UNEFM, e conforme com o perfil de egresso (UNEFM, 1995) da instituição, reconheço a importância da escrita como uma das competências inseridas nos diferentes componentes do curso. Esta é requerida para demonstrar os conhecimentos linguísticos e socioculturais na compreensão e na produção de textos escritos na língua inglesa. No entanto, é importante reconhecer também a escrita como meio para a apropriação de conhecimento e de desenvolvimento acadêmico na esfera onde seus membros interagem. De fato, Fischer (2008) destaca que não basta focar o ensino da escrita apenas por meio da exploração dos conteúdos curriculares; é preciso ir além, trabalhar práticas que permitam ao acadêmico uma maior interação com o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserido, entendendo-se como acadêmico tanto professores como estudantes, que pesquisam, estudam, indagam, escrevem, expõem, participam em debates, rodas de conversas, dentre outras atividades acadêmicas.

Como parte do meu interesse de pesquisa e de acordo com minha experiência como professora de língua inglesa na UNEFM, me propus a indagar sobre

[2] Habermas (1989) utiliza o termo capacidade ou saber implícito como parte da teoria do agir comunicativo para descrever que os sujeitos são capazes de linguagem e de agir, usando o conhecimento.

[3] O uso da primeira pessoa singular justifica-se pela apresentação da própria experiência da pesquisadora como professora no contexto dos acontecimentos.

como a escrita acadêmica em língua inglesa é concebida pelos professores para a promoção dessa prática de linguagem no ensino de produção de textos em ILE. A partir disso, podem se derivar ideias sobre como a escrita é ensinada nas aulas dos componentes curriculares de inglês, considerando a grande responsabilidade que os professores dessa área têm na formação dos futuros licenciados e que irão realizar o trabalho de ensino dessa língua nas escolas e nas universidades. Além disso, trata-se de reconhecer o papel dos professores como mediadores no ensino de uma escrita baseada nos aspectos linguísticos do inglês e como esses aspectos podem ser utilizados para materializar o aprendizado nas diferentes disciplinas do curso. Tal escrita pode se manifestar em gêneros acadêmicos como ensaios, relatórios, provas, análises de casos, mapas mentais e conceituais, resumos, dentre outros textos solicitados nos componentes curriculares do curso.

Com base no exposto, fez-se necessário compreender o que representa para os professores do Programa de Educação a escrita acadêmica em inglês. Além dessa concepção, surgiram outras relacionadas à metodologia e às práticas inseridas no processo de ensino da escrita na universidade, visto que esses professores são agentes de letramento[4] de futuros professores. Por isso, precisam saber como ensinar a escrever em uma língua estrangeira, com as implicações pragmáticas que acompanham a escrita como fato social e comunicativo.

A partir dessas considerações iniciais, esta tese, com base metodológica inspirada na pesquisa-formação, está imersa na linha de pesquisa Práticas Textuais e Discursivas, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e refere-se à problematização sobre as práticas textuais promovidas pelo professor universitário e seu papel como agente de letramento[5] no ensino da escrita acadêmica. Partimos de uma pesquisa situada no campo de abordagens linguístico-comunicativas e educacionais, tendo como escopo epistemológico a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Habermas (2012a) e da perspectiva de Letramento Acadêmico. As contribuições da TAC para o campo educacional tentam descrever como a interação do professor com outras

[4] Agente de letramento corresponde à ação do professor como “um mobilizador dos sistemas de conhecimentos pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade. É um promotor de recursos e de redes comunicativas, para que os estudantes participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições”. (Kleiman, 2006a, p. 83).

[5] Um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido (Kleiman, 2006b).

pessoas, que fazem parte de sua esfera comunicativa, pode simplificar o processo de ensino da escrita. No caso do ensino da escrita acadêmica, nesta pesquisa, a TAC contribuiu para reconhecer o processo de ensino e de formação de futuros professores como um fato complexo, em que diferentes variáveis de tradições estão imersas, em um mundo heterogêneo e multifacetado, o que é evidenciado por diferentes abordagens e propósitos para os quais a escrita acadêmica é ensinada. A seguir, se apresenta a formulação do problema, em que a ideia de pesquisa é detalhada, também se expõem as questões que emergiram do tema de pesquisa e os objetivos que orientaram seu desenvolvimento.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A UNEFM estabelece no perfil do egresso do curso de ensino de inglês que, ao longo de seus estudos, o estudante será exposto a situações comunicativas de ensino que requerem a produção oral e escrita de textos nessa língua (UNEFM, 1995). Isso implica que os professores encarregados das disciplinas do curso devem ter habilidades que lhes permitam atuar como agentes de letramento no ensino da escrita acadêmica, por meio desse idioma. Entendemos como agente de letramento aquele que se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por suas ações comunicativas, tendo como objetivo fazer emergir, nas interações com os educandos, seus conhecimentos teóricos e práticos específicos do conteúdo e outros recursos referentes à escrita (Kleiman, 2006a).

Dessa definição, vale destacar como ações autônomas os objetivos que os professores desenham e implementam como forma de orientar a aprendizagem de seus estudantes. Nessa perspectiva, o professor, deve ter competências para promover o conhecimento, o pensamento crítico, a ética e a responsabilidade que a escrita implica, por meio da produção de textos típicos do contexto acadêmico. Quando se trata da formação de futuros professores, futuros agentes de letramento, é importante conscientizá-los sobre a escrita não apenas como forma de reprodução do conhecimento, mas, principalmente, como produção do próprio conhecimento.

Outro aspecto importante que destaca Kleiman (2006b) é a interação do agente com seus aprendizes, por meio de recursos acadêmicos, o que implica que entre ambos deve haver conhecimento sobre temas das disciplinas e gêneros da esfera em que essa interação ocorre. Entretanto, no caso da formação de professores, é

importante que o agente de letramento contribua para a formação identitária dos aprendizes como membros de uma comunidade acadêmica, na qual se apropriam da escrita como artefato de poder e participar nessa comunidade através da linguagem. Assim, como forma de verbalizar e materializar o conhecimento, é importante que os professores proponham uma série de gêneros para serem utilizados como parte das produções acadêmicas, tais como resumos, resenhas, monografias, artigos, dentre outros.

Nas conversas diárias com professores de inglês do curso, surgem tópicos de discussão sobre problemas de escrita de seus estudantes, principalmente, em relação à falta de argumentos e pontos críticos, limitando a escrita apenas a reescrever conteúdo teórico. No entanto, os professores pouco se questionam sobre os dispositivos pedagógicos ou métodos através dos quais ensinam a escrita, tampouco sobre as práticas textuais promovidas por eles em suas salas de aula para o ensino dessa prática que acolha, mas ultrapasse, o aspecto puramente linguístico para o entendimento do texto escrito como produção comunicativa e discursiva. Parece que, como professores, pouco nos atentamos para refletir sobre nossa práxis e as políticas institucionais de ensino que reverberam em processos pedagógicos para o ensino da escrita.

Lillis e Scott (2007) consideram que a escrita não deve ser considerada apenas no nível textual, mas sim como uma forma de construção de conhecimento de atores socialmente situados, o que aponta para uma visão ideológica e transformadora das práticas da escrita. Tratando-se de uma esfera acadêmica, o ensino da escrita deve abranger, além de conhecimentos sobre regras gramaticais e convenções, o que é possível construir com elas, situando os escritores em contextos reais de produção, com propósitos contextuais de escrita, tornando-os capazes de apropriar-se dela como um meio para apresentar os conhecimentos construídos cotidianamente na universidade e, ao mesmo tempo, de estimular nos estudantes a importância de desenvolver habilidades críticas de escrita para atuar no contexto acadêmico.

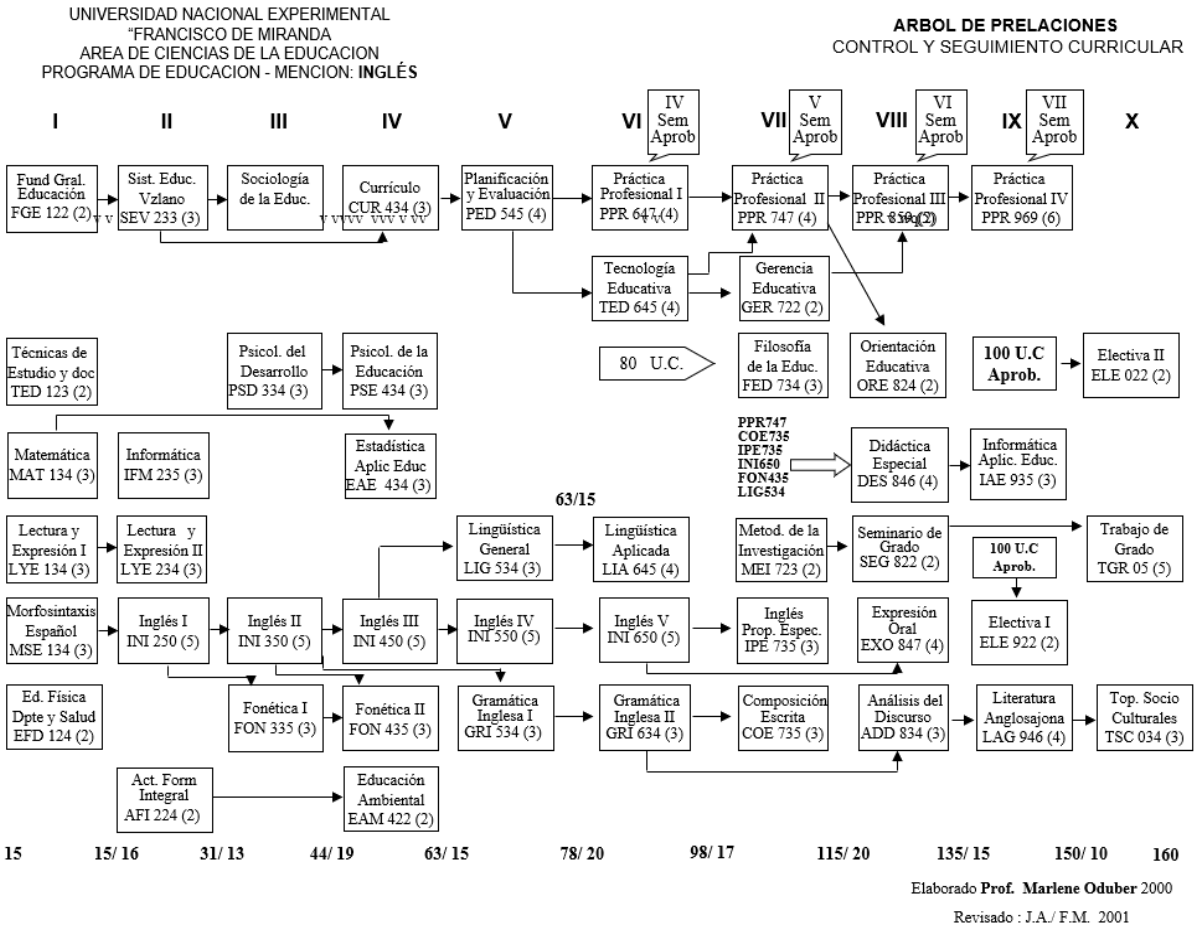
Porém, em muitos momentos, surgem situações em que as instituições acadêmicas mantêm propósitos de ensino ancorados em ideias que limitam o trabalho do professor, impondo a instituição como única fonte de tomada de decisão em relação à formação docente. Em situações como essas, os professores agem segundo os regulamentos institucionais, tendo pouca ou nula participação no desenho e na atualização de ações voltadas à formação identitária dos formandos, que também

no futuro atuarão como agentes de letramento. Da mesma forma, quando se trata de formação de futuros professores de inglês, a universidade torna-se o espaço onde se promove a escrita de diferentes gêneros acadêmicos, constituindo-se como *locus* primário de troca e de compartilhamento de conhecimentos com colegas, professores e outros atores educacionais.

Com base na minha própria experiência como professora de inglês em diferentes componentes curriculares do curso, pude perceber que, no caso do desenvolvimento das primeiras disciplinas (Inglês I, II, III, IV, V), os professores solicitam a produção de textos curtos e diálogos nos quais os estudantes devem aplicar o aprendido sobre as estruturas gramaticais e os aspectos do vocabulário estudado. Igualmente, em outros componentes do curso, tais como Linguística Geral, Linguística Aplicada, Composição Escrita, Gramática I, Gramática II, Expressão Oral, Inglês com Propósitos Específicos, Literatura Anglo-saxônica, aos estudantes são exigidos produzir ensaios, resumos, mapas mentais, em inglês, como forma de demonstrar ter conhecimento dos aspectos conceituais, estudados nessas disciplinas. Sendo assim, é evidente a presença da produção escrita tanto como estratégia de ensino e de avaliação, como parte das destrezas da abordagem comunicativa pela qual se orienta a formação de indivíduos capazes de linguagem e ação, usando, nesses casos, conhecimentos linguísticos e discursivos da língua estrangeira.

Para ter uma visão disto, na figura 1, correspondente ao fluxograma do Curso de Educação em Inglês como Língua Estrangeira (UNEFM, 2001), se observa como as disciplinas de inglês (I, II, III, IV, V) são ensinadas entre os semestres II e VI, e o componente Composição Escrita, no semestre VII, sendo esse um componente baseado no ensino da produção escrita em inglês, com ênfases nos elementos textuais de coesão e os tipos de texto. Isso nem sempre se relaciona ao que, como professores, exigimos que nossos estudantes produzam durante os semestres anteriores em relação aos outros componentes curriculares do curso, Análise do Discurso, Linguística Geral e Linguística Aplicada, em que os estudantes também escrevem textos acadêmicos mais complexos em inglês, tais como ensaios, resumos, mapas mentais, mapas conceituais, tabelas comparativas, como forma de avaliação dos conteúdos das áreas de ensino.

Figura 1. Fluxograma do curso de Educação Inglês como Língua Estrangeira - UNEFM



Fonte: UNEFM (2001)

A partir de tais cenários, foi importante pesquisar como se ensina a escrever gêneros acadêmicos em inglês, tendo em vista a reflexão do papel do professor universitário como agente de letramento criativo e transformador na apropriação de situações reais da escrita. Certamente, as práticas de escrita exigem que ensinemos aos estudantes a se apropriarem da língua/linguagem para escreverem textos que circulam na esfera comunicativa universitária, sejam ensaios, resumos, resenhas de livros, dentre outros. Por certo, a questão abordada nesta tese sobre as concepções linguísticas e comunicativas dos professores universitários sobre o ensino da escrita acadêmica justificou a realização de uma pesquisa-formação, com base em grupos de discussão, para que professores dos componentes curriculares do curso de inglês pudessem interagir abordando sobre suas práticas de ensino da escrita.

Destacamos, também, o caráter formativo da pesquisa dado pelas próprias ações reflexivas sobre a prática pedagógica dos coconstrutores (professores), com a

possibilidade de fomentar a própria formação, já que acontecem, de forma simultânea, os movimentos da pesquisa e a formação continuada dos professores que atuam como participantes (Desgagné, 2007). Assim, são promovidas discussões sobre a atuação dos professores como geradores de situações de escrita acadêmica na formação de futuros professores de língua estrangeira, que são importantes tanto para esta pesquisa como para a instituição *locus*.

Integrando as concepções de escrita acadêmica, é proposta neste estudo a base epistemológica da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de Habermas (2012a), que enfoca as interações que ocorrem entre indivíduos que compõem a sociedade, utilizando a linguagem como meio de comunicação para o consenso mútuo e aceitação respeitosa da interação, ou ideologias de outros. Por sua vez, a TAC descreve três tipos de interesses presentes na sociedade: a) um interesse técnico-instrumental, b) um interesse prático-interpretativo e c) um interesse crítico-emancipatório. Por essa perspectiva, a escrita pode ser abordada a partir desses três interesses sociais, tendo em vista que, no processo de produção de texto, a) o professor e as instituições educacionais atuam como uma importante fonte de conhecimento teórico e estratégico sobre a escrita; (b) ocorre um processo de interrelação entre professores e estudantes para a produção da escrita acadêmica, em que todos buscam pactuar e compreender significados, experiências e padrões de interação comunicativa, com base no conhecimento individual, mas, ao mesmo tempo, interpessoal; e (c) revela-se a escrita como processo com interesse em uma crítica emancipatória, na qual, a partir de conhecimentos compartilhados, se busque responder às necessidades que possam ter ocorrido durante o processo de ensino e de aprendizagem e, ainda, resolvê-las.

Habermas (2012a) enfatiza, assim, a questão da racionalidade não como uma forma absoluta de conhecimento, mas como um meio pelo qual as pessoas são capazes de alcançar esse conhecimento em uma interação dialógica implícita. A racionalidade refere-se não tanto ao conhecimento em si ou ao ato de adquiri-lo, mas sim à forma como as pessoas utilizam esse conhecimento. Ou seja, centra-se na aplicação prática do conhecimento, na forma como as pessoas com capacidade de linguagem e de ação utilizam os seus conhecimentos para agir no mundo. Essa posição ajuda-nos a compreender o que representa a escrita acadêmica para os professores de inglês em situações de ensino e de aprendizagem e, no caso específico desta pesquisa-formação, explicar o que significa para os professores de

inglês ensinar a escrever nessa língua estrangeira, além de conhecer propostas e meios utilizados na realidade no ensino da escrita no curso de Educação em inglês como língua estrangeira da UNEFM.

Dessa forma, Habermas (2012a) também reconhece o uso da linguagem para além da produção linguística, o que nos leva a questionar se em salas de aula estamos ensinando competências discursivas além das linguísticas. Canale (1983 *apud* Corral, 2018) descreve a competência linguística como a capacidade de usar os aspectos formais da língua, ou seja, os aspectos lexicais, gramaticais e ortográficos, enquanto a competência discursiva se refere à capacidade de construir enunciados como unidades linguísticas coerentes, bem formadas, significativas e adequadas ao contexto, de forma que seja dada importância aos aspectos de coesão, coerência, organização textual de acordo ao gênero, propósitos da escrita, entre outros. Nessa perspectiva, o trabalho com a escrita vai além do ensino de vocábulos ou sintaxe, mas aumentará ainda mais a consciência sobre a apropriação dessa habilidade como uma forma pragmática de comunicação na sociedade.

Anecleto (2016), ao discutir sobre a função do Ensino Superior na sociedade, descreve-o como agência que tem como uma de suas funções a elaboração consciente do conhecimento. Para isso, é necessário tornar-se uma comunidade comunicativa capaz de questionar e refletir a ciência, as condições sociais, a profissionalização das pessoas, entre outros. A pessoa competente linguística-comunicativamente, então, como apresenta Habermas (2012b), produz conhecimento, questiona convicções do mundo da vida[6], produz ciência de forma intersubjetiva, participa de ações de construção, de comunicação e de conhecimento na Universidade. A ação comunicativa, resultado desse processo educacional, pode favorecer o desenvolvimento de sujeitos reflexivos, implicados acadêmica e socialmente, o que se tornou como justificativa para a realização desta pesquisa com aporte teórico-metodológico na Teoria da Ação Comunicativa e a escrita acadêmica de textos em língua estrangeira.

Assim, para a realização deste estudo doutoral, considerou-se a seguinte questão:

[6] Definido por Habermas (2012b) como o espaço em que as ações dos grupos sociais são coordenadas para a busca do entendimento mútuo.

- De que forma os aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos são considerados pelos professores de língua inglesa nas práticas de ensino da escrita acadêmica na formação inicial de professores de inglês na UNEFM?

Para responder a essa pergunta, evidenciamos como objetivo geral compreender como a escrita acadêmica é ensinada pelos professores de inglês como língua estrangeira na UNEFM, levando em conta aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos, que constituem a produção de textos acadêmicos. Apresentamos como objetivos específicos: a) desvelar como se concebe a escrita acadêmica nos documentos institucionais da UNEFM; b) conhecer as concepções teóricas e metodológicas que possuem os professores do Curso de Educação em inglês como língua estrangeira da UNEFM sobre o ensino da escrita acadêmica na formação inicial de professores de inglês; c) analisar, nos grupos de discussão, como são realizadas as práticas de ensino de escrita acadêmica por professores de inglês na universidade; e d) refletir colaborativamente sobre letramentos acadêmicos e ação comunicativa como abordagem para o ensino da escrita acadêmica em inglês, tendo em vista aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos da língua.

As razões pelas quais este estudo foi realizado são apresentadas na seção a seguir.

1.2 JUSTIFICATIVA

Quando se trata de ensinar uma língua estrangeira, há implicitamente uma série de habilidades conceituais e metodológicas que orientam o professor para promover a aprendizagem. Considerando que, nas instituições de nível universitário, como na UNEFM no ensino de inglês como uma língua estrangeira, os estudantes precisam desenvolver habilidades que talvez não tenham aprofundado no ensino médio, a universidade torna-se um espaço de construção de conhecimentos linguístico-comunicativos, o que permite ampliar o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e de escrita desses estudantes.

Conforme o Perfil do Egresso do Curso de Educação em Inglês como Língua Estrangeira da UNEFM (1995, p. 1),

> A aprendizagem de uma língua estrangeira é concebida como o desenvolvimento progressivo de competências produtivas e receptivas, ao nível oral e escrito, para desenvolver no estudante competências comunicativas que lhe permitam interagir como membro de uma comunidade linguística diferente da sua [...]. Sendo a língua um sistema, sua aquisição exigem um período de maturação e interação constante e intensa com a língua estrangeira; consequentemente, o professor orientará e motivará o estudante, por estratégias metodológicas adequadas para participar ativamente no desenvolvimento das suas competências comunicativas e assuma o controle da sua própria aprendizagem.[7]

No que diz respeito ao ensino da escrita em língua estrangeira, e de acordo com minha experiência como professora de inglês na UNEFM, o professor deve utilizar meios e criar espaços que permitam essa aproximação do estudante com o ato de escrever em uma língua diferente da língua materna. Isto exige não só o ensino dos aspectos linguísticos sobre o uso de estruturas gramaticais, tempos verbais, conectores, preposições, entre outros aspectos, mas também oportunidades de estudos pragmáticos sobre o uso da língua, o que proporcionará uma escrita mais contextualizada e significativa na esfera acadêmica. Além disso, trata-se de docentes focados na formação de futuros professores competentes no uso da língua, entendendo como competência o conjunto de conhecimentos e de habilidades que os falantes de uma língua compartilham a fim de chegar a um acordo sobre os significados e ser capazes de se comunicar com eficácia (Hymes, 1972).

No entanto, de acordo com minha experiência como professora de inglês no curso, no que diz respeito à promoção de atividades de escrita nos cinco níveis de inglês (Inglês I, II, III, IV e V) e as outras disciplinas do eixo da especialidade, reconheço a importância de implementar atividades voltadas para o uso de aspectos textuais e discursivos, como forma de o professor avaliar o que os estudantes aprenderam mediante uma escrita situada, escrevendo textos específicos do contexto acadêmico.

Considerando a importância do ensino da escrita como parte das habilidades que permitem aos estudantes se comunicar e permanecer em uso constante e intenso da língua em seu ambiente acadêmico, com esta pesquisa, se gerou um de espaço

[7]se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como el desarrollo progresivo de destrezas productivas y receptivas, a nivel oral y escrito, con el fin de desarrollar en el estudiante competencias comunicativas que le permitan interactuar como miembro de una comunidad lingüística distinta a la propia [...] Por cuanto el lenguaje es un sistema, su adquisición requiere de un tiempo de maduración y de interacción constante e intensiva con la lengua extranjera; en consecuencia el docente guiará y motivará al estudiante, a través de estrategias metodológicas adecuadas para que este participe activamente en el desarrollo de sus competencias comunicativas y tome las riendas de su propio aprendizaje

de discussão entre os professores para, de forma deliberativa, dar aportes teóricos sobre o ensino da escrita de textos acadêmicos em inglês na universidade, incluindo pressupostos linguísticos e comunicativos, que fazem parte das metodologias de ensino. Da mesma forma, esses saberes surgiram como forma de interação, promovendo o debate de ideias sobre a escrita acadêmica, em que professores refletiram sobre seu papel de agentes de letramento nas práticas de escrita de estudantes, com vistas a contribuir para a formação autoral dessas pessoas e para a construção de sua identidade como parte de uma comunidade acadêmica.

Essas concepções, por sua vez, deram lugar a problematizações sobre processos de ensino e de avaliação na instituição, gerando implicações para oportunizar mudanças nas políticas de ensino. Também, se conheceu a concepção dos professores da área de Inglês sobre a escrita acadêmica, as abordagens implementadas, as ações que fazem parte do trabalho pedagógico e dos processos de geração de práticas textuais dos estudantes escritores.

Do ponto de vista institucional, as contribuições desta pesquisa ajudaram para o aprimoramento do processo de ensino realizado pelos professores do curso de Educação em inglês como língua estrangeira da UNEFM, ao conscientizá-los sobre seu importante papel na academia como agentes críticos de letramento, capazes de enfrentar novos desafios de ensino em língua estrangeira. Da mesma forma, as perspectivas que surgiram poderão ser utilizadas para projetar ações e abordagens que definem o ensino da escrita e, assim, redimensionar as políticas nos planos de ensino da universidade.

No plano social, esta pesquisa contribuiu para promover a importância da escrita como um fato social e interpessoal, além de dar a conhecer novas perspectivas de interação social da escrita e suas funções como meio de comunicação na esfera acadêmica. Também, para reconhecer e dar importância à língua como fator social e meio para a construção de práticas interativas. Esta pesquisa, dentre outras finalidades, buscou dar participação aos professores da área de inglês para que pudessem expressar suas opiniões que, segundo Habermas (2012a), surgem como produto da interação comunicativa entre os cidadãos em um espaço público ideal, neste caso para dialogar, compartilhar ideias e experiências sobre o processo de ensino da escrita acadêmica na universidade e sobre os gêneros acadêmicos mais requeridos nas disciplinas do curso.

Do ponto de vista científico, foi atingida uma abordagem teórico-metodológica ancorada na TAC que ajudou a compreender a escrita acadêmica por uma visão dialógica do uso da palavra, de forma significativa. Além disso, este estudo representou um novo olhar metodológico devido à sua construção teórica e epistemológica como resultado da implementação de um grupo de discussão entre professores de inglês, pressuposto da pesquisa-formação, que, ao mesmo tempo, pode ser considerado de autoformação pelo caráter reflexivo e promotor de discussões sobre experiências no ensino da escrita. Os argumentos e acordos alcançados nesta pesquisa são considerados importantes para futuras atualizações dos documentos institucionais (perfil do egresso, desenhos instrucionais dos componentes curriculares do curso, dentre outros) pelos quais os professores se regem para o ensino da escrita e, portanto, na formação de futuros professores de inglês.

É importante ressaltar que esta é a primeira pesquisa voltada para a formação conjunta de professores, a partir da própria experiência do professor como formador, a ser realizada na UNEFM. Por isso, este trabalho representou um desafio para mim, como pesquisadora e professora da instituição, que surgiu de minha experiência profissional e reflexiva do processo de formação inicial de professores de inglês, visando desvelar informações de como os próprios professores concebem seu papel de agentes de letramento.

Esta tese se justificou também por atender às demandas de discussão do Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS), coordenado pelas professoras Dra. Úrsula Cunha Anecleto e Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas, do qual faço parte como pesquisadora, atendendo às linhas de pesquisa “Formação de professores em diferentes dimensões e espaços educativos" e “Letramentos, gêneros textuais/discursivos e tecnologias”. Os temas estudados e discutidos nesse grupo, além dos trabalhos realizados pelos demais membros, têm contribuído com aportes teóricos e metodológicos para o desenvolvimento do presente estudo. Conhecer pesquisas do contexto brasileiro e estudar autores reconhecidos sobre o tema de letramento me permitiu aprofundar meus conhecimentos sobre a escrita e as abordagens que pudessem orientar seu ensino quando se trata de uma língua estrangeira, e sobre o que se está ensinando e como se estão formando professores na universidade venezuelana.

Especificamente, a Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda representa para mim um pilar fundamental na minha formação inicial como professora de inglês. Nela, me formei como Licenciada em Educação em Inglês como Língua Estrangeira no ano 2006, desenvolvendo, assim, não só meu perfil como professora, mas também meu interesse na educação universitária. No ano 2007, iniciei minhas funções docentes nessa instituição, sendo professora da disciplina Inglês IV e Análise do Discurso. Minhas atividades como professora não adormeceram meus interesses pela investigação, ao contrário, no ano 2008, iniciei minha formação continuada de pós-graduação em Mestrado no Ensino da Leitura e da Escrita, aprofundando, então, meus conhecimentos nas abordagens e teorias que podem explicar o uso da linguagem oral e escrita, e minhas intenções como pesquisadora nos temas de leitura e escrita.

Após minha formação na pós-graduação *stricto sensu*, iniciei minha atuação como professora de disciplinas no mesmo mestrado, tais como Análise do Discurso, Ensino e Avaliação da Escrita, e professora de Inglês Instrumental em pós-graduação *stricto sensu* da área de Ciências da Saúde. Além disso, tenho orientado trabalhos de pesquisa, tanto de graduação como de pós-graduação, baseados em temas sobre compreensão e produção de textos em Espanhol como língua materna e Inglês como língua estrangeira. Na UNEFM, exerci a função de Coordenadora do Sub-Programa II do "*Programa de Desarrollo Integral del Personal Académico"* (PRODINPA), sendo responsável pela formação dos professores efetivos da UNEFM, que atuam no campo de inglês instrumental.

Como parte de ampliar minha formação acadêmica, iniciei os estudos de Doutorado, nesta oportunidade, em uma universidade estrangeira. Esse fato ocorreu como parte de meu interesse por conhecer outra língua e outra cultura, o que, por certo, apresenta contribuições para a construção de meu perfil identitário como professora de uma língua estrangeira, que busca interagir com pessoas de outros contextos, além de contribuir para a minha formação como pesquisadora.

Embora a UNEFM tenha sido o local inicial onde comecei como pesquisadora, o Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UEFS me ofereceu a oportunidade de conhecer outras abordagens e outros autores que tratam sobre a escrita acadêmica, com ênfase para os estudos do letramento acadêmico e a TAC. Todas essas experiências de aprendizado, sem dúvida, ampliaram a minha perspectiva sobre o meu papel na formação de futuros professores.

Nesse sentido, todo o meu percurso como professora e como pesquisadora me permitiu visualizar a escrita acadêmica como fenômeno de estudo e, portanto, eleger como recorte de estudo a escrita acadêmica e a Teoria da Ação Comunicativa, considerando a abordagem comunicativa adotada nas disciplinas do componente especializado para a formação inicial de professores de inglês da UNEFM. Uma vez explicados os motivos que justificam a importância de realizar esta pesquisa, apresentamos esta tese em 9 capítulos teórico-conceituais. O capítulo 1, intitulado Introdução, apresenta o fenômeno de estudo e a caracterização do Curso de Educação em Inglês na Venezuela. Também, nesse capítulo, foram apresentados a questão e os objetivos da pesquisa, a justificativa e a minha implicação com a pesquisa, como professora e pesquisadora.

O segundo capítulo, intitulado Revendo outras Literaturas, apresenta a revisão narrativa de literatura sobre o tema de pesquisa, descrevendo pesquisas realizadas desde 2013 até 2024, que incluem aspectos estudados nesta tese. No terceiro capítulo, intitulado Prática da Escrita em Inglês como Língua Estrangeira, descreve de forma teórica e alinhada à Teoria da Ação Comunicativa (TAC), a escrita como processo comunicativo-discursivo, práticas e eventos de letramento focados no ensino da escrita em inglês, abordagens e estratégias de ensino dos gêneros acadêmicos e os gêneros vistos desde uma perspectiva discursiva e comunicativa.

O quarto capítulo descreve os aspectos metodológicos que orientaram o percurso e o desenvolvimento desta pesquisa, sendo descritos a abordagem metodológica, o contexto de pesquisa e da instituição *locus*, os participantes, os dispositivos e os procedimentos utilizados na construção, análise e interpretação das informações. No quinto capítulo, intitulado revisão dos documentos institucionais: desenhos instrucionais e o perfil do egresso, se apresentam e analisam os extratos correspondentes aos documentos que direcionam o ensino da escrita no curso. O sexto capítulo, denominado concepções teóricas e metodológicas dos professores sobre o ensino da escrita acadêmica, apresenta os conceitos que possuem os professores sobre a escrita acadêmica, gêneros acadêmicos, estratégias e abordagens de ensino da escrita.

O sétimo capítulo, intitulado práticas de escrita acadêmica no curso de educação inglês da UNEFM são descritas as práticas que os professores mencionaram como parte de seu desempenho nas disciplinas que ministram no curso. O oitavo capítulo, abordagem crítica do ensino da escrita acadêmica em inglês: uma

visão desde os aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos, apresenta uma abordagem teórica sobre o ensino da escrita acadêmica em inglês baseado nas próprias reflexões e experiências dos partícipes como professores do curso. Finalmente, no nono capítulo, se apresentam as conclusões que emergiram do campo de pesquisa, levando em conta as categorias-chave que nortearam este estudo.

2 REVENDO OUTRAS LITERATURAS

Esta seção apresenta a revisão de literatura realizada em relação ao objeto de estudo, o que se evidenciou significativo para fornecer suporte teórico e metodológico para a presente tese. Foram consultadas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[8], o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes[9], bibliotecas virtuais de universidades venezuelanas, e o Google Acadêmico, a fim de verificar e relacionar a problemática estudada nos meus dois contextos de atuação, assim como em outros países no campo de estudos de letramentos e da TAC. A revisão de literatura permitiu avaliar de maneira crítica os aspectos teóricos e metodológicos de pesquisas previamente selecionadas sobre o tema. Assim, foram sistematizadas as unidades de análises das pesquisas pertinentes para este estudo, que resultaram em evidência científica para seu desenvolvimento.

Como parte dos critérios para a seleção de pesquisas pertinentes a esta tese, iniciamos uma busca por trabalhos dedicados ao estudo da escrita acadêmica, ensino da escrita acadêmica em inglês, a escrita acadêmica na concepção de professores universitários e professores em formação, bem como pesquisas com contribuições da Teoria da Ação Comunicativa em situações de ensino e de aprendizagem de inglês como língua estrangeira no ensino universitário. As palavras-chave – letramento acadêmico, Teoria da Ação Comunicativa, escrita acadêmica em inglês e ensino da escrita em inglês como língua estrangeira – fizeram parte dos critérios de seleção das pesquisas para a revisão da literatura.

Outro critério utilizado para a seleção de pesquisas foi o fato de essas terem sido realizadas no âmbito de estudos de pós-graduação, especificamente de doutorado, com período compreendido de 2013 até 2024. No caso da busca de pesquisas no contexto venezuelano, não foi encontrada nenhuma tese de doutorado relacionada ao ensino da escrita acadêmica na formação inicial de professores de inglês, nem pesquisas sobre concepções de professores ou de estudantes sobre as práticas envolvidas na produção da escrita acadêmica. Ao incluir a TAC como aspecto teórico para o estudo sobre letramentos acadêmicos em língua estrangeira, também não foram encontrados resultados que abordassem esse estudo, o que justifica ainda

[8] Link de acesso: https://bdtd.ibict.br/vufind/
[9] Link de acesso: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

mais a realização desta pesquisa, pois constitui o início do campo dos estudos sobre letramento acadêmico e da TAC nas instituições acadêmicas da Venezuela.

Através da busca no Google acadêmico, foi possível ter acesso ao repositório digital da Universidade de Cartagena[10] (Colômbia), encontrando-se uma pesquisa de doutorado com temática que tangencia a desenvolvida nesta tese, realizada por Sonia María Jerez Rodriguez, intitulada "*Prácticas letradas en lengua extranjera: casos docentes en formación-programa de idiomas extranjeros con énfasis en inglés*", desenvolvida na Universidad de Córdoba, na Espanha, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1: Informações sobre a tese Prácticas Letradas en Lengua Extranjera: Caso Docentes en Formación- Programa de Idiomas Extranjeros con Énfasis en Inglés - Universidad de Córdoba.

AUTOR(A)	OBJETIVO	UNIVERSIDADE, PROGRAMA E ANO	REFERÊNCIAS PRINCIPAIS	METODOLOGIA
Sonia Maria Jerez Rodriguez	Explicar como os professores em formação no programa de língua estrangeira com ênfase em inglês concebem e configuram seu letramento, a partir das práticas letradas que mantêm dentro e fora da sala de aula, para fortalecer a aprendizagem da língua e o ensino futuro.	Universidade de Cartagena, Doutorado em Ciências da Educação, 2018.	Gee, 2010; Street, 1984; Cassany, 2006, 2011; Barton, 1998.	Abordagem qualitativa e desenho de estudo de caso. Foi realizada uma análise aprofundada do caso e seu contexto. Para a construção de informações, foram utilizadas a observação participante, o diário de campo da pesquisadora, as entrevistas em profundidade no grupo focal e a revisão dos planos das disciplinas de inglês.

Fonte: Criado pela pesquisadora.

A pesquisa realizada por Jerez (2018) surgiu da situação apresentada por um grupo de estudantes em formação inicial de estudos estrangeiros, com ênfase em inglês, durante a prática pedagógica desses futuros professores em instituições

[10] Link: https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/c1beda7f-5e98-49e2-adc7-584f829b5ca1

educativas da rede pública. A pesquisa revelou que os graduandos participantes do estudo desenvolveram práticas de ensino e de leitura na Educação Básica (EB) focadas em maior grau em aspectos linguísticos e cognitivos de aprendizagem de língua, principalmente em atividades de codificação e de decodificação. Com isso, os futuros professores pouco levaram em conta as experiências pessoais nos usos dessas habilidades pelos estudantes da EB dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, o estudo explica como futuros professores concebem e configuram práticas letradas que mantêm dentro e fora da sala de aula para fortalecer a aprendizagem e o ensino da língua. Como parte do marco teórico, Jerez incluiu aportes teóricos significativos sobre as abordagens ideológicas e autônomas de letramento (Street, 1984), e a ênfase dada à perspectiva sociocultural da leitura e da escrita (Gee, 1996; Barton; Hamilton, 1998; Cassany, 2011).

Os participantes da pesquisa qualitativa interpretativa foram 14 professores em formação do Programa dos semestres VII e VIII, e as técnicas para construção de informação foram a observação da pesquisadora na sala de aula, entrevistas em profundidade para conhecer as práticas de letramentos desenvolvidas dentro e fora da sala de aula e a revisão documental do diário de campo da pesquisadora, dos planos das disciplinas nas quais o inglês era ensinado, e dos documentos lidos e escritos pelos participantes em redes sociais, blogs, videogames, diários pessoais, ensaios, relatórios, entre outros.

Os futuros professores participaram em grupos focais visando descrever a mobilização e a admissão de práticas letradas pessoais e acadêmicas e suas opiniões sobre ler e escrever, as decisões sobre como fazê-lo, porque o fizeram e, sobretudo, identificar como essas práticas letradas moldaram sua própria concepção de letramento em língua estrangeira e contribuíram para a aprendizagem. A análise das informações foi realizada através do software para análises qualitativas ATLAS.ti, para a segmentação dos textos em passagens ou citações, codificação ou a redação de comentários, anotações, análise de arquivos de som, imagem ou vídeo. Os resultados revelaram que os participantes constroem um letramento híbrido com práticas letradas pessoais e acadêmicas que incluem diversos recursos semióticos, formatos e suas línguas nativas e estrangeiras, que utilizam na sua área de conhecimento ou em outras disciplinas, para comunicar, passar o tempo, demonstrar conhecimento e ensinar aos outros.

Além disso, as experiências com a leitura e a escrita dos participantes são formas culturais de interagir, colaborar, negociar significados e se envolver com outras pessoas por meio da língua escrita, apoiando seu aprendizado e sua formação docente. Levando em conta a abordagem sociocultural a que o estudo aderiu, pode-se especificar que os participantes apresentaram uma noção de letramento em língua estrangeira, em que ler e escrever não são apenas processos linguísticos e cognitivos, mas também uma prática social. A pesquisa de Jerez (2018) incluiu professores em formação inicial, o que difere desta pesquisa que teve como participantes professores inseridos dentro do corpo docente de uma instituição de ensino universitário, especificamente do curso de Educação em inglês como língua estrangeira da UNEFM. No entanto, ambas as pesquisas reconhecem a importância de conhecer as práticas de letramento que fazem parte do ensino da escrita em inglês como língua estrangeira.

A pesquisa de Jerez (2018) oferece noções teóricas significativas de autores reconhecidos no âmbito dos estudos de letramento, escrita e práticas de letramento no ensino de inglês como língua estrangeira, tais como Street, Barton e Cassany, incluídos no marco teórico da presente pesquisa. Embora a tese descrita não esteja enfocada no estudo de letramento acadêmico, valoriza a ideia de que as experiências de leitura e de escrita realizadas fora da sala de aula podem ser aproveitadas para o ensino de uma língua estrangeira na academia, em que, além dos aspectos linguísticos da escrita, também devem ser promovidos os socioculturais.

Metodologicamente, ambas as pesquisas têm em comum o trabalho com grupo focal (em nosso estudo, denominado de grupo de discussão), como opção para verbalizar, conhecer, discutir e compartilhar de maneira oral as experiências pessoais e profissionais no uso e no ensino da escrita em inglês. Da mesma forma, tal como foi feita por Jerez (2018), na presente pesquisa, houve uma revisão dos desenhos instrucionais que orientam o ensino das disciplinas de inglês nas que é requerida a escrita, para assim conhecer as práticas estabelecidas no currículo de formação dos futuros professores de inglês, os comportamentos dos professores sobre as práticas que desenvolvem como parte dos direcionamentos da universidade e o que eles fazem por conta própria dentro da sala de aula como agentes de letramento.

Ao pesquisar no portal BDTD de universidades brasileiras, encontramos a pesquisa de Luciana Lorandi Honorato de Ornellas, intitulada “Práticas de Letramentos Acadêmico, em inglês e português, na área de Ciências Biológicas - um

estudo de caso", realizada na Universidade de São Paulo, conforme informações apresentadas no quadro 2.

Quadro 2: Informações sobre a tese Práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, em disciplinas de graduação, na área de Ciências Biológicas – um estudo de caso.

AUTOR(A)	OBJETIVO	UNIVERSIDADE, PROGRAMA E ANO	REFERÊNCIAS PRINCIPAIS	METODOLOGIA
Luciana Lorandi Honorato de Ornellas	Comparar as práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, promovidas em sete disciplinas da graduação em Ciências Biológicas, cursadas em uma instituição americana e uma brasileira.	Universidade de São Paulo, Programa em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.	Lea e Street (1998), e Bakhtin (1997/1953).	Pesquisa de abordagem qualitativa. As informações do estudo de caso foram obtidas através da revisão de documentos pedagógicos, atividades avaliativas e da realização de entrevistas e questionários. A análise foi desenvolvida a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (Baradin, 2009).

Fonte: Criado pela pesquisadora.

O estudo realizado por Lorandi (2019) teve como objetivo geral comparar as práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, promovidas em sete disciplinas da graduação em Ciências Biológicas, cursadas em uma instituição americana e uma brasileira. A pesquisa contou com um estudante que realizava estudos de graduação em Ciências Biológicas na Universidade Federal e que participou em quatro disciplinas da graduação em Ciências Biológicas na faculdade Católico Beneditino, localizado na Pensilvânia. A pesquisadora realizou uma revisão dos documentos pedagógicos nacionais e internacionais, compostos por ementas e planos de curso; documentos avaliativos nacionais e internacionais formados por exercícios, atividades e trabalhos fornecidos pelo estudante que participou de um programa de intercâmbio nos Estados Unidos. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e questionários ao participante para aprofundar e alcançar os objetivos propostos.

As categorias analisadas no estudo foram os gêneros acadêmicos, as habilidades gerais necessárias ao letramento acadêmico, avaliação, feedback e ações institucionais de apoio ao letramento acadêmico. Os resultados obtidos na primeira categoria demonstraram que no contexto internacional houve predominância da produção de gêneros acadêmicos com o propósito de verificar conhecimento, devido à utilização desses para auxiliar na socialização acadêmica; no contexto brasileiro, houve predominância de gêneros acadêmicos para aplicar conhecimento, uma vez que a prova é a atividade avaliativa mais utilizada. Sobre as habilidades gerais necessárias ao letramento acadêmico, com o gênero prova, no contexto brasileiro, são requeridas mais habilidades complexas, como relacionar e avaliar. No entanto, observou-se que, no contexto internacional, são exigidas mais habilidades complexas como relacionar, avaliar e persuadir.

A avaliação e o feedback, no contexto internacional, são pautados em gêneros textuais acadêmicos diversificados atrelados ao ensino, por meio do fornecimento de modelos e de instruções; ao mesmo tempo que são critérios para auxiliar durante o desenvolvimento de tais atividades. No que concerne à instituição brasileira, a avaliação é pautada em provas; em instruções generalizadas para elaboração dos gêneros, não sendo apresentados critérios para auxiliar na avaliação e no feedback. Mais especificamente, o feedback no contexto internacional é fornecido por meio de notas e comentários escritos e, também, de revisão por pares. Ao passo que, no contexto nacional, o feedback ocorre somente por intermédio de notas. Finalmente, quanto às ações institucionais de apoio ao letramento acadêmico, no contexto internacional, são desenvolvidas tanto por meio de uma disciplina voltada para a escrita acadêmica, ofertada no primeiro semestre, quanto pelas disciplinas específicas do curso. Ademais, há o *Research Project*, um projeto de pesquisa que deve ser desenvolvido ao longo de três semestres. No que se refere ao Brasil, as ações relacionam-se à oferta de duas disciplinas, uma no início do segundo ano e outra no final do quarto ano, para auxiliar na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A pesquisa desenvolvida por Lorandi (2019) apresenta aportes teóricos em comum com o presente estudo por considerar definições que têm sido reconhecidas nos estudos sobre letramento acadêmico, especificamente dos autores Lea e Street (1998), e para a concepção de gêneros estabelecida por Bakhtin (1997,1953), definindo-os como tipos relativamente estáveis de enunciados. Embora a pesquisa

descrita não tenha como participantes professores, oferece detalhes obtidos de entrevistas realizadas com um estudante para identificar os gêneros orais e escritos mais utilizados nos dois contextos (Estados Unidos e Brasil), bem como as estratégias requeridas para a produção desses gêneros.

Além de entrevistas, a pesquisadora Lorandi (2019) também realizou uma análise de documentos pedagógicos da instituição para a busca de informações sobre as ações e as práticas de letramento promovidas no programa, como parte dos objetivos da pesquisa. Outro aspecto importante é seu interesse em contribuir para a compreensão das práticas de letramento acadêmico nas disciplinas que requerem a produção de gêneros em uma língua estrangeira, ressaltando que o objetivo da revisão dos documentos pedagógicos não teve fins de julgamento, mas de reflexão e de conhecimento, o qual coincide com os interesses desta pesquisa.

A pesquisa apresentada no quadro 3 também foi considerada como antecedente pelas semelhanças das situações e pelos aportes teóricos e metodológicos que justificam a necessidade e a importância de estudar as práticas de letramento em uma língua estrangeira. Foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (Brasil), e é intitulada “PORQUE NÃO É O ESCREVER EM SI, É VER COMO É QUE ESTÁ ESCRITO”: DISCURSOS SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM INGLÊS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA DE QUÍMICA.

Quadro 3: Informações sobre a tese “Porque não é o escrever em si, é ver como é que está escrito”: discursos sobre letramentos acadêmicos em inglês em uma comunidade de prática de química.

AUTOR(A)	OBJETIVO	UNIVERSIDADE, PROGRAMA E ANO	REFERÊNCIAS PRINCIPAIS	METODOLOGIA
Amy Graham Lee	Explorar as práticas de letramento acadêmico (LA) em inglês e sua aprendizagem em um programa de pós-graduação em Química da UFSM (PPGQ).	Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.	Bazerman (2007), Bawarshi e Reiff (2013), Lea e Street (1998), Ivanic (1998).	Pesquisa de abordagem qualitativa. Para a coleta das informações, foram aplicados um questionário semi estruturado e entrevistas qualitativas a professores do Programa de Pós-

				graduação em Química.

Fonte: Criado pela pesquisadora.

O trabalho realizado por Lee (2019) visou a explorar as práticas de letramento acadêmico em inglês e sua aprendizagem em um programa de pós-graduação em Química da UFSM (PPGQ). Os objetivos específicos foram interpretar e explicar os discursos dos professores sobre suas próprias práticas de letramentos acadêmicos em língua inglesa, assim como as de seus estudantes e, como segundo objetivo, interpretar e explicar os discursos dos professores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dessas práticas, considerando formas de ensino e de aprendizagem, incluindo práticas de Participação Periférica Legítima, coautoria e mentoria. O quadro teórico adotado na pesquisa de Lee foi interdisciplinar ao combinar a Sociorretórica (Bazerman, 2007; Bawarshi; Reiff, 2013), os Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 1998; IIvanic, 1998) e a Análise Crítica do Discurso (ACD) (Fairclough, 2003), também os conceitos de Comunidades de Prática (CdP) e Participação Periférica Legítima (PPL) (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Como parte da metodologia, a autora aplicou um questionário semiestruturado para gerar informações sobre: i) os gêneros acadêmicos produzidos pelos professores e seus estudantes, assim como a avaliação dos professores sobre a relevância desses; e ii) as formas de aprendizagem dos letramentos acadêmicos e a avaliação dos professores dessas formas. Esse levantamento coletou um apanhado geral das configurações de letramento acadêmico nas CdP e levantou temas de interesse explorados posteriormente em uma entrevista. Os temas da entrevista estiveram enfocados nas trajetórias de cada professor e o modo como desenvolveram seus letramentos acadêmicos; as dificuldades de escrita dos professores e seus estudantes; as dinâmicas de escrita em coautoria utilizadas pelos participantes, as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos de seus estudantes e o modo como a PPL ocorre na CdP. Foram analisados criticamente os discursos dos oito professores participantes, explorando se a aprendizagem de habilidades, competências e condições discursivas envolvidas nos letramentos acadêmicos em inglês é mediada pela Participação Periférica Legítima (PPL) em uma comunidade estruturada para dar acesso crescente a novos membros e formá-los para participar de forma plena na comunidade.

Segundo as informações geradas, a CdP estudada demonstrou graus variáveis de PPL dos estudantes. Professores que manifestaram mais PPL junto a uma rede colaborativa para escrita e revisão entre os estudantes do professor também relataram menos dificuldades no processo de coautoria e no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos estudantes. Por outro lado, mesmo quando contavam com maior grau de PPL, foi constatada a necessidade de abordagens pedagógicas capazes de complementar e subsidiar a PPL existente. O discurso dos professores revelou uma tensão dialética em que, por um lado, os professores caracterizaram a escrita científica como fácil e, por outro lado, descreveram a escrita de artigos como difícil e afirmaram que os estudantes apresentavam muitas dificuldades.

A autora argumentou que essa tensão dialética se encontrava ligada, na maior parte dos relatos, com uma abordagem pedagógica alinhada com a noção dos letramentos acadêmicos serem habilidades cognitivas adquiridas por meio de conhecimento tácito. Partindo dos resultados, a autora recomenda a criação de redes colaborativas e a introdução de uma abordagem pedagógica transformativa que permite que os estudantes se identifiquem como autores de sua comunidade disciplinar, compreendendo os letramentos acadêmicos como ações sociais e desenvolvendo um olhar crítico em relação aos textos e aos sistemas de gênero que os constituem. Além disso, Lee (2019) espera com sua pesquisa contribuir na formação profissional de membros de outras comunidades acadêmicas semelhantes à estudada, como subsídios para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, por meio da reflexão crítica de suas práticas.

A pesquisa desenvolvida por Lee (2019) reforça a necessidade de indagar sobre os desafios e as aprendizagens nas práticas de letramento acadêmico que envolvem especificamente destrezas escritas em uma língua estrangeira. Isso como parte do labor reflexivo que, como agentes de letramento, os professores pertencem a uma comunidade de prática e, por conseguinte, a uma instituição. Além disso, o caráter reflexivo da pesquisa de Lee (2019) contribuiu com o presente estudo na criação de perguntas consideradas para o desenvolvimento das sessões do grupo de discussão, para assim aprofundar sobre as práticas de letramento promovidas para o ensino da escrita acadêmica em inglês e as abordagens pedagógicas utilizadas, de tal forma que os professores refletiram sobre as práticas que estavam sendo propostas por eles nas salas de aula, não só em relação ao ensino, mas também sobre a forma de avaliação da escrita acadêmica.

Por outra parte, a pesquisa de Lee (2019) confirma a ideia da necessidade de ampliar a visão dos professores sobre seu papel na formação de membros de uma comunidade acadêmica, que aprendam a se formar como membros dela, e na qual a escrita seja valorizada mais que uma forma de avaliação ou de demonstrar que os estudantes sabem sobre um tópico estudado, mas sim que seja concebida como uma prática que os identificam como parte de uma comunidade específica, utilizando formas e códigos próprios de uma comunidade acadêmica. Por último, Lee (2019) sugere a criação de redes colaborativas por uma abordagem pedagógica transformativa que possam fomentar ações sociais na formação de estudantes críticos na produção e no uso de gêneros acadêmicos. Sendo assim, pode-se considerar o presente estudo um primeiro passo para a construção dessas redes dentro da instituição *locus* desta pesquisa, para motivar o professor a refletir e a tomar decisões sobre as práticas de letramento acadêmico em inglês, desenvolvidas no curso de educação inglês da UNEFM.

A seguir, é apresentado o quadro 4 com informações de uma pesquisa realizada na Universidade de Leeds, no Kuwait, intitulada TEACHER AND STUDENT PERCEPTIONS OF ACADEMIC AND PROFESSIONAL LITERACIES IN ESP AT TERTIARY AND APPLIED COLLEGES IN KUWAIT.[11]

Quadro 4: Informações sobre a tese Teacher and student perceptions of academic and professional literacies in ESP at tertiary and applied colleges in Kuwait.

AUTOR(A)	OBJETIVO	UNIVERSIDADE, PROGRAMA E ANO	REFERÊNCIAS PRINCIPAIS	METODOLOGIA
Aicha Al-Faraj	Explorar e compreender como os professores e estudantes de um programa de inglês com propósitos específicos concebem as práticas de letramento e os efeitos dessas percepções nas situações de	The University of Leeds School of Education, Doutorado em Filosofia, 2021.	Lankshear e Knobel, 2011; Lea e Street 1998; Gee, 1990; Street, 1984; Barton, 1998.	Pesquisa de abordagem qualitativa. Para a coleta das informações para este estudo de caso coletivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a observação de aula e a revisão documental dos planos e ementas

[11] Percepções de professores e estudantes sobre letramento acadêmico e profissional em ESP em faculdades terciárias e aplicadas no Kuwait.

	ensino e aprendizagem.			das disciplinas de inglês.

Fonte: Criado pela pesquisadora.

A pesquisa realizada por Al-Faraj (2021) teve como propósito explorar e compreender as práticas de letramento acadêmico e profissional implementadas em um curso de Inglês com Propósitos Específicos (ESP) do programa Autoridade Pública de Educação Aplicada e Treinamento (PAAET), as percepções de tais práticas por parte de estudantes e de professores e os efeitos dessas práticas no ensino e na aprendizagem. Teoricamente, a pesquisa sustentou-se nas concepções de letramento de Lea e Street (1998) e na perspectiva sociocultural de letramento de Gee (1990), Street (1984) e Barton (1998). Participaram oito professores de inglês e 24 estudantes dos cursos de ESP oferecidos pelo PAAET.

A pesquisa foi desenvolvida em duas fases: fase exploratória e fase semi-estruturada, tendo os mesmos participantes em ambas as fases. Na fase exploratória, foram implementadas as primeiras entrevistas com o propósito de extrair as percepções dos professores e dos estudantes sobre as práticas de letramento. Também, foram coletados, revisados e analisados os documentos do curso (ementas, desenho instrucional, materiais e objetivos) para identificar as visões explícitas e implícitas das práticas de letramento acadêmico. Nessa fase, foram realizadas observações dos participantes para verificar se as atividades em sala de aula estavam dentro dos limites dos objetivos da instituição e dos resultados do programa. Na segunda fase, também foram requeridas observações e entrevistas, mas, nesta oportunidade, estiveram baseadas em aspectos e em perguntas mais específicas sobre as práticas de letramento que emergiram da primeira fase (fase exploratória).

Os resultados indicaram que, conforme com as percepções de letramento de professores e de estudantes de ESP, as práticas são derivadas do contexto, transferíveis de um contexto para outro, e incluem comunicação e normas sociais da comunidade discursiva. As percepções dos professores de ESP sobre essas práticas de letramento moldaram suas escolhas, pois a compreensão do professor e do estudante de ESP sobre o futuro dos estudantes em contextos profissionais desempenharam um papel significativo no envolvimento na aula de ESP. Por último, as limitações na compreensão das práticas de letramento situadas foram obstáculos para a capacidade dos professores de ESP de desenvolver seus cursos.

A pesquisa de Al-Faraj (2021) se relaciona com esta no interesse de conhecer as práticas de letramento implementadas em um curso de ensino de inglês, além de também valorizar as concepções de um grupo de professores sobre tais práticas. Embora a pesquisa de Al-Faraj (2021) esteja focada no ensino de ESP e não na formação de professores de inglês, o pesquisador busca indagar sobre as práticas acadêmicas inseridas no ensino da língua e como a necessidade do uso do discurso pode determinar a implementação de tais práticas dentro da sala de aula na formação de profissionais de distintas áreas.

Teoricamente, o pesquisador fez referência a autores consultados na presente pesquisa, tais como Street (1993) e Barton (1991), que oferecem aportes significativos nos estudos sobre letramento acadêmico, suas abordagens e a importância do uso da língua em situações contextualizadas. No caso da metodologia, ambas as pesquisas consideraram como participantes professores de inglês para indagar sobre suas práticas de letramento acadêmico na formação de profissionais.

É importante mencionar que não foram encontradas pesquisas focadas no ensino da escrita acadêmica pela perspectiva Habermasiana da Teoria da Ação Comunicativa, que é um dos pilares fundamentais desta pesquisa. Também, não foram encontradas pesquisas sobre a escrita acadêmica no ensino de inglês como língua estrangeira em contextos de formação inicial de professores considerando as concepções dos próprios professores, nem estudos com grupos de discussão que envolveram a apresentação dos argumentos dos participantes, conhecimentos e experiências sobre o ensino da escrita acadêmica.

Mesmo que não existam pesquisas com esses aspectos teóricos e metodológicos no contexto de ensino universitário na Venezuela, onde são poucos os estudos sobre letramento acadêmico, os estudos aqui consultados e descritos oferecem aportes significativos relacionados ao estudo desenvolvido nesta tese, apoiando assim a ideia de realizá-la com vistas à construção de saberes que possam servir de base para o desenvolvimento de outras pesquisas, considerando o contexto venezuelano. A seguir, são apresentados os construtos teóricos que formam a base desta pesquisa.

3 PRÁTICA DE ESCRITA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

A escrita é um ato que acompanha o indivíduo desde os primeiros anos de vida que, com o tempo, se transforma em habilidades que se aperfeiçoam nos diferentes níveis de ensino e em situações da realidade produto da necessidade de utilizá-la, seja em contextos formais ou informais. Entendemos como níveis de ensino formais aqueles que correspondem às políticas educacionais de cada país e como informais para as situações cotidianas, incentivo pessoal e familiar para a prática da escrita. Miras (2000, *apud* Diaz Barriga; Hernández, 2010) destaca o caráter epistêmico da escrita, enquanto serve como meio adequado para a construção e para a criação de novas formas de pensar e permite o aprofundamento do conhecimento. Em outras palavras, em certas circunstâncias, especialmente quando se trata da escrita de "transformação do conhecimento", essa prática de linguagem exige pensar e refletir sobre o tema ao qual algo se refere, pois exige que a informação seja elaborada, organizada e aprofundada. Sobre isso, Anecleto (2016) destaca que a linguagem como expressão do pensamento humano desempenha um papel muito importante na forma como os esquemas mentais são construídos para compreender o mundo e a sociedade na qual ela interage.

Na promoção de uma cultura escrita, Rincón e Gil (2010) apontam que a formação universitária, independentemente do tipo de profissão e das disciplinas que a constituem, implica sempre um processo formativo em uma cultura acadêmica. Esses autores consideram que não pode se esperar que um profissional tenha se apropriado completamente do conhecimento durante sua formação universitária, levando em consideração que a cultura acadêmica não é estática, mas dinâmica e mutante e se estrutura em contextos condicionados por constantes transformações que se refletem em determinadas práticas sociodiscursivas internalizadas, voluntária e involuntariamente, por estudantes e por professores. Esses últimos até desempenham funções de pesquisadores para que as práticas de escrita garantam a sua aceitação, revele identidades e pertença a um grupo que, no caso do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, exige a concretização de conhecimentos linguísticos e discursivos, bem como tópicos específicos da sua área de conhecimento.

Ante ao exposto, a UNEFM conta com profissionais para o ensino do Inglês como Língua Estrangeira dedicados ao ensino da língua com base em diferentes

abordagens, atendendo aos requisitos pedagógicos em que devem produzir e transformar conhecimentos por meio da escrita, além de interagir e de compartilhar esse conhecimento com seus estudantes. Ao tentar descrever as práticas de escrita que o professor deve promover para seus estudantes, conforme a minha própria experiência como integrante do corpo docente e minha atuação nas disciplinas de inglês do curso de educação da UNEFM, os estudantes são solicitados a produzir textos curtos (diálogos, resumos e mapas mentais) em que devem colocar em prática os aspectos gramaticais e vocabulares estudados em cada unidade temática. Muitas dessas produções escritas são realizadas em sala de aula e os estudantes devem escrever com base em um contexto e um público imaginários, a fim de demonstrar que são capazes de transferir estruturas gramaticais, vocabulário e tempos verbais estudados para supostas situações de comunicação.

Essas atividades são ainda promovidas pelos professores para efeitos avaliativos nas provas de cada disciplina de inglês, nas quais devem ser avaliadas as quatro competências de comunicação que compreendem a escuta, a fala, a leitura e a escrita. Para cumprir esse propósito, em cada avaliação é dedicada uma seção à produção escrita, muitas vezes, de forma descontextualizada com as próprias práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, vendo esse processo como uma atividade que se encerra em si.

No entanto, entendemos que a escrita no âmbito acadêmico, inclusive em relação à língua estrangeira, ao situar o produtor do texto, constitui-se como uma prática socialmente situada, com objetivos, interlocutores e meios de circulação próprios, em que escrever apenas para uma avaliação do professor faz, cada vez mais, menos sentido (Fischer, 2008). Na verdade, se for realizada uma revisão dos desenhos instrucionais das disciplinas de inglês do Curso de Educação inglês, elas não estipulam o ensino da escrita acadêmica, mas sim a produção escrita dos textos mencionados acima, vendo-a como produto.

Do exposto, surge a preocupação se há correspondência na forma como os professores concebem a escrita e como essa prática está sendo ensinada na universidade. É interessante saber se as práticas de escrita acadêmica promovidas por professores da UNEFM emergem de uma abordagem funcional, para atender aos objetivos específicos orientados à aplicação de regras gramaticais e/ou tempos verbais, ou se está sendo ensinada para transformar-se em conhecimento, para que os estudantes valorizem e se apropriem da escrita para se comunicar em diversos

contextos socioculturais, seja para fins acadêmicos como, por exemplo, escrever um ensaio, um resumo ou para fins pessoais, como escrever uma mensagem para um colega pelo WhatsApp, comunicar-se com um amigo falante nativo da língua inglesa, entre muitos outros contextos em que a escrita é utilizada. Daí a importância de indagar, nesse sentido, sobre as práticas textuais promovidas pelos professores de inglês para poderem permitir aos estudantes abordarem-nas na construção da aprendizagem comunicativa e discursiva da escrita.

3.1 A ESCRITA COMO PROCESSO COMUNICATIVO-DISCURSIVO

Nystrand (1986) destaca a escrita como uma atividade essencialmente comunicativa entre um escritor e um ou mais interagentes. A escrita deve ser entendida como uma atividade transacional entre escritores e leitores, que estão envolvidos em um "princípio de reciprocidade", sustentado como uma atividade social. Podemos dizer, então, que a escrita implica uma autoria e um público possível que lhe confere um caráter comunicativo-discursivo. Por esse ponto de vista comunicativo, Cassany e Morales (2012) expõem que escrever qualquer texto, sobretudo em contextos não oficiais, pode ter muitas funções por conta de que as pessoas se apropriam dos textos para fins particulares. Os autores apontam que, no âmbito de formação, é necessário o apoio para a contextualização do texto, mediante a criação de uma situação determinada dentro da sala de aula, para assim os estudantes saberem como escrever, ou como se espera que eles escrevam. Dessa forma, os estudantes devem ter um propósito comunicativo claro para saber o papel social a ser assumido e tomar consciência da esfera (âmbito social, tipo de uso linguístico, registro) na qual se encontram situados.

A perspectiva sociocultural da escrita, além de reconhecer as tarefas linguísticas e cognitivas imersas nela, também reconhece as convenções sociais de cada entorno do qual pode surgir a escrita. Assim, por exemplo, Cassany e Morales (2012) mencionam que, no âmbito acadêmico, surge o fim comunicativo relacionado não só com demonstrar o que se sabe, mas também de formar uma identidade, em que o escritor, a partir de suas produções escritas, seu estilo e temas, se projeta diante de seus colegas dentro da esfera acadêmica como membro de tal contexto. Entre outros fins comunicativos da escrita acadêmica mencionados pelos autores,

encontram-se a escrita para exercer poder, isto é tomar posição, ter autoria, identidade, para o qual é fundamental o domínio das habilidades de escrita, e exercer responsabilidades que envolvem as práticas acadêmicas, por exemplo, escrever para participar em uma palestra, escrever um artigo, fazer um resumo de uma pesquisa, entre outras produções.

Sobre o caráter discursivo da escrita, Hyland (2009, p.12) subscreve que ela deve ser vista para além das estruturas superficiais que a compõem e, antes, deve ser concebida como:

> a maneira como usamos a linguagem para nos comunicar, para atingir objetivos em situações específicas. Aqui o escritor é visto como tendo certos objetivos e intenções e a maneira como escrevemos são recursos para alcançá-los. Assim, em vez de as formas serem desencorpadas e independentes de contextos, uma abordagem discursiva vê-as como localizadas em ações sociais[12].

Essa visão discursiva posiciona a escrita como uma tecnologia à disposição de cada pessoa para atingir um propósito por meio do sistema linguístico que a compõe. É aqui que o papel do professor é orientar os estudantes a disporem do *background*[13] linguístico para além da sua transcrição no papel e a dar a classificação social que assume como forma de comunicação quando é utilizada em contextos específicos e reais de socialização. Descrever esses contextos de socialização leva, ao mesmo tempo, a mencionar o caráter dialógico da escrita, em que ela surge como produto do conhecimento compartilhado entre quem escreve e quem lê, o que facilita a compreensão e a aceitabilidade, que fará com que o escrito tenha sentido.

Díaz Barriga e Hernández (2010) consideram que a composição dos textos é dialógica, pois participa de um fluxo comunicativo do qual parte, e para o qual também contribui e acaba por lhe dar sentido. Ou seja, a produção escrita nasce em resposta a um processo comunicativo prévio, muitas vezes, além da dimensão do que está escrito, em que se pode dizer que não só o escritor participa, mas que, desde a própria criação do texto, também influencia os leitores com os quais o escritor tenta dialogar e por quais o texto ganha sentido.

---

[12] the way we use language to communicate, to achieve purposes in particular situations. Here the writer is seen as having certain goals and intentions and the ways we write are resources to accomplish these. So, instead of forms being disembodied and independent of contexts, a discourse approach sees them as located in social actions.

[13] *Background*, ou seja, o conhecimento.

Embora essa visão comunicativo-discursiva da escrita possa representar o ideal de competência do que seria um bom escritor, isso exige a implementação de práticas textuais nas quais o professor seja capaz de assumi-la e ensiná-la como forma de comunicação, principalmente, quando se trata de contextos educacionais de formação de professores que requerem a adoção de determinados conhecimentos teóricos e metodológicos para o ensino dos usos da escrita. Especificamente no caso do ensino da escrita acadêmica em inglês, dificulta-se ensinar o que não se sabe, pois isso levaria a propor uma escrita sem finalidade comunicativa ou a falta de metodologia do professor para orientar o estudante no processo de escrita que contribua para o graduando se apropriar dessa prática como forma de autonomia e de liberdade de pensamento.

Da mesma forma, Boscolo (1991, *apud* Díaz Barriga; Hernández, 2010) menciona que, no ensino da escrita, existem muitas práticas de escrita artificial, de exercício inócuo, já que a composição está pouco envolvida como atividade funcional nos próprios contextos comunicativos. A prática da escrita é, muitas vezes, limitada a contextos não reais em que os estudantes escrevem para o professor, sendo o único leitor ou público que se mostra distante de um contexto comunicativo real, mas é exigido nos planos de ensino e perfis de egresso das instituições educativas.

No entanto, o exposto é preocupante quando se trata da escrita em disciplinas de ensino superior, que exige maior proficiência dos professores que têm a responsabilidade de ensinar futuros professores de língua estrangeira. Além disso, a universidade acaba sendo aquele espaço imediato de formação em que o professor atua e, portanto, tem a oportunidade de estabelecer espaços de interação para o uso da escrita na construção e na transformação do conhecimento. Para se referir a esse espaço de socialização do conhecimento, Habermas (1993, p. 114) afirma:

> os fenômenos gerais de socialização, da transmissão de saberes e da formação de uma vontade de integração social, através dos quais o “mundo da vida” se reproduz, continuam-se no interior da universidade apenas sob as condições, altamente artificiais, de um processo de aprendizagem científica programado para a obtenção de conhecimentos objetivos.

Daí, que cada vez se faz necessário criar cenários nos quais a escrita seja ensinada e concebida com sentido, por meio de práticas situadas, produto da interação social do próprio aprendiz, isto é, a escrita e seus significados em determinados contextos sociais. Nesta pesquisa, pretendo descrever as concepções

sobre a escrita acadêmica de professores universitários, em uma língua estrangeira, o que poderá dar uma visão das práticas de escrita promovidas por esses professores de inglês para seus estudantes, que também devem se apropriar desse conhecimento teórico e prático para a realização de atividades dentro e fora da universidade ao longo do desenvolvimento das disciplinas do currículo do curso de inglês.

3.2 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO COM FOCO NO ENSINO DA ESCRITA DE ILE

Rojo (2009) refere-se a letramentos como usos e práticas sociais do texto que envolvem a escrita, entre outras práticas de linguagem, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recuperando diversos contextos sociais (família, igreja, trabalho, mídia, escola, entre outros), por uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. A partir dessa diversidade de contextos sociais, surgem diferentes gêneros discursivos, tendo assim produções digitais, literárias, científicas, acadêmicas, entre tantas outras, os quais oportunizam e requerem práticas comunicativas significativas. Para explicar o termo prática de letramento, Street (2014) refere-se ao comportamento e às concepções sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. Portanto, as práticas de letramento são os modos culturais gerais de utilização de letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado (Barton, 1991). O evento de letramento é definido por Heath (1982) como qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos.

No contexto universitário, Rincón e Gil (2010) reconhecem que o estudante traz consigo certos hábitos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e se depara com novos contextos comunicativos e eventos de letramentos nos quais deve se envolver de forma crítica e, ao mesmo tempo, utilizar as formas discursivas complexas para processos interativos com colegas e professores, com os quais devem mediar. Esses autores afirmam que no meio acadêmico as observações sobre as dificuldades ou possíveis fracas habilidades dos estudantes para escrever textos se repetem, e justamente entre as possíveis causas mencionam aqueles professores que exigem a seus estudantes escreverem, mas eles também não ensinam como escrever. Esses autores questionam se os professores passarão o tempo promovendo trabalhos de

redação em que os estudantes não se familiarizem com a produção textual. Essas questões dizem respeito tanto ao nível básico quanto ao universitário, sendo esse último um contexto em que se pressupõe que os professores promovam práticas de escrita mais contextualizadas, que ajudem a aproximar seus estudantes de uma aprendizagem para a formação do estudante-autor.

De forma específica, entre as possíveis práticas de escrita, pode haver professores que ensinam escrever para fins pessoais, como um e-mail, uma mensagem de texto, um poema, um lembrete, preenchimento de um formulário e professores que ensinam a escrever textos dentro da esfera comunicativa para fins acadêmicos e institucionais, sendo esses textos: artigos, ensaios, mapas conceituais, como parte das práticas de letramento de estudantes na universidade. Isso, por sua vez, implica conhecer as formas mais apropriadas em que os estudantes consigam desenvolver um processo de apropriação da escrita que lhes permita comunicar e demonstrar que sabem fazê-lo nas situações em que eles estão inseridos e em que a escrita acadêmica é exigida. No contexto universitário, as práticas de escrita nas quais os professores podem envolver seus estudantes são variadas, uma vez que é possível escrever para transmitir e construir conhecimentos, trocar ideias com colegas e outros professores, ou com a instituição como tal. Dessa forma, as práticas realizadas pelos professores constituem um papel importante na sua própria práxis pedagógica, na transmissão e na (re)construção de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais de seus estudantes.

Considerando as práticas de escrita acadêmica, os professores podem ensinar sob dois modelos de letramento, denominados por Street (1993) como o autônomo e o ideológico. O professor que promove a escrita de forma autônoma é aquele que ensina para que seus estudantes aprendam escrever independentemente das demandas sociais, ou seja, o professor ensina habilidades genéricas e espera que possam ser transferidas a qualquer situação de escrita, enquanto o professor que ensina a escrita de forma ideológica o faz para que seus estudantes aprendam que a escrita está vinculada a estruturas culturais e de poder da sociedade.

Assim, podem existir dois tipos de escritores de inglês: aquele autônomo que escreve para colocar em prática e aperfeiçoar sua escrita e os componentes linguísticos e regras universais para produzir textos eficazes; e um escritor que escreve de forma ideológica para ser reconhecido e aceito no meio acadêmico (professores e universidade) a que pertence por seus conhecimentos sobre a língua,

as formas de discurso e sobre o tema sobre o qual escreve. Na primeira abordagem, a escrita torna-se um instrumento de informação; entretanto, a escrita por uma proposta ideológica gera empoderamento porque, à medida que o sujeito sabe se expor verbalmente por meio de textos escritos, ele tem a possibilidade de problematizar concepções e propostas de escrita de textos. Por exemplo: quando há um domínio de variação culta da língua escrita, uma característica do letramento autônomo, um maior empoderamento linguístico pode ser consolidado, principalmente em contextos tradicionais, visto que essa variante é principalmente reconhecida como adequada e legítima em contextos acadêmicos. Portanto, o modelo ideológico de letramento apresenta interligação (e distanciamentos) em relação ao modelo autônomo.

A partir dessas concepções, é interessante saber quais são as práticas de escrita acadêmica que os professores de inglês do programa de formação da UNEFM podem promover como agentes de letramento. Pois, as maneiras de ensino da escrita podem ser um indicador de como a concebemos, como a ensinamos e como logramos fazer os estudantes se apropriem dessa modalidade. A importância de conhecer esses diferentes contextos acadêmicos em práticas autênticas de escrita em língua estrangeira é uma forma significativa de fortalecer as habilidades de escrita do ponto de vista linguístico e discursivo, por meio da produção de textos coerentes, bem estruturados, com ideias claras e compreensíveis, discursivamente relevantes.

Oliveira, Assis e Guimarães (2016) apontam que a escrita deve ser ensinada para a vida, e que o espaço educativo deve reconhecê-la como forma de empoderamento e de inclusão social, valorizando-a para além do pessoal. Se ensinarmos os estudantes a usarem a língua como forma de vida, ensinaremos a dialogar, interagir, concordar e refutar argumentos. Assim, a escrita não seria ensinada apenas como um ato mecanizado de transcrição de modos de pensar, mas como forma de agir responsivamente a partir dos mundos da vida e do mundo sistêmico pelos quais os participantes transitam.

Habermas (2012b) destaca a existência de um mundo da vida dos grupos sociais, em que as ações são coordenadas para a busca do entendimento mútuo e, ao mesmo tempo, um mundo do sistema, fruto da racionalidade instrumental, que representa instituições que pretendem ou controlam a natureza criada pelo homem. De maneira mais específica, Habermas refere-se ao mundo da vida como um reservatório de autoevidências e de convicções inabaláveis, do qual os participantes

da comunicação lançam mão quando se encontram em processos cooperativos de interpretação, podendo ser tal reservatório mobilizado na forma de um saber consentido e problematizável quando se torna relevante para a situação. Sendo assim, pela própria natureza do indivíduo, seria impossível para ele não recorrer ao que ele sabe, ao que ele conhece, ao que ele tem construído, quando se trata de agir comunicativamente. Já o mundo sistêmico é o mundo criado pelo homem com o propósito de dominar a natureza, com base em normas e regras que determinam os contextos de interação, sejam eles científicos, políticos ou acadêmicos, sendo esse mundo em que se aplica a linguagem como habilidades para realizar o processo de comunicação. Assim, os mecanismos sistêmicos se desprendem cada vez mais das estruturas sociais mediante as quais se realiza a integração social (Habermas, 2012b).

Em um contexto de uso de línguas estrangeiras, o indivíduo precisa de interação interpessoal como forma de transmissão (e problematização) de tradições, da vida cultural e da socialização, e é exatamente aí que o mundo da vida funciona como fonte de conhecimento linguístico. Ao citar as fontes de conhecimento que um futuro professor de inglês pode ter, destacam-se alguns materiais orais e escritos autênticos, por exemplo, podcasts, livros, ensaios, que resultem em *input* significativo para o estudante, que deve aprender sons, entonação e estruturas e, em seguida, colocá-los em prática. É importante ressaltar que leitura e escrita não podem estar desconectadas, uma leva à outra; quem lê pode ter mais facilidade para escrever, porque terá algo sobre o que escrever e, ao mesmo tempo, poderá usar o que aprendeu na língua por meio da leitura.

Às vezes, acreditamos que, como professores universitários, dominamos todas as habilidades e que somos a única fonte de conhecimento para os estudantes e pouco nos preocupamos em saber sobre o nosso desempenho para o ensino da escrita ou a que tipo de materiais, situações ou tópicos fomos expostos para realizá-la. Ao escrever, em alguns momentos, também não nos perguntamos se, como professores, somos fontes ou modelos para promover a escrita dos estudantes (Wingate, 2015). Não se trata de dar mais importância a um mundo do que a outro, mas sim de relacioná-los porque um complementa o outro, usa-se o outro e define a ação comunicativa (Habermas, 2012b). Na próxima seção, apresentaremos discussões sobre o ensino da escrita em inglês na educação universitária.

3.3 ENSINO DA ESCRITA EM ILE NA UNIVERSIDADE

Aprender a escrever requer processos formais que acompanham o indivíduo desde os primeiros níveis de escolaridade, aperfeiçoando, reconstruindo e transformando suas habilidades psicomotoras, cognitivas e sociais. É exatamente na passagem do nível da Educação Média para o nível de Educação Universitária que ocorre uma mudança transcendental na concepção e na apropriação da escrita, pois é uma nova etapa que exige dedicação e amadurecimento para enfrentar atividades mais complexas de cada disciplina. Brasileiro (2022) reflete sobre a escrita acadêmica sinalizando que o texto deve ser comprometido com a objetividade, a eficácia e a exatidão, mas, como ela mesma descreve, muitas vezes essas qualidades são alteradas pelo próprio desconhecimento de estilo, termos e até do objeto de escrita. Diante disso, é necessário agir com base em regras pré-estabelecidas institucionalmente, mas também pelas demandas discursivas do próprio objeto de escrita, assim como pelo modo como o autor-estudante se constitui no discurso, pois é exatamente na universidade onde é cobrado para enfrentar situações de produção de textos acadêmicos que serão posteriormente validados pelo professor, pela instituição e pela área acadêmica da qual faz parte. Nesse contexto, muitos são os saberes, as experiências, os modelos científico-ideológicos, as técnicas e as normas que se enredam nessa complexa tarefa de letramento acadêmico que, ao mesmo tempo, exige um sujeito crítico, pensante e com maior autonomia discursiva (Brasileiro, 2022).

Além disso, Magalhães e Reis (2017) argumentam que não se pode esperar que os estudantes recém-chegados à universidade já saibam pensar e agir por meio da escrita; portanto, o papel mediador do professor é fundamental na transformação de concepções e de habilidades que seus estudantes trazem com eles. Ensinar a escrever em uma língua estrangeira é um processo que exige conscientizar os estudantes sobre o significado dos enunciados para a construção de um discurso, enquanto interagem com outros membros de seu ambiente (professores e colegas de sala de aula) oralmente ou por escrito, por meio de recursos autênticos criados por autores da língua estrangeira, podendo ser tais recursos livros, guias, áudios, palestras. Uma das razões pelas quais é recomendado o uso de material autêntico deve-se ao fato de reconhecer os sons, as estruturas gramaticais e as frases

idiomáticas próprias da língua, de maneira que facilitem a apropriação das destrezas orais e escritas de forma fluente, além dos aspectos culturais que envolvem o aprendizado de uma língua.

Diante dessa situação, o professor, como mediador e agente de letramento, deve reconhecer as capacidades de cada um de seus estudantes, avaliar seus conhecimentos e habilidades de desenvolvimento para as atividades propostas, principalmente, no caso do ensino de uma língua estrangeira. Ainda que o estudante possua conhecimentos básicos na língua estrangeira, o desenvolvimento da competência comunicativa, especialmente na modalidade escrita, deve ser compreendido como um processo coletivo e reflexivo, que exige a aplicação crítica de saberes teóricos e procedimentais. Assim, o professor se posiciona como um agente de transformação, contribuindo para a autonomia dos estudantes e para a ampliação da capacidade de atuação discursiva em contextos diversos.

Um dos objetivos do professor de língua estrangeira é justamente contribuir para que os estudantes se tornem em mais que usuários eficientes da língua ao utilizá-la de maneira situada, por meio de certas habilidades essenciais para a competência comunicativa, tais como, compreensão linguística, interação, conhecimento cultural, adaptabilidade. Além disso, como expressa Perrenoud (2008), é necessário preparar o estudante para seu cotidiano já que, apesar de acumular saberes e ser aprovado em exames, nem sempre consegue mobilizar o que aprendeu em situações reais, no lugar de trabalho e fora dele. Nesse sentido, o processo de ensino deve ir além do estabelecido por um sistema, e deve considerar as condições oferecidas pelo contexto real do estudante que se está formando, de suas situações cotidianas, com propósitos reais para a escrita, o que pode contribuir para o ensino e a aprendizagem significativos.

Por outro lado, para descrever os contextos de ensino da escrita ao nível universitário, Carlino et al. (2013) referem-se a duas visões da escrita: uma em que a escrita é concebida como uma forma de comunicação, um meio de transmitir um conhecimento já existente, e outra visão em que a escrita é concebida como uma atividade social, linguística e cognitiva, que nos permite repensar o que está escrito e dá origem a ideias que não existiam antes de escrever. Isso leva o estudante a ir além do que conhece e a ousar vivenciar a escrita como um meio transformador e libertador. O contrário seria ensinar a escrita sob padrões políticos institucionais rígidos, apenas dentro de padrões definidos pelos currículos e, consequentemente, sustentados nas

salas de aula, com pouca autonomia dos escritores que estão sendo formados, restringindo oportunidades de criar e de recriar ideias e situações próprias de comunicação.

Com base no exposto, Carlino et al. (2013) também apontam que o costume de ensinar a escrever tem sido adotado de acordo com certas políticas institucionais que se opõem à ideia de autonomia da escrita. Esses mesmos autores corroboram essa ideia em pesquisas anteriores em que se dedicaram a analisar e a descrever como a leitura e a escrita são ensinadas nas escolas e nas universidades, em que, logicamente, por se tratar de ambientes educacionais distintos, é necessário ensinar práticas textuais que possam ser aplicadas em diferentes ambientes, o que requer um longo aprendizado de mudanças, transformações de pensamento e de didática. Os ambientes de ensino de línguas estrangeiras são conhecidos como redes de interação, em que as pessoas que os constituem são direcionadas e atuam comunicativamente de forma coordenada (Habermas, 1990). Esses ambientes, frequentemente denominadas esferas comunicativas, devem ser concebidos como espaços de interação onde os participantes, em condições de igualdade e liberdade, possam dialogar e construir consensos genuínos. Nessas esferas, a convivência e a atuação conjunta não se limitam à busca de harmonia superficial, mas promovem debates críticos e reflexivos que possibilitam traçar planos de ação fundamentados na compreensão mútua e na legitimidade argumentativa. Assim, a comunicação, desprovida de coerção, torna-se o eixo central para alcançar metas coletivas de maneira inclusiva e emancipatória.

Precisamente, ao mencionar contextos de ensino da escrita na UNEFM, especificamente nas primeiras disciplinas de inglês, os estudantes são exigidos a escrever para praticar o que aprenderam nas unidades temáticas estudadas, por exemplo, diálogos e redações curtas para uso de tempos verbais, enquanto em outros componentes curriculares, devem escrever ensaios. Porém, é nessas primeiras disciplinas de inglês que os estudantes deveriam conhecer a transversalidade dos aspectos linguísticos na produção de discursos mais complexos e adequados às suas atividades humanas como estudantes universitários e como futuros professores de inglês.

De fato, consoante o perfil do egresso do programa de educação da instituição *locus*, o ensino deve ser pautado em abordagens comunicativas, mas parece que se tem assumido como "comunicativo" usar a língua para falar efetivamente, mas

minimiza a escrita como forma de materializar a linguagem e, portanto, focar em ensinar outras habilidades (falar, ler, escutar). Na concepção de Habermas (1989), o ensino superior vive uma crise, um debate entre o mundo das experiências sociais e o sistema burocrático dessas instituições, privando o sujeito de sua soberania ordinária para criar e gerar mudanças. É possível dizer, então, que, em algumas cenas, o professor se encontra em uma situação complexa, em um dilema entre o estabelecido pelas leis educacionais, pelo currículo, pelos planos de ação, pelos conteúdos e por sua própria intenção de ensinar em função das necessidades e dos interesses revelados pelo dia a dia. A respeito disso, Perrenoud (1999) expressa que, em algumas instituições, os atores se situam entre dois polos: um que impõe regras e restrições próprias da instituição, e outro relacionado à criatividade e à capacidade dos atores de influenciar e transformar essas estruturas. Essa dualidade implica um equilíbrio constante entre o cumprimento das regras estabelecidas e a possibilidade de inovar e modificar essas mesmas regras através das interações e decisões dos indivíduos. Então, qual será o tipo de ator que representa o professor de inglês quando se trata de ensinar a escrita acadêmica em uma instituição de formação de professores em uma língua estrangeira? Serão os professores de ensino universitário conscientes da influência das suas práticas na formação desses futuros professores de língua inglesa? São perguntas que provocam reflexão sobre como ocorre o ensino da escrita acadêmica em contextos de formação inicial de professores.

Ao fazer essas questões, os professores se tornam agentes reflexivos de sua própria ação pedagógica. Ao falar desse caráter reflexivo do professor, Garcia (1997, *apud* Posso; Azevedo, 2019) reconhece a reflexão como um meio favorável à autorreflexão do professor a partir da sua própria prática educativa, a fim de articular pensamento e ação, além de promover a construção de identidade pessoal e profissional. No entanto, o pensamento crítico é um processo interativo que requer a participação do professor e dos estudantes, pois, como apresenta Hooks (2022), quando os estudantes chegam às salas de aula da universidade, a maioria tem medo de pensar e, aqueles que não têm desse medo, muitas vezes vão para a aula presumindo que não será necessário pensar, que tudo o que terão que fazer será reproduzir informações. O que se torna ainda mais difícil quando se trata de escrever em uma língua estrangeira que, em ocasiões, requer desenvolver atividades de leitura, pesquisa, sínteses, baseadas em textos escritos da língua

Uma vez descrito o papel da universidade na prática da escrita, a próxima seção descreve as abordagens e as ações de ensino da escrita em ILE.

3.4 ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA ESCRITA EM ILE

Cassany (1990 *apud* Cassany; Luna; Sanz, 2003) propõe quatro abordagens para o ensino da escrita. Essas abordagens englobam de certa forma estratégias baseadas em diferentes perspectivas filosóficas e teóricas de como uma língua deve ser ensinada, direcionando-se, assim, para o desenvolvimento de micro-habilidades de escrita (ortografia e gramática, uso adequado dos sinais de pontuação, coesão, coerência, uso de termos adequados), que, no caso específico do autor, enfatizam as habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. Isso não significa que as habilidades motoras sejam subestimadas, apenas que esse autor se baseia nessas e nas propriedades do texto, aspectos esses relevantes para esta pesquisa, na tentativa de desvelar quais serão as concepções metodológicas que possuem os professores em termos de abordagens e de estratégias para o ensino da escrita acadêmica em inglês. As abordagens propostas por Cassany (1990) são: gramatical, funcional, procedimental e de conteúdo.

A abordagem gramatical destaca o conteúdo e o domínio do sistema gramatical da língua. Aqui, o professor enfatiza a gramática prescritiva e o respeito pelas regras gramaticais exatas e precisas para a formação das frases. Durante essa abordagem, o tempo é dedicado ao ensino, a explicações e a correções de regras, bem como à prática mecanizada por meio de ditados e de exercícios. Porém, esta abordagem supera o foco na memorização de regras e estruturas linguísticas para o domínio técnico da língua, também é preciso a compreensão das regras como parte de um sistema cultural e sua aplicação contextualizada em situações práticas, assim como a análise crítica das regras linguísticas como construção histórica, social e política, promovendo a autonomia do aprendiz.

Por sua vez, a abordagem funcional baseia-se na compreensão e na produção de diferentes tipos de textos; enfatiza a comunicação e o uso da língua do ponto de vista gramatical. Em outras palavras, centra-se no uso dos enunciados linguísticos para diferentes fins, o que permite gerar uma variedade de textos conforme as necessidades ou intenções do estudante. Como parte dessa variedade de textos, o estudante utiliza a língua para produzir diálogos, cartas, exposições, ensaios,

monografias, entre outros textos. A partir dessa abordagem, não só é ensinada a funcionalidade da língua, mas também a funcionalidade da escrita, apresentando-se ambas como atividades de comunicação por meio das quais diferentes fins comunicativos podem ser alcançados. Nessa abordagem, além do ensino das funções linguísticas com foco em situações comunicativas específicas e previsíveis, espera-se a exploração de funções em contextos reais, favorecendo interpretações situadas e significativas para o aprendiz, assim como a reflexão sobre como as funções comunicativas são moldadas por relações de poder e como podem ser utilizadas de forma crítica.

Além disso, como parte dessa abordagem, a leitura é promovida como fonte de informação para a transformação de ideias, textos são gerados e transformados, promovendo, assim, diferentes práticas comunicativas. Essa abordagem também é conhecida como abordagem comunicativa, sendo concebida por Brown (1994) como uma metodologia voltada para o uso da língua estrangeira em diversos contextos comunicativos, dando relevância ao aprendizado das funções da língua. Seu objetivo principal é formar estudantes de segunda língua para produzir e atuar em comunicação real, tanto oral como escrita, mantendo contato com falantes nativos da língua estrangeira. Para atingir esses objetivos, é imprescindível ter uma variedade de recursos impressos e gravados no idioma que se quer aprender, portanto, devem estar disponíveis livros, revistas, áudios, vídeos com os quais os estudantes buscam reconhecer sons, palavras, expressões idiomáticas, que possam ser utilizadas posteriormente em situações fora da sala de aula, por exemplo, conversando ao telefone com um amigo, escrevendo um discurso em uma conferência, uma receita culinária, um resumo de um filme, entre outros.

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras através dessa abordagem, é necessário sensibilizar o estudante para o valor da nova língua e os diferentes fins comunicativos que podem atingir através da escrita e das infinitas estruturas gramaticais que possui. Assim, é possível ao aprendiz se apropriar da língua para escrever qualquer tipo de texto, formal e informal, acadêmico e do cotidiano, o que, ao mesmo tempo, permitirá uma prática contínua da língua como forma de comunicação.

A abordagem processual destaca o processo de composição, exigindo, assim, que o estudante desenvolva processos cognitivos complexos que, quando inter-relacionados, conduzem a um texto. Essa abordagem requer o conhecimento e a

aplicação de estratégias complexas pertencentes a cada fase da atividade de escrita, em que o estudante deve buscar e organizar ideias, fazer um roteiro, escrever, avaliar e revisar. Essa abordagem, criada por Flower e Hayes (1981), levanta a reflexão do processo de escrita ao destacar o próprio acompanhamento do estudante por ter a oportunidade de corrigir, reescrever, discriminar ideias, priorizar, até completar seu texto. Embora essa abordagem apresente o estudante como independente para organizar ideias, escrever e revisar sua produção, não significa que não haja intervenção do professor no processo da escrita, pois, no ensino da escrita por meio dessa abordagem, exige a orientação de um professor que promova nos estudantes a importância de cada subprocesso (organização de ideias, rascunhos, textualização, avaliação e revisão) e da recorrência que pode existir entre eles até que o texto seja concluído. Nessa abordagem, além do desenvolvimento de estratégias específicas para realizar tarefas e atividades concretas, resulta indispensável a valorização da experiência do aprendiz na aplicação de procedimentos em diferentes contextos e práticas sociais, assim como a criação de novos procedimentos com base na autonomia e no questionamento das práticas estabelecidas, visando à emancipação. Isso implicaria utilizar a linguagem como ferramenta de comunicação livre e racional que promova a autonomia dos indivíduos, a crítica às estruturas de poder e o diálogo sem coerção.

Em relação à abordagem de conteúdo, Cassany (1990, *apud* Cassany; Luna; Sanz, 2003) apresenta a escrita como um importante meio para aprender diferentes conteúdos de outras disciplinas. A função epistêmica da escrita e sua função como ponte com outras disciplinas contribuem para sua avaliação como forma de demonstrar o que foi aprendido. É o caso de textos acadêmicos como dissertações, exames, resumos, nos quais o estudante de língua estrangeira demonstra não apenas conhecimento da gramática ou do vocabulário da língua, mas também de conteúdos específicos de áreas do saber. Nesse ponto, escrever não será apenas uma questão de demonstrar os aspectos formais da escrita, mas também o estudante poderá usar a escrita para demonstrar o que sabe sobre conteúdos teóricos, por exemplo, explicando por meio da escrita como uma instituição é organizada, como as teorias explicam a aprendizagem ou aquisição de uma língua, além de divulgar acontecimentos políticos ou econômicos de um país, descrever como funciona uma sociedade, entre muitos outros tópicos.

Aqui a abordagem não se limita apenas à transmissão de informações específicas relacionadas a temas de interesse acadêmico ou técnico, também envolve a discussão e a negociação de conteúdos, considerando sua relevância para o contexto e os objetivos do aprendiz. Além disso, reflete-se sobre a problemática e a análise crítica dos conteúdos, questionando seus pressupostos e promovendo a construção coletiva do saber.

Como forma de sintetizar as abordagens descritas acima, apresentamos a figura 2, a seguir:

Figura 2. Abordagens para o ensino da escrita

Fonte: Criado pela autora a partir dos aportes de Cassany (1990, *apud* Cassany; Luna; Sanz, 2003)

A diferença entre essas abordagens é perceptível, cada uma sustenta uma ideia significativa no ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Na verdade, seria irreal reconhecer uma abordagem ideal para o ensino da escrita, ainda mais quando se trata de formar professores de línguas estrangeiras. No caso da Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, *locus* desta pesquisa, em seu perfil de formação de professores de inglês (1995), foi estabelecida a abordagem comunicativa para o ensino de Inglês como Língua Estrangeira, embora nos desenhos instrucionais das primeiras disciplinas de inglês são enfatizados o ensino de estruturas gramaticais de tempos verbais, sinais de pontuação, preposições, entre outros conteúdos que compõem a língua inglesa. No entanto, essas práticas linguísticas são muito limitadas

e podem contribuir para a formação de professores que se dediquem apenas a ensinar a escrever estruturas gramaticais de forma isolada, sem considerar a funcionalidade da língua.

Ademais, podem reverberar na compreensão da escrita como linguagem apenas como instrumento, sem a utilizar como forma de comunicação em diferentes áreas do conhecimento ou no contexto acadêmico, por ser a esfera imediata de comunicação dos estudantes e dos professores. Diante dessa variedade de métodos e da complexidade do ensino de línguas, Brown (2000) expressa que não existem abordagens melhores que outras, não existe um método ideal, pois cada estudante é único assim como cada professor é único. Cada relação e situação professor-estudante é única, assim como cada contexto de ensino. Portanto, o professor pode desenhar estratégias consoante às características e às necessidades de seus estudantes por meio da implementação de abordagens variadas das quais emergiram as estratégias que fazem parte do ensino.

Além das abordagens expostas por Cassany (1990), existe um modelo de ensino que busca estabelecer relação entre os gêneros e as atividades sociais em que os indivíduos se desenvolvem, enfatizando a imersão em contextos reais de produção, recepção e circulação dos gêneros. Esse modelo, descrito por Devitt (2004, 2009), enfatiza um ensino da consciência crítica dos gêneros, de forma tal que os estudantes possam compreender as relações imbricadas entre contextos e formas, com os possíveis efeitos ideológicos dos gêneros e com as restrições e as possibilidades inerentes a eles. Em outras palavras, um ensino sob esse modelo exige aos estudantes desenvolver a capacidade para entender as relações complexas existentes entre os gêneros e os contextos e condições em que eles se originam e produzem, as suas estruturas, estilos e de que forma eles podem influenciar ou ser influenciados por ideologias. Para o estudante alcançar essa consciência crítica dos gêneros, os textos podem ser conhecidos e analisados sob três perspectivas: o gênero como partícula, o gênero como onda e o gênero como campo, pontuando que elas não são excludentes e sim complementares.

Uma pedagogia de gênero como partícula se foca em conhecer e refletir sobre os aspectos da organização estrutural do texto no todo. Isso permite ao estudante visualizar as estruturas convencionais desde as mais estritas até as mais flexíveis e maleáveis, indagar e conhecer as estruturas mais apropriadas ao gênero requerido. Além da organização estrutural, essa perspectiva envolve os movimentos retóricos e

os propósitos comunicativos que constituem o gênero e são compartilhados pelos membros da comunidade discursiva. Por essa perspectiva, o estudante não só conhece sobre a estrutura do gênero, mas também o que ele pode alcançar com cada uma delas na medida que compõe um texto.

Na pedagogia de gênero como onda, o texto é concebido como processo e não isolável. Isto é ver o gênero e sua relação com os outros, pois eles sempre estão conectados reciprocamente, seja de forma intertextual ou interdiscursiva. Quer dizer, um texto pode remeter, citar ou se criar a partir de outros textos, estabelecendo uma rede de relações entre diferentes produções textuais, ou interagindo entre diferentes tipos de discursos. Essa visão de ensino permite ao estudante descobrir as diferentes relações entre os gêneros, além de refletir as procedências ou as derivações e como pode se servir delas como base para escrever seu próprio texto.

Finalmente, a perspectiva de ensino de gênero como campo leva a uma construção da identidade acadêmica mediada pela criação de uma consciência crítica acerca dos gêneros. O desenvolvimento dessa atitude implica aprender a criticar e modificar gêneros existentes, estando em contato direto com textos que possam servir de exemplo. Segundo esse ensino, se trata de ver o texto não para ser imitado de forma mecânica, mas sim como subsídios para a aprendizagem. Daí a importância de aproximar os estudantes para ter contato com textos produzidos na língua estrangeira, analisar os aspectos linguísticos que os conformam, como eles estão estruturados, os propósitos para os que foram criados e, a partir dessas características, apropriar-se deles para criar os próprios textos, para aprender deles e através deles, e sobretudo para participar em situações de diálogo acadêmico.

Esse modelo de pedagogia de ensino de gênero de Devitt (2009) se apresenta aqui como opção para visualizar e analisar os gêneros por uma perspectiva mais ampla das abordagens descritas anteriormente. As especificações de cada uma abrangem o ensino da língua e da escrita, desde o linguístico, o comunicativo e o discursivo, visando a conceber o texto na totalidade, com todos seus componentes interligados. Por conseguinte, não se pode dizer que uma abordagem é mais importante que outra, mas sim deveriam ser integradas aos cursos de formação de línguas estrangeiras, pois cada uma apresenta aportes ao desenvolvimento dos aprendizes por diferentes olhares de criação, análises, transformação e utilização da escrita como ação social.

É importante mencionar que, no caso do Curso de Educação Inglês da UNEFM, os estudantes devem se envolver em atividades tanto orais como escritas como parte do perfil de egresso da instituição, razão pela qual, para os objetivos desta pesquisa, temos sugerido a revisão dos desenhos instrucionais que orientam o ensino de inglês como língua estrangeira. Mais especificamente, para conhecer quais são os gêneros acadêmicos exigidos no curso e as práticas desenvolvidas pelos professores para aproximar os estudantes para uma escrita acadêmica, pois, resultaria paradoxal exigir aquilo que não tem sido ensinado, mas sim requerido como avaliação.

Das abordagens adotadas para o ensino emergem as estratégias que definem a prática pedagógica voltada para o desenvolvimento das competências que se espera que os estudantes alcancem. Consoante os aportes de Mayer (1984), Shuell (1988), West, Farmer e Wolf (1991), os autores Diaz Barriga e Hernandez (2010) definem estratégias de ensino como procedimentos que o agente de ensino utiliza de forma reflexiva e flexível para promover o alcance de uma aprendizagem mais significativa dos estudantes. Para tanto, as estratégias de ensino são meios ou recursos que o professor utiliza para estimular o conhecimento. Seu caráter reflexivo é dado pela adaptabilidade aos diferentes tipos de conhecimentos, contextos, necessidades dos estudantes e finalidades de ensino.

Quando se trata de ensino de uma língua estrangeira em contextos de formação de futuros professores, o desenho e a aplicação de estratégias são muito mais complexos, uma vez que o professor responsável pela formação deve ensinar os aspectos linguísticos e discursivos da língua e ensinar a ensinar, visto que seus estudantes serão futuros professores de uma língua estrangeira. Nesse contexto, há uma transmissão de conhecimento metalinguístico, em que as ações de ensino utilizadas pelo professor se transformam em uma aprendizagem prática para o estudante em formação. Esse estudante, ao compreender e ao internalizar essas ações, poderá aplicá-las futuramente em sua própria atuação como professor.

Com base no exposto, o ensino da escrita em língua estrangeira envolve estratégias voltadas para a promoção da fluência, produção de textos em contextos autênticos, tendo objetivos de comunicação claros, propondo tudo isso em situações motivadoras para a aprendizagem. Precisamente, quando se trata de ensinar como ensinar, os professores poderiam se tornar inspiração de modelos de ensino, de modo que os métodos que aplicam sirvam de exemplo para aqueles que serão futuros professores.

Para o desenho das estratégias de ensino da escrita em inglês, Brown (1994) recomenda levar em consideração seis princípios essenciais:

• Considerar os conhecimentos culturais prévios e os conhecimentos teóricos e procedimentais que se têm sobre temas específicos, que definem o que o estudante já sabe e o que seria necessário ensiná-lo por meio da escrita.

• Conectar a leitura com a escrita, valorizando que, a partir da leitura, o estudante obtém vocabulário e conhece os diferentes gêneros discursivos, além de conhecer diferentes temas para a escrita.

• Fornecer material autêntico tanto quanto possível, criando situações e espaços reais para a escrita de textos.

• Propor atividades de enquadramento baseadas nas fases de pré-escrita, como discussão de leituras anteriores, *brainstorming*, analogias, lista de ideias para a produção e a revisão do texto, promovendo intercâmbio professor-aprendiz, revisão em grupo, entre outras ações.

Em geral, as estratégias perseguem diversos objetivos, incluindo criar nos estudantes uma concepção metacognitiva da escrita, conhecer e analisar cada fase dela. Igualmente, implica um senso de autorregulação do seu processo de produção escrita, bem como desenvolver habilidades críticas como atores sociais consoantes ao perfil do futuro professor de inglês, para o qual é necessário ter professores com diversificados conhecimentos sobre suas práticas de ensino quando se trata de ensinar a futuros professores.

Assim, diferentes formas de ensino podem ser encontradas conforme as experiências anteriores do professor na práxis pedagógica, a partir de estratégias que têm se mostrado situadas para o alcance dos objetivos de ensino. Nesse contexto, em que circulam os saberes factuais, ideológicos e individuais (de cada professor), é preciso descobrir quais são as concepções teórico-metodológicas que constituem a escrita acadêmica de quem ensina a escrever em inglês como língua estrangeira, porque, como Habermas (2012a) expõe, as normas que orientam ou atuam, nesse caso dos professores, são o resultado do processo comunicativo intersubjetivo entre os participantes, baseado na validade do acordo de consenso entre todos os interessados. No caso específico, esta tese visa compreender como a escrita acadêmica é ensinada pelos professores de inglês como língua estrangeira na UNEFM, levando em conta aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos, que constituem a produção de textos acadêmicos, baseada na interpretação dos discursos

manifestados por eles, de acordo com suas próprias experiências sobre o que consideram ser a escrita acadêmica.

Do exposto, afirmamos que todo processo de ensino implica uma interação e um diálogo de saberes, e é justamente nesses espaços de interação que a TAC se apresenta como alternativa para descrever como esses se desenvolvem. Em uma sala de aula, todos os seus atores têm crenças, tradições e valores que consideram e defendem como válidos; o que a escrita pode ser para o professor pode não ser totalmente compreendida pelo estudante, e a forma de ensino do professor pode não ser aceita por um colega ou pela instituição a que pertence. Também, podem surgir situações nas quais os professores atuam de forma mais autônoma e decidem adequar o ensino a necessidades imediatas e reais do contexto, alguns ligados a um sistema estrito de regras, outros ligados à sua própria percepção do mundo.

Em um espaço acadêmico em que o conhecimento circula constantemente em resposta às demandas sociais e educacionais, quem possui conhecimento tem poder, e esse mesmo poder pode gerar mudanças na forma de pensar e agir dos outros. Sendo assim, as instituições educativas podem ser vistas como espaços formais para ensinar, aprender, refutar ou aceitar, construir e reconstruir conhecimentos, entendendo-se por instituição formal aquela que se encontra regida por leis, regulamentos, políticas e diretrizes emanadas por entidades do nível superior. Para Habermas (1989), o ensino superior vive uma crise, um debate entre o mundo das experiências sociais e o sistema burocrático dessas instituições, privando seus participantes de sua soberania ordinária para criar mudanças, gerando, ao mesmo tempo, aprendizagens artificiais que serão pouco significativas nas ações dos membros da esfera, neste caso acadêmica.

Uma vez descritas as abordagens e as estratégias de ensino que podem ser implementadas no contexto universitário, a próxima seção enfoca a descrição da práxis pedagógica e sua influência na construção da escrita.

3.4.1 Práxis pedagógica e construção de competências da escrita

Para se referir à *Práxis,* Habermas (2013) a planeja como uma forma de autorreflexão, que engloba a emancipação do homem. Sua visão da práxis é baseada no agir, sendo então pela razão prática que norteia a ação humana. Para Habermas

(2013), a práxis e a interação humana não podem ser desconectadas, uma vez que constituem formas de autoconhecimento e contribuem para a conformação de identidades individuais e coletivas. Essa ideia de práxis orienta a ação comunicativa, a partir dela e da interação de pessoas capazes de linguagem e ação, que estabelecem uma relação interpessoal com o propósito de se compreenderem, a fim de coordenar a concordância de seus planos de ação e de suas ações.

Konder (2003, *apud* Rojo; Barbosa, 2015, p. 55) apresenta uma definição bastante específica do que é práxis: “a atividade do sujeito que, de algum modo, aproveita algum conhecimento ao interferir no mundo, transformando-o e transformando a si”. No contexto educacional, a práxis pedagógica refere-se a um conjunto de ações desenvolvidas pelo professor a partir de conhecimentos teórico-práticos, visando gerar uma mudança nos estudantes. Por sua vez, as ações são conhecidas como aquelas estratégias voltadas para o alcance de uma finalidade que, no caso do ensino da escrita, são concebidas com base nas necessidades da sociedade e nas políticas das instituições de ensino. Segundo Rojo e Barbosa (2015), as práticas sociais são ações racionais; convocam à responsabilidade social, envolvendo uma ética. Ou seja, a práxis pedagógica de todos os professores implica uma ação consciente, apegada à problematização das teorias, à reflexão crítico-epistemológica das ações práticas e, ao mesmo tempo, em consonância com suas funções de agente de letramento e de promotor da aprendizagem.

Considerando essas definições de práxis, fica evidente que, quando se trata de demonstrar o domínio de uma língua estrangeira, não se trata apenas de ter conhecimento linguístico dessa língua, mas sim de como as regras gramaticais, uso de sinais de pontuação, sintaxe e semântica são úteis para que a pessoa seja capaz de se comunicar discursivamente ao fazer uso da língua no mundo da vida e no mundo sistêmico. Quanto à práxis pedagógica baseada na língua estrangeira, ela é definida pelas ações que levam ao desenvolvimento da competência comunicativa, definida por Hymes (1972) como o aspecto de nossa competência que nos permite transmitir, interpretar mensagens e negociar significados interpessoais em contextos específicos.

O autor usa o termo competência para se referir ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os falantes de uma língua compartilham, a fim de chegar a um acordo sobre os significados e ser capazes de se comunicar com eficácia. É claro que a competência requer não só o conhecimento da língua, e sim a forma de se expressar

para ser compreendido, estando envolvida em outros fatores que podem influenciar a atribuição de significados, como aspectos históricos e socioculturais, a relação entre os interlocutores etc. Após a definição de Hymes, Canale e Swain (1980, 1983 *apud* Brown, 2000) incluem quatro componentes específicos para complementar a definição de competência, especificamente: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.

A competência gramatical é definida como aquele aspecto que abrange o conhecimento de itens lexicais e de regras de morfologia, sintaxe, semântica gramatical de frases e fonologia. É também considerada como a competência associada ao domínio do código linguístico de uma língua ou a competência linguística. Sobre competência discursiva, essa é a capacidade que o indivíduo tem de conectar frases em trechos de discurso e formar um todo significativo a partir de uma série de elocuções. Nessa competência, o discurso significa desde uma conversa falada até longos textos escritos (artigos, livros, entre outros). Enquanto a competência gramatical se concentra na gramática ao nível de frase, a competência discursiva se preocupa com as relações intersentenciais, em que a informação implícita e o conhecimento prévio dos interlocutores se revelam essenciais para dar sentido ao texto.

Por sua vez, a competência sociolinguística é o conhecimento das regras socioculturais da língua e do discurso. Esse tipo de competência requer a compreensão do contexto social em que a linguagem é usada, sendo essa determinada pelos papéis dos participantes, as informações que eles compartilham e a função da interação. Por último, a competência estratégica é descrita como o conjunto de estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem ser colocadas em ação para compensar falhas na comunicação, devido a variáveis de desempenho ou devido à competência insuficiente. Como parte dessa competência, os interlocutores devem fazer reparos, lidar com aquilo que não ficou claro e manter a comunicação por meio de paráfrase, circunlocução, repetição, hesitação, evitação e adivinhação, bem como mudanças de registros e estilos.

A figura 3, apresentada a seguir, evidencia as subcategorias da competência comunicativa, conforme o discutido anteriormente.

Figura 3. Subcategorias da competência comunicativa

Fonte: Criado pela pesquisadora a partir dos aportes de Hymes, Canale e Swain (1980, 1983 *apud* Brown, 2000)

Conforme os objetivos propostos para esta pesquisa-formação, foi considerado conhecer como parte dos objetivos do estudo como é concebido o ensino da escrita acadêmica e os aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos que pudessem estar envolvidos nele, desde a concepção da universidade como esfera comunicativa e da noção de ensino de escrita que possuem os professores do curso. Isto, além de promover a reflexão sobre o ensino da escrita acadêmica, permitiria uma troca de ideias sobre como os professores podem estimular aos estudantes a valorizarem esses aspectos como parte de suas ações comunicativas como futuros professores de inglês.

Martinez (2006) defende que um professor de línguas deve saber articular de forma pertinente e criativa os diferentes tipos de conhecimentos disciplinares e profissionais que possuem ao planejar, promover, conduzir e avaliar processos de aprendizagem. Portanto, ao invés de apenas transmitir informações, um professor de língua estrangeira deve atuar como um agente de letramento no desenvolvimento de competências que ajudem os estudantes a se comunicarem de forma emancipada, para interagir em um mundo complexo e mutante onde vai usar o ILE. Na próxima seção, serão definidas as competências teóricas e metodológicas que podem direcionar a escrita em inglês.

3.4.2 Competências teóricas e competências metodológicas da escrita em inglês

Perrenoud (1999) define competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Esses recursos cognitivos são constituídos por conhecimentos, técnicas, habilidades e aptidões que, integradas, permitem enfrentar uma situação específica. Eles também são conhecidos como pilares e fazem parte da formação de competências.

Oliveira, Assis e Guimarães (2016) valorizam esses pilares, referindo-se a eles como saberes: saber o quê, saber fazer e saber por quê. Segundo esses autores, no desenvolvimento e no refinamento do conhecimento, é necessário promover não apenas o desenvolvimento do conhecimento teórico (saber o quê), não só o conhecimento prático (saber fazer) dado pela prática profissional, mas também o conhecimento articulado e reflexivo da sua própria didática (saber o porquê). Nesse ponto, é importante destacar o papel do professor na construção do pensamento crítico-reflexivo de seus estudantes, no caso específico desta tese, interessa conhecer as competências teóricas e metodológicas acionadas por professores de inglês ao ensinar a escrever nessa língua, porque, como agentes de letramento, requerem que eles tenham não só conhecimentos linguísticos da língua inglesa e sobre a escrita, mas também conhecer e realizar estratégias emancipatórias que lhes permitam ensinar a escrever.

No entanto, ao abordarmos sobre competências, afirmamos que elas não devem se limitar apenas à transcrição de conhecimentos, pelo contrário, se interagem com o meio social pelo conhecimento, quando necessário. Assim, os professores devem envolver seus estudantes em situações de escrita acadêmica reais, em que ocorrem atividades de resolução de problemas, tomada de decisões, discussões, deliberações etc. Ou seja, quando se trata de professores, eles e seus estudantes devem se envolver em experiências de práxis que permitam refletir sobre o uso da língua, também como futuros professores de um contexto escolar.

Em relação às habilidades de escrita, Cassany (1993) propõe que, para escrever bem, são necessárias habilidades e aptidões que, além do saber da gramática e do vocabulário, é preciso saber usá-los nos momentos de escrita. Para o conhecimento conceitual, nível de formalidade, estrutura e coerência, aspectos coesivos, gramaticais, ortográficos e teóricos devem ser conhecidos, enquanto para o

conhecimento procedimental deve-se analisar uma situação comunicativa, buscar ideias, delinear, fazer rascunhos, avaliar o texto e refazê-lo quantas vezes forem necessárias.

Ora, considerando esse conhecimento, é necessário promover nos professores de inglês uma atitude reflexiva tanto sobre a escrita quanto sobre a formação para o ensino dela. Aqui, o professor desempenha um papel importante na promoção da escrita como um fato metacognitivo, em que deve escrever, ensinar a escrever e ensinar a ensinar os aspectos teóricos e metodológicos da língua. Um estudante que compreende essa competência pedagógica pode-se preparar para o que será sua atuação no contexto educacional, no mundo do trabalho e nas demandas cotidianas. A escrita, por sua vez, se situa conforme as necessidades políticas e sociais do sistema educativo e da sociedade em geral.

No caso específico da escrita como parte da formação acadêmica de futuros professores de Inglês como Língua Estrangeira na Universidade *locus* desta pesquisa, a ênfase é colocada na formação por competência, cujo perfil do graduado e os desenhos instrucionais das disciplinas de inglês envolvem o conteúdo conceitual, o conteúdo procedimental e o conteúdo atitudinal. O conteúdo conceitual refere-se aos aspectos teóricos que devem ser ensinados, o conteúdo procedimental descreve as estratégias ou procedimentos de ensino, e o conteúdo atitudinal define o caráter afetivo e reflexivo que se pretende atingir nos estudantes. Ao cumprir o objetivo das concepções teórico-metodológicas dos professores de inglês da UNEFM, no grupo de discussão apresentado nesta tese, foram investigadas as competências conceituais e procedimentais que eles possuem como agentes de letramento e formadores de escritores em uma língua estrangeira.

Produzir um texto implica que, além de utilizar unidades da língua, o escritor também se torne capaz de combiná-las e materializá-las em um discurso coerente que atenda às características de aceitabilidade e de adequação, que seja claro e compreensível. Vale reconhecer assim a importância estratégica da escrita, mesmo considerando as características de quem lê os textos, uma vez que cada afirmação adquire sentido enquanto é lida, respondida, elucidada, refutada, validada de diferentes formas, atendendo à natureza responsiva do sujeito (Bakhtin, 2003).

Ora, essa característica dialógica da escrita é dada pelo funcionamento ideal da linguagem, quando o escritor usa argumentos para apresentar e justificar ideias e conhecimentos que serão validados por outros. A partir da TAC de Habermas,

Anecleto (2016) relaciona as competências linguísticas e discursivas ao mundo da vida e ao mundo sistêmico, em que o mundo da vida toma como referência as vivências, as falas e os atos cotidianos das pessoas, enquanto o mundo sistêmico é o mundo criado pelo indivíduo a partir de normas, regras e burocracia. De acordo com isso, o mundo da vida é o local em que os atores apresentam asserções, proferimentos, críticas para chegarem a um acordo racionalmente consentido sobre algo, a partir da apresentação de argumentos que possam solucionar desacordos. É justamente por essa característica – a ação linguística e comunicativa – que se dá a diferença entre aquele mundo e o sistema (mundo teórico).

Um dos propósitos da realização desta pesquisa-formação foi justamente fazer com que os professores de inglês refletissem sobre como as competências comunicativo-discursivas fazem parte do seu agir como agentes de práticas da escrita. Atrelamos a esse fato a metodologia escolhida para este estudo (a pesquisa-formação), que permitiu apresentar proposições por parte de cada participante, a partir de sua realidade, mas, ao mesmo tempo, considerando que a escrita é também algo para o coletivo, a exemplo dos professores de outros componentes curriculares. Assim, também como parte desta pesquisa, foi necessário descrever quais são aqueles cenários de escrita acadêmica aos quais estão comumente expostos os estudantes que fazem parte do curso de inglês da universidade. A seguir, se apresentam as diferentes perspectivas de gênero acadêmico que serviram de sustento teórico para as análises das informações oferecidas pelos partícipes desta pesquisa.

3.5 GÊNEROS ACADÊMICOS E ESCRITA EM ILE

A produção da linguagem, seja oral ou escrita, é constituída por uma série de enunciados que emergem de conhecimentos e de informações que ocorrem em contextos específicos e estão em constante mudança. Cada indivíduo se faz entender por meio de falas e da interação com as pessoas, os contextos, os lugares etc. Nesse sentido, Bakhtin (1997) estabelece que cada enunciado é, evidentemente, individual, mas cada esfera de uso da linguagem elabora seus tipos de enunciados relativamente estáveis, a que o autor denominou de gêneros discursivos. Por sua vez, Bakhtin (1997) destaca a responsabilidade e a intencionalidade enunciativas, em que tudo o

que é dito ou escrito é intencional e, portanto, quem fala ou escreve deve ser responsável pelos efeitos causados no interlocutor.

Consequentemente, a comunicação escrita requer o ensino de formas precisas de organização conforme a variedade de gêneros discursivos existentes. Bazerman (2005) refere-se aos gêneros discursivos como formas textuais padronizadas, típicas, inteligíveis, reconhecendo interlocutores e fios e relacionados a outros textos que ocorrem em circunstâncias correlatas. Assim, os textos funcionam em conjuntos e em sistemas de gênero que fazem parte dos sistemas de atividades humanas. A partir disso, justifica-se a existência de diferentes gêneros discursivos, visto que correspondem à existência de atividades humanas, sejam elas políticas, econômicas, de saúde, familiares, acadêmicas etc. Em outras palavras, os sujeitos participam de atividades nas quais se relacionam, interagem, se manifestam e, consciente ou inconscientemente, ao se comunicarem, produzem e constroem gêneros discursivos.

Essa constante dinâmica de trabalho discursivo torna cada enunciado irrepetível, único e reconhecido por quem compõe essas atividades. Como exemplo disso, em sala de aula, o professor realiza um planejamento de curso, redige definições, escreve um relatório, uma ata, um diário de aula, uma lista de presença, uma lista de observações, levanta explicações, participa em conferências, escreve artigos, resumo etc., que são requisitos de sua instituição como parte dos recursos e das evidências de seu trabalho. Então, sua profissão docente é a atividade humana na qual desenvolve constantemente gêneros discursivos específicos ligados a formatos e a normas institucionais.

Swales (1990, p.58) define o gênero como

> uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem a lógica para o gênero. Esta lógica molda a estrutura esquemática do discurso e influência e constrange a escolha de conteúdo e estilo.[14]

De tais definições de gênero, evidenciam-se características em comum que permitem reconhecê-los como produções próprias de cada comunidade discursiva, com propósitos e estruturas geradas e reconhecidas por seus membros, com mais

[14] a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constraints choice of content and style.

.

conhecimentos e experiência na criação e na utilização deles. Ao mesmo tempo, origina-se um processo recursivo de ensino e de aprendizagem dos gêneros, que poderia ser intencional ou não intencional, no qual aquele que sabe e conhece ensina, e aquele que é novato tornar-se experiente na medida que produz.

De forma específica, os gêneros acadêmicos, segundo Souza e Basseto (2014), são entendidos como os textos escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e estudantes, com diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, divulgação de pesquisa, resumo de ideias e relatórios de atividades. Os autores também mencionam alguns textos mais solicitados para leitura e produção no meio acadêmico, sendo: fichamento, resumo, resenha, artigo, projeto, memorial, relatório (de estágio e de pesquisa), monografia, dissertação e tese.

O anterior nos leva a considerar a variedade de gêneros discursivos envolvidos nas esferas acadêmicas. Rincón e Gil (2010) mencionam que a escrita determina a cultura acadêmica das instituições de ensino superior, e que justamente essa cultura é dinâmica, mutante e se estrutura em contextos condicionados por constantes transformações que se refletem em certas práticas sociodiscursivas, internalizadas voluntária e involuntariamente por quem atua em salas de aula, visto que essas práticas garantem identidade e pertencimento a um grupo que, nesse caso, seria o acadêmico.

Como apresentam Motta-Roth e Hendges (2010), é necessário redirecionar o contexto da universidade e produzir textos acadêmicos com objetivos claros e específicos, por exemplo, ensinar que o objetivo de escrever um resumo é diferente de escrever uma resenha de um livro; são produções escritas com funções diferentes, os públicos para os quais é escrito também são diferentes, bem como as formas de organização das informações. Assim, os aprendizes poderiam ser conscientizados sobre a discursividade dos gêneros, o que, ao mesmo tempo, facilitaria o estabelecimento de um propósito norteador na produção do texto.

No âmbito acadêmico-universitário, o professor pode redigir resenhas para os estudantes interagirem com algumas obras acadêmicas e/ou artigos científicos para publicação de pesquisas, como parte de desempenho profissional em sua instituição, seja para sua formação pessoal, para participação em eventos científicos ou como exigência para cumprimento de normas administrativas institucionais. Mas para um estudante em formação inicial, escrever uma resenha pode ser um trabalho com um

grande grau de dificuldade, com desconhecimento das características próprias do texto, e com desconhecimento sobre o propósito real da escrita, o que requer acompanhamento e orientações nesse percurso do processo de escrita no contexto imediato, isto é, no contexto acadêmico.

Sobre a complexidade implicada na produção de um gênero acadêmico, Motta-Roth (2010) destaca a falta de conhecimento sobre o que é a academia, qual é o discurso acadêmico, quais são as práticas acadêmicas e, consequentemente, quais são os gêneros acadêmicos e como produzi-los. Porém, surgem dificuldades em cursos de licenciatura, que podem interferir no processo de apropriação da escrita como parte da identidade e cultura acadêmica dos formandos, tal como mencionam Souza e Basseto (2014, p.89):

> Há uma grande preocupação com a formação do estudante – futuro professor – em relação à sua prática de sala de aula. Nesses cursos, já há um discurso sempre presente da necessidade de todo professor ser pesquisador, de modo a sempre aprimorar seus conhecimentos, inovar sua prática e refletir sobre teorias e sobre sua atuação. Parece, no entanto, que tal conceito de "pesquisador", em alguns contextos, está mais ligado à leitura e aquisição de conhecimentos do que propriamente à produção de conhecimento, deixando-se de lado, algumas vezes, a produção científica desses futuros professores. Além disso, quando se exige deles uma produção científica, esses são pouco orientados para a construção de gêneros acadêmicos, ou seja, a exigência da produção de gêneros acadêmicos nem sempre está acompanhada de preparo para que essa seja bem sucedida.

Mesmo que o contexto descrito por Sousa e Basseto se trate de formação inicial de professores no Brasil, isso poderia também refletir o contexto das universidades venezuelanas e, mais especificamente, o ensino nos cursos de educação da UNEFM, cujas ênfases é formar egressos com perfil de docentes e pesquisadores. Além dessas situações, poderia ser acrescentado o fato de escrever gêneros desconhecidos e em uma língua estrangeira, o que exige mais aprimoramento das qualidades que deve possuir um texto acadêmico, tais como objetividade, uso da variante padrão da língua, neste caso do inglês, precisão e clareza, imparcialidade, coesão e coerência.

Como parte da cultura acadêmica da universidade da qual surge esta pesquisa, foi necessário saber quais eram os gêneros discursivos mais exigidos na formação inicial de professores do curso de Inglês como Língua Estrangeira, sendo os mais evidentes, conforme às informações construídas durante a pesquisa, o ensaio, produções curtas, resumos, mapas mentais e conceituais. Também, foi necessário

conhecer as práticas promovidas por esses professores para o ensino desses gêneros, as estratégias e as abordagens utilizadas nas salas de aulas para assim compreender o que é a escrita de textos dessa natureza, em ILE, para os professores da instituição. De maneira mais detalhada, essas informações serão apresentadas na seção 5.1, 6 e 7.

O fato de ensinar sobre as características dos gêneros discursivos acadêmicos assemelha-se a situações detectadas por Street (2010) que, de acordo com uma de suas intervenções, destaca que os professores solicitam aos estudantes que produzam textos sem explicar as características do gênero, o que leva esse autor a recomendar que os professores reflitam sobre a importância de desenvolver com os estudantes uma conscientização dos saberes e das práticas relativas aos gêneros estudados em cada disciplina ou área de conhecimento. Assim, podemos evitar a concepção de escrita como algo genérico, reforçando a ideia de que os professores também devem ser orientados sobre práticas de letramento acadêmico, que ultrapassem a concepção da escrita finalizada em si. No entanto, o estudante como escritor deve reconhecê-la como uma prática social situada e, portanto, como uma atividade que envolve processos e propósitos próprios de seu entorno imediato. Em relação a isso, na próxima seção, serão descritas contribuições da TAC para a escrita em inglês.

3.5.1 Ação discursiva, ação comunicativa e escrita em Inglês

A TAC é proposta por Habermas (2012a) como alternativa para explicar como a linguagem e a comunicação funcionam como base da sociedade, tendo a comunicação crítica e reflexiva como preceitos essenciais; o que, ao mesmo tempo, reforça a comunicação interacional, a responsabilidade enunciativa, a justificação dos enunciados e a convenção de significados. Essa perspectiva fundamenta-se nas representações e nas simbolizações presentes nos signos linguísticos, cuja compreensão se dá por meio da palavra e dos diferentes discursos que se geram nas relações sociais. Assim, todo enunciado é, portanto, o discurso no qual está imerso; deve ser discutido, refletido e pactuado.

Essa teoria tem trazido grandes contribuições para o campo educacional ao tentar descrever como a interação entre as pessoas que fazem parte dessa esfera

comunicativa transforma o processo de ensino e de aprendizagem para uma abordagem mais participativa e emancipadora. Voltando ao que foi explicado nas seções anteriores, o processo de ensino e de formação de futuros professores é um fato complexo, em que diferentes crenças passam por um processo de aceitabilidade na transmissão e na produção de conhecimentos, ainda mais em um mundo heterogêneo, em que cada indivíduo justifica e defende posições, crenças e aptidões. É aqui que a TAC se ancora na linguagem como meio de compreensão, colocando o discurso e a interlocução em primeiro plano.

Essa concepção comunicativa traz importantes contribuições para o ensino de línguas estrangeiras, pois se fundamenta em princípios que valorizam o diálogo, a compreensão mútua e a interação social. De forma ampla, a TAC coloca a comunicação como o eixo central das interações humanas, enfatizando a troca de ideias e a resolução de problemas reais, em vez de apenas decorar regras gramaticais. Além disso, essa teoria inspira práticas pedagógicas em que os estudantes se tornam agentes ativos no processo de aprendizado, colaborando com colegas e professores para construir conhecimento de forma coletiva. Essa abordagem fortalece a competência comunicativa dos estudantes, capacitando-os a se expressar em diferentes contextos culturais e sociais, e visando a incentivar a reflexão crítica sobre o ensino de línguas como um processo que vai além da memorização mecânica. Um contexto de ensino e de aprendizagem, sob a perspectiva da TAC, pode contribuir para a construção da autonomia e da emancipação, integrando valores éticos e interculturais.

A escrita em inglês, no caso das políticas institucionais de educação na Venezuela, persegue como objetivo principal o desenvolvimento da competência comunicativa para fazer da língua/linguagem um meio de comunicação coerente em situações de fala ideais. Para tanto, esse desenvolvimento pode ser apresentado a partir de diferentes abordagens e modelos de ensino. Nesse sentido, estudar essa temática a partir da TAC contribuiu para a valorização dos espaços de interação na universidade, por meio da análise de como se dá a comunicação nas salas de aula, a partir da inter-relação professor-estudante, estudante-estudante e professor-professor, levando em conta as suas diferentes experiências de ensino e de aprendizagem, o que pode dar sentido ao que é escrever para a vida. Tendo em vista as contribuições dessa teoria para o ensino de línguas estrangeiras, a TAC tornou-se

relevante tanto no marco teórico-conceitual da presente tese quanto no metodológico, a partir do grupo de discussão.

O grupo de discussão[15] foi proposto como uma metodologia para descobrir quais são as concepções teórico-metodológicas e as competências linguísticas e discursivas que os professores de inglês do curso de formação da instituição acreditam como importantes para o ensino da escrita acadêmica, pelo qual dialogamos através da verbalização das suas experiências como professores de inglês dentro da instituição, inclusive também como escritores de textos em ILE. Assim, oferecer espaços de diálogo e de reflexão levou à compreensão do que é para esses professores a escrita acadêmica, e o que implica escrever e ensinar a escrever em uma língua diferente da materna.

Tendo em vista a importância da TAC para a escrita, descrevemos a seguir os modos de interação que constituem a base dessa teoria do ponto de vista discursivo e comunicativo. A TAC propõe certos elementos comunicativos e discursivos que podem dialogar com modos de interação em situações de ensino e de aprendizagem, nas quais convergem diferentes formas de pensar e agir. Habermas (2012a) estipula entre eles o consenso, a situação ideal de fala, a comunicação sistemática distorcida e a pragmática universal.

No que diz respeito ao consenso, Habermas (2012a) defende que o compartilhamento e a discussão das atividades surgem durante a interação, para a qual não deve haver forma de individualismo, mas as ideias do que se sabe e do que pode ser conhecido são compartilhadas. Por meio das interações professor-professor, professor-estudante e estudante-estudante, a linguagem é compartilhada e, por meio da linguagem, o conhecimento é transmitido, construído e reconstruído.

Em uma sala de aula em que há consenso, todos os participantes têm direitos iguais de participar e expressar opiniões, e juntos constroem conhecimentos e ações. Quanto à situação ideal de fala, é de se supor que todos os envolvidos (professores) compartilhem conhecimentos linguísticos e discursivos sobre a língua que os ajudará a se comunicar e saber onde e como fazê-lo. Ou seja: uma racionalidade comunicativa conduz a inserção do sujeito no mundo (nos diferentes contextos do mundo da vida), a fim de unir e articular fala e ação (Habermas, 1989). Nos termos da situação ideal de fala, encontram-se imersas as condições de sinceridade, veracidade,

[15] O grupo de discussão será abordado de forma mais explicativa na seção da Metodologia.

inteligibilidade e justificabilidade, as quais definem os fatos de fala que configuram o discurso.

Nesse ponto, a universidade como comunidade acadêmica resulta ser esse espaço de oportunidade, de trocas linguísticas, no qual o estudante se forma como indivíduo responsável no uso da língua. Não se trata de uma liberdade excessiva, mas sim de um futuro professor focado no uso da escrita como meio de emancipação do sujeito, sendo essa atribuída a um tipo de racionalidade (comunicativa) como ação que deve gerar o entendimento entre as pessoas, baseado na compreensão mútua e do consenso por uma pragmática universal (Anecleto, 2016).

Embora esses modos de interação possam ser aspectos importantes na construção do conhecimento sobre a escrita acadêmica na formação de professores de inglês, no caso específico desta pesquisa-formação, como professora de inglês e pesquisadora, foram promovidos encontros com os professores das disciplinas de inglês da UNEFM, para que tivessem a oportunidade de verbalizar suas concepções teórico-metodológicas sobre as práticas de escrita acadêmica desenvolvidas na sala de aula, com base no processo de formação inicial vivenciado na universidade, sua experiência como professores e escritores de textos em inglês e das formações continuadas realizadas visando ao desempenho profissional desses professores. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, os professores puderam interagir com os colegas e com a pesquisadora, de modo que todos estivemos envolvidos em ações comunicativas para nos conhecermos como escritores e professores e chegarmos a um consenso sobre o que é escrever em nosso contexto acadêmico.

Obviamente, durante essa experiência de formação em pesquisa, o discurso foi uma constante para expressar experiências e conhecimentos. Para referir-se ao discurso como problematização das pretensões de validade, Habermas (2012a) faz menção a três tipos: o discurso teórico, que está relacionado aos argumentos probatórios como fundamentos de base, ou seja, objetivamente. Aqui as concepções foram manifestas não apenas como forma de evidência do conhecimento, mas também como parte de um todo construído de forma consensual entre os participantes. No discurso prático, há a oportunidade de determinar racionalmente se as ideias estão corretas ou não, isso por meio da discussão e da aprovação pelos interlocutores, considerando suas ideias, normas e valores. Por fim, o discurso explicativo, que levou à compreensibilidade, para o qual os enunciados foram bem formulados e explicados.

As afirmações teóricas aqui apresentadas constituíram trajetórias epistemológicas importantes para analisar e atribuir significados ao que foi apresentado pelos professores que participaram do grupo de discussão. Pela natureza da pesquisa, pelos objetivos traçados e pela TAC que a fundamenta, não foi concebido por mim, como pesquisadora, a experiência de professora e escritora em Língua Inglesa como único argumento para definir o que é a escrita acadêmica; pelo contrário, durante o processo do grupo de discussão, recorri a outros professores que compartilharam suas experiências e conhecimentos sobre a temática desta tese, assim como estiveram, durante todo o processo de interação, dispostos a reconhecer e a aceitar as ideias e os argumentos dos outros partícipes que estavam dispostos a empreender uma ação discursiva, com base em propriedades intrínsecas à linguagem. No entanto, os participantes puderam aceitar ou rejeitar reivindicações de validade desses discursos como membros de uma esfera acadêmica (Habermas, 1989). Assim, entre todos os professores que participaram do grupo de discussão proposto nesta pesquisa, diante de suas contribuições, suas experiências e formação, foi desvelada a concepção de escrita acadêmica.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia que serviu de base para a realização desta pesquisa.

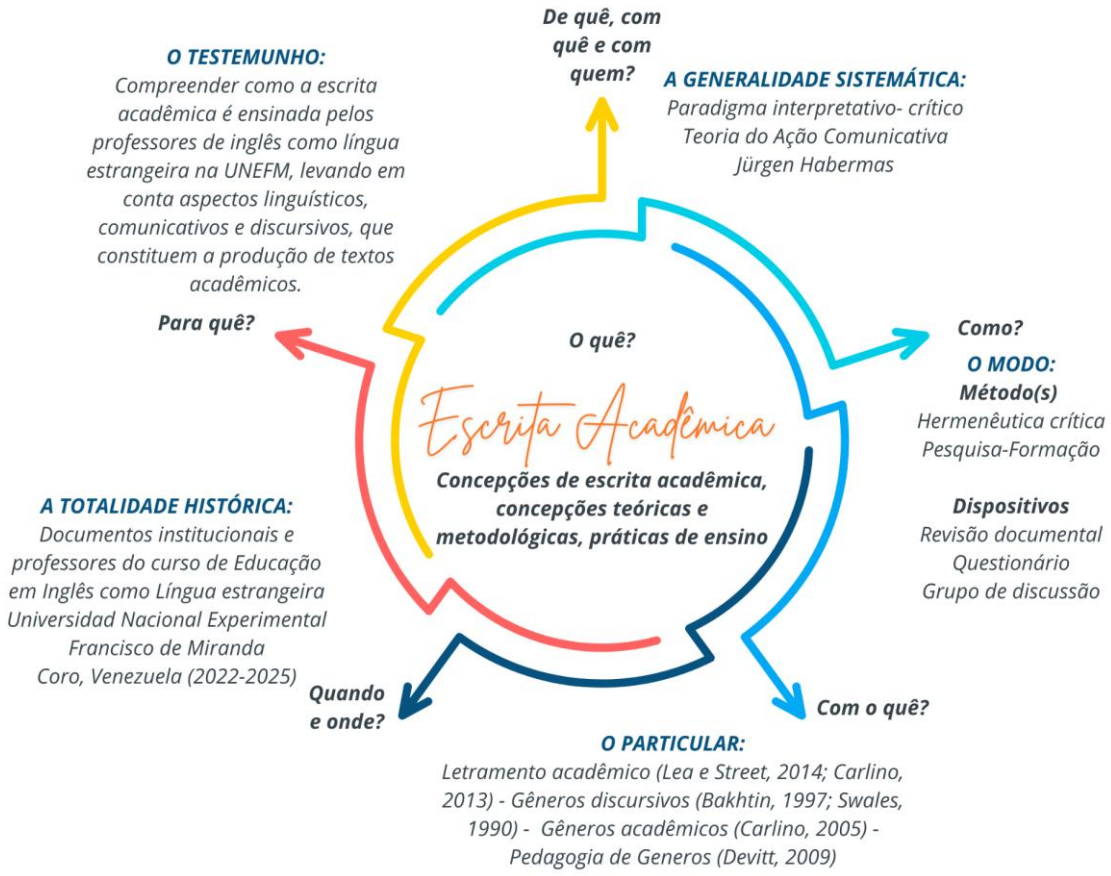
4 METODOLOGIA

Esta pesquisa, que tem como objeto o estudo da escrita acadêmica a partir das concepções dos professores do curso de Educação em Inglês como Língua Estrangeira da UNEFM, foi do tipo colaborativa, especificamente pesquisa-formação, por possuir características metodológicas de diálogo e consenso, considerando as experiências e as concepções teóricas e metodológicas dos professores que participaram do grupo de discussão. Quanto à abordagem, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, sob o desenho da hermenêutica crítica de Habermas.

Uma vez sistematizados os aspectos constitutivos da presente pesquisa, foi importante declarar como todos esses elementos são representados em um conjunto. Portanto, resultou pertinente a conformação de uma estrutura que representa os pensamentos e as ações seguidas na pesquisa. Para isso, consideramos pertinente a metodologia de acesso à teoria, proposta por Vasilachis (1997), a partir de algumas interrogações que guiam o processo investigativo: 1) Desde que?, com que e com quem?, que trata sobre a generalidade sistemática e se examina a visão filosófica e teórica, bem como os paradigmas ou teorias que adota; 2) Como?, denominado o modo e refere-se aos métodos e às estratégias utilizados para acessar a realidade social; 3) Com quê?, concebido como o particular e trata sobre a análise dos conceitos e das perspectivas teóricas para interpretar fenômenos sociais; 4) Quando e onde?, que concerne à totalidade histórica, pela qual se contextualiza os fenômenos e as teorias sociológicas em relação ao tempo e ao espaço; 5) Para quê?, refere-se ao testemunho, o qual implica os objetivos e os compromissos do pesquisador, tanto no entendimento quanto na transformação da realidade; e, por último, 6) O quê?, institui o individual e identifica os fatos, processos ou relações específicas estudados pelo pesquisador, neste caso os fenômenos em estudo: a escrita acadêmica, suas concepções teóricas e metodológicas, assim como as práticas de ensino da escrita acadêmica no inglês.

Na figura 4, é possível visualizar a representação gráfica deste trabalho e que me permitiu como pesquisadora demarcar os diferentes rasgos epistemológicos, ontológicos e metodológicos da postura assumida como sujeito cognoscente.

Figura 4. Metodologia de acesso à teoria



Fonte: Criação da autora da pesquisa (2025)

Para o desenvolvimento desta tese, foi estabelecido um percurso metodológico que descreve o método, o contexto, os participantes envolvidos, os dispositivos e os procedimentos de pesquisa para a construção de informações e os procedimentos de análise e de interpretação desses achados de pesquisa. Todos os aspectos aqui mencionados são descritos nas seções retóricas a seguir.

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DE PESQUISA

Ao apreciar um fenômeno, é fundamental explicitar a perspectiva paradigmática adotada para compreender o objeto de estudo. Os paradigmas são definidos como os referenciais teórico-metodológicos utilizados pelo pesquisador para interpretar fenômenos sociais no contexto de uma determinada sociedade. Conforme o objetivo geral, esta pesquisa, por sua abordagem qualitativa, possui características do

paradigma interpretativo-crítico, o qual, segundo Habermas (1989), busca alcançar a compreensão de um fenômeno, no sentido comum, tendo a linguagem enquanto contexto de possíveis sentidos verdadeiros, pois essa é considerada como ação. Esta perspectiva nasce tendo a crítica como unidade de conhecimento e interesse.

Por outra parte, esta pesquisa encontra-se localizada dentro da abordagem qualitativa que, de acordo com Hurtado e Toro (2005), tenta buscar o sentido e o significado em uma historicidade específica, interpretativa e compreensiva. A realidade é sujeito de conhecimento, é dizer, a realidade não é simplesmente um objeto passivo conhecido por um sujeito, mas ela mesma participa ativamente do processo de conhecimento, razão pela qual é promovida a revalorização da experiência. Além disso, as pesquisas sob essa abordagem buscam o conhecimento como resultado da interação baseada numa ação comunicativa, a qual se relaciona com o objetivo para este estudo: compreender como a escrita acadêmica é ensinada pelos professores de inglês como língua estrangeira na UNEFM, levando em conta aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos, que constituem a produção de textos acadêmicos.

Quanto ao método seguido, foi a hermenêutica crítica. Aqui, a interpretação é limitada e enviesada por forças sociais, políticas e econômicas e, certamente, para entendê-la, foi necessário recorrer à explicação dessas limitações que atuam sobre os participantes (Habermas, 2012). Nesse sentido, surge a compreensão da ação comunicativa inserida nas práticas da escrita acadêmica promovidas pelos professores de Inglês como Língua Estrangeira na UNEFM. Para Habermas (2011), a compreensão hermenêutica é a forma metodicamente constituída da reflexividade abafada ou da transparência parcial na qual a vida dos seres humanos, comunicando-se ao nível pré-científico e interagindo socialmente, efetua-se.

Pela perspectiva habermasiana, a compreensão hermenêutica é concebida como uma forma de conhecimento que nos permite entender a complexidade da experiência humana, indo além da superficialidade das nossas interações. Mediante um método sistemático, podemos desvendar os significados ocultos nas nossas comunicações, nas nossas ações e nas nossas relações sociais. Neste caso, a hermenêutica crítica visualiza um processo contínuo e compreensivo de significados que atribuímos às coisas, que nem sempre somos totalmente conscientes deles. Para Habermas (2011a, p. 293) “a pesquisa hermenêutica confere uma forma de método ao processo de entendimento (e de autoentendimento), o qual é aprendido de maneira

pré-científica no contexto de tradições próprias das interações simbolicamente mediadas". A seguir, são apresentados os momentos-chave que marcaram o desenvolvimento desta pesquisa. Cada etapa desse percurso representa um marco na construção do conhecimento, revelando a dinâmica e a complexidade do processo investigativo.

Figura 5. Momentos da Hermenêutica crítica

Fonte: Loyo (2024)

Para o desenvolvimento da hermenêutica crítica, foi necessário implementar o círculo hermenêutico proposto por Habermas (2012) e descrito por Loyo (2024), que inclui quatro momentos relevantes: o preconceito, o entendimento, a interpretação e a autocompreensão-reflexão (Figura 5). Assim, durante a análise das informações desta pesquisa, para cada ato comunicativo, tanto dos documentos institucionais revisados como das falas dos partícipes, foram declarados antecipadamente os preconceitos que a instituição e os professores tinham em relação ao fenômeno de estudo. Seguidamente se apresentaram os significados dos atos comunicativos e das expressões simbólicas para, posteriormente, eu, como interlocutora, perceber o significado das partes na totalidade para alcançar um entendimento global. Por último, como pesquisadora, identifiquei conceitos e representações sobre diversos aspectos

dos partícipes, explorando suas emoções, sensações e pensamentos associados a experiências de vida.

Mais especificamente, o *preconceito,* também chamado pré-compreensão, está definido pelas ideias preconcebidas que fazem parte do entendimento prévio e que subjazem continuamente ao teste de experiência. Habermas (2011a) apoiou-se em aspectos da hermenêutica de Gadamer, com certas reservas críticas. Aqui, Habermas considera a obra de Gadamer como uma fonte fundamental para seu próprio pensamento, mas, ao mesmo tempo, ele não a aceita passivamente, já que ele dá uma virada crítica ao círculo hermenêutico.[16]

Além disso, Habermas (2011b, p. 373) reconhece que:

> [...] se as experiências socialmente situadas interferem sempre necessariamente no princípio do conhecimento rigorosamente científico, então os interesses que orientam o conhecimento têm de ser colocados sob controle e se legitimar como interesse objetivo caso não queiram interromper arbitrariamente o processo de racionalização.

Isso quer dizer que, como pesquisadores, trazemos um conjunto de valores e preconceitos que influenciam nossas pesquisas. Nesse sentido, para minimizar essa influência como pesquisador(a), é preciso manifestar a transparência dos próprios interesses. Nesse momento inicial da pesquisa, foi necessário estabelecer os preconceitos que os partícipes tinham sobre o tema de estudo, no sentido de identificar a legitimidade de tais preconceitos a partir dos próprios argumentos.

O outro momento, o *entendimento* [Verständigung], refere-se à capacidade de compreender a intencionalidade das expressões e das ações dos outros. Isso baseia-se no entendimento linguístico e na capacidade de entender os significados dos atos comunicativos partindo das intenções dos partícipes. Para Habermas (2011a, p. 264),

> O entendimento acerca da simbólica linguística está sujeito ao controle permanente por meio da ocorrência factual da ação aguardada no contexto, e as ações, por seu turno, podem ser interpretadas no consenso perturbado por meio da comunicação linguística. É possível evidenciar a significação dos símbolos linguísticos mediante coparticipações nas interações rotinizadas.

[16] Habermas destaca que Gadamer deveria levar em conta o poder da reflexão para, a partir daí, criticar os preconceitos herdados. Devido a isso, é necessária a reconstrução reflexiva da tradição para esclarecer as condições sob as quais um preconceito foi aceito." (Anecleto, 2016, p. 60).

A partir disso, o significado das palavras não é algo fixo e imutável, mas sim algo que é constantemente negociado e redefinido nas interações sociais. O significado de uma palavra só se revela plenamente quando a ação que ela evoca é realizada no mundo real. No caso desta pesquisa, foi necessário extrair não só partes das falas dos professores durante o grupo de discussão, mas também dos postulados presentes nos documentos institucionais que estavam relacionados ao fenômeno de estudo. Por meio desse processo de seleção, foi construído um *corpus* de informações altamente relevantes, que serviu de base para a construção de uma estrutura conceitual sólida e consistente com os objetivos da pesquisa. Essa seleção criteriosa não só nos permitiu delimitar o objeto de estudo, mas também enriquecer a compreensão do fenômeno em questão.

A *interpretação* é o processo em que o intérprete concebe a realidade do interlocutor que interpreta e usa sua opinião levando em consideração a relação dialógica como um conhecedor da linguagem das duas partes, quer dizer, da pesquisadora e do partícipe. Nessa fase, o intérprete percebe o significado das partes na totalidade para alcançar um entendimento global. Para Habermas (2011a, p. 258),

> No curso de uma interpretação, a linguagem do hermeneuta vai se ajustando com base nisso à experiência de vida que se concentra em torno do sentido individual. É manifesto que a linguagem corrente possui uma estrutura que de fato permite tornar compreensível, na relação dialógica, o individual por meio de categorias universais. Dessa mesma estrutura tem de se servir também a compreensão hermenêutica, que, com efeito, se limita a cultivar metodologicamente a experiência comunicativa cotidiana da compreensão de si e do outro.

Aqui é concebido como a linguagem cotidiana é a base da compreensão hermenêutica e que nossa capacidade de interpretar textos, ações e o mundo em geral depende da linguagem que utilizamos no dia a dia. No meu caso, como pesquisadora, a linguagem interpretada me resulta familiar por estar envolvida no contexto, o que me permitiu aprimorar e refinar os recursos da linguagem cotidiana para facilitar a compreensão das categorias emergidas na pesquisa.

A *autocompreensão-reflexão*, também conhecida como a autorreflexão, refere-se à forma como as coisas são realmente vividas. Aqui, a reflexão crítica representou o meio para que eu pudesse, como pesquisadora, conseguir a autocompreensão, explorando as emoções, sensações e experiências de vida dos partícipes. De acordo com Habermas (2011a), a autorreflexão é um caminho da consciência fenomênica que precisa da consciência cognoscente na perspectiva de uma crítica da ideologia.

Isto implica que, para que a nossa autocompreensão seja completa e autêntica, precisamos não apenas olhar para nossas experiências com o fenômeno de estudo, mas também questionar as ideias e os valores que moldam tais experiências e formas de pensar.

Habermas (2011a, p. 18) indica que “a reflexão sobre o vínculo de todo saber com interesses é um processo de autorreflexão emancipatória". Isso implica que, ao refletir sobre como nossos interesses pessoais e sociais influenciam o que sabemos, estamos engajados em um processo de libertação intelectual. A partir dessa ideia, Habermas (2011a) nos convida a uma postura reflexiva e crítica em relação ao conhecimento, reconhecendo que nossas crenças e nossos valores moldam como entendemos o mundo, o que se materializa nesta tese.

Segundo esses momentos, a hermenêutica crítica resultou em um método importante para esta pesquisa, por enfatizar a competência interpretativa do ponto de vista de como um sujeito capaz de linguagem e ação pode fazer-se compreender em um ambiente repleto de manifestações que lhe foram ininteligíveis, ajudado pela autorreflexão de todos os partícipes do grupo de discussão. Em muitos momentos, para a realização do ciclo hermenêutico, recorri à minha experiência como professora de inglês, por conhecer a realidade das salas de aula na formação inicial de professores de inglês da UNEFM e por possuir certo conhecimento dos documentos que regem o ensino do inglês como língua estrangeira da instituição. Além disso, as relações profissionais que mantenho com os professores de inglês do curso, meus colegas, me permitiram mediar, entender e compreender seus argumentos sobre a realidade do ensino da escrita acadêmica.

Pela forma de interagir com os colaboradores, esta pesquisa pertence ao tipo de campo, definida por Gonçalves (2001, p.67) como

> [...] o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Nesse sentido, e considerando o tema de estudo, foi necessário para mim como pesquisadora me aproximar dos partícipes, quer dizer, dos professores que fazem parte do ambiente em que se manifesta a escrita acadêmica, por se tratar exatamente de obter informações sobre suas concepções tanto teóricas como metodológicas do

objeto de estudo. Além disso, a forma de obter essas informações exigia um entorno acolhedor, confortável, para os partícipes se sentirem confiantes e seguros de manifestar suas opiniões e reflexões. Daí, que a pesquisa-formação foi planejada como opção nesta tese, para investigar com os próprios sujeitos que fazem parte da instituição *locus*, propondo encontros que visaram a reflexão no contexto educativo e, ao mesmo tempo, movidos pela necessidade de uma transformação da prática pedagógica.

Especificamente, em um estudo de tipo pesquisa-formação, se busca que todos os professores partícipes sejam potencialmente agentes da pesquisa e não objeto, possibilitando sua participação efetiva em atividades propostas nas quais possam desenvolver e produzir saberes sobre suas próprias práticas (Barbier, 2002). Tal como explicam Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2007), a pesquisa-formação empodera os professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem uma realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto educativo. Igualmente, considerou-se importante para este estudo o caráter de reflexividade que oferece a pesquisa-formação, baseado em momentos denominados por Ibiapina (2008) de ações reflexivas, sendo estas a descrição (Como tem sido minha prática?), a informação (Qual o sentido e qual a base histórica das práticas de ensino?), o confronto (Qual a função das escolhas feitas na construção dos formandos?) e a reconstrução (O que tenho de fazer para mudar a minha prática?). Partindo dessas participações ativas e deliberativas, os professores do curso de Educação em Inglês da UNEFM, não só tiveram a função de gerar informações significativas sobre o tema de estudo, mas puderam também dar aportes como agentes de letramento na geração de mudanças que visam a orientar as práticas de ensino da escrita acadêmica em inglês na instituição.

Do exposto, segundo Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2007, p. 31), permite posicionar esta pesquisa-formação como colaborativa, por ter potencial para

> [...] dar conta não somente da compreensão da realidade macrossocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar.

Dessa forma, pelas características metodológicas apresentadas, este estudo foi considerado pesquisa-formação colaborativa, possibilitando assim a criação de um

grupo de discussão que indiretamente se constituíram em momentos de formação, nos quais foram partilhados coletivamente ideias e concepções teóricas e práticas dos professores sobre o ensino da escrita acadêmica. Sobre minha participação, nesta pesquisa, tive duas funções, uma como pesquisadora e outra como professora da UNEFM. Ambos os papéis me ajudaram a estabelecer uma aproximação com os professores de inglês e, ao mesmo tempo, ser mediadora no planejamento e no desenvolvimento de discussões das quais surgiram proposições e argumentos em torno de como a escrita acadêmica é concebida pelos professores nesse nível de educação. Essas informações foram analisadas do ponto de vista interpretativo-crítico do fenômeno em estudo, em conjunto com os momentos hermenêuticos, em que todos (pesquisadora e professores partícipes) descreveram sua realidade, apontando para um caráter ontológico e epistemológico de sua práxis pedagógica.

O exposto é baseado no afirmado por Nóvoa (2004) sobre a importância dos espaços formativos com professores, em que o formador (docente) forma-se a si próprio, mediante uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação). É por isso que nesta pesquisa tratou-se de reforçar o papel dos professores partícipes como parte desses espaços de prática reflexiva, visando a promover a discussão sobre práticas e opiniões singulares, visibilizando a opinião dos outros.

Além disso, como apresenta Martins (2016), as manifestações dos partícipes não aconteceram apenas durante o processo de identificação das necessidades, mas tratou-se também do fato de identificar tais necessidades no compartilhamento e na interpretação das teorias implícitas ao estudo, bem como nos momentos de negociação no decorrer da pesquisa, razão pela qual foi proposto o grupo de discussão, para interagir, compartilhar conhecimentos, debater, concordar, compreender, partindo das próprias experiências dos professores. A autora refere-se à pesquisa-formação de tipo colaborativa como um processo no qual pesquisador e partícipes tornam-se parceiros, o envolvimento é ativo e consciente; e decisões, ações, interpretações e reflexões realizadas são construídas por meio de discussões coletivas. A seguir, se descreve o contexto de realização desta pesquisa.

4.2 CONTEXTO DE PESQUISA

O fenômeno de estudo desta pesquisa é apresentado no curso de Educação em inglês como língua estrangeira da Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Essa instituição foi fundada em 1977 na cidade de Santa Ana de Coro, no estado Falcón - Venezuela, como parte das necessidades do estado e da região que exigiam uma instituição de ensino universitário com a missão de formar profissionais que contribuam para o desenvolvimento econômico, social e educacional ao nível regional e nacional.

Especificamente, em 26 de julho de 1977, na comemoração dos 450 anos da fundação da cidade, através do decreto n° 2.256, publicado na Gazeta Oficial de la República n° 31.285, foi fundada a universidade como forma de contribuir para a formação dos moradores da comunidade. A UNEFM tem sede principal na cidade de Santa Ana de Coro (Figura 6) e núcleos em diferentes municípios do estado Falcón e outros estados da Venezuela. É considerada uma das instituições de ensino universitário mais reconhecidas do país, oferecendo cursos de estudos focados nas áreas de Ciências da Saúde, Tecnologia, Ciências do Agro e Mar e Ciências da Educação.

Figura 6. Sede principal da Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda

Fonte: UNEFM (2015)

O curso de Educação foi criado para contribuir com o desenvolvimento do setor educativo do estado Falcón com suas diversas menções: Língua, Literatura e Latim; Informática; Educação Física; Turismo; Agrícola; Recreação e Treino Esportivo;

Música; e Inglês. O curso de Educação em Inglês como língua estrangeira possui um currículo de dez semestres em que são ministrados componentes curriculares organizados em eixos integral-instrumental, formação especializada, formação pedagógica e estágio docente.

A partir do segundo semestre do curso, os estudantes começam a ter contato com a língua estrangeira, especificamente na disciplina de Inglês I, para nas disciplinas seguintes, aprender vocabulário e estruturas mais complexas próprias da língua estrangeira. É exatamente nas disciplinas de Inglês I, II, III, IV e V que os estudantes recebem formação sobre o componente linguístico e devem colocá-lo em prática em atividades de escuta, fala, leitura e escrita, sendo como atividades comuns para a escrita a produção de diálogos e histórias curtas.

Paralelamente, também no eixo especializado, os estudantes cursam disciplinas que requerem mais compreensão e análise dos assuntos, por se tratar de conteúdos mais teóricos, sendo essas disciplinas Linguística Geral, Linguística Aplicada, Gramática I, Gramática II, Fonética I, Fonética II, Composição Escrita, Tópicos Socioculturais, Literatura Anglo-saxônica, Inglês com Propósitos Específicos, Análise do Discurso e Expressão Oral. Nessas disciplinas, além de desenvolverem estratégias para a compreensão, os estudantes devem escrever textos mais complexos que aqueles escritos nas primeiras disciplinas do curso.

Agora não se trata de redações curtas, mas sim de ensaios propostos nos desenhos instrucionais como forma de avaliação dos conhecimentos linguísticos e das habilidades dos estudantes para descrever, argumentar, comparar, analisar aspectos teóricos estudados nessas disciplinas. O objetivo de formar esses estudantes no programa é que eles sejam capazes de se comunicar de forma interativa usando a língua inglesa (UNEFM,1995) e, certamente durante esse processo de formação, os professores do curso atuam como agentes de letramento na promoção e na utilização de estratégias de compreensão e de produção de gêneros discursivos, que constam nos desenhos instrucionais de cada disciplina e que, ao mesmo tempo, decorrem do perfil do egresso da instituição.

Sendo a escrita uma das habilidades que constituem a competência comunicativa, o futuro professor deve aprender a refletir sobre o fato de escrever a partir de uma perspectiva linguístico-comunicativa e discursiva, que o auxilie a concebê-la como forma de comunicação, de apropriação da língua/linguagem e da escrita como fonte de construção do conhecimento, principalmente, devido ao

contexto acadêmico em que se desenvolve e em que esses estudantes, em conjunto com seus professores, cumprem o papel de geradores e transformadores de conhecimento. Esse caminho de aprender a aprender e de aprender para o ensino requer um acompanhamento de professores dispostos a formar futuros docentes de inglês, sendo esses últimos aqueles que esperam da universidade um espaço para iniciar-se e aperfeiçoar suas habilidades para escrever, para ser lido, ouvido, compreendido e reconhecido, usando a língua estrangeira.

4.3 PARTÍCIPES DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, criaram-se situações de interação entre os partícipes deste estudo, sendo esses cinco professores de inglês do programa de educação da UNEFM, por serem eles agentes de letramento no processo de ensino e de aprendizagem da escrita dos futuros professores. O papel do professor de inglês na promoção de contextos em que a escrita acadêmica é requerida pode ser um indicador das práticas que realiza em sua atuação como professor na sala de aula, além de reconhecer a importância da escrita como meio de comunicação na esfera acadêmica onde acontece o aprendizado.

Esse grupo de professores foi considerado ideal para a pesquisa porque são eles que orientam o processo de aprendizagem dos aspectos linguísticos e discursivos da língua estrangeira em diferentes semestres na UNEFM, sendo as disciplinas de inglês os componentes em que os estudantes têm um contato com a língua de forma oral e escrita. Especificamente, um estudante do curso de inglês deve cursar um nível de inglês três vezes por semana durante todo o semestre. Além disso, os professores de inglês têm a grande tarefa de promover o desenvolvimento das habilidades de escuta, fala, leitura e escrita conforme as diferentes unidades temáticas contempladas no plano de estudos de cada disciplina. Isso requer um professor bem preparado academicamente, dedicado a desenhar estratégias, promover o conhecimento, motivar a aprendizagem e também reestruturar suas práticas de ensino.

Por outro lado, as primeiras disciplinas de inglês do curso de Educação são consideradas base para o estudo de outros componentes da língua, já que nelas os estudantes, além de aprender vocabulário, devem desenvolver habilidades para ler,

para escutar e para produzir textos orais e escritos, tais como resumos, ensaios, exposições, mapas mentais e conceituais, sendo esses últimos conhecidos como textos multimodais, por exatamente combinar vários sistemas semióticos, como cores, imagens, tipografia, para construir significados. Daí a importância do conteúdo, estratégias e habilidades que se espera que os estudantes aprendam e alcancem em cada componente curricular de inglês. É importante mencionar que esse programa de formação, em sua maioria, conta com professores com titulação de mestrado e de doutorado nas áreas de ensino de leitura e de escrita, de linguística e de educação, demonstrando ampla formação. Essa trajetória ajudou a conhecer quais são as ideias que os professores têm a partir da sua formação inicial e continuada sobre a escrita, bem como apresentou contribuições sobre o que é a escrita acadêmica consoante as suas experiências como formadores e participantes de espaços de formação.

Da mesma forma, como pesquisadora e professora de inglês, fiz parte das sessões do grupo de discussão desta pesquisa. Acredito que as contribuições sobre minha experiência como professora de inglês na instituição, por dezoito anos, e minha formação de mestrado e agora como doutoranda, mereceram ser compartilhadas com os demais professores do programa, assim como estive disposta a conhecer as suas experiências, afirmações, crenças sobre o que, para eles, significava escrever textos acadêmicos em inglês.

Nóvoa (2004) expressa que o pesquisador não é apenas quem constata o que ocorre, mas também aquele que intervém como sujeito de ocorrências. Ser sujeito de ocorrências em um contexto de investigação de prática pedagógica implica conceber a pesquisa-formação como um processo de produção de conhecimento sobre problemas vividos por um sujeito na sua atividade docente. Uma pesquisa-formação contempla a possibilidade de mudanças, na prática. Assim, uma pessoa é, simultaneamente, partícipe e promotora da formação.

Para o conhecimento dos partícipes da pesquisa, professores das disciplinas de inglês, foi elaborado um questionário para a fase diagnóstica, no qual constavam perguntas sobre tempo de atuação docente na UNEFM, titulação acadêmica, nível de inglês que ensinava no período da realização da pesquisa e outras disciplinas que estavam ensinando no curso.

É importante mencionar que as identidades (nomes e sobrenomes) dos professores foram mantidas em sigilo cuidando da integridade e da privacidade dos participantes, razão pela qual para cada um atribuiu-se um codinome, sendo eles: Ana

Teresa de la Parra (Professor Partícipe 1), Arturo Uslar Pietri (Professor Partícipe 2), Salvador Garmendia (Professor Partícipe 3), Fermín Toro (Professor Partícipe 4) e Rómulo Gallegos (Professor Partícipe 5). Os codinomes foram escolhidos pela pesquisadora por referenciar a escritores venezuelanos importantes que se destacaram nacional e internacionalmente, e pela influência de suas narrativas e poemas no campo político e social do país, sendo algumas de suas obras mais relevantes Ifigenia, Dona Bárbara, Las Lanzas Coloradas, Los Mártires, entre outras. Porém, dos cinco professores, um manifestou no questionário diagnóstico sua indisponibilidade para participar do grupo de discussão (Salvador Garmendia), o que implicou a realização da pesquisa com os quatro professores que manifestaram interesse em participar dela (PP1, PP2, PP4 e PP5).

Conforme as informações obtidas nas perguntas 1, 2, 3, 4 e 5, que versam sobre a caracterização dos participantes da pesquisa, apresentamos o quadro 5:

Quadro 5. Caracterização dos participantes da pesquisa

Codinome	Pergunta 1. Nível de inglês que ensina	Pergunta 2. Tempo de atuação docente	Pergunta 3. Outras disciplinas que têm ensinado no curso	Pergunta 4. Titulação de Graduação	Pergunta 5. Titulação de Pós-graduação
Fermín Toro	Inglês II Turma 1	21	Inglês V, Composição Escrita	Licenciatura em Educação em Língua Estrangeira Menção Inglês	Mestrado em Linguística e Doutorado em Ciências para o Desenvolvimento Estratégico
Ana Teresa de la Parra	Inglês III Turma 1 e 2	23	Gramática Inglesa II	Especialidade de Inglês como Língua Estrangeira	Mestrado em linguística
Arturo Uslar Pietri	Inglês IV	15	Composição Escrita, Inglês I, Inglês II, Inglês IV, Linguística Geral	Licenciatura em Educação em Língua Estrangeira Menção Inglês	Mestrado em Gerência das TIC's
Rómulo Gallegos	Inglês V	15	Linguística Geral, Linguística Aplicada, Inglês I, Inglês III	Licenciatura em Educação em Língua Estrangeira Menção Inglês	Mestrado no Ensino da Leitura e da Escrita

Fonte: Criado pela pesquisadora

A partir da análise das informações apresentadas pelos professores nas primeiras cinco perguntas do questionário, observamos que todos os partícipes têm mais de dez anos de experiência na atuação docente na universidade *locus* da

pesquisa. Isso demonstra que os professores possuem experiência na atuação com a língua inglesa no ensino universitário. Sobre isso, Tardif (2012) chama de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Assim, os anos de experiência dos professores podem significar que eles, além de possuírem conhecimentos sobre modelos para o desenho e para a planificação de estratégias de ensino, sabem resolver problemáticas e dificuldades de aprendizagem e, mais especificamente na escrita, que podem surgir em uma sala de aula de um contexto universitário.

Inclusive, o próprio saber experiencial dos professores permite a eles promoverem formas pedagógicas que contribuem para a produção escrita dos estudantes, não só nas primeiras disciplinas de inglês, mas também em outras disciplinas que fazem parte da matriz curricular, tais como Gramática Inglesa II, Linguística Geral, Linguística Aplicada e Composição Escrita, nas quais eles também têm atuado como professores. No entanto, são professores que, além de desempenhar funções docentes no curso de licenciatura em inglês, também ministram aulas de inglês instrumental em outras áreas da UNEFM.

Ao mesmo tempo, as informações refletem que se tratou de professores com formação acadêmica centrada no ensino de inglês como língua estrangeira, o que nos leva a inferir que são professores que têm conhecimentos sobre teorias e abordagens de ensino dessa língua. Quanto à formação, os professores caracterizam-se como pesquisadores, tendo em vista ter cursado a pós-graduação *stricto sensu*, ao nível de mestrado e de doutorado. A busca pela formação torna-se algo inerente à carreira do professor universitário, tendo em vista as características de suas atuações no campo da pesquisa, do ensino e da extensão.

4.4 DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA PARA A CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Consoante ao método e à abordagem desta pesquisa, foi necessária a aplicação de um questionário diagnóstico, que permitiu conhecer sobre o perfil de cada professor partícipe e, por conseguinte, a pertinência de suas experiências e opiniões para com os assuntos concernentes a este estudo. O questionário, segundo Gil (1999), é uma técnica de investigação composta por um número de questões

apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outros. Com esse questionário, também buscava-se saber sobre a disponibilidade de dias e horas dos professores para participarem das sessões do grupo de discussão e os dispositivos que eles possuíam com conexão à internet para se comunicar durante o desenvolvimento de tais sessões.

Para a aplicação do questionário, eu, como pesquisadora, solicitei ao chefe do Departamento de Línguas os nomes e os e-mails dos professores das disciplinas de inglês, para assim enviar-lhes uma solicitação para serem partícipes da pesquisa. Nesse mesmo e-mail, receberam o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) (ver anexo 1), que especificou os termos de sua participação, a respeito da sua integridade e anonimato durante todo o desenvolvimento da pesquisa, os benefícios da realização da pesquisa, entre outras informações. Os professores aceitaram e assinaram os termos apresentados no RCLE, para logo responder ao questionário online desenhado no formato Google Forms para a fase diagnóstica (ver Apêndice 1), constituído de perguntas abertas e fechadas.

Parte das respostas obtidas, especificamente as perguntas 1, 2, 3, 4 e 5 (ver Apêndice 1), ajudaram na construção dos perfis dos professores, permitindo assim ter informação sobre os anos de serviço na instituição, a disciplina de inglês que ensinavam e a titulação acadêmica. As respostas das perguntas 6, 7, 8, 9 e 10 (ver Apêndice 1) ajudaram a pesquisadora na organização de tempo e temas sobre a escrita acadêmica, gêneros acadêmicos e práticas de ensino desenvolvidas por eles como professores do curso de Educação em Inglês como língua estrangeira. Posteriormente, o grupo de discussão foi planejado conforme a disponibilidade de tempo e de conexão de internet dos professores para participar nos encontros, através da Plataforma Google Meet, sendo este um dos meios tecnológicos digitais considerados pela pesquisadora por ser conhecido e utilizado pelos professores da instituição durante aulas semipresenciais.

Outro dispositivo considerado neste estudo foi a revisão documental, isto para dar resposta ao primeiro objetivo específico: desvelar como se concebe a escrita acadêmica nos documentos institucionais da UNEFM. Segundo Hurtado (2000), a revisão documental é um processo pelo qual o pesquisador coleta, revisa, analisa, seleciona e extrai informações de diversas fontes, sobre um determinado tema, visando aprofundar seu conhecimento e sua compreensão. Esse processo é

fundamental na pesquisa por permitir ao pesquisador obter um referencial teórico sólido, identificar antecedentes relevantes e estabelecer o contexto do estudo. No caso específico desta pesquisa, foram revisados dois documentos: os desenhos instrucionais das disciplinas de inglês do curso de Educação Inglês e o perfil de egresso do Curso de Educação em Inglês da UNEFM. Os desenhos instrucionais são documentos criados em formato impresso e digital no ano 2008 pela comissão de desenhos instrucionais da menção inglês (CODIMI) e incluem a fundamentação, os objetivos gerais e os específicos das disciplinas, os conteúdos teóricos, procedimentais e atitudinais, os recursos e critérios de avaliação. Por sua vez, o perfil de egresso, criado no ano 1995, descreve as competências que os estudantes do curso como futuros licenciados de educação devem alcançar ao final do curso. Tudo conforme as demandas e as necessidades que justificam a implementação do curso e as abordagens que orientam o processo de ensino. Assim, tendo em conta a relevância das informações contidas nesses documentos, como pesquisadora, revisei detalhadamente cada documento para extrair e interpretar seus significados em relação à escrita acadêmica.

O terceiro dispositivo foi o grupo de discussão, sugerido neste estudo para dar resposta aos objetivos orientados a conhecer as concepções teóricas e metodológicas dos partícipes sobre o ensino da escrita acadêmica, além de também auxiliar na criação de uma abordagem teórica para seu ensino, considerando os aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos que possam estar envolvidos nela, pois, no âmbito metodológico, por meio de um grupo de discussão, o pesquisador busca compreender o mundo na perspectiva do partícipe e desmembrar os significados de suas experiências. Neste caso, buscou-se obter descrições do mundo da vida dos professores partícipes quanto à interpretação dos significados do fenômeno em estudo. O grupo de discussão, segundo Weller (2006), se constitui como representante de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos no qual é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Para Weller (*ibid*.), os grupos de discussão permitem documentar experiências coletivas, assim como as características sociais desse grupo. Além disso, também os define como um meio importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos.

Tal grupo de discussão foi incluído como parte da metodologia desta pesquisa por permitir a participação deliberativa dos professores através do discurso oral e, por

conseguinte, proporcionar a interação entre os membros do grupo. Nesse ponto, não se trata da aceitação dos enunciados manifestados pelos participantes, mas sim da reflexão crítica sobre eles, tentando restabelecer o sentido dado, neste caso, para a escrita acadêmica. Outras das razões pelas quais essa atividade é considerada essencial para esta pesquisa é que trabalha com a fala. Nela, o que é dito, que alguém diz em certas condições de enunciação, é assumido como um ponto crítico no qual o social é reproduzido, assumido e defendido por cada membro. Isso se relaciona com a ideia de que em todo discurso articula-se a ordem social e a subjetividade, propostos por Habermas (1999) como parte das ideias e dos conceitos que cada participante tem conforme o sistema institucional, com sua formação e com sua própria experiência na sala de aula. Esses aspectos são importantes para, por meio da racionalidade comunicativa, construir os consensos sobre a escrita acadêmica. Certamente, para Canales e Peinado (*apud* Delgado; Gutiérrez, 1995), na situação discursiva que o grupo de discussão cria, as falas individuais tentam se acoplar ao sentido (social). Só assim é possível falar do grupo que opera no campo do consenso, pois o sentido é o próprio lugar de convergência.

Assim, as sessões do grupo de discussão (Quadro 6) foram norteadas por provocações que direcionaram as discussões sobre os desafios e as implicações do ensino da escrita acadêmica em inglês, contribuindo para a problematização das responsabilidades e das competências no contexto acadêmico. Uma das principais características da pesquisa-formação é gerar ações reflexivas, portanto, as sessões estiveram orientadas para os partícipes discutirem sobre como tem sido suas práticas de ensino de escrita acadêmica, sobre o sentido de promover tais práticas e o que eles poderiam fazer para mudá-las.

Nesse sentido, em consonância com a disponibilidade dos partícipes e como foi mencionado em parágrafos anteriores, foram desenvolvidas três sessões de discussão, de forma virtual, mediante a interface Google Meet, com horários marcados e com a participação dos quatro professores convidados. Para o desenvolvimento de cada sessão, foi necessária a construção de um tópico-guia, que, de acordo com Weller (2006), refere-se a um conjunto de temas e perguntas que podem servir como estímulo para a discussão entre os partícipes. Isto não resultou em um questionário, mas sim como um guia para orientar a discussão em torno dos objetivos da pesquisa.

Quadro 6. Sessões do grupo de discussão

SESSÃO	BLOCOS TEMÁTICOS	PERGUNTA(S) GERADORA(S)	N° DE PROFESSORES
1 **22/05/2024**	Escrita acadêmica em inglês como língua estrangeira. Gêneros discursivos acadêmicos. Escrita de gêneros discursivos acadêmicos no curso de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira.	Perguntas iniciais: O que é para vocês a escrita acadêmica? Quais são os gêneros acadêmicos exigidos no curso de inglês? Quais são os gêneros acadêmicos promovidos por vocês nas disciplinas que ensinam?	4
2 **05/06/2024**	Aspectos metodológicos envolvidos no ensino da escrita. Práticas de ensino de escrita de gêneros acadêmicos promovidas na sala de aula.	Quais abordagens de ensino de escrita conhecem? Quais abordagens aplicam para o ensino da escrita? Quais estrategias aplicam para o ensino da escrita?	4
3 **14/06/2024**	Reflexões sobre o papel da universidade no ensino da escrita acadêmica. Reflexões sobre o papel dos professores na formação dos estudantes como escritores.	Como considera seu desempenho no ensino da escrita acadêmica? Como visualizaria o ensino da escrita acadêmica no curso de inglês? Quais mudanças para o ensino da escrita vocês sugerem? Em que beneficiariam essas mudanças na formação dos estudantes?	4

Fonte - Criado pela pesquisadora

Posteriormente, com base nos argumentos apresentados pelos participantes, foi realizada a interpretação dos atos comunicativos que refletiram a experiência de cada um deles sobre o fenômeno em estudo. A seguir, se descrevem os procedimentos para a análise e a interpretação das informações que emergiram da revisão dos documentos institucionais e das sessões do grupo de discussão.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Com base no paradigma desta pesquisa, as informações construídas mediante a revisão documental, o questionário e pelas interações de cada encontro no grupo de discussão foram sempre passíveis de interpretação. Foi um processo contínuo e aberto, centrado na hermenêutica habermasiana que destaca que o ponto de partida para o entendimento do significado são os atos comunicativos, pois, nesse momento, os interlocutores estão alojados no contexto de um agir orientado pelo entendimento mútuo, em coletivo (Habermas, 2012a). Esse método envolve os partícipes do discurso para alcançar a compreensão conjuntamente.

Para isso, foi necessário que as pessoas tivessem interações entre si, por meio da linguagem verbal. Através da hermenêutica, identificamos e conhecemos os fatos históricos e socioculturais inseridos no mundo da vida dos agentes. A interpretação refere-se ao processo de atribuição de significados à realidade dos partícipes. Cabe aqui conceber os significados dos partícipes na totalidade para alcançar uma compreensão global. A interpretação das informações de pesquisa foi uma construção marcada por relações entre teorias, práticas e capacidade de compreensão para entrelaçar enunciados e significados que fizeram parte do dialogismo e da interação dos participantes.

Especificamente, para a interpretação das informações, foram criadas as unidades de análises, as quais, segundo Hernandez (1994), representam os segmentos do conteúdo que são caracterizados e individualizados, para posteriormente categorizá-los, relacioná-los e estabelecer inferências a partir deles. As unidades de análise correspondem às peças de conteúdo sobre as quais começamos a desenvolver as análises; elas representaram as informações a serem processadas, mas ajustando-as às necessidades e aos objetivos da pesquisa. Considerando os propósitos e as características metodológicas desta pesquisa, as unidades de análises foram construídas sob o critério temático, sendo as unidades identificadas em função do tema e dos objetivos da pesquisa, ou seja, referentes às concepções teóricas sobre a escrita acadêmica, os gêneros acadêmicos escritos promovidos no curso e as práticas de ensino de escrita acadêmica sugeridas nos documentos institucionais e as promovidas pelos professores nas disciplinas que ministram. Essas unidades de análises se apresentam de forma textual nas seções 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 7 e 8.

Após a construção das unidades de análises foram realizadas a codificação e a identificação das categorias teóricas sobre o tema de estudo, sendo a codificação a

operação específica pela qual se atribuiu a cada unidade de análise um indicativo (código) próprio da categoria em que se considera incluída; já a categorização diz respeito ao processo pelo qual uma unidade é conceitualmente classificada (Rodriguez, 2001). Tais categorias foram representadas pelas ideias sobre escrita acadêmica concebida nos documentos educacionais, as ideias preconcebidas que os professores de inglês tinham sobre a escrita acadêmica e as práticas promovidas por eles no ensino da escrita em inglês como língua estrangeira e os aspectos linguísticos/discursivos envolvidos em tais práticas.

No caso do grupo de discussão, as categorias foram apresentadas na medida do desenvolvimento de cada sessão e das falas de cada participante durante a manifestação de suas concepções, de maneira individual e, ao mesmo tempo, de maneira coletiva, considerando que as discussões no grupo estavam baseadas no mesmo fenômeno de estudo. No início, foram apresentadas por mim, como pesquisadora e mediadora do grupo de discussão, perguntas relacionadas aos objetivos específicos desta pesquisa.

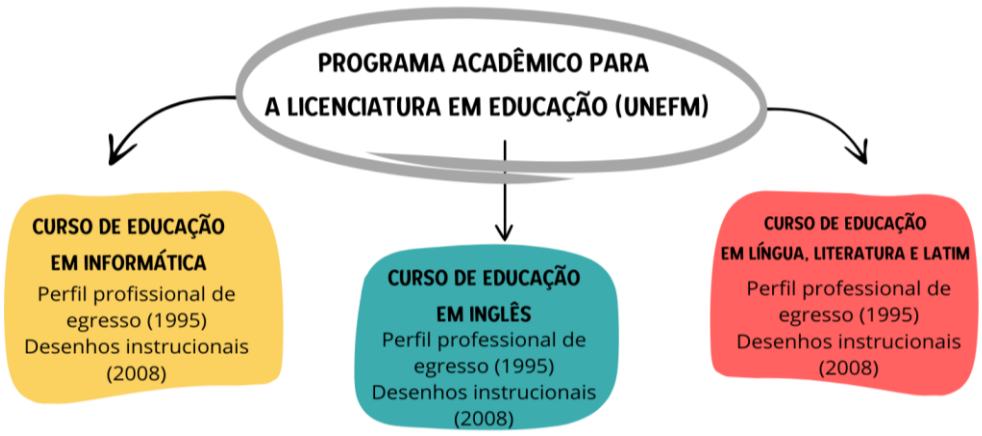
Dessa prática discursiva, revelaram-se categorias provisórias (concepção de escrita acadêmica, concepção teórica-metodológica do ensino da escrita acadêmica e práticas de ensino da escrita acadêmica no inglês), *a priori*, que tinham as pretensões de validade do discurso problematizadas nos documentos institucionais e pelos partícipes. Posteriormente, das reverberações desses processos de problematização dos discursos tanto dos desenhos instrucionais e do perfil de egresso como das falas dos participantes, foram reveladas categorias emergentes. Da revisão dos documentos institucionais emergiram a escrita como competência comunicativa e a escrita como meio de avaliação (Figura 9 e Figura 10), enquanto dos argumentos dos professores emergiram: a escrita como habilidade técnica na utilização de signos linguísticos, regras e estruturas, a escrita como ferramenta para cumprir objetivos específicos, o gênero como forma de escrita própria do contexto acadêmico, entre outras categorias (Quadro 9 e Quadro 10). As unidades e as categorias serão analisadas na próxima seção dedicada à interpretação das informações construídas na pesquisa.

5 A ESCRITA NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS

Nesta seção primária, apresentamos aspectos que emergiram da concepção de escrita estipulada pela instituição *locus* para a formação inicial dos professores de inglês da UNEFM, o que atendeu ao primeiro objetivo específico desta pesquisa: desvelar como se concebe a escrita acadêmica nos documentos institucionais do Curso de Educação de Inglês como Língua Estrangeira da UNEFM. Para desenvolver tal objetivo, foi necessária uma revisão de dois tipos de documentos normativos da instituição: desenhos instrucionais das disciplinas de inglês (Inglês I, II, III, IV e V, Fonética I, Fonética II, Gramática Inglesa I, Gramática Inglesa II, Composição Escrita, Linguística Geral, Linguística Aplicada, Inglês com Propósitos Específicos, Expressão Oral, Análise do Discurso, Literatura Anglo-saxônica, Tópicos Socioculturais) e o perfil de egresso como licenciado desse curso, por serem os documentos que regem a forma de ensino na instituição.

É importante mencionar que, na Venezuela, existem diversas instituições, públicas e particulares, para formar licenciados em educação para o ensino do inglês como língua estrangeira, motivo pelo qual cada instituição define seu perfil do egresso conforme as ideologias, objetivos, necessidades, demandas e características da população e da região onde a universidade está inserida. Assim, podem surgir diferentes perfis que descrevem os ideais que cada universidade deseja alcançar consoante o curso.

Figura 7. Documentos institucionais da área de educação da UNEFM



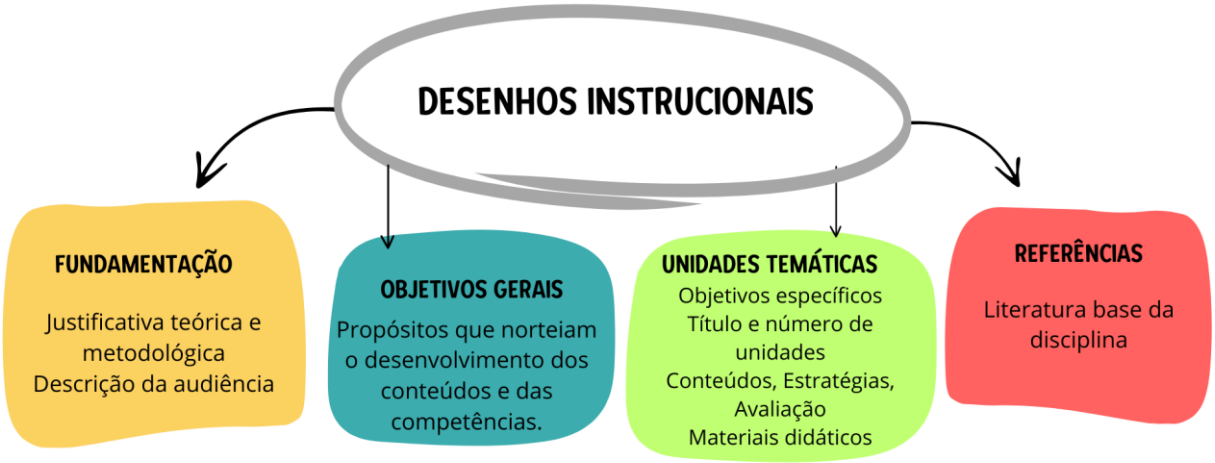
Fonte: criada pela pesquisadora a partir dos documentos institucionais da UNEFM

Por esses dois documentos (desenho instrucional e perfil do egresso), foi possível reconhecer e interpretar as características descritas neles sobre as práticas de ensino da escrita acadêmica, o que contribuiu para a interpretação dos significados dos próprios professores do curso de inglês da UNEFM.

5.1 A ESCRITA ACADÊMICA NOS DESENHOS INSTRUCIONAIS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DA UNEFM

Um desenho instrucional é definido por Tarazona (2012) como um esboço ou plano do que será o ensino, entendido como um conjunto de métodos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem e aos fatos, princípios e valores que regem a educação. Nesse plano, se estabelece onde, quando, como e com que será realizada a formação, considerando estratégias didáticas, avaliação, recursos etc. Entre seus elementos ou partes destacam-se a fundamentação, os objetivos, as unidades temáticas que incluem os conteúdos, as formas e situações de avaliação e os materiais didáticos.

Figura 8. Elementos dos desenhos instrucionais do curso de Educação Inglês como Língua Estrangeira da UNEFM



Fonte: criada pela pesquisadora a partir dos desenhos instrucionais das disciplinas do curso de Educação de Inglês como Língua Estrangeira

Os desenhos instrucionais de todas as disciplinas do curso de inglês da UNEFM que atualmente orientam o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos teóricos e práticos foram criados no ano 2008, por iniciativa da Comisión de Diseños Instruccionales de la Mención Inglés (CODIMI), formada pelos professores do curso. Nesta oportunidade, se criaram comissões de professores para a elaboração de cada desenho, tendo como critério para participar dessa comissão ser professor do Departamento de Línguas e ter ensinado a disciplina. Dessa maneira, os professores incluíam em cada desenho as formas de ensino e de avaliação, de acordo com seus conhecimentos dos conteúdos da disciplina e suas experiências no ensino desses assuntos, em concordância com as competências refletidas no documento do perfil do egresso.

Um dos elementos que possuem esses desenhos instrucionais é a fundamentação, que descreve a importância da disciplina no desenvolvimento das competências que devem ter um professor formado na área de inglês. Além disso, apresenta o caráter teórico-prático da disciplina, sua colocação na matriz curricular do curso, por semestre, sua relação com outras disciplinas, as abordagens de ensino, as características da audiência, as estratégias de ensino e de avaliação, e os recursos didáticos utilizados. Posterior à fundamentação, se apresentam os objetivos gerais da disciplina, com a apresentação dos propósitos específicos que norteiam o desenvolvimento dos conteúdos e das competências que se desejam alcançar nos estudantes. Seguidamente, encontram-se as unidades didáticas, com seus respectivos objetivos, título e número de unidades, seus conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Também, as unidades apresentam as estratégias de ensino, os critérios e tipos de avaliação, bem como os recursos ou materiais didáticos. Por último, os desenhos instrucionais mencionam as referências bibliográficas, que correspondem à literatura base da disciplina, que pode ser consultada pelos estudantes durante todo o percurso do semestre.

Embora os desenhos instrucionais sejam uma representação sistemática das formas de ensino, aprendizagem e avaliação dos conteúdos específicos de cada disciplina, sua criação requer uma constante revisão e atualização. Como professora do curso, reconheço que os atuais desenhos das disciplinas de inglês contêm os elementos necessários que orientam o desenvolvimento das estratégias e das competências orais e escritas numa língua estrangeira. Porém, as informações que eles apresentam podem ter mudado com o tempo, sobretudo, em um mundo que cada

dia exige de profissionais comunicar-se e ser entendidos, com experiências, demandas e confrontações em contextos mais complexos que aqueles posicionados no ano 2008.

No total, foram revisados 17 desenhos instrucionais, todos correspondentes às disciplinas em inglês. A revisão foi dividida em dois blocos: o bloco 1 que incluiu os desenhos das disciplinas Inglês I, Inglês II, Inglês III, Inglês IV e Inglês V, sendo essas disciplinas orientadas ao ensino da língua inglesa; e o bloco 2 que incluiu os desenhos das disciplinas Fonética I, Fonética II, Gramática Inglesa I, Gramática Inglesa II, Composição Escrita, Linguística Geral, Linguística Aplicada, Inglês com Propósitos Específicos, Expressão Oral, Análise do Discurso, Literatura Anglo-saxônica e Tópicos Socioculturais. Essas disciplinas do bloco 2 se baseiam nos aspectos teóricos e práticos relacionados ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira. Da revisão dos desenhos instrucionais das disciplinas dos dois blocos, foram extraídas informações relacionadas aos objetivos propostos neste estudo.

Partimos primeiramente da concepção de escrita acadêmica nas disciplinas Inglês I, II, III, IV e V. Segundo a UNEFM (2008, p.3), essas unidades curriculares têm o propósito de "oferecer ao estudante a oportunidade de alcançar o domínio das quatro competências linguísticas; isto é, leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva".[17] Os desenhos, na fundamentação, também destacam que

> Não se trata mais de ensinar a estrutura da língua, mas sim as funções comunicativas que derivam das necessidades linguísticas do estudante. O ensino da estrutura da língua continua a ser um aspecto importante do ensino de línguas estrangeiras, mas não como um fim, uma vez que tal ensino não reflete em si a intenção ou propósito comunicativo do falante, mas sim como um meio para atingir um objetivo: desenvolver a competência comunicativa do falante (UNEFM, 2008, p. 3).[18]

Aqui reflete-se uma mudança no foco do ensino de línguas estrangeiras, destacando a importância de ensinar funções comunicativas em vez de apenas a estrutura gramatical da língua. Assim, a escrita nessas disciplinas de inglês seria

[17] ofrecer al estudiante la oportunidad de alcanzar el dominio de las cuatro destrezas lingüísticas; es decir, la lectura, la escritura, la producción oral y la comprensión auditiva.

[18] No es ya enseñar la estructura del lenguaje, sino las funciones comunicativas que se derivan de las necesidades lingüísticas del alumno. La enseñanza de la estructura del lenguaje sigue siendo un aspecto importante de la instrucción en las lenguas extranjeras, pero no como un fin, pues ella en sí misma no refleja la intención o el propósito comunicativo del hablante, sino más bien como un medio para alcanzar un fin: desarrollar la competencia comunicativa del hablante.

ensinada considerando tanto os aspectos gramaticais e estruturais como sua função, para serem utilizados em situações específicas de comunicação.

Tal como se observa, o ensino da língua estrangeira nas disciplinas de inglês baseia-se, principalmente, no desenvolvimento da competência comunicativa, da qual forma parte a escrita. Segundo Hymes (1972), a competência comunicativa abrange componentes específicos para complementá-la, sendo eles o gramatical, o discursivo, o sociolinguístico e o estratégico (Hymes; Canale; Swain, 1980, 1983 apud Brown, 2000). Isso implica que para o indivíduo ser competente comunicativamente deve saber transmitir, interpretar mensagens e negociar significados interpessoais em contextos específicos, que no caso da escrita exige possuir conhecimentos discursivos além do estrutural.

Por outra parte, os objetivos gerais das disciplinas de inglês I, II, e III apresentados nos desenhos instrucionais (UNEFM, 2008, p. 7) estabelecem

> Desenvolver habilidades produtivas e receptivas oralmente e escrita na língua inglesa ao nível básico, aplicar estratégias comunicativas e suas respectivas estruturas linguísticas para a compreensão de textos orais e escritos, e valorizar a importância do estudo da língua inglesa como elo que conecta várias sociedades no mundo hoje.[19]

Nos documentos das disciplinas Inglês IV e V, identificamos objetivos gerais mais complexos, sendo esses “Utilizar oportunamente, oralmente e por escrito, a componente linguística relevante nos diferentes eventos comunicativos [...] Utilizar os diversos registros da linguagem oral e escrita conforme o ato comunicativo (UNEFM, 2008)”.[20] Os objetivos dos desenhos das disciplinas I, II, III, IV e V não apresentam de maneira explícita o ensino de escrita acadêmica, mas abrangem a escrita como parte das destrezas a serem desenvolvidas pelos estudantes do curso de inglês. Esses mesmos objetivos refletem o ensino de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, considerando tanto as estruturas, como o propósito comunicativo e/ou funcional da língua e a importância de seu aprendizado para se conectar com outras culturas.

---

[19] Desarrollar las destrezas productivas y receptivas de forma oral y escrita en el idioma Inglés a nivel básico. Aplicar estrategias comunicativas y sus respectivas estructuras lingüísticas para la comprensión de textos orales y escritos, y valorar la importancia del estudio del idioma inglés como puente de enlace que conecta diversas sociedades del mundo actual .

[20]Usar oportunamente, en forma oral y escrita, el componente lingüístico pertinente en diferentes eventos comunicativos. Utilizar los diversos registros del lenguaje oral y escrito según el acto comunicativo.

Em geral, os objetivos estão alinhados com o desenvolvimento da competência comunicativa, pois visam não apenas a transmissão de conhecimento linguístico, mas também o uso apropriado da língua em contextos comunicativos diversos. Neles se reconhece que a competência linguística (conhecimento das estruturas da língua) é apenas uma parte do processo e a verdadeira competência é demonstrada pela capacidade de usar a língua para interagir, compreender e produzir textos de forma adequada às necessidades de comunicação do falante. Em resumo, a escrita, conforme esses objetivos, não é vista como um mero exercício de transcrição de palavras ou aplicação de regras gramaticais, mas como um meio para expressar ideias de maneira clara e apropriada. Aqui a escrita é concebida como a capacidade de estruturar textos de forma coerente e relevante para o contexto comunicativo, o que requer a utilização de estruturas linguísticas, vocabulário adequado e estilo, conforme o objetivo comunicativo.

Ao revisar as unidades temáticas dos desenhos instrucionais das disciplinas do mesmo bloco 1, especificamente os conteúdos, as estratégias didáticas e de avaliação, podemos apreciar que não se apresentam explicitamente tópicos vinculantes à escrita acadêmica. Porém, nas estratégias didáticas e de avaliação, são solicitados alguns gêneros acadêmicos escritos. Dos gêneros acadêmicos escritos mencionados nas disciplinas Inglês I, II, III se propõem tanto para o ensino quanto para a avaliação “redes semânticas, prova, redações curtas (UNEFM, 2008, p. 4)”. Na disciplina Inglês IV mencionam-se os gêneros “redes semânticas, prova, redação curta, fórum de discussão on-line, ensaio” (UNEFM, 2008, p. 4) e na disciplina Inglês V “prova, redação curta” (UNEFM, 2008, p. 4).

Segundo essa revisão, os gêneros escritos são exigidos como forma de avaliação dos conhecimentos linguísticos estudados em cada unidade temática. No caso das redes semânticas (mapas mentais e conceituais), os estudantes devem apresentar organizadamente informações sobre um tema específico, utilizando os termos e estruturas linguísticas estudados. Aqui o propósito é gerar textos baseados nesses gêneros e organizar os conteúdos conceituais. As provas estão presentes em todas as disciplinas de Inglês como uma forma de medir quantitativamente os acertos dos estudantes para cada questão. Essas provas mantêm uma estrutura, incluindo perguntas para serem completadas as lacunas, verdadeiro ou falso, compreensão auditiva, compreensão da leitura e redação curta, com todas as questões focadas na utilização do estudado em aula e baseadas em temas propostos pelo professor. As

redações curtas devem cumprir com critérios dados pelo professor: título e número de linhas, e manter a temática e as estruturas próprias estudadas na unidade temática. No quadro 7 se apresentam os gêneros acadêmicos escritos mencionados nos desenhos instrucionais das disciplinas do bloco 1: Inglês I, Inglês II, Inglês III, Inglês IV e Inglês V.

Quadro 7. Gêneros acadêmicos presentes nos desenhos instrucionais do bloco 1

DISCIPLINA	CONCEPÇÃO DE ESCRITA ACADÊMICA	GÊNEROS ACADÊMICOS ESCRITOS
Inglês I	Para avaliar conhecimentos sobre a língua inglesa	Redes semânticas (mapas mentais e mapas conceituais) Prova escrita Redação curta
Inglês II		Redes semânticas Prova escrita Redação curta
Inglês III		Redes semânticas Prova escrita Redação curta
Inglês IV		Redes semânticas Prova escrita Redação curta Fórum de discussão online Ensaio
Inglês V		Prova escrita Composição escrita

Fonte: criado pela pesquisadora

Visto assim, são poucos os gêneros escritos propostos, mantendo-se os mesmos para todas as disciplinas de inglês dos desenhos do bloco 1. Isto limita os estudantes a ver a escrita apenas para demonstrar ter aprendido e memorizado um assunto linguístico, sem oferecer muitas oportunidades de desenvolver uma escrita contextualizada que possa ser concebida além das funções específicas de avaliação de conhecimento. Diferencialmente, a disciplina Inglês IV propõe a escrita dos

gêneros: fórum e ensaio, que exigem um pouco mais de criticidade e opinião, mas não é refletido o ensino deles como parte dos assuntos das unidades temáticas, levando a inferir a função avaliativa com a qual são exigidos.

Por outra parte, nos desenhos instrucionais das disciplinas do bloco 2: Fonética I, Fonética II, Linguística Geral, Linguística Aplicada, Gramática I, Gramática II, Inglês com Propósitos Específicos, Expressão Oral, Literatura Anglo-saxônica, Tópicos Socioculturais, Análise do Discurso e Composição Escrita do curso de inglês como língua estrangeira, não se acharam informações explícitas sobre a escrita acadêmica. Esses desenhos apresentam a ideia de um ensino do inglês sob uma abordagem comunicativa, que abrange a escrita como parte das destrezas que ajudam o estudante a se comunicar. No caso do desenho da disciplina Análise do Discurso (UNEFM, 2008, p. 1), se apresenta uma ideia significativa para fins de concepção de texto:

> Faz-se com que os estudantes saibam que o discurso é constituído por textos em função, ou seja, estão sempre presentes na textualidade. Portanto, o texto não pode ser descrito apenas por critérios linguísticos, deve ser definido por critérios sociocomunicativos, pois o termo texto não se refere exclusivamente a um objeto verbal, mas sim a uma função comunicativa cuja existência só pode ser justificada pela textualidade, ou seja, pelas relações sociais de interação. Cada texto que compõe o discurso tem uma função comunicativa determinada pela forma como a informação neles se organiza, o que dependerá da finalidade para a qual o texto foi preparado e posteriormente processado por um público potência. [21]

Também, no desenho da disciplina Composição Escrita (UNEFM, 2008, p. 1-2), do sétimo semestre, foi extraída uma concepção significativa que explica a importância de formar estudantes competentemente comunicativos, estabelecendo que

> A competência para escrever comunicativamente exige a integração sistematizada dos componentes estruturais e funcionais da língua, ou seja, a capacidade de utilizar elementos linguísticos, nomeadamente, sintaxe, morfologia, semântica, entre outros, aliados a aspectos pragmáticos, que permitem ideias e informações a serem expressas de forma adequada e em

[21] A los estudiantes se les hace saber que el discurso consiste en textos en función, es decir, se encuentran siempre en la textualidad. Por tanto, el texto no puede ser descrito únicamente por criterios lingüísticos, ha de ser definido por criterios socios comunicativos, ya que el término texto no denomina exclusivamente un objeto verbal sino una función comunicativa cuya existencia sólo puede justificarse por la textualidad, es decir, por las relaciones sociales de interacción. Cada texto que conforma al discurso posee una función comunicativa que se determina por la forma en que la información se organiza dentro de los mismos, que va a depender del propósito para el cual el texto fue elaborado y posteriormente procesado por una audiencia potencial.

> um contexto específico. Para atingir esse objetivo, é necessário que o escritor tenha consciência de que a escrita não consiste apenas em esvaziar símbolos e letras no papel, mas antes constitui um processo complexo que integra aspectos diversos e variados e cuja finalidade é, além da comunicação oral, a interação social do escritor com seu público. Considerando que a interação no processo de escrita não se dá presencialmente, é necessária maior colaboração e maior comprometimento por parte do redator na elaboração dos textos produzidos, a fim de alcançar uma comunicação eficaz e completa (Díaz-Barriga e Hernández, 2004).[22]

O mesmo desenho aponta a disciplina como o momento no qual "os estudantes recebem ferramentas para construir os seus textos numa perspectiva retórica, discursiva e funcional sendo orientados para que essa construção seja feita de forma lógica e sistemática, seguindo uma série de etapas" (UNEFM, 2008, p. 4).

Os desenhos das disciplinas Análise do Discurso e Composição Escrita permitem visualizar uma concepção mais discursiva e pragmática da escrita, sem especificações de escrita acadêmica. Neles, percebe-se a importância dada não só aos aspectos linguísticos que constituem um texto, mas das funções e da audiência do texto. Além disso, especificamente, o desenho da disciplina Composição Escrita reflete a importância de conscientizar o autor, neste caso estudantes, que a escrita é um processo complexo e, portanto, exige mais comprometimento deles na elaboração do texto.

De forma geral, todos os desenhos que conformaram o bloco 2 refletem um posicionamento ou concepção de escrita baseada no desenvolvimento sistemático e progressivo das habilidades que compõem a competência comunicativa, razão pela qual nas disciplinas centradas na aprendizagem do inglês (Inglês I, Inglês II, Inglês III, Inglês IV e Inglês V) são ensinados os aspectos linguísticos, estruturais e sintáticos da língua, para que, posteriormente, o estudante aplique gradativamente seus conhecimentos de forma oral e escrita nas disciplinas seguintes. Essa forma gradativa como é ensinada a língua surge a partir dos aspectos estruturais para, posteriormente,

[22] La competencia para escribir en forma comunicativa requiere de la integración sistematizada de los componentes estructurales y funcionales del lenguaje, es decir, de la habilidad de usar elementos lingüísticos, a saber, sintaxis, morfología, semántica entre otros, combinados con los aspectos de índole pragmático, los cuales permiten expresar las ideas e información de forma apropiada y en un contexto específico. Para alcanzar este objetivo es necesario que el escritor esté consciente de que escribir no consiste sólo en un vaciado de símbolos y letras en un papel, sino que se constituye en un proceso complejo que integra diversos y variados aspectos y que tiene como fin, al igual que la comunicación oral, la interacción social del escritor con su audiencia. Considerando que la interacción en el proceso de escritura no se realiza cara a cara, se exige, por parte del escritor, una mayor colaboración y un mayor compromiso en la elaboración de los textos producidos, a fin de lograr una comunicación efectiva y completa.

ensinar os aspectos discursivos, justificando a utilização da escrita como forma de produção de textos nos quais os estudantes devem demonstrar que compreenderam e analisaram o conteúdo teórico.

Assim, o estudante tem contato primeiramente com aspectos linguísticos nas disciplinas de Inglês e, posteriormente, no semestre VII aprende sobre a escrita, as fases do processo da escrita e as diferentes tipologias textuais. Isso demonstra que, institucionalmente, dá-se prioridade ao aprendizado das normas e das regras básicas da língua para, posteriormente, ensinar os aspectos discursivo-comunicativos dessa prática de linguagem.

Sobre os objetivos das disciplinas do bloco 2, não foram encontrados objetivos gerais focados na escrita, sendo a excepção o desenho da disciplina Composição Escrita, que estabelece

> Distinguir os elementos básicos do processo de composição e sua aplicação na produção de textos acadêmicos. Analisar diferentes tipos de textos com base nas relações temporais, coesas e lógicas que os caracterizam. Elaborar textos em inglês que indiquem as relações estabelecidas entre frases e parágrafos por meio de conectores e sinais de pontuação. Produzir diferentes tipos de textos em inglês conforme a sua função comunicativa. Avaliar a importância da produção escrita na formação de professores de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) para expressar ideias, sentimentos e/ou pensamentos (UNEFM, 2008, p. 6).[23]

De forma geral, da revisão dos desenhos instrucionais do bloco 2, a única disciplina que menciona a escrita em seus objetivos é Composição Escrita. Particularmente, a escrita é concebida como um processo de construção que envolve diferentes etapas e habilidades. Primeiramente, destaca-se a necessidade de distinguir os elementos básicos do processo de composição, essencial para a produção de textos acadêmicos. Além disso, a análise de textos, com ênfase nas relações temporais, coesas e lógicas, é vista como fundamental para entender como as informações são organizadas e conectadas de maneira clara e eficiente. Nesse sentido, a produção escrita é reconhecida e importante na formação de professores de ILE, pois possibilita a expressão de ideias, sentimentos e pensamentos, além de

[23] Distinguir los elementos básicos del proceso de composición y su aplicación en la producción de textos académicos. Analizar diferentes tipos de textos en función de las relaciones temporales, cohesivas y lógicas que los caracterizan. Elaborar textos en inglés que indiquen las relaciones que se establecen entre las oraciones y los párrafos de los mismos a través de los conectores y los signos de puntuación. Producir diferentes tipos de textos en inglés según la función comunicativa de los mismos. Valorar la importancia de la producción escrita dentro de la formación docente en Inglés como Lengua Extranjera (ILE) con la finalidad de expresar ideas, sentimientos y/o pensamientos.

ser essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a eficácia comunicativa. Por isso, nesta disciplina se busca criar consciência nos estudantes, como futuros professores de inglês, sobre a importância da escrita em diversas situações comunicativas, o que concorda com a abordagem comunicativa da escrita que se refletiu também nos desenhos das disciplinas revisadas anteriormente.

Posteriormente, na revisão do desenho instrucional da disciplina Linguística Geral, se destacam "mapas conceituais, redes semânticas, resumos e ensaios[24]" (UNEFM, 2008, p. 4) e na disciplina Linguística Aplicada "prova, ensaio[25]" (UNEFM, 2008, p. 4). O desenho da disciplina Fonética I, refere "prova[26]" (UNEFM, 2008, p. 4), no desenho de Fonética II "prova[27]" (UNEFM, 2008, p. 4), e na disciplina Expressão Oral "prova e ensaio"[28] (UNEFM, 2008, p. 4). Na disciplina Gramática I "prova[29] (UNEFM, 2008, p. 4), na disciplina Gramática II "prova e ensaio[30]" (UNEFM, 2008, p. 4), enquanto na disciplina Composição Escrita "prova, redações curtas e ensaio" (UNEFM, 2008, p. 4). No desenho da disciplina Análise do Discurso, são mencionados "Mapas conceituais, esquemas[31]" (UNEFM, 2008, p. 4), e na disciplina Inglês com Propósitos Específicos "fórum e ensaio[32]" (UNEFM, 2008, p. 4).

Segundo a revisão, os desenhos instrucionais correspondentes ao bloco 2 evidenciaram uma produção de textos variados, com características que levam a considerá-los como multimodais, mas que mantém o propósito acadêmico; isto confirma o interesse do programa e da instituição pela promoção da produção escrita em inglês e da formação de indivíduos capazes de se apropriar da escrita como parte de suas habilidades no uso da língua estrangeira. Essa produção está em consonância com um ensino baseado na abordagem comunicativa e o desenvolvimento da escrita como parte das quatro destrezas que o compõem que, de acordo com Hymes (1972) e Brown (1994), são escutar, falar, ler e escrever. Os gêneros acadêmicos identificados nos desenhos instrucionais do bloco 2 se apresentam no Quadro 8.

---

[24] Mapas conceptuales, redes semánticas, resúmenes y ensayos.
[25] talleres, exposiciones, ensayo.
[26] debate, taller.
[27] diálogo e apresentação oral.
[28] mesa redonda, debate, presentación oral, ensayo.
[29] exposición oral y taller.
[30] ensayo.
[31] Mapas Conceptuales, Esquemas.
[32] Foros, ensayos e informes.

Quadro 8. Gêneros acadêmicos identificados nos desenhos instrucionais do bloco 2

DISCIPLINA	CONCEPÇÃO DE ESCRITA ACADÊMICA	GÊNEROS ACADÊMICOS ESCRITOS
Fonética I	Para avaliar conhecimentos da disciplina	Prova escrita
Fonética II		Prova escrita
Gramática I		Prova escrita Árvore de análise sintática
Gramática II		Ensaio Fórum Prova escrita
Linguística Geral		Prova escrita Mapas conceituais Ensaio
Linguística Aplicada		Prova escrita Mapas conceptuais Ensaio
Inglês com Propósitos Específicos		Prova escrita Ensaio Mapas conceituais Desenho Instrucional
Composição Escrita		Prova escrita Ensaio Mapas mentais Mapas conceituais
Análise do Discurso		Prova escrita Mapas conceituais Esquemas
Expressão Oral		Prova escrita Ensaio
Tópicos Socioculturais de Países de Fala Inglesa		Prova escrita
Literatura Algo-saxônica		Prova escrita Ensaio

Fonte: criada pela pesquisadora a partir dos desenhos instrucionais das disciplinas do curso de Educação de Inglês como Língua Estrangeira

Muito, além disso, os gêneros identificados se mantêm para todas as disciplinas, o que poderia significar que são formas de escrita estabelecidas para avaliar níveis de conhecimento sobre os conteúdos das disciplinas. Tal como descreve Bazerman (2005), os gêneros discursivos são formas textuais padronizadas, típicas, inteligíveis, com interlocutores afins, e que se relacionam a outros textos que ocorrem em circunstâncias correlatas. Para o autor, os textos funcionam em conjuntos e sistemas de gênero que fazem parte dos sistemas de atividades humanas que, no caso das disciplinas do curso de inglês como língua estrangeira da UNEFM, exige a realização de mapas mentais, resumos, ensaios, que emergem de leituras feitas previamente pelos estudantes sobre conteúdos conceituais de cada disciplina.

A partir das informações interpretadas em todos os desenhos instrucionais aqui revisados, podemos apreciar que estariam se formando futuros professores de língua estrangeira sob uma concepção técnico-instrumental e prático-comunicativo. A primeira encaixa o uso da escrita como uma forma de produzir sentidos do que já foi dito, e a segunda apenas permite explorar a escrita para cumprir com um propósito comunicativo específico. Ambas as concepções limitam não apenas as habilidades críticas da escrita dos estudantes, mas também limitam seu potencial de análise, compreensão, discernimento para atuar em situações comunicativas autênticas próprias do contexto acadêmico.

Isto último seria o que Habermas vincula com o potencial emancipatório, no qual, neste caso, o estudante de inglês, através da escrita acadêmica, desenvolveria uma visão crítica dos gêneros discursivos que lê e que escreve, executando relações de poder, para que todos os indivíduos possam interagir em condições de igualdade e autodeterminação, entendendo as normas implícitas e o contexto que lhe permeiam esses textos. Em outras palavras, o potencial emancipatório da escrita acadêmica na formação inicial de professores de inglês, utilizando a competência comunicativa, poderia ser explorado como uma maneira de promover autonomia, pensamento crítico e a capacidade de produzir textos que dialoguem com as demandas sociais, acadêmicas e profissionais, tendo a comunicação como um meio de ação emancipada e intersubjetiva.

Sobre isso, é necessário refletir se, enquanto instituição formadora, a universidade está preparando futuros profissionais para terem consciência, desde o primeiro contato com a língua estrangeira, de que o ato comunicativo implica conhecimentos que vão além da aprendizagem de estruturas gramaticais. Para isso,

existe a recursividade de outras competências, o que ajudará aos estudantes a utilizarem a língua para transmitir, criar e transformar conhecimento, preparando-o, assim, para outras situações de escrita em seu contexto acadêmico e pessoal.

Nesse ponto, é importante destacar que a competência comunicativa vai além do domínio técnico da língua inglesa; ela envolve a habilidade de produzir textos acadêmicos que atendam aos critérios de adequação contextual, argumentação lógica e engajamento com debates relevantes do próprio contexto universitário. Assim, visa proporcionar uma autonomia que empodera o estudante como futuro professor a participar ativamente de comunidades acadêmicas globais, fazendo contribuições de maneira significativa. Parece que ainda existem instituições de formação distantes de um ensino orientado para a construção de uma identidade discursiva emancipatória dos estudantes, que não considera as realidades das salas de aula do ensino universitário, como o caso da instituição *locus* desta tese.

Sobre isso, é pertinente mencionar Díaz-Barriga e Hernández (2010) que destacam que a competência comunicativa na escrita requer uma integração sistemática dos elementos estruturais, funcionais e pragmáticos da linguagem, orientada para a compreensão mútua. Ao mesmo tempo, esse processo implica que o escritor (estudante), ciente da complexidade da escrita como um ato social e não meramente mecânico, assuma um compromisso colaborativo com seu público (membros da comunidade acadêmica). Nesse sentido, a escrita não apenas transmite informações, mas também estabelece uma interação social mediada, onde a clareza e a adaptação ao contexto são essenciais para alcançar uma comunicação significativa.

Além disso, como Lillis e Scott (2007) mencionam, a escrita não deve ser ensinada apenas no nível textual, mas sim como uma forma de construção de conhecimento de atores socialmente situados, o que aponta para uma visão ideológica e transformadora das práticas da escrita. Sobre isso, também Carlino et al. (2013) referem-se a duas visões da escrita: uma visão na que a escrita é concebida como uma forma de comunicação, um meio de transmitir um conhecimento já existente, e outra visão em que a escrita é concebida como uma atividade social, linguística e cognitiva, que nos permite repensar o que está escrito e dá origem a ideias que não existiam antes de produzir o texto. Considerando a ideia de Carlino et al. e a perspectiva da racionalidade estratégico-instrumental de Jürgen Habermas, a escrita acadêmica pode ser vista, apenas, como um meio para atingir fins específicos

de forma eficiente, seguindo regras e estruturas predefinidas, sendo a produção de textos acadêmicos orientada principalmente para transmitir informações de forma clara e eficaz. Dessa forma, com a escrita pode-se buscar, em primeiro plano, maximizar a clareza e a organização lógica do conteúdo para comunicar ideias de forma persuasiva ou bem atingir objetivos específicos como, por exemplo, escrever um ensaio ou resumo que esteja adequado aos critérios de avaliação estabelecidos nos desenhos instrucionais.

Partindo dessa dicotomia linguístico-discursiva, Anecleto (2016), baseando-se na TAC de Habermas, relaciona as competências linguísticas e discursivas ao mundo da vida e ao mundo sistêmico, em que o mundo da vida toma como referência as vivências, as falas e os atos cotidianos das pessoas, enquanto o mundo sistêmico é o mundo criado pelo indivíduo a partir de normas, regras e burocracia. Essa abordagem dialética permite compreender a escrita acadêmica como um processo que transita entre esses mundos, capacitando os futuros professores de inglês a produzir textos que sejam simultaneamente comunicativos, reflexivos e tecnicamente adequados, contribuindo não apenas para a formação acadêmica, mas também para o desenvolvimento de uma identidade crítica e engajada no campo educacional.

Dos aportes teóricos citados, podemos refletir como a escrita nos documentos institucionais se concebe primeiramente como instrumento para o uso dos elementos linguísticos do inglês ensinados nas disciplinas centradas na aprendizagem da língua, sem se ter evidência de um ensino da escrita acadêmica nem dos gêneros discursivos que pudessem formar parte do contexto acadêmico dos estudantes que estão no processo de finalização do curso universitário. Evidencia-se sim uma perspectiva mais ampla na disciplina de Composição Escrita, na qual, talvez, pela natureza da disciplina, a escrita é ensinada como processo e como meio social de interação, ampliando o olhar do estudante sobre essa concepção, tendo em vista que a conhecia, principalmente, como produto.

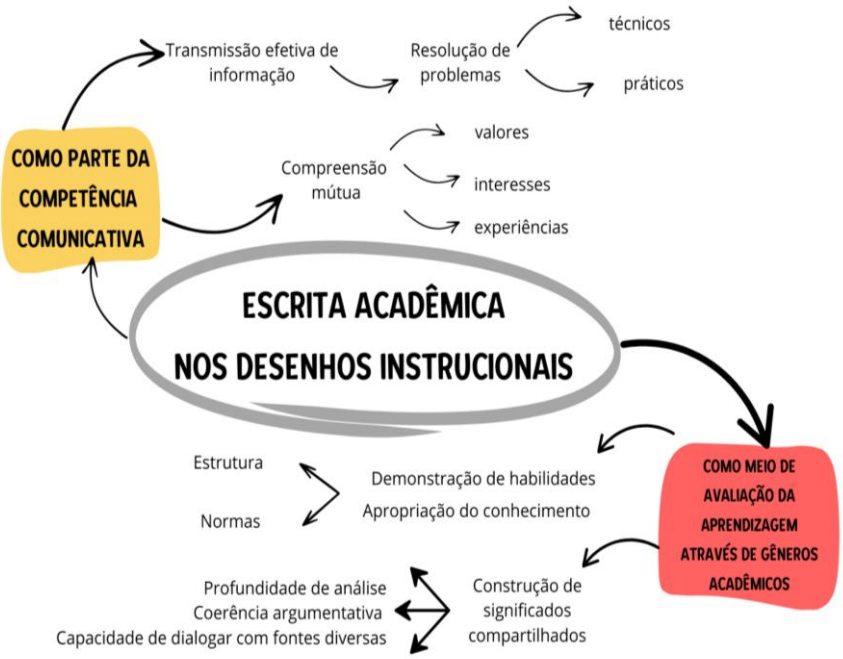
Os aportes teóricos acionados nesta pesquisa nos permitem refletir que, como agência de letramento, a universidade estabelece atividades de escrita acadêmica próprias do contexto imediato, especificamente para a avaliação. No entanto, afirmamos a importância de indagar se tais situações de escrita são ensinadas na sala, para além do momento de utilizá-la como meio de avaliação. Problematizamos, portanto, como esses gêneros podem ser produzidos para outras situações comunicativas, como, por exemplo, escrever um resumo para uma conferência ou um

ensaio para ser publicado em uma revista acadêmica, que são formas contextualizadas de utilização desses gêneros. Igualmente, é necessário nos questionar se nós, professores do programa, agimos dentro da sala de aula unicamente sob os alinhamentos de exigência de gêneros acadêmicos como formas de avaliação, ainda que dentro das disciplinas não esteja estipulado o ensino da produção escrita desses gêneros ou dos aspectos discursivos que a constituem.

Destacamos, no entanto, a importância que o programa de formação apresenta à abordagem comunicativa para o ensino da língua estrangeira, o que poderá permitir um processo de ensino integral nas destrezas produtivas (escrita e fala) e receptivas (leitura e escuta). Porém, resulta contraditório está-se formando um indivíduo para agir comunicativamente em diversos contextos quando, na realidade, as práticas de ensino pouco oferecem conhecimentos teórico-práticos para uma escrita que atenda a situações reais, mas que também levem em conta a demonstração de conhecimentos de aspectos gramaticais e estruturais da língua.

Em resumo, a escrita acadêmica é concebida e exigida institucionalmente como o resultado de desenvolvimento de habilidades individuais e cognitivas, isto é, o estudante utiliza estruturas e padrões da língua e dos textos para materializar e reproduzir conceitos. Visto assim, são poucas as possibilidades de introduzir os estudantes a uma cultura acadêmica, que servem, ao mesmo tempo, para demonstrar poder, ideologia e identidade no fazer científico (Lea; Street, 1998).

Figura 9. A escrita acadêmica nos desenhos instrucionais do curso de Educação Inglês como Língua Estrangeira da UNEFM



Fonte: criada pela pesquisadora a partir dos desenhos instrucionais das disciplinas do curso de Educação de Inglês como Língua Estrangeira

A figura 9 apresenta como a instituição *locus* desta tese concebe e visualiza a escrita acadêmica nos desenhos instrucionais das disciplinas do curso de inglês como língua estrangeira. Segundo as informações, nos documentos prevalece como categoria o ensino da escrita como parte da competência comunicativa que devem desenvolver os estudantes como futuros professores de inglês. Isto se relaciona com os lineamentos destacados na fundamentação de cada desenho instrucional, no qual é exigido o desenvolvimento e a utilização da escrita para estabelecer comunicação com os interlocutores de uma forma efetiva, empregando a língua estrangeira. Essa concepção exige uma aprendizagem dos aspectos estruturais da língua, para os quais o estudante deve dar-lhes sentido para poder transmitir mensagens. Tais conhecimentos vão se exigindo gradativamente no transcurso do curso, requerendo que a escrita seja materializada de forma cada vez mais complexa, passando de redações curtas e provas a ensaios, com o propósito de o estudante demonstrar diante o professor ter aprendido um conhecimento teórico da disciplina.

A inserção da escrita nos desenhos instrucionais se relaciona com o fato de a instituição promover em seus futuros egressos uma formação baseada no desenvolvimento da competência comunicativa. Essa definida por Hymes (1972) como o conjunto de conhecimentos e de habilidades que os falantes de uma língua

compartilham a fim de chegar a um acordo sobre os significados e ser capazes de se comunicar com eficácia, sendo a escrita uma das destrezas que a compõe. De igual forma, a ideia de propor e ensinar a escrita para o cumprimento de objetivos específicos, relaciona-se com a perspectiva técnico-instrumental ou racionalidade instrumental de Habermas (2011), pois as situações nas quais é exigida a escrita, baseia-se em atividades de utilização do vocabulário e das estruturas linguísticas estudadas em cada unidade temática para reproduzir frases e assuntos teóricos. Em outras palavras, a escrita é sugerida para estabelecer um tipo de comunicação e racionalidade focada na eficiência e no controle dos aspectos linguísticos para alcançar objetivos que geralmente envolvem resolver problemas práticos, a realização de tarefas específicas ou a obtenção de resultados observáveis.

Durante a análise das informações, também foi percebida uma concepção prático-interpretativa, pelo foco em cada disciplina de promover um entendimento mútuo e consensual entre os usuários da língua estrangeira, nesse caso dos estudantes do curso de inglês. Para Habermas (2011) essa perspectiva, definida também por ele como racionalidade comunicativa, enfatiza a interação social e a interpretação coletiva dos significados, o que se relaciona com a ideia de utilizar a língua para estabelecer diálogo, comunicação e interação mediante ideias e argumentos na escrita dos gêneros propostos em cada disciplina.

A concepção da escrita como forma de avaliação percebida nos desenhos instrucionais, especificamente de redações curtas, provas e ensaios, reflete a criação de gêneros acadêmicos só como meio para medir o aprendido em cada disciplina. Isso limita as capacidades dos estudantes para usar seus próprios interesses e experiências, para interagir com os outros em situações reais de escrita, pois o único leitor/avaliador é o professor e os temas de escrita devem estar alinhados unicamente aos assuntos teóricos das disciplinas.

Além disso, um ensino que conceba a escrita apenas de temas e gêneros preestabelecidos e impostos de acordo com assuntos teóricos estudados, dificilmente estaria formando estudantes capazes de participar de forma autônoma na sociedade. Isto pouco estimula a reflexão crítica para questionar e superar as barreiras que impedem sua emancipação pessoal e coletiva. De igual forma, a perspectiva de escrita acadêmica descrita nos desenhos não leva o estudante a se apropriar da escrita como parte de sua entidade como membro de uma comunidade acadêmica, o que implica dificuldades para resolver problemas da realidade, gerar mudanças tanto

dentro quanto fora da sala de aula, limitando suas habilidades para interagir com os outros membros através da escrita.

5.2 A ESCRITA ACADÊMICA NO PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DA UNEFM

Outro documento institucional revisado para cumprir o primeiro objetivo desta pesquisa foi o perfil de egresso do Curso de Educação em Inglês (UNEFM, 1995), criado com o propósito de descrever as características específicas que o licenciado em educação deve possuir, destacando entre elas ser um agente participativo, crítico, reflexivo, no contexto de aprendizado. Tais características, além de contribuir na formação de um licenciado capaz de interagir através da escrita, poderá fazer parte da cultura científica da universidade e consequentemente do reconhecimento da instituição, pela qualidade de produção acadêmica ao nível nacional e internacional, pela participação de seus membros em eventos, publicações, entre outros.

O documento do perfil de egresso foi criado no ano 1995 pelos fundadores do Programa de Educação e encontra-se inserido no livro fundacional da UNEFM. É um documento que desde a data de criação não tem sido atualizado, apesar de todas as mudanças e novas demandas sociais, educativas e tecnológicas que surgiram ao longo dos anos na região e no país. A descrição do perfil está dividida em um perfil geral de educação e um perfil específico para a área de inglês. O documento estipula no perfil geral características pessoais, traçando o professor como “honesto, responsável, criativo, perseverante, reflexivo, crítico, comunicativo, receptivo, participativo e ético[33]” (UNEFM, 1995, p. 28). Também, menciona as capacidades docentes gerais, que fazem referência às “funções e competências que a profissão docente implica, conforme a política educacional formulada pelo Estado[34]” (UNEFM, 1995, p. 28).

Além disso, apresenta um professor capaz de desenvolver papéis fundamentais: “facilitador de aprendizagem, pesquisador, conselheiro, promotor social e administrador[35]” (UNEFM, 1995, p.28). Segundo esse perfil, um professor facilitador

[33] honesto, responsable, creativo, perseverante, reflexivo, crítico; comunicativo, receptivo, participativo y ético.
[34] roles y competencias que supone la profesión docente, de acuerdo con la política educativa formulada por el Estado.
[35] facilitador del aprendizaje, investigador, orientador, promotor social, e administrador.

do aprendizado deve “selecionar e aplicar uma gama variada de estratégias instrucionais que promovam o desenvolvimento da criatividade, a participação ativa na sua aprendizagem, a transferência de conhecimentos, competências e habilidades para situações da realidade e o desenvolvimento de atitudes e valores (UNEFM, 1995, p. 28).[36]” Como pesquisador, o novo professor deve

> utilizar metodologias de investigação específicas das ciências naturais e sociais, especialmente da educação, incentivar os estudantes a utilizarem a investigação como forma de adquirir conhecimento, conceber e executar projetos de investigação que visem a resolução de problemas específicos relacionados com a realidade educativa, como forma de contribuir para a melhoria da qualidade da educação venezuelana, utilizar resultados de pesquisas como base para reformular procedimentos, enriquecer metodologias e técnicas de ensino e avaliação que promovam a aprendizagem (UNEFM, 1995, p. 25).[37]

O parágrafo anterior não faz menção à escrita acadêmica, mas de forma implícita, apresenta rascunhos que levam a considerá-la como uma competência fundamental no processo de investigação e melhoria educacional, desempenhando entre suas funções servir de instrumento de produção e disseminação do conhecimento. Em outras palavras, o documento propõe utilizar a escrita para documentar metodologias de pesquisa específicas das ciências naturais, sociais e da educação, possibilitando a sistematização e compartilhamento dos processos investigativos. O mesmo documento a apresenta como meio para comunicar os resultados de projetos de pesquisa que visam resolver problemas educativos concretos.

Além disso, o perfil de egresso sugere a produção de investigações que possam servir como base para reformular procedimentos pedagógicos e enriquecer práticas metodológicas, de ensino e de avaliação. Dessa forma, os estudantes-pesquisadores poderiam propor mudanças fundamentadas que implicam positivamente a qualidade da educação. De forma geral, o documento incentiva a

---

[36] seleccionar y aplicar una variada gama de estrategias de instrucción que promuevan el desarrollo de la creatividad, la participación activa en su aprendizaje, la transferencia de los conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida real y al desarrollo de actitudes y valores.

[37] utilizar metodologías de investigación propias de las ciencias naturales y de las sociales especialmente de la educación, estimular en los educandos la utilización de la investigación como vía para llegar al conocimiento, diseñar y ejecutar proyectos de investigación orientados a la solución de problemas concretos relacionados con la realidad educativa, como una forma de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación venezolana, utilizar los resultados de investigaciones como base para reformular procedimientos, enriquecer metodologías y técnicas de enseñanza y de evaluación que favorezcan el aprendizaje.

estudantes e a professores a adotar uma postura investigativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades analíticas, reflexivas e críticas que poderiam se ver materializadas através da escrita. Assim, a escritura acadêmica é concebida não apenas como um meio técnico de registro, mas como uma prática transformadora que contribui para a evolução das práticas educacionais, o fortalecimento do pensamento crítico e a promoção de uma educação de qualidade.

No mesmo documento do perfil do egresso, a universidade justifica a criação do curso, explicando que

> Conscientes da necessidade de formar professores com competências ótimas, a aprendizagem de uma língua estrangeira é concebida como o desenvolvimento progressivo de competências receptivas e produtivas, oralmente e escrito, para desenvolver no estudante competências comunicativas que lhe permitam interagir como membro de uma comunidade linguística diferente da sua (UNEFM, 1995, p. 194).[38]

O exposto explica as razões pelas quais a formação inicial dos licenciados em educação considera como abordagem principal a comunicativa, pois como instituição, a universidade busca nos estudantes o desenvolvimento das destrezas orais e escritas para eles se comunicarem utilizando a língua estrangeira. Daí, que nos desenhos instrucionais tem sido inseridos objetivos focados no ensino que levam os estudantes a utilizarem a língua para transmitir mensagens de forma correta e eficiente. Além disso, o documento direciona um ensino progressivo, do específico e simples ao complexo, evidenciando se isto nos assuntos e nos gêneros presentes nos desenhos instrucionais apresentados no apartado anterior, concordando assim o perfil de egresso com os desenhos instrucionais.

Das informações percebidas no perfil do egresso do curso de inglês como língua estrangeira, encontram-se como categorias a concepção da escrita como parte das competências comunicativas que o futuro professor de inglês deve desenvolver, e a produção de projetos de pesquisa como ferramenta para conceber e executar trabalhos de investigação que visem a solucionar problemas relacionados a realidades educativas. As duas categorias descrevem um egresso como um indivíduo que deve se apropriar da escrita para identificar os problemas e as realidades de seu entorno e

[38]Conscientes de la necesidad de formar docentes con óptimas competencias, se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como el desarrollo progresivo de destrezas receptivas y productivas, a nivel oral y escrito, con el fin de desarrollar en el estudiante competencias comunicativas que le permitan interactuar como miembro de una comunidad lingüística distinta a la propia.

ao mesmo propor alternativas de solução. Por essas perspectivas, a escrita, além de requerer conhecimento linguístico e discursivo de um trabalho de pesquisa, contribuiria, segundo o documento, com as habilidades que, como acadêmico, os estudantes devem desenvolver.

O aqui exposto se relaciona com o mencionado por Cassany e Morales (2012) sobre a escrita no âmbito acadêmico, do qual surge o fim comunicativo relacionado não só com demonstrar o que se sabe, mas também de formar uma identidade, em que o escritor, a partir de suas produções escritas, seu estilo e temas, se projeta diante de seus colegas na esfera acadêmica como membro de tal contexto. Igualmente, as categorias identificadas suportam a ideia de Rincón e Gil (2010) que destacam a escrita como fator determinante na cultura acadêmica das instituições de ensino superior, e que justamente essa cultura é dinâmica, mutante e se estrutura em contextos condicionados por constantes transformações que se refletem em certas práticas sociodiscursivas, internalizadas voluntária e involuntariamente, visto que essas práticas garantem identidade e pertencimento a um grupo que, nesse caso, seria o acadêmico.

Dessa forma, o perfil do egresso orienta para a formação de um futuro licenciado crítico e participativo que, além de facilitar o aprendizado, possua e promova uma atitude investigativa para resolver problemas da realidade, dentro e fora da sala de aula. Mas, para o alcance dessa formação integral, com diferentes papéis, esse futuro licenciado requer estar imerso em situações que lhe exijam desenvolver o pensamento crítico e as habilidades para identificar, analisar, estudar e resolver problemas do cotidiano. Da mesma maneira, dificilmente um futuro professor poderá promover o conhecimento científico ou projetos de pesquisa se durante sua formação não participou de práticas acadêmicas que lhe permitiram se desenvolver como pesquisador e assim formar consciência de seu papel e de sua participação como membro de uma comunidade acadêmica.

Ao comparar o perfil do egresso com os desenhos instrucionais das disciplinas, como professora e pesquisadora, percebi que não existe correspondência entre o perfil de pesquisador e o perfil docente que a instituição deseja alcançar no estudante egresso. Portanto, é necessário refletir mais sobre tal diferença na descrição de habilidades para pesquisar, identificar problemas, ser ativo na esfera acadêmica, sem considerar essas mesmas características como parte dos desenhos instrucionais de cada disciplina do curso.

Em outras palavras, se o perfil de egresso constitui o documento macro do qual emergem os desenhos que orientam o processo de instrução, seria ideal manter uma linha de ensino de escrita acadêmica que possa abranger tanto o conhecimento fatual e específico da língua, como as destrezas discursivas que farão aos futuros professores participarem e ser reconhecidos como membros de uma cultura acadêmica. Como apontam Souza e Basseto (2014), é preciso que os estudantes que estão apenas se iniciando como pesquisadores sejam preparados para essa inserção e atuação na comunidade acadêmica. Portanto, se faz urgente que a formação de professores/pesquisadores seja repensada de modo a preparar tais pesquisadores para reconhecer, distinguir, produzir e utilizar os gêneros acadêmicos para expressar posicionamentos, criticar, refutar, através da escrita, ampliando, dessa forma, os letrados acadêmicos.

É importante mencionar que, como parte da formação do futuro licenciado com papel de pesquisador, a UNEFM tem incluído como requisito para a obtenção do diploma de licenciado a realização de um trabalho de pesquisa, em espanhol, iniciado pelos estudantes durante a disciplina Seminário de Grado, cursada no semestre VIII. Durante o percurso das outras disciplinas em inglês do curso, os estudantes encontram-se expostos a outros gêneros acadêmicos, tais como foram apresentados nesta tese, com fins avaliativos, mas necessitam de um propósito comunicativo relacionado à formação da identidade desses estudantes como parte de uma esfera acadêmica.

Sobre isso, Cassany e Morales (2012) expressam que, no âmbito da formação, é necessário o apoio do professor para a contextualização do texto, através da criação na sala de aula de situações determinadas para que, assim, os estudantes possam escrever significativamente. Para os autores, os estudantes devem escrever com um propósito comunicativo claro, para saber o papel social a ser assumido e tomar consciência da esfera (âmbito social, tipo de uso linguístico, registro, entre outros) na qual se encontram situados.

Da mesma forma, o perfil de egresso faz menção à escrita como destreza produtiva, como meio para demonstrar conhecimentos linguísticos e para se comunicar em uma língua diferente, nesse caso em inglês, apresentando assim a escrita por uma racionalidade técnico-instrumental que, segundo Habermas (2011), seria o uso da escrita de forma eficiente e eficaz para a consecução de objetivos específicos, sem considerar as implicações éticas, sociais ou culturais que possam

estar envolvidas. O mesmo perfil de egresso não reflete característica que, como acadêmicos, devem desenvolver os futuros professores para participar ativamente em eventos científicos ou criar outros gêneros discursivos acadêmicos, além do trabalho de pesquisa mencionado no documento, sendo que existem outras formas de escrita que podem estar envolvidas na cultura científica. Sobre a ideia de inserir outros gêneros a contextos de formação, Charaudeau (2008) enfatiza que é por meio da linguagem que entendemos o mundo, que construímos e revelamos papéis e identidades sociais, que sirvam também para a tradição universitária ser revelada, mediante eventos, seus textos, opções de pesquisa, entre outros.

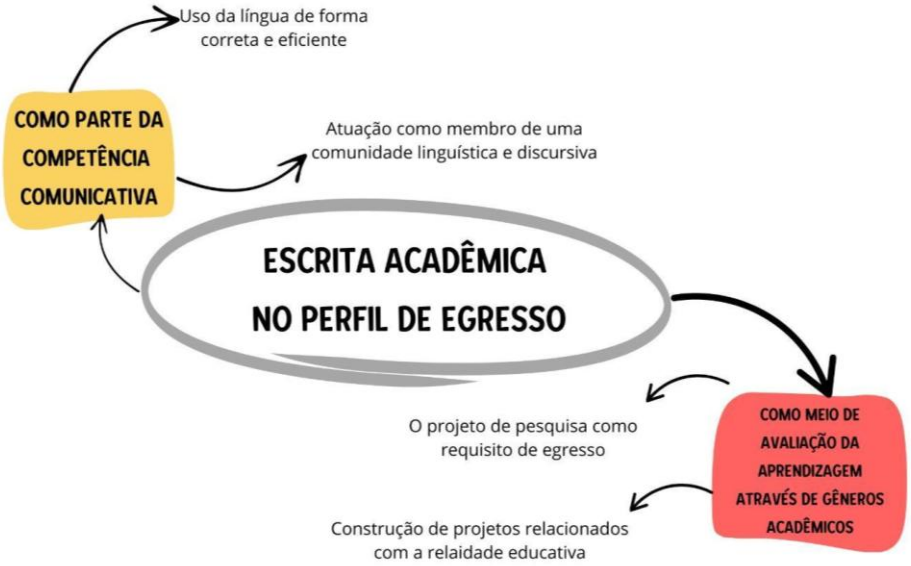
Na verdade, o documento menciona como característica dos futuros professores de inglês ser pesquisador para identificar e solucionar problemas do campo educacional, mas não especifica os gêneros, nem as situações que poderiam servir de base para o exercício da escrita como ação social. Isto leva a inferir que, conforme a revisão realizada dos desenhos instrucionais das disciplinas de Inglês, as únicas situações de escrita acadêmica são aquelas utilizadas como formas de avaliação nas disciplinas de inglês e o trabalho de pesquisa em espanhol exigida a partir do sétimo semestre do curso.

O exposto se relaciona ao expressado por Motta-Roth (2010) sobre as dificuldades na inserção dos estudantes, por meio da escrita, na comunidade acadêmica. Segundo ela, a permanência no meio acadêmico vai depender de conhecimentos sobre determinadas regras que estruturam as práticas sociais e discursivas da comunidade. Tal dificuldade está relacionada, muitas vezes, à falta de conhecimento sobre o que é a academia, qual é o discurso acadêmico, quais são as práticas acadêmicas e, consequentemente, quais são os gêneros acadêmicos e como produzi-los. Para o estudante ser totalmente inserido no meio acadêmico, há de se considerar que ele deva participar ativamente dessa comunidade discursiva e, conscientemente, refletir sobre ela para poder sentir-se parte dela.

Nesse sentido, também é necessário sugerir no próprio documento do perfil de egresso a importância de ensinar sob um modelo que, além de propor o estudo do trabalho de pesquisa, os estudantes possam conhecer e produzir outros gêneros acadêmicos. Com isto, não me refiro apenas à identificação do gênero, mas que também conheçam sua organização retórica, seus propósitos comunicativos e adotem uma consciência crítica e ética na criação desses gêneros. Isto corresponde com a proposta do modelo de ensino de Devitt (2009), que concebe o estudo do gênero como

partícula, como onda e como campo, que poderia delinear uma visão mais crítica e abrangente do perfil do egresso e serviria de base para criar os desenhos instrucionais das disciplinas do curso. A seguir, a figura 10 apresenta de forma resumida as categorias que no perfil de egresso fazem menção a escrita.

Figura 10. A escrita acadêmica no perfil do egresso do curso de Educação Inglês como Língua Estrangeira da UNEFM



Fonte: criado pela pesquisadora

Em resumo, a figura 10 mostra as duas categorias que revelam a escrita no perfil do egresso, mencionando-as como parte das competências que espera alcance o estudante formado no curso de Educação em Inglês da UNEFM e, por outra parte, como registro dos projetos de pesquisa, em espanhol, como requisito para obter o diploma de licenciado. Assim, institucionalmente, a universidade enfatiza a escrita como parte das competências comunicativas especificas para o egresso se comunicar fazendo uso da língua estrangeira e das competências investigativas gerais que como professor pesquisador deve desenvolver para participar na solução das problemáticas educativas que demande o contexto.

6 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA NO CURSO DE EDUCAÇÃO EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

A seguir, se apresentam informações que correspondem ao segundo objetivo específico desta tese: conhecer as concepções teóricas e metodológicas que possuem os professores do curso de inglês da UNEFM sobre o ensino da escrita acadêmica na formação inicial de professores de inglês. Trata-se de professores com formação no nível de pós-graduação, cuja trajetória acadêmica tem sido marcada por experiências significativas como autores de produções científicas, além de atuarem ativamente na realização e na orientação de trabalhos de pesquisa. São professores que também têm desempenhado papéis de destaque, atuando como coordenadores de programas de pós-graduação e assumido posições de liderança, como direções e chefias em cursos voltados à área da educação.

Esses professores têm provavelmente a ideia de que a escrita é um processo complexo que envolve etapas: planejamento, textualização, revisão e edição. Talvez esses professores atuem para promover a importância de ensinar os estudantes a escreverem com pensamento crítico, a organizar suas ideias e a refletir sobre o seu próprio processo de escrita. Possivelmente, para esses professores, a escrita deve ser uma atividade socialmente situada, para a qual devem preparar os indivíduos para aprender e se adaptar a diferentes contextos e gêneros discursivos.

Esses são então professores que devem estar conscientes do seu papel na formação de estudantes para serem escritores capazes de analisar os propósitos comunicativos de diferentes tipos de textos acadêmicos e de utilizar as convenções linguísticas e discursivas adequadas. Para esses professores, a escrita deveria ser ensinada não apenas como produto final, mas ensinar seus estudantes a aprenderem por meio da escrita, pois isso lhes permitiria explorar ideias, construir conhecimento e desenvolver habilidades de pensamento crítico.

Sobre a metodologia adotada pelos professores para o ensino da escrita acadêmica, pela sua formação acadêmica, deveriam ter conhecimentos sobre os diferentes gêneros acadêmicos. Esse mesmo conhecimento poderá ajudá-los a ensinar as características e convenções dos textos, mesmo quando o seu ensino não esteja planejado nos documentos institucionais que regem o processo de ensino de inglês no programa de educação. Isso também porque, nas disciplinas que ensinam,

a produção de gêneros acadêmicos é exigida como parte do processo de ensino e de avaliação, portanto, de alguma forma, esses professores deveriam ensinar seus estudantes a produzirem um texto acadêmico. Dessa forma, os professores estariam ajudando seus estudantes a desenvolverem habilidades para produzir textos acadêmicos e demonstrar seus conhecimentos em diferentes disciplinas, assim como em situações além da sala de aula, quer dizer, para a vida acadêmica na qual atuarão como professores.

A partir dos temas de escrita acadêmica e experiências de ensino na universidade, os professores poderiam também falar sobre seu desempenho como escritores de gêneros próprios da comunidade acadêmica. Esses gêneros poderiam ser participações em eventos científicos, pesquisas, comunicações orais, publicações em revistas ou livros, como uma forma de visualizá-los como agentes modelos de escrita.

Com respeito à utilização de tecnologias digitais no ensino da escrita, embora não seja o foco da pesquisa, a possibilidade de integrá-las ao ensino da escrita pode despertar o interesse de professores e de estudantes em explorar novas interfaces e recursos disponíveis na plataforma institucional. Além disso, com a diminuição da carga horária acadêmica presencial devido à pandemia e à crise econômica do país que afeta a manutenção dos espaços físicos, alguns programas adotaram a modalidade virtual com o propósito de flexibilizar o contato entre professor e estudantes para a realização das atividades acadêmicas.

6.1 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA

A partir do grupo de discussão, os professores foram consultados sobre suas concepções teóricas sobre a escrita acadêmica e, das suas falas, pudemos apreciar algumas unidades para análise, dando passo ao momento do entendimento da hermenêutica crítica para a análise das informações construídas nesta pesquisa. A seguir, o manifestado pelos participantes:

> **[**1**]** Para mim, a escrita acadêmica refere-se a um estilo de redação formal e estruturado que é comumente usado em ambientes educativos e de pesquisa. Além disso, é uma escrita que exige ter sentido crítico para pensar, criticar, saber justificar, organizar ideias, saber apresentá-las, com o nível de

> formalidade que um texto acadêmico deve ter. É basicamente isso[39] (Rómulo Gallegos).

A partir da fala do professor Rómulo Gallegos, percebemos que ele concebe a escrita acadêmica como uma prática que integra forma, conteúdo e função crítica. Na sua perspectiva, a escrita acadêmica não é apenas um meio para comunicar ideias, mas também uma forma para organizá-las, justificá-las e submetê-las a uma análise crítica. Essa abordagem enfatiza a escrita acadêmica como um processo rigoroso que contribui para o desenvolvimento intelectual do escritor e para o avanço do conhecimento nas áreas educacional e de pesquisa.

Esse professor descreve a escrita como um processo formal e estruturado, então, pode-se dizer que tem uma visão tradicional da escrita acadêmica, já que para ele resulta importante seguir normas e estruturas predefinidas. Essa concepção mantém relação com modelos de ensino que priorizam a correção dos aspectos gramaticais da língua e a organização textual. Além disso, apresenta a escrita acadêmica como uma forma de expressão do pensamento crítico. Ao mencionar a necessidade de pensar, criticar e justificar ideias, o professor concebe a escrita como um processo cognitivo, para o qual não é suficiente a reprodução de informações, mas vê a escrita como um meio para o desenvolvimento do pensamento.

Por último, o professor enfatiza a organização das ideias e a apresentação formal que determinam a clareza e a objetividade na escrita acadêmica, propondo implicitamente a escrita como um meio eficaz de comunicação. A concepção de escritura acadêmica expressada por Rómulo Gallegos pode dar alguns indícios da metodologia que ele considera para o ensino da escrita, para a qual, talvez, foque a atenção nos aspectos gramaticais e de estrutura, atividades para a organização de ideias, leitura e análises de textos acadêmicos.

Por sua parte, a professora Ana Teresa de la Parra manifestou

> **[**2**]** Na minha opinião, a escrita acadêmica são os tipos de textos produzidos em contexto universitário, e são criados com um propósito específico, basicamente para demonstrar o que se sabe sobre um tema (...) Além disso, a escrita acadêmica permite saber o quanto um estudante sabe sobre uma disciplina e como ele demonstra isso por meio da língua. Ou seja, no nosso contexto, por exemplo, não é só que os nossos estudantes saibam ou

[39]Para mí, la escritura académica se refiere a un estilo de escritura formal y estructurado que se utiliza comúnmente en entornos educativos y de investigación. Además de que es una escritura que exige tener un sentido crítico para pensar, criticar, saber justificar, ordenar las ideas, saber cómo presentarlas, con el nivel de formalidad que debe poseer un texto académico. Es básicamente eso.

> aprendam em uma disciplina, mas também como escrever o que aprenderam, mas em inglês [40] (Ana Teresa de la Parra).

Neste caso, Ana Teresa de la Parra percebe a escrita acadêmica como um meio de avaliar a aprendizagem disciplinar e o domínio da língua em contextos universitários. A sua abordagem enfatiza a função da escrita como ponte entre o conhecimento conceitual e a sua expressão formal, particularmente em uma língua estrangeira como o inglês. Isso sugere uma visão da escrita acadêmica não apenas como um ato comunicativo, mas como um indicador do desenvolvimento integral do estudante em termos cognitivos, linguísticos e acadêmicos. De maneira específica, demonstra ter uma concepção tradicional de escrita, em que o foco está no produto e menos no seu processo. Igualmente, na sua fala, se percebe a ideia de que a escrita é um instrumento para medir o aprendizado, quer dizer, tem uma função avaliativa.

Essa professora também destaca a importância da escrita para a demonstração de domínio linguístico, nesse caso do inglês, destacando-a assim como uma habilidade linguística. As ideias de Ana Teresa de la Parra sobre a escrita acadêmica poderiam estar vinculadas a uma metodologia de ensino baseada em modelos textuais, pela qual se incentiva os estudantes a seguir padrões de escrita acadêmica e, ao mesmo tempo, focando-se na correção dos aspectos gramaticais e de organização textual.

Por outra parte, Arturo Uslar Pietri expressou

> **[**3**]** Concordo com Ana Teresa. São aqueles textos criados com um propósito muito específico no ambiente acadêmico universitário. Comumente, o conhecimento é promovido com esses textos porque buscam trazer contribuições ao campo da pesquisa [41] (Arturo Uslar Pietri).

Para o professor Arturo Uslar Pietri, a escrita acadêmica é uma prática formal e específica que transcende a mera exposição de ideias. É um ato intencional que contribui para o avanço do conhecimento e a construção de pesquisas em contextos universitários. Isto destaca a dupla função da escrita acadêmica: como meio de

---

[40]En mi opinión, la escritura académica son los tipos de textos producidos en un contexto universitario, y que son creados con un propósito específico, básicamente para demostrar lo que se sabe sobre un tema (...) Además que la escritura académica nos permite saber qué tanto sabe un estudiante sobre una disciplina y la manera en que lo demuestran a través del idioma. O sea, en nuestro contexto, por ejemplo, no es solo que nuestros estudiantes sepan o aprendan en una disciplina, sino también como escribir lo que aprendieron pero en inglés.

[41] Estoy de acuerdo con Ana Teresa. Son aquellos textos creados con un enfoque muy específico en el entorno académico universitario. Comúnmente con esos textos se promueve el conocimiento porque con ellos se busca dar aportes al campo de la investigación.

aprendizagem e como meio de criação de conhecimento na comunidade acadêmica. Detalhadamente, para ele, a escrita acadêmica é um veículo de conhecimento, é um meio fundamental para a produção e a disseminação do conhecimento, ou seja, possibilita compartilhar novas ideias e descobertas com a comunidade científica. Sua ideia, implicitamente, posiciona a escrita acadêmica como construção social ao mencionar que é criada com um propósito muito específico no ambiente acadêmico, no qual exige normas e convenções específicas para a produção de textos. Além disso, destaca o papel da escrita acadêmica na criação e na promoção de pesquisas, indicando que os textos acadêmicos buscam avançar o conhecimento em áreas determinadas.

Por fim, o professor Fermín Toro disse:

> **[**4**]** Concordo com as opiniões dos meus colegas. É aquele tipo de escrita formal e estruturada que se utiliza nos ambientes educativos universitários a partir da investigação, ou seja, ao nível universitário formal, do ponto de vista da formação e do ponto de vista da investigação. Caracteriza-se pela sua precisão, pela sua clareza, pela sua objectividade, pela utilização de fontes acadêmicas, pela necessidade de argumentos para poder sustentar cada uma das propostas nele apresentadas [42] (Fermín Toro).

Esse participante percebe a escrita acadêmica como uma prática rigorosa que integra a formação e a produção de conhecimento no contexto universitário. Percebê-la como um meio de desenvolver e de demonstrar pensamento crítico, argumentação e habilidades de comunicação precisas, apoiados por fontes confiáveis. Sua ênfase na clareza, precisão e objetividade destaca a importância dessa prática como meio para a pesquisa e para a aprendizagem formal. Nessa participação, se percebem alguns detalhes que bem merecem ser descritos, tais como o destaque do papel da escrita acadêmica como uma interface fundamental para a produção e a disseminação do conhecimento, tanto para fazer pesquisa quanto para o ensino.

Também se destacam características como a formalidade, a estruturação e a utilização de fontes acadêmicas. Por último, o partícipe dá ênfase à escrita acadêmica como expressão de conhecimento especializado, tudo isso dado pela precisão, clareza e objetividade com que se comunica o conhecimento. Da interpretação da fala

[42]Coincido con las opiniones de mis colegas. Es aquel tipo de escritura formal, estructurado, que se utiliza en los entornos educativos universitarios desde la investigación, o sea, a nivel formal universitario, desde el punto de vista de la formación y desde el punto de vista de la investigación. Y bueno, se caracteriza por su precisión, por su claridad, su objetividad, el uso de fuentes académicas, la necesidad de argumentos para poder soportar cada una de las propuestas que se hacen en ella.

de Fermín Toro, pode-se inferir que em seu ensino da escrita utiliza uma variedade de gêneros acadêmicos, além de exigir dos estudantes a aplicação de conhecimentos teóricos em diferentes situações de produção textual.

Dos argumentos manifestados, conseguiu-se em comum o propósito da escrita acadêmica, para o qual os partícipes destacaram que a escrita acadêmica tem um propósito claro: demonstrar conhecimento. Essa finalidade está ligada à formação universitária e à investigação, como âmbitos nos quais inseriram a escrita. Para eles, é claro envolver a escrita acadêmica como um meio pelo qual os estudantes podem demonstrar aquilo que foi estudado e aprendido nas disciplinas do curso. Na verdade, suas ideias de conceber a escrita acadêmica em contextos de ensino não está longe da definição de Carlino et al. (2013), quando a concebe como uma forma de comunicação, um meio de transmitir um conhecimento, mantendo em constantes movimentos conceitos e referenciais teóricos que constituem o modo de pensar de cada área do saber.

A inclusão da escrita em situações de aprendizagem é essencial, sobretudo quando se trata de instituições de formação de professores em uma língua estrangeira, que requerem do desenvolvimento de habilidades que os aproxime a conhecer e a entender a língua, com todos os aspectos linguísticos e discursivos que a compõem. Por isso, foi descrito em apartados anteriores a presença da escrita nos desenhos instrucionais das disciplinas do curso de Inglês da UNEFM (1995, 2008), considerando que é uma das destrezas fundamentais (Brown, 1994), que contribuem com o desenvolvimento da competência comunicativa (Hymes, 1972), nesse caso, da formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira.

Da mesma forma, é interessante ver como os professores partícipes reconhecem a universidade como uma esfera pública, de aprendizado e de conhecimento, da qual a escrita acadêmica forma parte. Isto poderia concordar com a concepção dos ambientes de ensino de línguas estrangeiras referidos por Habermas (1990) como redes de interação, nas quais as pessoas que os constituem são direcionadas e atuam comunicativa e coordenadamente, nesse caso, através da escrita acadêmica em inglês. Além disso, como foi também mencionado no Perfil de Egresso da UNEFM (1995), a escrita acadêmica permite inserir os estudantes em situações de pesquisa que visam a formação de uma identidade como membros de uma comunidade acadêmica.

Por outra parte, nas concepções manifestadas por Fermín Toro e Rómulo Gallegos se percebe a importância dada à formalidade e à estrutura do texto como características essenciais na hora de produzir gêneros acadêmicos. Especificamente, Fermín Toro destacou como parte dessas características a precisão, clareza, objetividade e utilização de fontes acadêmicas. Para isso, é necessário propiciar situações de escrita nas quais os estudantes possam reconhecer e produzir textos próprios da esfera acadêmica, estudando os gêneros não com fins de medição de conhecimentos, mas sim desde uma visão com caráter de criticidade e empoderamento.

A respeito, Motta Roth e Hendges (2019) consideram necessário redirecionar o ensino da produção de textos com diferentes objetivos e funções no contexto universitário, criando consciência nos estudantes sobre a variedade de gêneros acadêmicos, bem como as formas de organização das informações, para o qual é requerido a aplicação de habilidades nas análises e na organização de ideias e na emissão de opinião e posicionamento.

De fato, Fermín Toro e Rómulo Gallegos coincidiram em mencionar o pensamento crítico e a argumentação como habilidades necessárias para a produção de um gênero acadêmico, isto pela habilidade que deve possuir o escritor para justificar e argumentar ideias. Por essa concepção, para desenvolver a escrita acadêmica se requer habilidades de análise, crítica e organização de ideias de forma coerente e justificada. Carlino (2005) sugere que a escrita acadêmica no ensino superior deve oportunizar o aprendizado e a prática de noções e estratégias direcionadas para uma cultura discursiva, contemplando a argumentação, o raciocínio lógico e o posicionamento crítico.

Embora a escrita foi considerada pelos partícipes como parte da cultura acadêmica da instituição, também foram percebidas concepções de escrita como meio de avaliação. Especificamente, Ana Teresa de la Parra sugere a escrita acadêmica para demonstrar conhecimento não apenas sobre os temas teóricos das disciplinas, mas também do domínio dos aspectos linguísticos, nesse caso do inglês. Talvez isso represente uma das razões pelas quais, como foi visto na revisão dos desenhos instrucionais das disciplinas de inglês, os gêneros acadêmicos escritos sugeridos no curso estão orientados, na sua maioria, para avaliar os assuntos linguísticos e teóricos.

No entanto, nesses casos, a escrita acadêmica estaria limitada a cumprir com propósitos de avaliação bem específicos (vocabulário, estruturas, conteúdo, organização textual), sem permitir aos estudantes se apropriar da escrita com propósitos discursivos, quer dizer, como meio de emancipação, empoderamento e liberdade. A esse respeito, Lillis e Scott (2007) defendem que a escrita não deve ser considerada apenas no nível textual, mas sim como uma forma de construção de conhecimento de atores socialmente situados, apontando para uma visão ideológica e transformadora das práticas da escrita.

De igual forma, Hyland (2009) subscreve que a escrita deve ser vista para além das estruturas superficiais que a compõem e, antes, deve ser concebida como a maneira como usamos a linguagem para nos comunicar, para alcançar propósitos em situações particulares. Aqui o escritor é visto como tendo certos objetivos e intenções e as formas como escrevemos são recursos para alcançá-los. Assim, em vez de formas serem independentes de contextos, uma abordagem discursiva as vê como localizadas em ações sociais.

Nesse sentido, ao propormos um ensino com enfoque na TAC, segundo Anecleto (2016), estaríamos relacionando as competências linguísticas e discursivas ao mundo da vida e ao mundo sistêmico. De forma contextualizada, segundo a fala de Ana Teresa de la Parra, o mundo da vida está representado pelos assuntos teóricos das disciplinas, e o mundo do sistema estaria representado pelas regras e as estruturas que constituem a língua estrangeira, que devem ser utilizadas rigorosamente para os estudantes serem avaliados como competentes comunicativamente. Neste ponto, o estudante deve transitar entre o que seria novo para ele, aqueles conhecimentos e práticas que definirão seu desempenho como futuros professores de inglês e como usuários da língua inglesa e o respeito e valorização das estruturas que governam a língua. No entanto, o papel da universidade e do professor podem contribuir na ampliação desses dois mundos, fornecendo mais situações reais que envolvam a escrita acadêmica até o estudante concebê-la como parte de sua identidade e pertencia com o mundo acadêmico.

Considerando a perspectiva habermasiana, tentou-se relacionar as concepções teóricas sobre escrita acadêmica com base nos interesses do conhecimento: técnico-instrumental, prático-interpretativo e crítico-emancipador, observando-se, no caso de Ana Teresa de la Parra um interesse técnico-instrumental para o qual a escrita acadêmica é vista como uma prática que organiza e comunica

ideias de forma estruturada e rigorosa. Isso reflete um ensino baseado no interesse técnico, ao enfatizar a eficiência e a funcionalidade da escrita como ferramenta para cumprir objetivos intelectuais e de pesquisa.

Em Arturo Uslar Pietri, foi percebido um interesse técnico-instrumental e prático-comunicativo. Por uma parte, a escrita acadêmica é percebida como um indicador do domínio da linguagem e da aprendizagem disciplinar, já que considera a escrita como um instrumento de avaliação e medição de competências. E, por outra parte, o interesse prático, descrevendo a escrita como uma ponte entre conhecimento conceitual e expressão formal. Segundo Habermas (2012), esse interesse é voltado à comunicação e à interação social, enfatizando a aplicação da escrita para integrar conhecimento e habilidades em contextos acadêmicos e sociais.

O professor Fermín Toro apresentou um interesse técnico-instrumental, prático-comunicativo e emancipador no ensino da escrita acadêmica: técnico, pela formalidade e especificidade dadas à escrita acadêmica, o qual apontam para a sistematicidade e utilidade funcional do processo da escrita (interesse prático-comunicativo); e emancipador pela concepção de que a escrita transcende a exposição de ideias e contribui para a criação de conhecimento na comunidade acadêmica. Isso implica, segundo Fermín Toro, que a prática escrita tem o potencial de transformar tanto o indivíduo quanto a produção de conhecimento coletivo.

Finalmente, Rómulo Gallegos mostrou ter interesse por um ensino da escrita desde o técnico ao prático. Desde o técnico, sua preocupação pela clareza, precisão e objetividade na escrita acadêmica evidencia um interesse por valorizar a eficácia e a confiabilidade da comunicação escrita como meio de aprendizagem e de pesquisa. Enquanto o prático é refletido na busca da integração de pensamento crítico, da argumentação e das habilidades de comunicação. Essa abordagem relaciona a escrita com a interação no contexto universitário, promovendo o entendimento mútuo e a cooperação acadêmica.

Dessa forma, conforme as concepções sobre escrita acadêmica, os partícipes demostraram uma valorização marcante dos interesses técnico-instrumental e prático-comunicativo, com algumas nuances do interesse emancipatório. Enquanto o interesse técnico aparece na funcionalidade e nos aspectos formais da escrita, o interesse emancipador se manifesta no potencial crítico e reflexivo da prática. Já o interesse prático emerge na articulação da escrita como um meio de comunicação e de interação no âmbito universitário. Analisar as concepções dos partícipes à luz da

teoria de Habermas permitiu visualizar alguns desafios para o ensino da escrita acadêmica, entre os que se sugere um ensino da escrita que promova o desenvolvimento de habilidades técnicas, a compreensão dos contextos sociais e a capacidade de pensar criticamente.

Também, propiciar situações que estimulem a autonomia dos estudantes para manifestar sua própria voz, que consigam debater, transformar e questionar. Além disso, seria pertinente propor uma articulação da teoria com a prática, quer dizer, que as concepções que manifestam os partícipes sobre a escrita acadêmica sejam refletidas nas práticas de ensino. Assim, os estudantes podem conhecer e desenvolver seu papel de escritores com responsabilidade e autonomia na produção de textos acadêmicos significativos. Nesse sentido, estaríamos contribuindo para a formação de escritores acadêmicos, críticos e reflexivos, capazes de produzir conhecimentos relevantes e transformadores.

6.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE GÊNERO ACADÊMICO

Durante essa primeira sessão do grupo de discussão e dando continuidade ao segundo objetivo específico, surgiu a pergunta sobre a ideia de gênero acadêmico que os professores participantes tinham, revelando-se as seguintes concepções.

> **[**5**]** Um gênero acadêmico é a produção escrita resultante de pesquisas acadêmicas em uma área específica. Existem alguns gêneros acadêmicos: Literário, Científico, Técnico, entre outros [43] (Ana Teresa de la Parra).

Percebeu-se em Ana Teresa de la Parra uma concepção de gênero acadêmico como uma produção escrita derivada de pesquisas acadêmicas, associando diretamente os gêneros a disciplinas específicas (literária, científica, técnica). Sua compreensão é geral e não específica sobre as particularidades estruturais ou comunicativas do gênero acadêmico. Especificamente, para esse partícipe, os gêneros acadêmicos são estruturas textuais que contêm e transmitem conhecimentos produzidos em diferentes disciplinas. Percebemos em Ana Teresa de la Parra uma concepção de gênero acadêmico como uma produção escrita derivada de pesquisas

[43] Un género académico es la producción escrita como resultado de una investigación académica de un área específica. Algunos géneros académicos que existen: Literario, Científico, Técnico, entre otros.

acadêmicas, associando diretamente os gêneros a disciplinas específicas (literária, científica, técnica).

A compreensão da partícipe é geral e não específica sobre as particularidades estruturais ou comunicativas do gênero acadêmico. Especificamente, para essa partícipe, os gêneros acadêmicos são estruturas textuais que contêm e transmitem conhecimentos produzidos em diferentes disciplinas, embora reconheça as especificidades próprias de cada esfera comunicativa, caracterizando os gêneros como literários, científicos e técnicos, cada gênero teria características próprias e uma função específica dentro do campo acadêmico. Conforme sua fala, foca o ensino primeiramente na forma ou estrutura do gênero para posteriormente ensinar a função comunicativa. Dessa concepção, pode-se inferir que esta partícipe foca o ensino da escrita em modelos textuais pré-estabelecidos para cada gênero, enfatizando a estrutura e os elementos formais que o constituem, que em termos teóricos refere-se ao ensino de gênero como partícula (Devitt, 2000).

Arturo Uslar Pietri decidiu ampliar a ideia de Ana Teresa de la Parra, apontando o seguinte:

> **[**6**]** Concordo com Ana Teresa de la Parra. Eu acrescentaria que os gêneros acadêmicos permitem que a informação seja comunicada de forma eficaz. A sua estrutura reflete o propósito comunicativo e as normas do contexto acadêmico. Nas aulas analiso exemplos reais com os estudantes[44] (Arturo Uslar Pietri).

Aqui, Arturo Uslar Pietri destaca a função comunicativa dos gêneros acadêmicos, referindo sua função de transmitir informações eficazmente. Essa visão propõe uma concepção mais dinâmica e funcional dos gêneros, o que pode demonstrar que o partícipe concebe uma relação mais interligada entre a estrutura de um gênero e sua finalidade comunicativa. Ao mencionar “normas do contexto acadêmico”, ele reconhece que os gêneros acadêmicos estão sujeitos a regras e convenções específicas de cada disciplina e comunidade científica. Analisando sua visão de gênero acadêmico, podemos dizer que é um professor que da importância ao ensino da função comunicativa dos gêneros e que utiliza exemplos reais de escrita

[44] Estoy de acuerdo com Ana Teresa de la Parra. Añadiría que los géneros académicos permiten comunicar información de manera efectiva. Su estructura refleja el propósito comunicativo y las normas del contexto académico. En clase, analizo ejemplos reales con los estudiantes.

para promover nos estudantes a análise de como os gêneros podem ser utilizados na prática e na compreensão dos assuntos da disciplina.

Por outra parte, Fermín Toro sugere uma concepção mais ampla sobre gêneros acadêmicos, expressando que:

> **[**7**]** Existe uma grande variedade. Assim como diz Ana Teresa de la Parra. Um gênero acadêmico é uma forma específica de escrita utilizada em contextos acadêmicos, para comunicar algo. Neste caso, comunique as informações de forma eficaz. Alguns exemplos poderiam ser ensaios, relatórios de pesquisa, revisões bibliográficas, artigos científicos, e essa questão é muito importante porque os gêneros de escrita tendem a ser confundidos com os tipos de escrita. E isso temos que ter muita clareza, porque os gêneros de escrita são esses que acabei de mencionar, e os tipos de escrita são aqueles que têm uma função específica, seja argumentando, seja descrevendo, seja descrevendo um processo, se for o caso, uma narrativa, entre outros[45] (Fermín Toro).

A participação de Fermín Toro envolve uma variedade de gêneros acadêmicos, enfatizando características e propósitos comunicativos específicos. Sua visão apresenta os gêneros como construções sociais que respondem a necessidades comunicativas específicas nas comunidades acadêmicas, o que pode significar que esse partícipe tem uma ideia mais ampla de gêneros acadêmicos. Assim como Uslar Pietri, Fermín Toro enfatiza a função comunicativa dos gêneros acadêmicos, sobretudo para a transmissão de informações eficazmente. Ele demonstra ter interesse em estabelecer uma distinção entre gêneros (ensaio, relatório) e tipos de escrita (argumentar, descrever, narrar), o que indica que possui conhecimentos sobre a complexidade da escrita acadêmica.

Considerando todas essas ideias, pode-se dizer que Fermín Toro é um professor que parece ter noção da necessidade de propiciar situações que impliquem a análise de exemplos reais de cada gênero, para assim os estudantes poderem identificar as características distintivas de cada um e compreender conforme utilizados na prática acadêmica.

---

[45] Existe una gran variedad. Así como dice Ana Teresa de la Parra. Un género académico es una forma específica de escritura utilizada en contextos académicos, para poder comunicar algo. En este caso, comunicar información de manera efectiva. Algunos ejemplos podrían ser los ensayos, los informes de investigación, las revisiones bibliográficas, los artículos científicos, y es muy importante esta pregunta porque puede tender a confundirse los géneros de escritura con los tipos de escritura. Y hay que estar bien claros con eso, porque los géneros de escritura son los que te acabo de mencionar, y los tipos de escritura son aquellos que tienen una función específica, ya sea argumentar, ya sea describir, ya sea describir un proceso, en dado caso, una narración, entre otros.

Finalmente, Rómulo Gallegos expressa sua ideia de gênero acadêmico expressando

> **[**8**]** Os gêneros acadêmicos referem-se às diferentes formas de escrita e comunicação utilizadas no campo acadêmico e também na pesquisa. Entre alguns que conheço estão artigos de investigação, ensaios acadêmicos, a tese também poderia ser considerada como... ou também poderiam ser os artigos científicos publicados nas diferentes páginas. Pode ser um relatório de projeto, pode até ser uma redação acadêmica que os estudantes são solicitados a fazer. E também podem ser as provas, que têm uma superestrutura definida, que buscam, por exemplo, respostas precisas, claras. Isso também pode ser uma forma de gênero acadêmico[46] (Rómulo Gallegos).

Segundo Rómulo Gallegos, os gêneros acadêmicos são formas de escrita e de comunicação em contextos acadêmicos e de pesquisa. Ele demonstra ter um amplo espectro de gêneros, reconhecendo desde os mais formais, como artigos científicos e teses, até aqueles mais cotidianos no campo acadêmico, como ensaios e provas. Sua concepção de gêneros acadêmicos é mais flexível e se adapta a diferentes contextos e propósitos comunicativos. Para ele, os gêneros acadêmicos possuem estruturas e características específicas que respondem a funções comunicativas específicas, além de considerá-los como ferramenta de avaliação. Daí, que o partícipe inclua como exemplo de gêneros acadêmicos as provas, com suas estruturas definidas. Suas ideias amplas e flexíveis sobre os gêneros acadêmicos podem levar a apresentar aos estudantes exemplos claros de escrita acadêmica, o que de maneira implícita demonstra uma clara conexão entre a teoria do gênero e a prática real da escrita acadêmica.

Durante a análise das informações dos partícipes, foi percebida a noção que eles têm sobre uma variedade de gêneros acadêmicos, fornecendo exemplos concretos, tais como, ensaios, relatórios, revisões bibliográficas e artigos científicos, teses, relatórios de projetos, e provas com estruturas específicas. Além disso, existe uma preocupação dos partícipes em enfatizar que é fundamental não confundir

[46] Los géneros académicos se refieren a las diferentes formas de escritura y comunicación que se utilizan en el ámbito académico y también pues en la investigación. Entre algunos que conozco están los artículos de investigación, los ensayos académicos, la tesis también podría considerarse comooo… o también podría ser los artículos científicos que se publican en las distintas paginas. Puede ser el informe de un proyecto, puede ser hasta un ensayo académico que se le mande a hacer a los estudiantes. Y también puede ser algunas pruebas que se hacen, que tienen una superestructura definida, que se busca por ejemplo respuestas precisas, claras. Esa también puede ser una forma de genero académico.

gêneros com tipos de escrita, evidenciando uma abordagem pedagógica e teórica mais robusta na diferenciação de conceitos. Todos os exemplos mencionados ajudam a inferir que os professores têm ideias sobre os tipos de gêneros acadêmicos. Isso se relaciona com o sugerido pelos autores Souza e Basseto (2014) quem apontam sobre a importância de reconhecer a existência e a circulação de gêneros na comunidade acadêmica, pois esse mesmo conhecimento permite que os escritores novatos sejam inseridos e atuem na comunidade, além de criar consciência de como os gêneros acadêmicos se desenvolvem em práticas sociais e discursivas próprias existentes no contexto acadêmico.

O propósito do gênero acadêmico também se mostrou como um aspecto em comum dos partícipes. Durante suas falas, destacaram que o propósito desse gênero é comunicar informações de forma clara e eficaz. Essa visão comunicativa reflete uma concepção funcional do gênero acadêmico. Nesse ponto, dialogamos com Swales (1990) sobre a importância de produzir gêneros com propósitos, já que são esses propósitos os que determinarão a estrutura esquemática do discurso e, portanto, o conteúdo e o estilo. Swales (*id.*) também afirma que os propósitos são conhecimentos reconhecidos e compartilhados pelos membros experientes da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem a lógica para o gênero.

De forma geral, parece existir um consenso sobre a importância dos gêneros acadêmicos na escrita no âmbito de pesquisas, bem como sobre a sua função na produção e na socialização de conhecimentos, talvez pelo mesmo fato de ser professores com anos de experiência de ensino na universidade, por participar também como avaliadores e orientadores de projetos de pesquisa e por possuir estudos de pós-graduação. Igualmente, essas reflexões podem estar relacionadas as concepções de abordagens e de práticas de ensino de escrita acadêmica implementadas pelos professores no curso de educação de inglês como língua estrangeira da UNEFM, o que levou a aprofundar sobre o tema.

Foi formulada a pergunta sobre o que eles (os partícipes) conhecem como estratégia de escrita, iniciando as falas o partícipe Arturo Uslar Pietri:

> **[**9**]** São procedimentos para abordar o desenvolvimento de habilidades escritas[47] (Arturo Uslar Pietri.

[47] Son procedimientos para abordar el desarrollo de las competencias escritas.

Aqui pode-se evidenciar que Arturo Uslar Pietri concebe as estratégias como aqueles procedimentos que orientam o desenvolvimento das habilidades da escrita. Embora esta seja uma definição breve, o partícipe enfatiza sua natureza prática e orientada para a aprendizagem. Essa perspectiva reflete uma visão geral das estratégias como ações específicas e implicitamente, sugere que a escrita não é um produto final, mas sim um processo que envolve uma série de etapas e de estratégias. Também reconhece o papel das estratégias no desenvolvimento de competências, ou seja, na aquisição de habilidades e dos conhecimentos que permitam aos estudantes produzirem textos acadêmicos de forma autônoma e eficaz. Em termos teóricos, pode-se tratar de um professor que valoriza a escrita como processo, em vez de se concentrar apenas no produto final. Sua ideia de “abordar o desenvolvimento” sugere que a aprendizagem da escrita ocorre por meio da prática e da aplicação de diferentes estratégias.

Seguidamente, Fermín Toro manifestou

> **[**10**]** É claro que uma estratégia de escrita é um plano ou abordagem sistemática usada para melhorar a qualidade e a eficácia da escrita. Posso responder a essa pergunta dando o exemplo de quando estava ensinando redação escrita. O que eu usei? Primeiro usei uma estratégia chamada andaime, em espanhol é andaime instrucional, usei essa estratégia com vocês e trabalhei através da ferramenta de portfólio. Usei pela primeira vez a primeira parte da unidade curricular, quando lecionei Composição Escrita, a primeira parte foi ensinar o que significa um texto, os tipos de texto. Repare que quando eu ensinei redação escrita para você, pelo menos para você, Egledys, eu não te ensinei um relatório acadêmico, nem como fazer pesquisa, nem nada parecido, mas você simplesmente fez, eu te dei um título, e você fez uma narrativa, ou um argumento, ou uma descrição, entre outros. E você estava colocando isso em uma pasta. À medida que progredimos, você teve que me entregar cada uma de suas produções escritas e eu tive que entregá-las corrigidas por você, para que você pudesse ver onde havia errado e conscientizar na edição e revisão. Claro que estamos falando de todos os elementos que um processo escrito exige, tanto na parte processual quanto na parte de produção[48] (Fermín Toro).

[48] Por supuesto que una estrategia de escritura es un plan o un enfoque sistemático que se utiliza por supuesto para mejorar la calidad y eficacia de la escritura. Esta pregunta te la puedo responder dando el ejemplo de cuando yo estuve enseñándoles a ustedes composición escrita. Qué utilicé yo? Primero que yo usé una estrategia que se llama scaffolding, en español es andamiaje instruccional, yo utilicé con ustedes esa estrategia, y trabajé a través de la herramienta el portfolio. Yo primero utilicé, la primera parte de la unidad curricular, cuando daba composición escrita, la primera parte fue la enseñanza de lo que significa un texto, los tipos de texto. Fíjate que yo cuando les enseñé composición escrita a ustedes, por los menos a ti, Egledys, yo no les enseñé un informe académico, ni tampoco como se hace una investigación, ni nada por el estilo, sino que sencillamente ustedes hacían, yo les colocaba un título, y ustedes hacían o una narración, o una argumentación, o una descripción, entre otros. Y eso, ustedes lo iban colocando en una carpeta. A medida que íbamos avanzando, ustedes tenían que entregarme cada una de sus producciones escritas y tenían que entregárselas corregidas por ustedes, de manera que ustedes vieran en qué se habían equivocado y hacer conciencia en la edición y revisión. Por supuesto, estamos hablando de todos los elementos que requiere un proceso escrito, tanto en la parte procesual como en la parte de producción.

A fala de Fermín Toro mostra-se mais ampla, evidenciando-se nela a concepção de estratégia de escrita como um plano sistemático que visa melhorar a qualidade e a eficácia da escrita. Isso reflete uma visão estruturada e intencional do processo de ensino. Um aspecto significativo dessa fala foi a liberdade e o conforto para explicar sobre a metodologia aplicada por ele na sala de aula para o ensino da escrita, especificamente, descreve como ensinou os textos narrativos, argumentativos e descritivos, orientando os estudantes a reconhecerem erros e trabalhar na revisão e na edição destes.

Também faz ênfase em uma metodologia de ensino processual, integrando as etapas de redação, planejamento, revisão e edição, e promovendo uma reflexão consciente sobre tal processo. Além disso, relaciona as estratégias a abordagens pedagógicas específicas, como o andaime. Segundo sua experiência, essa estratégia foi utilizada para ensinar a redação escrita de forma gradual e orientada, promovendo a autonomia do estudante. Esse partícipe, reflexivamente, reconhece que, em vez de abordar gêneros acadêmicos (como relatórios ou investigações), ele optou por ensinar narração, argumentação e descrição. Sua fala descreve sua atuação na sala de aula, onde priorizou o ensino de tipologias textuais básicas.

Em síntese, o partícipe demonstra possuir uma compreensão robusta e prática sobre estratégias de escrita, baseada em princípios de pedagogia de processos e de metodologias de ensino. Sua forma de ensino estimula a autonomia e a metacognição dos estudantes, dando importância à produção de gêneros discursivos e ao aprendizado por meio de práticas reflexivas. Considerando a fala desse partícipe, pode-se inferir que, mesmo sabendo sobre a importância de formar os estudantes para escrever variedade de gêneros, ele é um professor que orienta o ensino da escrita sob os lineamentos e dos conteúdos dos desenhos instrucionais, os quais sugerem a produção das tipologias narrativas, descritivas, instrutivas e argumentativas. Também demonstra focar o ensino por uma perspectiva reflexiva do processo da escrita, orientando os estudantes a reconhecerem e a solucionar as possíveis falhas que surjam durante a escrita.

Finalmente, Rómulo Gallegos opinou o seguinte

> **[**11**]** Vejo estratégias de escrita como aqueles procedimentos ou técnicas que servem para planejar, organizar ideias, escrever o texto, revisar e editar, ou seja, em cada parte do processo de escrita que é recursivo, aliás, você pode

> usar esses procedimentos ou técnicas que nos ajudam a escrever o texto de forma adequada e eficaz, a comunicar as nossas ideias de concisamente, e assim atingir o objetivo que temos em mente, o nosso objetivo comunicativo. Essas estratégias, para mim, também podem ser vistas como ferramentas que podemos utilizar tanto textos feitos por iniciantes quanto por especialistas, e assim melhoraremos nosso texto e cumpriremos, como disse antes, o propósito que tínhamos no começo[49] (Rómulo Gallegos).

Rómulo Gallegos também oferece uma definição ampla com características de um ensino procedimental da escrita. Para esse partícipe, as estratégias são procedimentos ou técnicas que abrangem todas as etapas do processo de escrita. Além disso, refere-se à escrita como um processo recursivo, enfatizando que a escrita não é linear, mas requer uma constante revisão e aprimoramento, adaptando-se às necessidades do texto. Ele também manifestou que as estratégias devem garantir clareza, concisão e eficácia, o que, segundo ele, permite atingir os objetivos comunicativos do autor.

Da mesma forma, Rómulo Gallegos não limita a utilidade das estratégias para um grupo específico. Para ele, as estratégias são úteis tanto para escritores iniciantes quanto para experientes, por melhorarem a qualidade do texto e garantirem o cumprimento dos propósitos iniciais de escrita. Sua visão sobre estratégias de escrita parece ser mais integrativa e holística, ao mesmo tempo que descreve uma perspectiva que visa a melhoria contínua e a concretização de objetivos comunicativos claros. A ideia de Rómulo Gallegos sobre estratégias de escrita leva a considerá-lo como um professor que dá importância ao desenvolvimento de estratégias específicas para cada etapa do processo de escrita, como planejamento, organização de ideias, redação, revisão e edição. Além disso, sua ideia de envolver tanto escritores iniciantes quanto expertos indica que é um professor que dá importância à colaboração e à troca de experiências durante a produção de textos. Para ele, é essencial especificar o objetivo comunicativo do gênero, para assim orientar a escolha das estratégias e a organização do texto.

---

[49] Las estrategias de escritura yo las veo como esos procedimientos o técnicas que se utilizan para planificar, organizar las ideas, redactar el texto, revisar y editar, o sea que, en cada parte del proceso de escritura que es recursivo, por cierto, se pueden emplear esos procedimientos o técnicas que nos ayuden a escribir el texto de manera apropiada, efectiva, para comunicar nuestras ideas de forma clara, concisa, y de esa manera lograr el objetivo que tenemos en mente, nuestro objetivo comunicativo. Estas estrategias, para mi, también pueden verse como herramientas que podemos utilizar tantos textos hechos por principiantes como por expertos, y de esa manera vamos a mejorar nuestro texto y a cumplir, como dije anteriormente, con ese propósito que teníamos al inicio.

Por um ponto de vista reflexivo, os professores do curso de Educação em Inglês da UNEFM compreendem as estratégias de escrita a partir de uma perspectiva abrangente que combina tanto componentes técnicos como procedimentais, com foco em metodologias e dispositivos concretos para abordar as etapas que conformam o processo de escrita. Essas concepções refletem nos partícipes conhecimentos de estratégias pedagógicas como andaimes, criação de portfólios e a prática reflexiva, que promovem uma formação autônoma e consciente nos estudantes. Nos argumentos dos partícipes, prevaleceu a importância de ensinar a escrever com uma finalidade comunicativa, levando a considerar a escrita como um ato que visa a transmissão eficaz de ideias. Isso demonstra uma orientação para um ensino ativo e centrado no estudante.

Podemos concluir que existe um equilíbrio entre forma e conteúdo, pois, embora alguns professores partícipes priorizem o ensino de aspectos estruturais da escrita, outros promovem competências comunicativas e reflexivas. Em outras palavras, os professores consideram não apenas as habilidades de escrita, mas também a capacidade de refletir, analisar e comunicar ideias complexas por essa modalidade. As falas refletem uma perspectiva eclética e adaptativa relativamente ao ensino da escrita acadêmica, que permite satisfazer às exigências específicas da formação inicial de professores em um contexto complexo e diversificado.

Em linhas gerais, trata-se de professores que possuem um amplo conhecimento de estratégias de escrita, além de serem professores que reconhecem o caráter complexo do processo de escrever. Nesse ponto, é pertinente mencionar a Martinez (2006) que defende a ideia de que um professor de línguas deve saber articular de forma pertinente e criativa os diferentes tipos de conhecimentos disciplinares e profissionais que possuem ao planejar, promover, conduzir e avaliar processos de aprendizagem. Para ela, não é suficiente que um professor transmita informações; um professor de língua estrangeira deve atuar como um agente de letramento no desenvolvimento de competências que auxiliem os estudantes a se comunicarem emancipadamente, para interagir em um mundo complexo e mutante onde vai usar o ILE. Em outras palavras, trata se formar ao estudante para prepará-lo para agir no mundo através da escrita, o que exige um ensino além da mera transmissão de saberes.

6.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE ABORDAGENS DE ENSINO DE ESCRITA

Outro tema de discussão que surgiu no grupo de discussão foi a abordagem de ensino de escrita. Ana Teresa de la Parra definiu a abordagem como um:

> **[**12**]** Processo que permite ao indivíduo desenvolver habilidades de escrita nas áreas que lhe são exigidas. Particularmente, foco em promover o uso correto de textos escritos que estejam relacionados à aprendizagem do inglês e suas teorias comunicativas[50] (Ana Teresa de la Parra).

Segundo Ana Teresa de la Parra, uma abordagem de escrita é um processo para desenvolver habilidades escritas em áreas específicas. Para ela, a ênfase da abordagem está na utilização de textos relacionados à aprendizagem do inglês e suas teorias comunicativas, indicando uma orientação funcional que promove o uso correto dos textos como meio de compreensão da língua e suas aplicações comunicativas. Implicitamente, essa partícipe enfatiza a importância de os estudantes desenvolverem habilidades comunicativas em inglês por meio da escrita, ou seja, que consigam expressar suas ideias de forma clara e eficaz em um contexto acadêmico. Especificamente, sua visão de abordagem sugere uma relação entre escrever e aprender inglês, baseada em uma abordagem construtivista, na qual o estudante pode construir seu próprio conhecimento por meio da interação com o texto e a língua. A partícipe parece ter interesse em desenvolver escritores competentes e autônomos, capazes de se comunicar eficazmente em diferentes contextos.

A seguir, a participação do partícipe Arturo Uslar Pietri, que manifestou que

> **[**13**]** Uma abordagem de escrita refere-se à maneira como a escrita é ensinada. Gosto particularmente de promover a abordagem do processo. Que os estudantes construam suas produções escritas por fases[51] (Arturo Uslar Pietri).

Esse partícipe centra sua fala em uma abordagem processual, enfatizando que sua experiência de ensino motiva os estudantes a desenvolverem suas produções

---

[50] Proceso que permite al individuo desarrollar competencias de escritura en las áreas que sean requeridas. Particularmente me enfoco en promover el correcto uso de textos escritos que se relacionen con el aprendizaje de inglés y sus teorías comunicativas.

[51] Un enfoque de escritura se refiere a la manera de cómo se enseña la escritura. Particularmente me gusta propiciar el enfoque por proceso. Que los estudiantes vayan construyendo por fase sus producciones escritas.

escritas em fases. Para ele, a abordagem processual inclui etapas que permitem aos estudantes construírem seus textos de forma estruturada e reflexiva por meio de uma construção gradativa do texto, que estimula o desenvolvimento de habilidades específicas em cada etapa que conforma o processo da escrita. Assim, concebe a escrita como um processo dinâmico e complexo, que envolve várias etapas e requer tempo para se desenvolver.

Em outra situação, Fermín Toro descreveu o que é para ele uma abordagem de escrita segundo sua própria experiência ensinando inglês:

> **[**14**]** Posso falar com vocês sobre minha experiência em redação escrita. Baseei-me em considerar que uma abordagem de escrita refere-se à filosofia ou perspectiva que orienta o ensino e a aprendizagem da escrita. Então, como eu precisava que você aprendesse não só a escrever, mas também a falar sobre a metalinguagem do que é o processo de escrita, trabalhei com uma abordagem baseada em processos, claro, enfatizando as etapas de escrita, planejamento, redação, revisão, edição, metacognição, entre outras. Depois também trabalhei com a abordagem baseada em tipos de texto. E também trabalhei com o foco nas suas habilidades, mas para isso tive que conversar com vocês sobre o que é coesão, o que é coerência, o que é a cosmética da escrita, o que poderíamos chamar de pontuação, pausas, enfim, tantos elementos importantes, e claro, também a abordagem baseada em conteúdo, ou seja, eu te dei um tema, e sob esse tema você tinha que estar produzindo, e fiz o mesmo quando ensinei produção escrita no mestrado[52] (Fermin Toro).

Para Fermín Toro, uma abordagem de escrita é concebida como a perspectiva filosófica que orienta o ensino e a aprendizagem da escrita. Ele refere-se à sua própria experiência de ensino sob múltiplas abordagens, mencionando a abordagem de processo, focada em planejamento, redação, revisão e edição; a abordagem baseada em tipos de texto, na qual se apresentam gêneros específicos para desenvolver habilidades discursivas; a abordagem baseada em competências que priorizam

[52]Puedo hablarles desde mi experiencia en composición escrita. Yo me basé, considerando que un enfoque de escritura se refiere a la filosofía o la perspectiva que guía la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Entonces, como yo necesitaba que ustedes aprendieran no solamente a escribir, sino también hablar del metalenguaje de lo que es el proceso escrito, yo trabajé con un enfoque basado en proceso, por supuesto, enfatizando las etapas de escritura, la planificación, la redacción, la revisión, la edición, la metacognición, entre otros. Luego, también, trabajé con el enfoque basado en los tipos de textos. Y también trabajé con el enfoque de sus habilidades, pero para eso había que hablarles a ustedes de lo que es la cohesión, de lo que es la coherencia, de lo que es la cosmética de la escritura, que pudiéramos llamarla puntuación, las pausas, en fin, tantos elementos importantes. Y por supuesto, también el enfoque basado en contenido, es decir, yo les colocaba a ustedes un tema, y bajo ese tema entonces ustedes tenían que estar produciendo. Y exactamente lo mismo hice cuando yo enseñé la producción de la escritura en la maestría.

aspectos como coesão, coerência e pontuação; e a abordagem baseada em conteúdo na qual se utilizam tópicos específicos para a produção escrita.

Sua concepção integra elementos metacognitivos, promovendo a análise crítica do próprio processo de escrita, mais amplamente ele adota uma abordagem holística e integrativa, ajustando estratégias e ênfases com base nas necessidades dos estudantes e nos objetivos curriculares. Essa abordagem explicada por Fermín Toro reflete uma compreensão complexa e pragmática da escrita como um processo multidimensional. Resumindo, a concepção de Fermín Toro propõe a escrita como um processo multifacetado, a qual considera fundamental que os estudantes compreendam os termos e os conceitos relativos à escrita. Isso lhe permite refletir sobre o seu próprio processo de produção textual, reconhecer a importância da forma (coesão, coerência, estilo) e do conteúdo na produção escrita, e buscar que o estudante construa seu conhecimento por meio da prática e da reflexão sobre seu próprio processo de escrita. Sendo assim, Fermín Toro se mostra como um professor que dedica tempo ao ensino das etapas do processo da escrita, além de se interessar em que seus estudantes aprendam tanto sobre coesão, coerência, uso correto de recursos linguísticos e o desenvolvimento de habilidades de escrita para uma posterior utilização em contextos reais.

Rómulo Gallegos, partícipe da pesquisa, apresentou:

> **[**15**]** Um é baseado na gramática. Outro nas funções. Outro nos processos e outro nos conteúdos. Cada um tem uma ênfase diferente, uma forma diferente de ensinar e um tipo diferente de correção. A abordagem baseada na gramática enfatiza obviamente o conjunto de aspectos gramaticais, por outro lado, a abordagem funcional baseia-se mais do que tudo na comunicação ou no uso da língua, tendo em conta o contexto. A de processos dá ênfase ao processo de escrita, enquanto a de conteúdo dá muita ênfase ao que o texto diz, ao conteúdo, e não, como se diz, à forma, ou seja, sua ênfase está no conteúdo. E bom, todos eles, como eu digo, através deles você pode ensinar a escrever de diferentes maneiras. Talvez eu tenha um método eclético. Talvez eu tenha uma abordagem baseada em aspectos funcionais da linguagem, mas também em processos, ou às vezes talvez eu coloque mais ênfase em funções, gramática e conteúdo do que em processos. Isso também depende de muitos elementos dentro do ensino da língua inglesa (...) considero que tenho uma abordagem eclética no ensino da língua, especificamente no ensino de gramática, porque isso, como eu disse, depende de cada unidade temática, depende de muitos outros elementos que devem ser levados em conta (...) considero o melhor de cada abordagem. Nem a abordagem gramatical pode ser demonizada, especialmente no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (...) Por exemplo, na linguística aplicada, a minha abordagem, embora seja eclética, a parte da abordagem conteudista tem mais peso, por razões óbvias, porque obviamente eu ensino a língua transversalmente lá, porque é a ponte usada para discutir as teorias que ali propomos, mas também tenho que avaliar o conteúdo, ou seja, avaliar a compreensão dos estudantes sobre as ideias, e

> isso é avaliado com diferentes produções, não só orais, mas também escritas. Então embora eu tenha uma abordagem eclética, para cada unidade curricular é diferente. Talvez em Inglês 3 eu tenha uma abordagem mais focada na parte gramatical, funcional, talvez de processo. Mas não esqueço de levar em conta a avaliação da parte de conteúdo. Quer dizer, tudo é importante.[53] (Rómulo Gallegos).

Esse partícipe demonstra possuir conhecimentos de múltiplas abordagens. Ele menciona a abordagem gramatical, focada em aspectos formais; a abordagem funcional, focada na comunicação e no uso contextual da linguagem; por processos, com ênfase nas etapas de escrita; e a abordagem baseada em conteúdo, que prioriza o conteúdo e o significado do texto. Segundo a descrição de sua experiência de ensino, ele adota uma abordagem eclética, selecionando o melhor de cada abordagem conforme a natureza da unidade curricular, o contexto e as necessidades do estudante, mas com uma maior inclinação para a abordagem baseada em conteúdos, especialmente, em contextos de ensino do componente curricular Linguística Aplicada.

No entanto, destaca a importância de não descartar a abordagem gramatical, especialmente por se tratar do ensino de uma língua estrangeira. Sua postura mostra-se entre o eclético e o pragmático, integrando elementos de diferentes abordagens para se adaptar a contextos específicos de ensino. A ênfase na flexibilidade metodológica adotada por ele reflete uma compreensão e adaptabilidade das abordagens às diversas necessidades no ensino da escrita, isto por envolver

[53] Uno está basado en la gramática. Otro en las funciones. Otro en los procesos y otro en contenidos. Cada uno tiene un énfasis diferente, una forma de enseñar distinta, y, por ejemplo, un tipo de corrección diferente. El enfoque basado en gramática obviamente su énfasis es el conjunto de aspectos gramaticales, en cambio, el de funciones, se basa, más que todo en la comunicación o el uso de la lengua, tomando en cuenta el contexto. El de procesos hace énfasis en el proceso de la composición, mientras que el de contenido, tiene mucho énfasis en lo que dice el texto, en el contenido, y no como se dice, en la forma, o sea, su énfasis es en el contenido. Y bueno, todos ellos, pueden como les digo, a través de ellos se puede ensenar la escritura de maneras diferentes. Quizás yo, tenga un método ecléctico. Quizás tenga un enfoque basado en aspectos funcionales del idioma, pero también en el proceso, o a veces quizás hago más énfasis en funciones, gramática, y contenido más que en proceso. Eso también depende de muchos elementos dentro de la enseñanza del idioma inglés (...) Yo considero que tengo un enfoque ecléctico para enseñar el idioma, para enseñar específicamente gramática, porque eso, como yo dije, depende de cada unidad temática, depende de muchos otros elementos que hay que tomar en cuenta (...) tomo lo mejor de cada enfoque. Tampoco se puede satanizar el enfoque gramatical y más en la enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero (...) Por ejemplo, en lingüística aplicada, mi enfoque, aunque es ecléctico, tiene más peso la parte del enfoque basado en contenidos, por obvias razones, porque obviamente yo enseño allí de manera transversal el idioma, porque es el puente que se usa para discutir sobre las teorías que allí planteamos, pero también tengo que evaluar el contenido, es decir, evaluar la comprensión de las ideas, por parte de los estudiantes, y eso se evalúa con producciones diferentes, no solamente orales, si no escritas. Entonces, aunque tengo un enfoque ecléctico, para cada unidad curricular es diferente. Quizás en inglés 3 tengo un enfoque más centrado en la parte gramatical, funcional, quizás de proceso. Pero no dejo de tomar en cuenta evaluar la parte del contenido. O sea, todo es importante

diferentes aspectos, como a gramática, as funções comunicativas, o conteúdo e o processo de composição, considerando também o contexto em que ocorre a escrita, seja em termos de conteúdo temático ou de necessidades dos estudantes.

Finalmente, como parte das reflexões baseadas nas falas dos professores partícipes, pode-se dizer que eles refletem um amplo conhecimento de teorias e metodologias sobre abordagens de escrita. De forma específica, Ana Teresa de la Parra demonstrou conhecer e ensinar sob uma abordagem funcionalista, focada em habilidades comunicativas. Arturo Uslar Pietri inclinou-se pela abordagem processual, focado em etapas estruturadas, Fermín Toro pela abordagem holística, com integração de múltiplas abordagens e ênfase metacognitiva e, por último, Rómulo Gallegos pela abordagem eclética e adaptativa, selecionando abordagens conforme o contexto.

Essa diversidade sugere que o ensino da escrita na UNEFM se beneficia de abordagens flexíveis e contextualmente relevantes para cada situação ou componente curricular, que combinam teoria e prática tradicionais (gramatical) e outros mais modernos (processual e funcional) para responder às necessidades e à formação dos futuros professores de inglês. No entanto, consoante à revisão dos documentos institucionais, a única abordagem de ensino sugerida para os componentes curriculares do curso de inglês é a comunicativa/funcional, o que significa que as outras abordagens mencionadas pelos professores no grupo de discussão têm sido implementadas pela própria iniciativa deles como parte das metodologias para o ensino do inglês como língua estrangeira e as habilidades para a escrita que os estudantes devem desenvolver na sua formação inicial. Isso resulta favorável quando se trata de resolver lacunas ou fragilidades que os professores detectam na sala de aula, na própria interação com os estudantes, fatores esses que não são considerados nos documentos institucionais da universidade *locus* desta pesquisa pela desatualização das informações que eles apresentam.

Nesse ponto, é importante mencionar a perspectiva habermasiana (Habermas, 1995) sobre a necessidade cada vez mais presente em nossas universidades de relacionar o mundo sistêmico e o mundo da vida, para o qual devem convergir as normas e as regras da instituição e da língua com as vivências e os atos cotidianos das pessoas da esfera a qual pertencem, pois tal contexto oportuniza o agir segundo as necessidades e as realidades que da própria prática da escrita, entendida, nesta tese, como ação social.

Da mesma forma, partindo das informações dadas pelos professores partícipes desta tese, se pode dizer que ainda falta promover um ensino de gêneros acadêmicos com caráter reflexivo e autônomo, de forma tal que os estudantes que estão se formando possam exercer uma escrita que não esteja limitada ao aprendizado das etapas da escritura, mas que fomente neles os posicionamentos que podem adotar através da escrita, que possam ser autores ativos e reconhecidos no contexto acadêmico, opinando, debatendo, participando.

Ao modo de reflexão, como Gomes (2022) aponta, não basta ensinar aspectos unicamente linguísticos e organizacionais dos gêneros, pois, ao serem transformados em objetos de ensino, perdem toda condição de funcionamento efetivo em situação social. Ao contrário disso, ensinar gêneros sob uma abordagem mais ampla, considerando, por exemplo, sua organização retórica (gêneros como partícula), sua relação com outros gêneros do mundo acadêmico (gênero como onda) e sua função para criticar, selecionar, utilizar ou modificar gêneros existentes (gênero como campo), expande a visão de escrita acadêmica e, ao mesmo tempo, contribui para uma formação situada e significativa para os futuros professores de inglês.

A seguir, se apresenta o quadro 9, com informações que emergiram no grupo de discussão sobre os aspectos teóricos e metodológicos do ensino da escrita acadêmica:

Quadro 9. Concepções teóricas e metodológicas da escrita acadêmica

Concepções teóricas e metodológicas	Concepção de escrita acadêmica	Concepção de estratégia	Concepção de abordagem de escrita
Perspectiva técnico-instrumental	A escrita acadêmica como habilidade técnica baseada na utilização de signos linguísticos, regras e estruturas da língua para reproduzir um conhecimento teórico. Enfatiza-se a eficiência e a funcionalidade da escrita como ferramenta para cumprir objetivos intelectuais específicos. O gênero é concebido como uma forma específica de escrita utilizada em contextos acadêmicos para comunicar informação.	A escrita é vista como uma ferramenta ou instrumento para atingir objetivos específicos. Centra-se no domínio das competências e das regras formais que permitem produzir textos eficazes. Uma estratégia de escrita implica desenvolver habilidades relacionadas à gramática, ortografia, estrutura do texto e coerência. A escrita é ensinada como uma habilidade técnica que pode ser aprimorada por meio da prática e do aprendizado de padrões específicos (estruturas do texto, regras da língua). As estratégias estão orientadas à planificação e à organização de ideias, à revisão de erros gramaticais, ortográficos, de estilo e estrutura, ao uso correto de citações e referências, à revisão da clareza e da concisão.	A escrita se concebe como uma habilidade técnica que deve ser aprimorada para atender aos padrões e às convenções do contexto acadêmico. Sua ênfase está no respeito das formas e das regras de escrita, como a gramática, a estrutura dos textos, as citações e as referências bibliográficas e o uso adequado dos estilos de escrita.

Perspectiva prático-interpretativa	A escrita acadêmica como um processo dinâmico que busca expressar ideias em contextos disciplinares específicos. É uma ponte entre conhecimento conceitual e expressão formal, baseando-se na comunicação e na interação social. Busca integrar conhecimento e habilidades em contextos acadêmicos e sociais. Os gêneros são formas de escrita e de comunicação em contextos acadêmicos e de pesquisa. Um gênero acadêmico possui estrutura e funcionalidades próprias, portanto, conteúdo e estilo.	A escrita não é vista apenas como uma habilidade técnica, mas também como um processo interpretativo, que permite expressar e desenvolver ideias, reflexões e significados. Uma estratégia de escrita está ligada à capacidade de interpretar e comunicar pensamentos de forma significativa, tendo em conta o contexto, os destinatários do texto e os propósitos da escrita. Uma estratégia de escrita deve propor leitura crítica, realização de esquemas ou mapas mentais, criar argumentos, fazer revisão interpretativa, avaliar argumentos.	Por esta perspectiva, o estudante/escritor enfrenta um processo de reflexão e análise crítica sobre o tema de que trata. A escrita está baseada na interpretação de fontes e na argumentação de forma lógica e coerente. A escrita estabelece um diálogo com outros textos e teorias, integrando e construindo novas interpretações.

Perspectiva crítico-emancipatória	A escrita acadêmica é uma prática social que questiona, transforma e cria conhecimento. A ênfase está na análise crítica e no desenvolvimento intelectual do escritor. É uma forma de avanço do conhecimento e do desenvolvimento pessoal, assim como também um jeito de agir comunicativamente na esfera acadêmica.	Uma estratégia de escrita é aplicada para estimular no escritor consciência do seu contexto social, político e econômico. A escrita como meio de resistir, opinar, questionar e transformar realidades. As estratégias devem estar voltadas ao desenvolvimento de posturas críticas, mas também de buscar e incluir outras ideias. As estratégias como mecanismos de ação para transformar a realidade criticada, para refletir e convidar à emancipação.	A escrita acadêmica é entendida como um meio para gerar uma mudança, é usada para questionar e desafiar estruturas de poder, ideologias dominantes e desigualdades. A academia é vista como um espaço onde os estudantes podem ser emancipados, as vozes podem ser visíveis e a transformação social gerada.

Fonte: criada pela pesquisadora

Uma vez interpretados os argumentos dos partícipes, foram percebidas três perspectivas de ensino de escrita acadêmica. Pela perspectiva técnico-instrumental de Habermas, os professores reconhecem a funcionalidade da escrita em termos de controle, eficiência e racionalidade instrumental. Quer dizer, para eles, a escrita deve ser empregada para alcançar certos objetivos, especialmente no contexto da comunicação científica e do progresso acadêmico. Nessa perspectiva, a escrita acadêmica é um processo dinâmico por meio do qual o estudante organiza e expressa ideias de maneira sistemática, alinhando-se às expectativas das disciplinas específicas, o que sugere o gênero como forma de avaliação.

Em outras palavras, a escrita é moldada por normas e convenções que maximizam sua eficiência como ferramenta de produção e de disseminação de conhecimento. Por essa visão técnico-instrumental, a escrita acadêmica é vista como ferramenta baseada na eficácia da transmissão de informações e na estruturação de argumentos para dialogar com outros pesquisadores, de maneira formalizada e com

ênfase na clareza e na redução de ambiguidades. Aqui, os gêneros cumprem funções específicas no sistema acadêmico, com uma estrutura e estilo padronizados para otimizar a eficiência na comunicação e no armazenamento de conhecimento. Para os partícipes que ensinam sob uma perspectiva técnico-instrumental, o gênero possui uma funcionalidade instrumental clara, vinculada a objetivos como apresentar resultados, argumentar hipóteses ou documentar processos.

Por uma perspectiva prático-interpretativa, a escrita é um processo dinâmico e situado que, além de envolver normas e técnicas, também abrange a interpretação de significados em contextos disciplinares específicos. Essa ideia de escrita acadêmica perfila a produção de gêneros como um meio para avaliar os conhecimentos disciplinares, tanto linguísticos como teóricos. Aqui, o ato de expressar ideias por meio da escrita implica estabelecer um diálogo entre o estudante/autor e os leitores, dando oportunidade a construir sentidos de forma reflexiva e contextualizada.

Assim, a escrita não é trabalhada apenas como um simples mecanismo técnico, mas sim como uma forma de interação comunicativa em que o escritor reflete sobre os conceitos, os organiza e os adapta para torná-los compreensíveis e relevantes para sua audiência. Nessa perspectiva, são valorizadas as estruturas e as funções próprias dos gêneros, com suas normas discursivas e tradicionais usos, mas também com possíveis transformações de inovação para a construção de novas interpretações.

Finalmente, interpretando os argumentos dos partícipes por uma perspectiva crítico-emancipatória, a escrita acadêmica é concebida como uma prática social, exatamente por estar imersa em contextos sociais, políticos e econômicos que moldam e influenciam tanto o escritor quanto o conhecimento produzido. Por essa perspectiva, as estratégias de ensino visam a despertar no escritor uma consciência crítica de seu contexto que permitem questionar as estruturas de poder que influenciam o conhecimento, refletir sobre problemas sociais, transgredir e promover o diálogo. De forma resumida, conceptualmente, os partícipes possuem ideais que refletem características dos três tipos de interesses da TAC, no entanto, seria difícil considerá-los na realidade como professores que ensinam focados em tais interesses, sendo que este estudo apenas se baseia em concepções e não em fatos observáveis na sala de aula.

Seguidamente, se apresenta o capítulo 7, que descreve as análises e as interpretações baseadas nas informações dadas pelos partícipes sobre suas práticas de ensino de escrita acadêmica.

7 PRÁTICAS DE ESCRITA ACADÊMICA NO CURSO DE EDUCAÇÃO EM INGLÊS DA UNEFM

A seguir, se apresentam as falas e suas respectivas análises para dar resposta ao terceiro objetivo específico planteado nesta tese: analisar, no grupo de discussão, como são as práticas de ensino de escrita acadêmica promovidas pelos professores de inglês na universidade. Para isso, expliquei os termos práticas e eventos de letramento aos partícipes, para assim introduzir perguntas sobre quais práticas de ensino de escrita acadêmica cada professor promovia em seu componente curricular, podendo extrair as seguintes falas:

> **[**16**]** Na disciplina de Gramática II, voltada para gramática funcional, não ensino diretamente como escrever textos acadêmicos. No entanto, um dos objetivos específicos desta disciplina é desenvolver a escrita de textos linguísticos. Para tanto, quando avalio a teoria, costumo pedir aos estudantes que escrevam um ensaio. Isso me permite verificar se eles realmente compreenderam os conceitos teóricos que trabalhamos. Os textos que utilizo com mais frequência são textos linguísticos e científicos, dependendo da área específica que estamos a trabalhar nas aulas. Antes de pedir que escrevam um ensaio, dou-lhes uma explicação clara de como estruturá-lo: da introdução à conclusão. Destaco também aspectos fundamentais, como evitar o uso de inteligência artificial para gerar suas redações, já que o objetivo é que desenvolvam suas habilidades de análise e redação[54] (Ana Teresa de la Parra).

Nesse fragmento, a partícipe primeiramente manifesta não ensinar escrita, no entanto, através da sua disciplina Gramática II, o professor procura desenvolver nos estudantes a capacidade de escrever ensaios. Isso implica, então, ensiná-los a escrever um ensaio. Além disso, o professor, antes de propor a escrita do ensaio, orienta-os para a leitura e para a compreensão de conceitos teóricos dos textos linguísticos e científicos que formam parte das leituras sugeridas na disciplina, isto de alguma maneira faz parte das práticas de escrita. Em síntese, para ela, o escrever

[54] En la asignatura Gramática II, centrada en la gramática funcional, no enseño directamente cómo redactar textos académicos. Sin embargo, uno de los objetivos específicos de esta disciplina es desarrollar la redacción de textos lingüísticos. Para ello, cuando evalúo la teoría, suelo pedir a los estudiantes que escriban ensayos. Esto me permite comprobar si realmente entienden los conceptos teóricos que trabajamos. Los textos que utilizo con más frecuencia son textos lingüísticos y científicos, dependiendo del área concreta que estemos trabajando en clase. Antes de pedirles que escriban un ensayo, les doy una explicación clara de cómo estructurarlo: desde la introducción hasta la conclusión. También destaco aspectos fundamentales, como evitar el uso de inteligencia artificial para generar tus ensayos, ya que el objetivo es que desarrolles tus habilidades de análisis y redacción.

uma redação e um ensaio permite avaliar tanto a aprendizagem conceitual quanto as habilidades de escrita.

Também, a professora explica que, embora ensinar a escrever não forme parte dos assuntos das disciplinas que ensina, ela oferece diretrizes específicas para orientar os estudantes na organização de suas ideias. Igualmente, é uma professora que, entre suas práticas de ensino, ressalta a importância de os estudantes escreverem suas próprias redações, sem utilizar inteligência artificial, reforçando seu papel como promotor de uma escrita autêntica.

De igual forma, Ana Teresa de la Parra decidiu aprofundar sua fala oferecendo algumas exemplificações de suas ações nas disciplinas que ensina:

> **[**17**]** Na disciplina Inglês II, por exemplo, que se centra nas competências básicas de inglês II, a escrita que ensino está sobretudo relacionada com textos funcionais e do quotidiano, por exemplo, cartas, e-mails ou descrições de pessoas e lugares. Aqui não trabalhamos com textos acadêmicos complexos porque o objetivo é que os estudantes adquiram uma base sólida em estruturas gramaticais e vocabulário funcional. Na disciplina Gramática II, a escrita tem uma abordagem mais analítica e reflexiva, o que complementa o trabalho prático do Inglês II, que desenvolve competências mais básicas. Embora sejam diferentes em seus objetivos, sempre enfatizo a importância da coerência e coesão textual, tanto em um ensaio acadêmico quanto em uma carta pessoal. Adicionalmente, ensino a meus estudantes a refletir sobre a finalidade comunicativa dos seus textos, algo que considero transversal a ambas as disciplinas[55] (Ana Teresa de la Parra).

Nesse ponto, Ana Teresa detalhou o que ela faz em cada uma das disciplinas que ensina, considerando os objetivos delas. Pontuou também a complementaridade entre uma disciplina e a outra: Inglês II, para adquirir estruturas gramaticais e vocabulário; e Gramática II para analisar e refletir, mostrando, assim, diferentes práticas segundo às competências requeridas em disciplinas específicas. De acordo com essa diferenciação, na disciplina Inglês II o professor promove práticas orientadas a escrever textos práticos e quotidianos, como cartas, e-mails e descrições, estimular o desenvolvimento de habilidades como coerência, coesão, uso adequado de vocabulário e gramática, enquanto na disciplina Gramática II, fomenta a leitura e

[55] En la asignatura de Inglés II, por ejemplo, que se centra en las habilidades básicas de Inglés II, la escritura que enseño está relacionada principalmente con textos funcionales y cotidianos, por ejemplo cartas, correos electrónicos o descripciones de personas y lugares. Aquí no trabajamos con textos académicos complejos porque el objetivo es que los estudiantes adquieran una base sólida en estructuras gramaticales y vocabulario funcional. En la asignatura Gramática II la escritura tiene un enfoque más analítico y reflexivo, que complementa el trabajo práctico de Inglés II, que desarrolla habilidades más básicas. Aunque difieren en sus objetivos, siempre hago hincapié en la importancia de la coherencia y cohesión textual, tanto en un ensayo académico como en una carta personal. Además, enseño a mis alumnos a reflexionar sobre la finalidad comunicativa de sus textos, algo que considero transversal a ambas disciplinas.

busca de informações relacionadas aos conteúdos estudados, ensina explicitamente a estrutura do ensaio além de utilizá-lo para a avaliação. De forma geral, as práticas de ensino de escrita acadêmica da professora Ana Teresa combinam estratégias explícitas de orientação, análise de modelos textuais, escrita orientada e reflexão crítica; todas essas práticas adaptadas aos objetivos específicos de cada disciplina. Dessa forma, o professor promove não apenas a aquisição de competências técnicas de escrita, mas também o desenvolvimento de uma compreensão profunda e autêntica dos conteúdos que os estudantes trabalham.

Por sua parte, Arturo Uslar Pietri declarou

> **[**18**]** Primeiramente, é importante apontar que no desenho instrucional dos cinco níveis de inglês, incluindo Inglês V, o ensino da escrita acadêmica não é mencionado especificamente. Em vez disso, procura desenvolver a escrita como uma competência geral. Portanto, nesta disciplina não promovo diretamente a escrita acadêmica como tal, mas trabalho no desenvolvimento de habilidades que estão envolvidas na escrita em inglês, por exemplo, a coesão, o vocabulário, a coerência. Na Composição Escrita trabalho principalmente com relatórios e ensaios. Embora o desenho instrucional não estabeleça explicitamente como ensinar a escrever esses textos, considero essencial dar aos estudantes orientações claras sobre a estrutura (...) Explico-lhes como organizar as suas ideias numa introdução, um desenvolvimento e uma conclusão para poderem lidar adequadamente com o formato. Primeiro, forneço-lhes exemplos de textos bem elaborados, como ensaios e relatórios, para poderem analisar suas características. Em seguida, peço que escrevam rascunhos sobre temas relacionados aos temas que estamos estudando. Durante o processo, ofereço feedback individual para ajudá-los a identificar seus pontos fortes e áreas de melhoria. Destaco também a importância de ser original e atencioso na escrita, evitando copiar ideias sem as processar. Na verdade, em ambas as disciplinas, faço comentários detalhados sobre seus textos para que possam identificar e corrigir erros. Além disso, sempre falo com meus estudantes sobre a importância de pesquisar e refletir antes de escrever. Isto não só melhora a sua gramática e vocabulário, mas também a qualidade dos seus argumentos e a clareza das suas ideias [56] (Arturo Uslar Pietri).

[56] En primer lugar, es importante señalar que, en el diseño instruccional de los cinco niveles de inglés, incluido Inglés V, no se menciona específicamente la enseñanza de la escritura académica. Más bien, busca desarrollar la escritura como una habilidad general. Por lo tanto, en esta materia no fomento directamente la escritura académica como tal, sino que trabajo en el desarrollo de habilidades que intervienen en la escritura en inglés, por ejemplo cohesión, vocabulario, coherencia. En Composición Escrita trabajo principalmente con informes y ensayos. Si bien el diseño instruccional no establece explícitamente cómo enseñar a escribir estos textos, considero fundamental brindar a los estudiantes una orientación clara sobre la estructura (...) Les explico cómo organizar sus ideas en una introducción, un desarrollo y una conclusión para que puedan abordar adecuadamente el formato. Primero, les proporciono ejemplos de textos bien escritos, como ensayos e informes, para que puedan analizar sus características. Luego, les pido que escriban borradores sobre temas relacionados con los temas que estamos estudiando. Durante el proceso, brindo retroalimentación individual para ayudarlos a identificar sus fortalezas y áreas de mejora. También destaco la importancia de ser original y reflexivo en tu escritura, evitando copiar ideas sin procesarlas. De hecho, en ambas materias hago comentarios detallados sobre sus textos para que puedan identificar y corregir errores. Además, siempre hablo con

Arturo Uslar Pietri inicia sua fala mencionando que o ensino de escrita acadêmica não forma parte dos assuntos da disciplina Inglês V, mas sim o desenho concebê-la como competência da abordagem comunicativa para o ensino do inglês como língua estrangeira. Daí que as práticas de ensino desse partícipe estejam orientadas ao desenvolvimento de habilidades que implicam a utilização de aspectos coesivos e gramaticais que também formam parte da escrita.

Para a disciplina Composição Escrita, por seu ponto de vista, é importante que os estudantes conheçam como estão organizados estruturalmente os textos e, como parte de sua própria iniciativa, fornece diretrizes claras sobre como estruturar um ensaio ou relatório, explicando as partes essenciais que os compõem. Sendo assim, se trata de um professor que adapta seu ensino de acordo com seus critérios, elaborando atividades e materiais que considera úteis para a formação de seus estudantes.

Adicionalmente, como parte de suas práticas de ensino em Composição Escrita, sugere aos estudantes fazer anotações para organizar ideias de maneira lógica e clara. Além disso, apresenta detalhes do essencial que é para ele estabelecer contato individualizado com os estudantes para comentar, corrigir ou sugerir melhorias sobre seus textos. Essa iniciativa incentiva o aprendizado interativo e a melhoria contínua dos estudantes como parte do desenvolvimento de suas habilidades para a escrita. É um professor que também se mostra preocupado por encaminhar seus estudantes a construir um texto bem organizado, fundamentado, coerente e autêntico.

Posteriormente, o mesmo professor insistiu em participar para comentar

> **[**19**]** Em Inglês V, o foco é mais amplo. Trabalhamos habilidades avançadas que incluem não apenas a escrita, mas também a compreensão de leitura e a comunicação oral em contextos mais complexos. Embora não seja ensinada a escrita acadêmica, os estudantes realizam atividades que envolvem a redação de textos argumentativos, opiniões e relatórios. Estas atividades complementarão o que será trabalhado em Composição Escrita, pois ajudará os estudantes a ganhar confiança na sua capacidade de expressar ideias em inglês[57] (Arturo Uslar Pietri).

mis alumnos sobre la importancia de investigar y reflexionar antes de escribir. Esto no sólo mejora tu gramática y vocabulario, sino también la calidad de tus argumentos y la claridad de tus ideas.

[57] En Inglés V, el enfoque es más amplio. Trabajamos habilidades avanzadas que incluyen no sólo la escritura, sino también la comprensión lectora y la comunicación oral en contextos más complejos. Aunque no se enseña escritura académica formal, los estudiantes realizan actividades que involucran la redacción de textos argumentativos, opiniones e informes. Estas tareas complementarán lo que se trabajará en Composición Escrita, ya que ayudarán a los estudiantes a ganar confianza en su capacidad para expresar ideas en inglés.

Aqui, o partícipe justifica de novo as razões pelas quais o ensino na disciplina de inglês não se foca unicamente na escrita e implicitamente sugere que nas atividades que promove se dá uma interrelação da escrita com as outras destrezas da competência comunicativa (ler, falar e escutar). Igualmente, aponta que, embora a redação de textos acadêmicos não seja exigida na disciplina Inglês V, para algumas atividades os estudantes devem escrever textos que impliquem habilidades para argumentar e pensar, que também são habilidades que se encontram envolvidas na escrita acadêmica.

Do mesmo modo, o partícipe refere-se ao Inglês V como uma disciplina que prepara o estudante para escrever em futuras situações mais exigentes, como o caso de Composição Escrita. Em resumo, as práticas promovidas por Arturo Uslar Pietri envolvem orientações explícitas sobre a estrutura dos textos, feedback personalizado, tomada de notas, consideração dos elementos textuais tais como coesão, coerência, apresentação de textos modelos, análises de textos acadêmicos, redação e organização de ideias e de argumentos.

No caso de Fermín Toro, se tem a seguinte fala

> **[**20**]** Devo admitir que ensinar escrita em Inglês II tem sido todo um desafio para mim, principalmente porque ensino a disciplina online. Muitos estudantes deste nível têm fraquezas na língua, não todos, claro, mas um grupo considerável. Isso dificulta o ensino da escrita porque, para produzir textos, eles precisam de um domínio básico da língua que alguns não possuem. O ensino online tem suas vantagens sim, mas também limita como a escrita pode ser avaliada. Percebi que quando indico atividades escritas, muitos estudantes recorrem a ferramentas online para copiar ou usar traduções de maneira idêntica. Isso significa que eles não produzem textos autênticos nem trabalham no desenvolvimento de suas reais habilidades de escrita. Então, há alguns anos, decidi parar de pedir gêneros escritos nessa disciplina. Em vez disso, centro-me mais em atividades relacionadas com outras competências incluídas no desenho instrucional, tais como compreensão oral, escuta ativa e compreensão de leitura[58] (Fermín Toro).

Ao interpretar a fala do partícipe Fermín Toro, se percebe uma autonomia na escolha e no desenvolvimento de atividades que limitam a criação de textos na

[58] Debo admitir que enseñar escritura en inglés II ha sido todo un desafío para mí, principalmente porque imparto la materia en línea. Muchos estudiantes de este nivel tienen debilidades lingüísticas, no todos, por supuesto, pero sí un grupo considerable. Esto dificulta la enseñanza de la escritura porque, para producir textos, necesitan un dominio básico del idioma que algunos no tienen. La enseñanza en línea tiene sus ventajas, pero también limita la forma en que se puede evaluar la escritura. Noté que cuando recomiendo actividades escritas, muchos estudiantes usan herramientas en línea para copiar o usar traducciones de manera idéntica. Esto significa que no producen textos auténticos ni trabajan para desarrollar sus verdaderas habilidades de escritura. Entonces, hace unos años, decidí dejar de preguntar por géneros escritos en esta disciplina. En cambio, me concentro más en actividades relacionadas con otras habilidades incluidas en el diseño instruccional, como la comprensión auditiva, la escucha activa y la comprensión lectora.

disciplina Inglês. Isso com base na dificuldade em avaliar com precisão as competências reais da escrita dos estudantes no contexto online como resultado de situações de plágio, nas que seus estudantes utilizavam ferramentas online para criar textos e apresentá-los como próprios. Embora o professor valorize os benefícios do uso dos meios das tecnologias digitais, ele aponta que representa um impedimento quando se trata de atividades de avaliação, razão pela qual prefere focar o ensino em atividades orais, que lhe permitam diretamente avaliar.

O caráter autônomo do professor permite inferir que ele atua segundo suas próprias experiências e próprios interesses, ignorando o estabelecido no desenho instrucional da disciplina Inglês III, a qual exige o desenvolvimento das quatro destrezas que constituem a abordagem comunicativa e, mais especificamente para a escrita, a elaboração de redes semânticas (mapas mentais, mapas conceituais, redações curtas) como parte dos gêneros acadêmicos escritos que os estudantes devem produzir. Além disso, o partícipe reconhece que os estudantes da disciplina têm dificuldades para escrever textos autênticos e para realizar atividades mais complexas de escrita, relacionadas essas possivelmente a habilidades de organização de ideias e de argumentação.

Por outra parte, eu, como professora e pesquisadora, quis aprofundar sobre o tema das atividades de escrita na disciplina Inglês III. Sobre isso, Fermín Toro participou com a seguinte fala:

> **[**21**]** Trabalho com atividades onde os estudantes leem textos curtos e tem que responder questões que exigem interpretação e análise de informações. Também proponho exercícios de compreensão auditiva e práticas orais para reforçar sua capacidade de se expressar em inglês. Estas atividades são mais difíceis de “copiar” e permitem-me avaliar melhor o seu verdadeiro nível de inglês. Eu incluo atividades de escrita, mas de forma controlada. Por exemplo, faço exercícios em tempo real durante as aulas online, onde os estudantes escrevem frases curtas ou parágrafos sob minha supervisão. Isso me permite ver seu progresso real sem depender de ferramentas externas. Faço tudo isto porque para mim é importante que os estudantes desenvolvam uma base sólida nas demais competências para que, em níveis de inglês mais avançados, possam trabalhar a escrita de forma mais eficaz[59] (Fermín Toro).

[59] Trabajo con actividades donde los estudiantes leen textos cortos y tienen que responder preguntas que requieren interpretación y análisis de información. También te propongo ejercicios de comprensión auditiva y prácticas orales para reforzar tu capacidad de expresarte en inglés. Estas actividades son más difíciles de “copiar” y me permiten evaluar mejor tu verdadero nivel de inglés. Incluyo actividades de escritura, pero de forma controlada. Por ejemplo, hago ejercicios en tiempo real durante las clases en línea, donde los estudiantes escriben oraciones o párrafos cortos bajo mi supervisión. Esto me permite ver tu progreso real sin depender de herramientas externas. Hago todo esto porque para mí es importante que los estudiantes desarrollen una base sólida en otras habilidades para que, en niveles más avanzados de inglés, puedan trabajar la escritura de manera más efectiva.

A fala de Toro descreve de forma mais específica as ações do professor no ensino da escrita. De novo, enfatiza sua prioridade em promover atividades de escuta e de fala para os estudantes demonstrarem suas destrezas orais em inglês, no entanto, esclarece que propõe atividades de escrita que ele possa supervisionar em tempo real. Assim, diante dos desafios da modalidade virtual, o professor ajusta suas práticas, focando em exercícios menos suscetíveis ao plágio ou à dependência de inteligência artificial.

Por outra parte, o professor manifesta não exigir textos escritos, mas na sua prática solicita exercícios de redação bem específicos durante as aulas on-line, tais como escrever frases ou parágrafos curtos. Isto significa que o professor não ignora por completo a escrita, em vez disso propõe atividades de escrita para os estudantes responderem a estímulos precisos, nos quais devem demonstrar compreensão da leitura e a utilização dos aspectos lexicais e estruturais do inglês.

Adicionalmente, esses exercícios são supervisionados por ele para garantir que os estudantes, além de não plagiar informação, possam produzir textos originais e receber feedback imediato. Devido a situações de plágio que já vivenciou com seus estudantes, o partícipe dá importância à produção de textos próprios, mesmo que contenham erros, em vez de entregar redações perfeitamente criadas por ferramentas digitais.

Em síntese, o professor Fermín Toro adapta suas práticas de ensino de escrita acadêmica considerando as situações de plágio acontecidas no contexto online e às competências dos estudantes. Embora não se concentre diretamente em gêneros acadêmicos complexos, utiliza estratégias de redação curta supervisionada (exercícios de perguntas e completação), escrita em tempo real, atividades que integram outras destrezas e foco na autenticidade para estabelecer as bases das habilidades que serão exigidas em disciplinas posteriores.

Quanto à participação de Rómulo Gallegos, se apresenta a seguinte fala:

> **[**22**]** Eu aplico atividades onde obviamente solicito uma série de redações, por exemplo, histórias ou ensaios, que estejam baseados de leituras prévias, sobre um romance, ou que deem sua opinião, ou seja, um texto mais argumentativo, mas ainda assim um texto acadêmico. Também solicito atividades de redação escrita onde, caso o estudante tenha tempo, realize rascunhos, corrija, leia e reescreva novamente até a entrega do produto sendo que o desenho instrucional não mencione que isso deve ser feito (...) Nas atividades que procuro fazer durante o semestre procuro que o estudante tenha esse tipo de experiência para poder desenvolver a sua escrita. Além disso, sinto falta de atividades de escrita como fazer um pôster, onde talvez possam dar conselhos, porque um dos tópicos são verbos modais. Isto

> permite-lhes praticar não só a escrita, mas também a integração de conhecimentos gramaticais. Contudo, existe outra unidade curricular em que me interesso pela Linguística Aplicada, aqui recomendo que os estudantes preparem um ensaio que explique e argumente qual a abordagem, técnica ou método mais eficaz ou eficaz para o ensino de Inglês. Devem também preparar resumos, comparar teorias, o que estimula o pensamento crítico e a análise comparativa. Existem também workshops e provas escritas, onde o estudante deve responder a questionários concisos ou mais detalhados sobre aspectos que incluem algumas das teorias que está aprendendo. Portanto, o ensino da escrita não é direto, aqui nesta unidade curricular não se ensina ao estudante a superestrutura dos textos ou como se estivesse a ser realizado um ensaio, porque assumimos que o estudante os conhece, porque aprovou os cinco níveis de Inglês, também gramática, linguística geral. Porém, ao final do processo, durante a correção, há apenas feedback sobre aspectos estruturais e de conteúdo. Portanto, reconheço que às vezes as notas das avaliações são atribuídas sem ter existido um monitoramento constante durante o processo de escrita. Isso pode limitar o aprendizado dos estudantes, pois nem todos os estudantes possuem uma base sólida para lidar com textos acadêmicos complexos[60] (Rómulo Gallegos).

A fala do professor Rómulo Gallegos o descreve como um ator interessado em aproximar seus estudantes, a conhecer e a produzir diferentes textos, que combina atividades de leitura com atividades de escrita. Além disso, o professor, implicitamente, mostra evidência de que sabe e promove o processo de escrita em seus estudantes, propiciando momentos para eles organizarem ideias, textualizar, revisar, corrigir, até finalizar o texto. Isso, ao mesmo tempo, pode mostrá-lo como um processo que leva seus estudantes a serem reflexivos e partícipes de sua própria escrita. Sua própria autonomia na sala de aula se evidencia quando ele aponta que as ações de acompanhamento na escrita não fazem parte dos assuntos ou diretrizes

[60] Aplico actividades donde obviamente solicito una serie de ensayos, por ejemplo, cuentos o ensayos, que se basen en lecturas anteriores, sobre una novela, o que den tu opinión, es decir, un texto más argumentativo, pero aún así un texto académico. También solicito actividades de escritura escrita donde si el estudiante tiene tiempo hace borradores, corrige, lee y reescribe hasta entregar el producto, aunque el diseño instruccional no menciona que esto deba hacerse (...) En las actividades Intento hacer Durante el semestre trato de que el estudiante tenga este tipo de experiencia para que pueda desarrollar su escritura. Además, extraño actividades de escritura como hacer un cartel, donde tal vez puedan dar consejos, porque uno de los temas son los verbos modales. Esto les permite practicar no solo la escritura, sino también la integración del conocimiento gramatical. Sin embargo, hay otra unidad curricular en la que me interesa la Lingüística Aplicada, aquí recomiendo que los estudiantes preparen un ensayo que explique y argumente qué enfoque, técnica o método es más efectivo o eficiente para la enseñanza del inglés. También deben preparar resúmenes y comparar teorías, lo que fomenta el pensamiento crítico y el análisis comparativo. También existen talleres y pruebas escritas, donde el estudiante debe responder cuestionarios concisos o más detallados sobre aspectos que incluyen algunas de las teorías que está aprendiendo. Por lo tanto, la enseñanza de la escritura no es directa, aquí en esta unidad curricular no se le enseña al estudiante la superestructura de los textos o como si se estuviera realizando un ensayo, porque asumimos que el estudiante los conoce, porque ha aprobado los cinco. Niveles de inglés, así como gramática, lingüística general. Sin embargo, al final del proceso, durante la corrección, sólo hay retroalimentación sobre aspectos estructurales y de contenido. Por lo tanto, reconozco que a veces las calificaciones de las evaluaciones se asignan sin un seguimiento constante durante el proceso de escritura. Esto puede limitar el aprendizaje de los estudiantes, ya que no todos los estudiantes tienen una base sólida para lidiar con textos académicos complejos.

dos desenhos instrucionais das disciplinas que ensina. No entanto, atua com base em seus próprios conhecimentos da importância das etapas do processo da escrita e sobre seu papel como orientador nas competências de escrita de seus estudantes. Isso pode estar relacionado a que é um professor com estudos de pós-graduação e, além disso, tem tido funções como coordenador em um programa de mestrado focado no ensino da leitura e da escrita.

Como parte do papel na disciplina Inglês III, esse professor busca estimular em seus estudantes um nível crítico de escrita, como uma forma de lhes preparar para futuras situações de escrita nas quais serão requeridas produções escritas mais complexas. É um professor que também ministra outra disciplina do curso (Linguística Aplicada) e tem conhecimento dos gêneros acadêmicos exigidos nesse componente, que são: ensaio e mapas conceituais. Também, considerando suas práticas de ensino em Inglês III, para esse professor não é suficiente que os estudantes aprendam aspectos linguísticos, mas que consigam aplicá-los de maneira funcional em textos criados por eles mesmos, relacionando então o assunto linguístico com a comunicação.

Por outra parte, esse partícipe descreve suas práticas de ensino de uma forma reflexiva, reconhecendo, no caso de seu papel na disciplina Linguística Aplicada, suas falhas em não oferecer um acompanhamento no processo de escrita de seus estudantes. Ele assume que eles já conhecem e estão preparados para escrever gêneros acadêmicos exigidos nessa disciplina, razão pela qual não dedica tempo ao ensino dos aspectos estruturais nem discursivos do ensaio, sendo esse um dos gêneros requeridos na disciplina que ele ministra. Em resumo, as práticas promovidas por esse partícipe nas disciplinas que ministra no curso de inglês propícia a escrita de gêneros acadêmicos (ensaios, redações curtas, provas) partindo de leituras prévias. Também, promove a escrita como processo, acompanha o processo de escrita de seus estudantes, fomenta o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e, além disso, integra a aprendizagem de conteúdos teóricos com a prática.

Uma vez analisados os argumentos dos partícipes, continuamos com o momento de autocompreensão e reflexão, podendo, como pesquisadora, compreender que os professores atuam e desenvolvem suas práticas de ensino de escrita acadêmica por diferentes perspectivas. Especificamente, Ana Teresa de la Parra e Arturo Uslar Pietri ensinam explicitamente a estrutura do gênero acadêmico escrito ensaio, destacando a organização de introdução, desenvolvimento e

conclusão, e consideram a escrita para medir a compreensão de conceitos teóricos. Suas práticas levam a considerá-los como professores que valorizam a organização lógica e a clareza na escrita.

Fermín Toro se mostra mais tácito no uso dos aspectos gramaticais e estruturais da língua. Para ele, as produções acadêmicas devem revelar ter domínio dos aspectos gramaticais e lexicais, além de serem textos produzidos de maneira controlada, sob supervisão dele. Essas práticas definem ao partícipe como professore focado no ensino dos gêneros isolados, sendo para ele a estrutura e os aspectos linguísticos os aspectos mais importantes tanto para o aprendizado como para a avaliação. Segundo o modelo de ensino de gênero de Devitt (2009), em contextos como os aqui descritos, o gênero é visto como partícula ou coisa, como resultado da ênfase no estudo de sua estrutura idealizada e prototípica.

Em palavras de Devitt (*Ibid*.), quando o texto é estudado isolado, se omite o contexto social e a situação retórica em que se produziu, limitando assim o ensino à assimilação ou à reprodução de modelos formais e rígidos de escrita. Da mesma forma, considerando a perspectiva de Habermas (2011) sobre os interesses que orientam as ações dos indivíduos, os professores Ana Teresa de la Parra, Arturo Uslar Pietri e Fermín Toro alinham-se a uma perspectiva técnico-instrumental, por enfatizarem o desenvolvimento de habilidades técnicas e estruturais para a produção textual, sob um ensino voltado para o domínio instrumental de técnicas específicas de escrita.

Para isso, os professores mencionados buscam manter um controle voltado para os estudantes reproduzirem modelos de gêneros apresentados, nos quais se priorizam a eficiência, a objetividade e a funcionalidade. Além disto, nas práticas mencionadas, incluem-se habilidades técnicas como gramática, ortografia e estrutura de texto, as quais formam parte do modelo autônomo de letramento proposto por Lea e Street (1998), que, além de desvalorizar as variáveis culturais e sociais que acompanham as práticas de letramento, a escrita é concebida como um conjunto de competências técnicas aplicáveis uniformemente em qualquer contexto.

Ao analisar as falas por uma perspectiva comunicativa do ensino da escrita acadêmica, focada na interação social e no entendimento mútuo, todos os professores buscam, por meio de suas práticas, o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, talvez pela própria abordagem de ensino sugerida pela universidade em seus documentos institucionais que orientam o processo de ensino

do curso de formação inicial dos professores de inglês (UNEFM, 1995, 2008). Especificamente, os professores partícipes justificam o ensino e a utilização dos aspectos linguísticos para construir significados com propósitos acadêmicos e pessoais, por exemplo, um ensaio, uma carta, um pôster. Isso, analisado desde a TAC, poderia privilegiar a construção de consenso e a comunicação intersubjetiva, valorizando a interação entre diferentes vozes, a construção coletiva do conhecimento e a reflexão crítica, o que corresponde com as práticas voltadas ao reconhecimento e correção de erros, e o acompanhamento e feedback durante a escrita. Sob essa perspectiva, o ensino da escrita não se limitaria à apresentação de estruturas, termos e conceitos, mas também inclui uma análise crítica e reflexiva sobre os significados, implicações e contextos dos gêneros. Além disso, os gêneros são ensinados mantendo uma interrelação da escrita com a leitura e a fala, refletindo-se em situações nas quais os professores propõem e sugerem leituras, promovem a compreensão da leitura para, a partir do compreendido pelo estudante, produzir textos nas modalidades oral e escrita.

Dessa maneira, os estudantes aprendem sobre gêneros específicos e sua interrelação com outros do mesmo contexto acadêmico. Em termos de Devitt (2009), esse tipo de ação trata-se de uma pedagogia de gênero como onda, na qual os gêneros não se realizam no mundo do discurso como entidades autônomas, e sim como fenômenos que mantêm algum tipo de relação recíproca. Igualmente, o caráter prático demostrado nas práticas de ensino dos partícipes corresponde ao modelo de letramento ideológico de Lea e Street (1998), no qual a escrita é vista como ação social.

Esse modelo enfatiza a importância do contexto e dos significados nas práticas de escrita, considerando-as mais do que habilidades técnicas. Outro aspecto envolvido nas práticas de ensino da escrita acadêmica é o interesse emancipatório (Habermas, 2011), revelado nas ações de todos os partícipes. Na verdade, seus argumentos revelam mais que a aplicação de estratégias, e sim com essas estratégias buscam promover a autenticidade e a reflexão dos estudantes sobre seu próprio processo de escrita. Durante suas falas, demonstraram atuar na sala de aula como professores reflexivos e preocupados por ensinar as etapas para o processo da escrita que, mesmo não estando presentes como conteúdos nos desenhos instrucionais das disciplinas que ministram, formam parte das competências que como escritores devem desenvolver para se comunicar através da escrita.

Daí que os professores atuem, em algumas ocasiões, de forma autônoma, independentes dos desenhos instrucionais, pensando nas habilidades de escrita de seus estudantes, dedicam tempo para ensinar e orientar nas diferentes etapas do processo de produção de textos. No entanto, nesse ponto é necessário apontar uma reflexão essencial para esta tese: embora os discursos dos professores refletem uma visão de consciência crítica sobre os textos e as normas discursivas que os compõem, nenhum dos partícipes declara promover a escrita como prática permanente na vida acadêmica dos estudantes, quer dizer, esses professores atuam apenas em função das necessidades imediatas de escrita ou para cumprir com uma avaliação, mas não preparam os estudantes para criar gêneros que possam criar para atuar fora da sala de aula.

São professores que apresentam compromisso com o ensino sobre o processo de escrita e se preocupam que seus estudantes produzam textos bem organizados, autênticos, atuando como autores que pensam, opinam, comparam, avaliam etc., mas pouco são manifestas ações que os ensinem a produzir textos acadêmicos para além dos propósitos avaliativos dos componentes disciplinares do curso.

De acordo com Gomes (2022), ensinar o gênero como campo implica não apenas o apresentar como modelos a serem mecanicamente seguidos ou imitados, e sim utilizá-los como subsídios para a aprendizagem. Na realidade do ensino da escrita no curso de formação considerado nesta pesquisa, tal como os professores manifestaram, os textos levados por eles para a aula são os apresentados para os estudantes observarem a estrutura e, a partir desses, produzir o ensaio, gênero que faz parte dos ementários das disciplinas de Inglês.

Porém, torna-se interessante que os estudantes conheçam os textos como indicador de seu processo de construção de identidade como acadêmico e como futuro professor, por meio de práticas que os façam refletir, por exemplo, sobre: por que escrever um ensaio e não continuar escrevendo uma redação curta como fazia em disciplinas anteriores? Por que um ensaio e não outro gênero? Para que me servirá aprender a escrever um ensaio? Em quais cenários posso atuar com um ensaio? Por que escrevê-lo em terceira pessoa? Quem poderia se interessar em ler meu ensaio, além do professor? Tais questões coincidem com uma fala específica de um dos partícipes que se apresenta a seguir:

[23**]** Considero que o ensino da redação acadêmica é fundamental na formação do nosso futuro professor de inglês. Em primeiro lugar, um futuro professor precisa dominar as convenções da escrita acadêmica para poder se comunicar de forma eficaz por escrito e que ao mesmo tempo lhe permita atuar também na fala e na leitura. Por outro lado, ensinar a escrever bem é um dever fundamental de nós como professores, pois é como uma cadeia de acontecimentos. Nossos estudantes também devem orientar seus estudantes no desenvolvimento de suas próprias habilidades de escrita. E outra coisa muito importante é que não deve haver uma única redação escrita, deve haver Composição Escrita I, Composição Escrita II, Composição Escrita III três, assim como existem níveis de inglês. (...) Uma vez que nossos estudantes adquiram competência escrita, eles serão capazes de fazer suas próprias produções de pesquisa. Vocês não têm ideia do desafio que foi, para mim, desenvolver a minha tese (...) Felizmente tive uma orientação ótima no meu mestrado e isso permitiu-me poder desenvolver o meu trabalho de investigação, quando realmente tinha que ser um desenvolvimento histórico e um desenvolvimento teórico também (...) Não só era importante o conteúdo do que estava surgindo naquele momento, mas também tudo o que eu tinha que dominar para que pudesse ser compreendido, com aquela equipe de jurados que ia ler minha tese e quem pudesse entender o que eu queria propor como tal. E claro, quando modelamos e ensinamos a escrita acadêmica, estamos ensinando aos nossos estudantes que eles devem escrever para sua nova etapa, porque não se trata mais de escrever uma redação e agora terão que enfrentar novos desafios de escrita. Que maravilha seria se nossos estudantes se sentissem seguros para escrever e se dar a conhecer através de seus textos e não estou falando apenas de uma tese, estou falando deles se destacando em outras universidades, participando de eventos, porque é isso que tenta ensiná-los, fazê-los querer aprender e fazer mais, para si e para os seus estudantes. Lembro que com você fiz um trabalho equilibrado entre você e eu, onde você escrevia, eu te observava, você me perguntava, eu te ajudava e depois você escrevia. De alguma forma, ativei todo o seu andaime cognitivo, mas também queria removê-lo deles para que pudessem se defender como escritores[61] (Fermin Toro).

[61] yo considero que la enseñanza de la escritura académica es fundamental en la formación de nuestro futuro profesor de inglés. Primero que, un futuro profesor necesita dominar las convenciones de escritura académica para poder comunicarse efectivamente por escrito y eso al mismo tiempo permite que se desenvuelva también con el habla y la lectura. Por otro lado, enseñar a escribir bien es un deber clave de nosotros como profesores, ya que es como una cadena de sucesos. Nuestros estudiantes deberán guiar también a sus estudiantes al desarrollo de sus propias habilidades de escritura. Y otra cosa muy importante también, es que no debería existir una sola composición escrita, debe haber composición escrita uno, composición escrita dos, composición escrita tres, así como hay los niveles de inglés. (...) Una vez que nuestros estudiantes aprendan la competencia escrita, serán capaces de hacer sus propias producciones de investigación. No tienen idea del reto que fue para mi desarrollar mi tesis (...) Afortunadamente tuve una orientación muy buena en mi maestría y eso me permitió poder desarrollar mi trabajo de investigación, cuando realmente debía ser un devenir histórico y un devenir teórico también (...) No solo era importante el contenido de lo que estaba emergiendo en ese momento, sino también todo lo que obligatoriamente tenía que dominar para que pudiera ser entendido, con ese equipo de jurados que iba a leer mi tesis y que pudieran entender lo que yo quería proponer como tal. Y por supuesto, cuando nosotros modelamos y enseñamos la escritura académica, estamos enseñando a nuestros estudiantes que deben escribir para su nueva etapa, porque ya no se trata de escribir una composición y ya, tendrán que afrontar nuevos retos de escritura. Que maravilloso sería si nuestros estudiantes se sintieran seguros de escribir y que se den a conocer a través de sus textos y no estoy hablando solo de una tesis, estoy hablando de que se destaquen en otras universidades, que participen de eventos, porque de eso se trata, enseñarles, que quieran aprender y hacer más, por ellos mismos y por sus estudiantes. Recuerdo que con ustedes hice un trabajo equilibrado entre ustedes y yo, donde ustedes escribían, yo los observaba, ustedes me preguntaban, yo los ayudaba y luego ustedes escribían. De alguna forma yo activé todos sus andamios cognitivos, pero también quise retirárselos para que pudieran defenderse solos como escritores.

Fermín Toro revelou uma visão mais ampla de escrita acadêmica, além de defini-la como uma competência que envolve convenções, ele menciona como a escrita se combina com outras competências e como pode fazer parte de outros contextos fora da sala de aula. Ele refere-se à sua própria experiência quando iniciou sua trajetória como pesquisador na universidade e os conflitos de caráter textual, comunicativo e discursivo que ele teve ao desenvolver um trabalho de pesquisa que, no contexto universitário da Venezuela, representa um dos principais requerimentos para obter um diploma de graduação.

O relato de sua própria experiência na escrita acadêmica ajuda a entender que a escrita não deve refletir apenas um conhecimento teórico ou de conteúdo, mas exige habilidades para o autor se comunicar e se dar a entender, que aquilo que ele escreveu seja entendível para outros. Seu relato também reflete que ainda falta aprofundar sobre o ensino da escrita acadêmica no curso de inglês da UNEFM, pois, considerando sua própria experiência como estudante e como professora, demonstra que não é suficiente só uma disciplina para ensinar sobre a escrita.

Além disso, esse partícipe expressa um interesse para que seus estudantes concebam a escrita como um meio que os acompanhará em outras situações acadêmicas e profissionais, fato esse que se relaciona com o sentido de identidade atribuído por Devitt (2009) ao modelo de ensino de gênero como campo, que poderá apresentar um potencial emancipatório. O quadro 10 que se apresenta a seguir sintetiza as práticas de ensino reveladas pelos partícipes da pesquisa.

Quadro 10. Práticas de ensino da escrita acadêmica promovidas pelos professores do curso de Educação em Inglês da UNEFM

Interesses de Habermas	Disciplinas de Ensino do Inglês	Disciplinas de Conhecimento Disciplinar
Técnico-instrumental	Foco em habilidades técnicas de escrita (estrutura, gramática e vocabulário).	Ênfase na organização de ensaios acadêmicos (introdução, desenvolvimento e conclusão).
	Produção de textos funcionais como e-mails, cartas e descrições.	Uso de feedback detalhado para corrigir e aprimorar aspectos estruturais e técnicos.
	Integração de tarefas que desenvolvam coerência e coesão textual.	Análise de modelos textuais para reprodução de estruturas.
Prático-comunicativo	Práticas que interligam leitura, escrita e oralidade, como exercícios argumentativos e relatórios.	Reflexão crítica sobre conceitos teóricos antes da produção textual.
	Promoção de redações com propósito comunicativo claro (argumentação ou opinião).	Atividades que integram leitura, análise comparativa e construção de significados.
	Trabalhos escritos supervisionados em tempo real para garantir autenticidade e análise textual.	Desenvolvimento de textos que combinam análise, comparação e pesquisa acadêmica.
Emancipatório	Incentivo à autoria, à autenticidade e à criticidade de forma responsável.	Reflexão sobre o propósito da escrita e sua relevância além do contexto acadêmico imediato.
	Estímulo à autonomia dos estudantes no processo de produção textual, incluindo revisão e reescrita.	Integração de habilidades textuais para produzir ensaios e outros gêneros que contribuam para a identidade acadêmica e docente.
	Atividades que desenvolvem pensamento crítico para questionar e refletir sobre os conteúdos que escrevem.	Preparação para escrever textos complexos em contextos acadêmicos e profissionais, promovendo o protagonismo autoral.

Fonte: criada pela pesquisadora a partir das falas dos partícipes

O quadro 10 baseia-se nas categorias que representam as práticas de ensino mencionadas pelos partícipes alinhadas aos interesses técnico-instrumentais, prático-comunicativos e emancipatórios, construídos a partir da TAC de Habermas. As práticas, tal como foram pontuadas pelos partícipes, se adequam de acordo às características e aos propósitos das disciplinas do curso. Assim, emergiram práticas voltadas ao ensino do inglês, as quais enfatizam o ensino dos aspectos linguísticos da língua e práticas voltadas às disciplinas de conteúdo acadêmico mais amplo, especificamente relacionadas ao estudo dos aspectos teóricos que fundamentam a aprendizagem de uma língua estrangeira.

8 ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS: UMA VISÃO DESDE OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS, COMUNICATIVOS E DISCURSIVOS

O ensino da escrita acadêmica em inglês é um processo que demanda uma série de abordagens e práticas, as quais implicam conhecimentos linguísticos, comunicativos e discursivos para a produção textual, sobretudo quando se trata de futuros professores que devem responder às demandas do contexto institucional, social e acadêmico-profissional. Esta seção tem como propósito apresentar e analisar as falas dos professores que emergiram no grupo de discussão e que pudessem ser significativas para dar resposta ao quarto objetivo desta pesquisa: refletir colaborativamente sobre letramentos acadêmicos e ação comunicativa como abordagem para o ensino da escrita acadêmica em inglês, tendo em vista aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos da língua.

Das falas dos professores, obtivemos aportes para o ensino de uma escrita que, por se tratar de uma língua estrangeira, envolve a competência linguística (saber de itens lexicais e de regras de morfologia, sintaxe, semântica gramatical de frases), a competência discursiva (a capacidade que o indivíduo tem de conectar frases em trechos de discurso e formar um todo significativo), competência sociolinguística ou conhecimento das regras socioculturais da língua e do discurso (o que seria esta competência), e, por último, a competência estratégica (conjunto de estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem ser colocadas em ação para compensar falhas na comunicação). Essas competências filiam-se à abordagem comunicativa que, desde o ano 1995, contempla os documentos institucionais da UNEFM. Consideramos que essa perspectiva comunicativa presente nos documentos instrucionais do UNEFM é aproximada, nesta tese, das perspectivas técnico-instrumental, prática-comunicativa e emancipatória, para explicar como ocorre o processo de ensino da escrita acadêmica na universidade *locus*.

Pelas informações construídas durante as sessões do grupo de discussão, os professores demonstraram conhecimento sobre as etapas do processo da escrita. No entanto, considerando o manifestado por eles em seções desta tese, apresentadas anteriormente, parecem conceber a utilização dos gêneros acadêmicos em sala de aula como forma de avaliação. Esse é um ponto de partida para a discussão sobre a importância da inserção de outros gêneros no processo de ensino, ampliando, assim, a própria visão que esses professores possuem sobre a concepção de gêneros

acadêmicos. Da mesma forma, os professores, ao partirem de suas próprias experiências no curso e considerando seu papel como agentes de letramento, contribuem para a valorização da escrita pelos estudantes.

Como pesquisadora, durante todas as sessões do grupo de discussão, realizei perguntas que provocassem argumentos e reflexões sobre o ensino da escrita acadêmica no curso, tentando manter um fio conversacional que envolvesse ações reflexivas. A seguir, as falas dos partícipes expressaram opiniões sobre como consideram ter sido seu desempenho no ensino da escrita, assim como algumas sugestões que emergiram no campo das práticas de escrita:

> **[**24**]** Já sabemos que como professores devemos ensinar a escrita, mas reconheço que ainda temos muito que fazer na universidade. Um futuro profissional da área de inglês que não possua competência escrita será simplesmente um professor incompleto. A escrita é parte integrante dos professores de todos os níveis de ensino, seja básico, secundário ou universitário[62] (Ana Teresa de la Parra).

Ao questionar especificamente o ensino da escrita acadêmica, Ana Teresa de la Parra argumentou:

> **[**25**]** No meu caso, na disciplina de Inglês não ensino redação acadêmica e não me considero o mais indicado para ensiná-la. Ainda nos níveis de inglês, os estudantes não têm maturidade para construir um gênero acadêmico. Mas em outras disciplinas do curso poderiam ser incluídos alguns objetivos que abordam a produção escrita de textos acadêmicos. As primeiras disciplinas de inglês foram elaboradas para que os estudantes aprendessem aspectos específicos do inglês. À medida que avançam no programa, devem aperfeiçoar esses conhecimentos, aplicando-os em suas palestras orais e escritas[63] (Ana Teresa de la Parra).

Assim, por meio da sua fala, Ana Teresa de la Parra enfatiza que o ensino da escrita acadêmica é um assunto que não deve ser considerado parte das primeiras disciplinas de inglês. Segundo ela, os estudantes devem aprender gradativamente a

---

[62] Ya sabemos que como profesores debemos enseñar la escritura, pero reconozco que aun nos falta mucho por hacer en la universidad. Un futuro profesional en el área de inglés que no tenga habilidades para la competencia escrita pues, simplemente sera un profesor incompleto. La escritura es una parte integral de los profesores en todos los niveles de educación, sea básica, secundaria o universitaria.

[63] En mi caso, en la disciplina Inglés no enseño sobre escritura académica, y no creo que sea la más adecuada para enseñarla. Todavía en los niveles de ingles los estudiantes no tienen madurez para construir un género académico. Pero en otras disciplinas del curso si pudiera incluirse algúnos objetivos que aborden la producción escrita de textos académicos. Las primeras disciplinas de inglés fueron diseñadas para que los estudiantes aprendieran aspectos específicos del inglés. Ya a medida que vayan avanzando en el programa, deberán ir perfeccionando esos conocimientos, aplicándolos en sus discursos orales y escritos.

língua, sendo as primeiras disciplinas apenas o momento para aprender sobre assuntos linguísticos e, posteriormente, desenvolver habilidades mais complexas como analisar, argumentar para escrever um texto acadêmico em inglês. Por essa perspectiva, foi difícil analisar em suas falas evidências reflexivas de sua forma de ensino.

Porém, considerando as participações em outras sessões do grupo de discussão, ela se mostrou como uma professora que segue completamente os padrões estabelecidos nos documentos institucionais. Como foi discutido na revisão dos desenhos instrucionais, a disciplina ministrada por essa professora não inclui o ensino da escrita acadêmica, razão pela qual suas práticas não incluem a discussão sobre essa modalidade textual. No entanto, a partícipe destaca a importância da escrita na formação dos futuros professores de inglês e reconhece que ainda a universidade deve reforçar os lineamentos para o ensino dessa competência. Sua concepção de ensino de escrita se amplia mais um pouco para as outras disciplinas do curso, sugerindo que pudessem ser inseridos assuntos que abranjam mais gêneros acadêmicos dos que os já exigidos.

Por sua parte, o partícipe Rómulo Gallegos pediu a palavra para complementar a fala de Ana Teresa de la Parra e acrescentou:

> **[**26**]** Considero também que o ensino da redação acadêmica no curso é totalmente importante e necessário. Na verdade, o perfil do graduado indica que o graduado deve ser um usuário competente no uso da língua alvo, que neste caso é o inglês. Para ser um usuário competente, o estudante deve desenvolver sua competência comunicativa, que inclui não apenas aspectos gramaticais, mas também discursivos. E isso faz parte da escrita acadêmica. O estudante deve ser capaz de manusear, utilizar e conhecer adequadamente os gêneros que podemos utilizar dentro de qualquer contexto acadêmico, pois, lembre-se que o perfil não é apenas de um usuário competente da língua, mas também de um professor que deverá ensinar esses elementos posteriormente. Para ensiná-los, ele deve lidar com eles. Penso que é justo e necessário que o programa seja atualizado (...) penso necessário propor determinadas unidades curriculares. Por exemplo, para a escrita deveria haver uma unidade curricular no início do curso onde começam a ser ensinados os diferentes gêneros que existem e obviamente quando o estudante chega ao 7º semestre, quando vê a composição escrita, ela é ali tratada com maior profundidade, porque um semestre não é suficiente[64] (Rómulo Gallegos).

[64] Yo también considero que es totalmente importante y necesaria la enseñanza de la escritura académica en el curso. De hecho, el perfil del egresado indica que el egresado debe ser un usuario competente en el uso del idioma meta, que en este caso es el inglés. Para ser un usuario competente, el estudiante debe desarrollar su competencia comunicativa que, no solamente incluye aspectos gramaticales, si no también discursivos. Y de eso forma parte la escritura académica. El estudiante debe ser capaz de manejar, usar y conocer adecuadamente los géneros que podemos utilizar dentro de cualquier contexto académico, porque, recuerden que el perfil no es solamente un usuario

Ao perguntar-lhe sobre como considera suas práticas de ensino de escrita e as implicações delas na formação de seus estudantes, apontou:

> **[**27**]** A verdade é que faço o máximo que posso. Às vezes tenho que ensinar coisas que não estão no desenho, tenho que dar conselhos e as horas da disciplina de Inglês não são suficientes, nem uma única unidade curricular é suficiente para o ensino da escrita, que também é no 7º semestre. Acredito que deixei algum ensinamento nos meus estudantes porque no final da matéria vejo o progresso deles, mas como te digo, são escritos básicos, simples, no nível de inglês eles só escrevem frases, redações curtas. Devemos ensinar mais, para que o estudante tenha um verdadeiro processo de imersão no idioma, para que ele tenha mais oportunidades reais de escrever. A universidade poderia oferecer disciplinas obrigatórias, mas prefiro que seja uma unidade curricular estabelecida dentro do currículo. E também, a universidade tem que se atualizar, assim como nós, professores, porque neste momento existem muitas ferramentas web com as quais o estudante pode contar e nós como professores não devemos demonizá-las. Por exemplo, a inteligência artificial, em vez de demonizá-la, o que deveríamos fazer é procurar ferramentas para ensiná-la e incorporá-la ao nosso trabalho docente. A cada dia surgem mais ferramentas virtuais que podem ser incluídas como recursos em nossas aulas, talvez seja porque não fomos ensinados a utilizá-las e adaptá-las às nossas disciplinas[65] (Rómulo Gallegos).

Rómulo Gallegos explicou que suas práticas de ensino de escrita levam seus estudantes a terem avanços em suas produções escritas. Porém, ele pontua que é necessário adequar as disciplinas do curso com assuntos dedicados ao ensino da escrita quanto ao tempo e aos assuntos que aprofundam tanto aspectos linguísticos como discursivos. Igualmente, o partícipe sugere que os estudantes devam ser

---

competente del idioma, sino también un profesor que debe enseñar esos elementos más adelante. Para enseñarlos, él debe manejarlos. Creo que es justo y necesario que el programa se actualice (...) Yo creo que hace falta proponer ciertas unidades curriculares. Por ejemplo, para escritura debería existir una unidad curricular a principios de la carrera en donde se empiecen a enseñar los distintos géneros que existen y obviamente ya cuando el estudiante llegue al 7mo semestre, que vea composición escrita, allí se trate con mayor profundidad, porque en un semestre no es suficiente.

[65] La verdad es que hago lo más que puedo. A veces tengo que enseñar cosas que no están en el diseño, debo dar asesoría y las horas de la disciplina inglés no son suficientes, como tampoco es suficiente una sola unidad curricular para la enseñanza de la escritura, que además esta es en el 7mo semestre. Yo creo que he dejado alguna enseñanza en mis estudiantes porque al final de la materia veo sus avances, pero como te digo, son escritos básicos, simples, ellos en el nivel de inglés solo escriben frases, composiciones. Hay que enseñar más, que el estudiante tenga un verdadero proceso de inmersión en el idioma, que tenga más oportunidades reales para escribir. La universidad pudiera ofrecer cursos que sean obligatorios, pero prefiero que sea una unidad curricular establecida dentro del pénsum. Y también, la universidad tiene que actualizarse, al igual que nosotros los profesores, porque ahorita hay muchísimas herramientas web con las que el estudiante puede contar y nosotros como profesores no deberíamos satanizarlas. Por ejemplo, la inteligencia artificial, en vez de satanizarla, lo que debemos es buscar herramientas para enseñarla e incorporarla a nuestro quehacer docente. Cada día son más las herramientas virtuales que pueden incluirse como recursos en nuestras clases, tal vez es que no nos han enseñado a cómo utilizarlas y adaptarlas a nuestras disciplinas.

envolvidos em situações de escrita reais, o que pode promover uma aprendizagem mais significativa da escritura acadêmica.

Assim, o estudante pode desenvolver uma atitude crítica de seu próprio processo de escrita, refletindo a partir de qual gênero poderá ser o mais apropriado, o propósito comunicativo desse gênero, quais termos serão utilizados, entre outras abordagens. Outro aspecto importante que o partícipe manifesta é sobre o uso das tecnologias digitais no ensino da escrita. Ele, ao considerar a fala do partícipe Fermín Toro sobre a experiência de plágio que conseguiu identificar nas produções escritas de seus estudantes, sugere que as interfaces tecnológicas devem ser analisadas e adequadas às disciplinas do curso. Sua visão de ensino de escrita envolve a utilização de recursos virtuais pela aproximação dos estudantes a informações orais e escritas que possam servir de base para a escrita.

Sobre essa questão, Arturo Uslar Pietri opinou:

> **[**28**]** Teresa de la Parra falou sobre a importância do papel que nossos estudantes devem assumir quando são professores e devem ensinar o que estão aprendendo, mas devemos conscientizá-los disso, para podermos despertar seu interesse em aprender mais. No meu caso, monitorar o processo de escrita dos meus estudantes tem funcionado para mim, embora eu saiba que ainda existem falhas. Particularmente, no nível de inglês tenho focado em ensinar os aspectos gramaticais do inglês, mas devemos considerar que essa é a natureza da disciplina e que não temos muito tempo para ensinar outras coisas. Nas demais disciplinas reconheço que devem ser incluídos conteúdos sobre escrita acadêmica, tanto teóricos quanto práticos, para que os estudantes conheçam outros gêneros, por exemplo, e conheçam sua função. Sempre pensei por que não são ensinados outros gêneros que poderiam ajudá-los a escrever sua tese de graduação (...) às vezes eles chegam ao último semestre e não sabem fazer o próprio resumo da tese, então têm que olhar para os resumos de outros trabalhos para poder escrever os seus próprios [66](Arturo Uslar Pietri).

Arturo Uslar Pietri considerou como efetiva sua prática de acompanhamento no processo da escrita de seus estudantes. Considera importante ensinar os aspectos

[66] Teresa de la Parra hablo de la importancia del papel que deberan asumir nuestros estudiantes cuando sean profesores y deban enseñar lo que ahora ellos estan aprendiendo, pero hay que hacerlos conscientes de eso, asi podemos despertar el interés de ellos por aprender más. En mi caso, me ha funcionado monitorear el proceso de escritura de mis estudiantes, aunque se que aún existen fallas. Particularmente, en el nivel de inglés me he enfocado en enseñar los aspectos gramaticales del inglés, pero hay que considerar que esa es la naturaleza de la disciplina y que no contamos con mucho tiempo para enseñar otras cosas. En las otras disciplinas si reconozco que deben incluirse contenidos sobre la escritura académica, tanto teóricos como prácticos, que los estudiantes conozcan otros géneros, por ejemplo, y que sepan la función de ellos. Siempre he pensado porque no se enseñan otros géneros que pudieran ayudarlos a hacer sus tesis de trabajo de grado (...) a veces llegan al último semestre y no saben redactar su propio resumen de la tesis, entonces tienen que ver los resúmenes de otros trabajos para poder escribir los suyos.

linguísticos, assim como propiciar situações para ensinar outros gêneros acadêmicos que possam estar relacionados aos já conhecidos. Sua atitude reflexiva mostra preocupação sobre as limitações dos estudantes para melhorar sua própria produção de projeto de pesquisa, sendo um dos gêneros exigidos ao final do curso como requisito para obter o diploma de licenciado. Igualmente, sua proposta alinha-se com a necessidade de, como o partícipe mesmo manifestou, criar consciência do essencial da escrita como parte das competências que deve possuir o egresso do curso de inglês.

Por outra parte, Fermín Toro manifestou:

> **[**29**]** Procuro sempre ensinar a escrita como um processo metacognitivo, para que meus estudantes reconheçam seus erros e aprendam com eles para melhorar. Além disso, acho que neste momento a modelagem é muito importante. Eu, por exemplo, sempre me lembro de todas as dificuldades que tive quando comecei a escrever. Quando cheguei à faculdade, fiquei frustrado como escritor, porque não sabia nada sobre as convenções da escrita. Tive que me dedicar muito a estudar, ler, pesquisar, até finalmente conseguir escrever um texto com sucesso. Pensando no meu processo de aprendizagem da escrita, posso afirmar que ensinar a escrita acadêmica é fundamental na formação do nosso futuro professor de inglês. Um estudante deve aprender não apenas as regras convencionais da linguagem e da escrita, mas no nível universitário deve aprender a escrever com seus próprios critérios, porque não apenas deve escrever os gêneros que lhe exigimos nas disciplinas, mas também deve escrever um trabalho de pesquisa no último semestre do curso, ainda mais complexo. Por outro lado, ensinar a escrever bem é uma habilidade fundamental para os professores, pois eles também devem orientar seus estudantes no desenvolvimento de suas próprias habilidades de escrita. Outra coisa muito importante é que não deve haver uma única composição escrita, deve haver Composição Escrita I, Composição Escrita II, Composição Escrita III, assim como existem níveis de inglês (...) aqui damos a eles as ferramentas para que depois eles possam desenvolver seus próprios textos acadêmicos. Como já falei para vocês, gosto particularmente que o processo de escrita seja interativo, que meus estudantes escrevam, revisem, corrijam, escrevam de novo, que juntos andemos. Foi o que fizemos na Composição Escrita e funcionou para eles criarem seus portfólios. Enquanto ensinamos redação acadêmica, é claro que nossos estudantes estarão mais bem preparados para depois ajudarem seus próprios estudantes, que foi o que eu fiz com vocês quando apliquei o lance do portfólio, onde em um momento eu estava modelando, ou seja, modelei o que foi escrito. Se você me perguntar sobre algo que eu poderia mudar, seria o conteúdo da Composição Escrita. Eu sei que poderia ter ensinado mais, principalmente redação acadêmica, mas tive que me ater ao que o desenho diz e o que ele diz é que o estudante deve aprender sobre tipologias textuais, que a gente sabe que são coisas diferentes, são coisas básicas. Além disso, o programa exige mais disciplinas de escrita, assim como existem diversas disciplinas de inglês (...). A escrita acadêmica deve ser vista como uma competência que vai acompanhar e ajudar esses futuros professores a se destacarem em suas funções, por exemplo, aqui mesmo na universidade,

> para avançar é preciso fazer pesquisa-ação, publicar artigo em revista ou livro e são situações que não nos são ensinadas na universidade [67](Fermín Toro).

Esse partícipe iniciou sua fala referenciando sua própria experiência como estudante. Seu exemplo ajuda a perceber seu interesse em ensinar a escrita além da sala de aula, pois, para ele, como estudante, não era suficiente o que aprendia na universidade. Segundo seu relato, o ensino da escrita acadêmica deve incluir tanto aspectos linguísticos como comunicativos e discursivos. Para ele, não se trata só de ensinar as normas convencionais que governam a língua e a escrita, e sim ensinar os propósitos que cumprem cada tipo de texto. Além disso, é um professor que considera o ensino da escrita como uma maneira de preparar os futuros professores com dispositivos que lhe permitam se desenvolver no campo da investigação. Essa reflexão se relaciona com uma fala manifestada pelo mesmo professor em seções anteriores, em que manifestou que a escrita deve ser ensinada com propósito e com a intenção de ser uma prática permanente na vida acadêmica e profissional dos escritores-autores.

---

[67] Yo siempre trato de enseñar la escritura como un proceso metacognitivo, que mis estudiantes reconozcan sus errores y aprendan de ellos para mejorar. Además, yo creo que en este punto es muy importante lo del modelaje. Yo, por ejemplo, siempre me acuerdo de todas las dificultades que tuve cuando me inicié en la escritura. Cuando llegué a la universidad, me sentía frustrada como escritora, porque yo no sabía nada sobre las convenciones de la escritura. Tuve que dedicarme mucho a estudiar, leer, investigar, hasta finalmente poder escribir un texto con éxito. Pensando en lo que fue mi proceso de aprendizaje de la escritura puedo decir que la enseñanza de la escritura académica es fundamental en la formación de nuestro futuro profesor de inglés. Un estudiante debe aprender no solo sobre reglas convencionales del idioma y de la escritura, sino que ya a nivel universitario deben aprender a escribir con criterio propio, porque no solo deben escribir los géneros que les exigimos en las disciplinas, también deben escribir un trabajo de investigación en el último semestre del curso, que es más complejo todavía. Por otro lado, enseñar a escribir bien es una habilidad clave para los profesores, ya que, deben guiar también a sus estudiantes al desarrollo de sus propias habilidades de escritura. Otra cosa muy importante también, es que no debería existir una sola composición escrita, debe haber composición escrita uno, composición escrita dos, composición escrita tres, así como hay los niveles de inglés (...) aquí nosotros les damos las herramientas para que luego puedan desenvolverse creando sus propios textos académicos. Como les conté, a mi particularmente me gusta que el proceso de escritura sea interactivo, que mis estudiantes escriban, reviso, corrigen, vuelven a escribir, que entre todos realicemos un andamiaje. Así hicimos en Composición Escrita, y funcionó para que crearan sus portafolios. En la medida que enseñemos la escritura académica, nuestros estudiantes estarán por supuesto mejor preparados para luego ellos ayudar a sus propios estudiantes, que fue lo que yo hice con ustedes cuando yo apliqué lo del portafolio, donde yo en un momento fui modelaje, o sea hice modelaje de lo escrito. Si me preguntan por algo que pudiera cambiar, sería los contenidos de Composición Escrita. Yo sé que pude enseñar más, sobre todo de escritura académica, pero tuve que apegarme a lo que dice el diseño y ahí lo que dice es que el estudiante debe aprender sobre tipologías textuales que sabemos son cosas distintas, son cosas básicas. Además, que, en el programa se necesitan más disciplinas sobre escritura, así como existen varias disciplinas de Inglés (...). La escritura académica debe ser vista como una competencia que va a acompañar y ayudar a esos futuros profesores a sobresalir en sus funciones, por ejemplo, aquí mismo en la universidad, para ascender se debe realizar una investigación acción, publicar un artículo en una revista o en un libro y son situaciones que no nos las enseñan en la universidad.

Partindo da fala de Fermín Toro e, para encaminhar os outros partícipes a um momento ainda mais reflexivo, foi solicitado que apresentassem quais gêneros acadêmicos devem ser ensinados no curso em que lecionam e por quê. A seguir as falas:

> **[**30**]** Sempre me impressionou o fato de nós próprios, como professores de inglês, não escrevermos em inglês. Se nós mesmos não usamos a língua no nosso dia a dia, menos ainda os nossos estudantes o farão, porque aqui e agora eles nos veem como modelos. Há muito tempo fiz a proposta de organizar um evento para professores e estudantes para que todos estivéssemos motivados a produzir trabalhos, artigos, publicar em livros, em revistas, para que nossos estudantes tivessem a experiência de conhecer pessoas de outras universidades. Infelizmente foi uma ideia que não se concretizou, porém, são experiências que podem servir para nos nutrir de outras instituições e, ao mesmo tempo, nos dar a conhecer. Além disso, a universidade possui atualmente uma editora que pode ser utilizada para publicar os trabalhos acadêmicos de nossos estudantes. Também deveríamos publicar nele[68] (Ana Teresa de la Parra).

> **[**31**]** Seria interessante ver nossos estudantes escreverem resenhas de livros ou infográficos. De alguma forma estaríamos integrando leitura e tecnologias digitais. Eles não precisam ser necessariamente impressos. Dessa forma, os estudantes podem trabalhar em equipe, trabalhar de forma colaborativa, com ferramentas que tornam a escrita um processo interativo[69] (Arturo Ulsar Pietri).

> **[**32**]** Para a minha disciplina, seriam interessantes relatórios sobre estudos de caso. Lembro-me que quando estudante nos pediam nas provas para analisarmos casos que tivessem a ver com problemas de ensino e aprendizagem, tínhamos que identificar as causas e propor possíveis soluções, mas foi só na altura da avaliação. Acho que seria significativo que os estudantes escrevessem um relatório ou um pôster, apresentassem e apresentassem aos estudantes de outros semestres. Os blogs também poderiam servir para divulgar os escritos dos estudantes (...) São atividades que poderíamos fazer juntos[70] (Rómulo Gallegos).

---

[68] A mí siempre me ha llamado la atención el hecho de que nosotros mismos como profesores del área de ingles no escribamos en inglés. Si nosotros mismos no utilizamos el idioma en nuestro cotidiano, menos lo harán nuestros estudiantes, porque aquí y ahora ellos nos ven como modelos. Hace muchísimo tiempo hice la propuesta de organizar un evento de profesores y estudiantes para que todos nos motiváramos a producir trabajos, artículos, publicar en libros, en revistas, que nuestros estudiantes tuvieran la experiencia de conocer gente de otras universidades. Lamentablemente fue una idea que no terminó de concretarse, sin embargo, son experiencias que nos pueden servir para nutrirnos de otras instituciones y al mismo tiempo darnos a conocer. Además, la universidad actualmente tiene una editorial que puede servir para publicar los trabajos académicos de nuestros estudiantes. Nosotros también deberíamos publicar en ella.

[69] Sería interesante ver a nuestros estudiantes escribir reseñas de libros o infografías. De alguna forma estaríamos integrando la lectura y las tecnologías digitales. No necesariamente deben ser impresas. Así los estudiantes pueden trabajar en equipos, trabajar colaborativamente, con herramientas que hagan de la escrita un proceso interactivo.

[70] Para mi disciplina seria interesantes informes sobre estudios de caso. Recuerdo que siendo estudiante nos pedían en los exámenes analizar casos que tuvieran que ver con problemas de enseñanza y aprendizaje, teníamos que identificar las causas y plantear posibles soluciones, pero era solo en el momento de la evaluación. Creo que sería significativo para los estudiantes escribir un informe o un póster, presentarlo y exponerlo a estudiantes de los otros semestres. Los blogs también

Das respostas dos partícipes emergiram importantes categorias importantes para serem analisadas. Os professores sugerem práticas de escrita acadêmica dinâmicas, dialógicas e interativas, que implicam envolver os estudantes em atividades colaborativas entre estudante-estudante, estudante-professor, estudante-outros membros da esfera acadêmica. Isso reflete o papel que eles, como professores, assumem no acompanhamento do processo da escrita de seus estudantes, e inclusive eles também de se envolver nas atividades propostas.

Também, como parte das atitudes reflexivas que emergiram, um dos partícipes mencionou o papel de modelo diante dos estudantes quando se trata do uso da língua estrangeira em situações do cotidiano, pois, para ele, as ações dos professores podem influir no uso da língua em contextos reais. Por outra parte, os professores mencionaram gêneros diferentes aos inseridos nos desenhos instrucionais de suas disciplinas, tais como relatórios, estudos de caso, exposições, pôsteres, o que implicitamente sugere uma atualização dos documentos institucionais que orientam o ensino da língua no curso.

Especificamente, como parte dessa atualização, dois professores sugeriram atividades baseadas em interfaces das tecnologias digitais, como blogs e infográficos, que bem podem servir para expor ainda mais as produções textuais dos estudantes. Igualmente, os professores mencionaram situações de escrita que envolvem outras destrezas da abordagem comunicativa, como a fala e a leitura, revelando ainda mais a inegável interrelação de todas as destrezas. Portanto, os partícipes apresentam a necessidade de ampliação do trabalho com outros gêneros acadêmicos para além do que constam nos desenhos de suas disciplinas. Por exemplo, para escrever um estudo de caso para a disciplina Linguística Aplicada, os estudantes devem fazer leitura das teorias da aprendizagem ou sobre as abordagens de ensino; para escrever um artigo, eles devem ler, organizar informação, resumir, entre outras coisas.

Além disso, os professores mencionaram situações de escrita acadêmica relacionadas ao perfil dos egressos como pesquisadores e, em geral, como acadêmicos, que podem ajudar a promover uma escrita mais alinhada ao saber, a

---

podrían servir para divulgar los escritos de los estudiantes (...) Son actividades que podriamos hacer en conjunto.

troca de conhecimento, a crítica e a reflexão, tais como exposições, publicações, participações em eventos acadêmicos.

É evidente que os professores mantêm a ideia de um ensino sob uma abordagem comunicativa, que se encontra em consonância com a abordagem adotada pela instituição para o ensino do inglês como língua estrangeira. De acordo aos desenhos instrucionais das disciplinas e o perfil de egresso do curso, a instituição busca formar licenciados que sejam capazes de utilizar a língua em contextos reais e em situações da vida quotidiana, em vez de se concentrar simplesmente na gramática e na memorização de regras.

Segundo Brown (1994), para alcançar uma comunicação eficaz, o estudante deve estar imerso em situações reais ou simuladas para poder praticar a língua em contextos significativos, integrando as quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) de forma holística. Torna-se importante que os professores participes busquem integrar a escrita com atividades de leitura, compreensão oral e fala, o que também pode ajudar os estudantes a reconhecerem a interrelação entre os gêneros da esfera acadêmica.

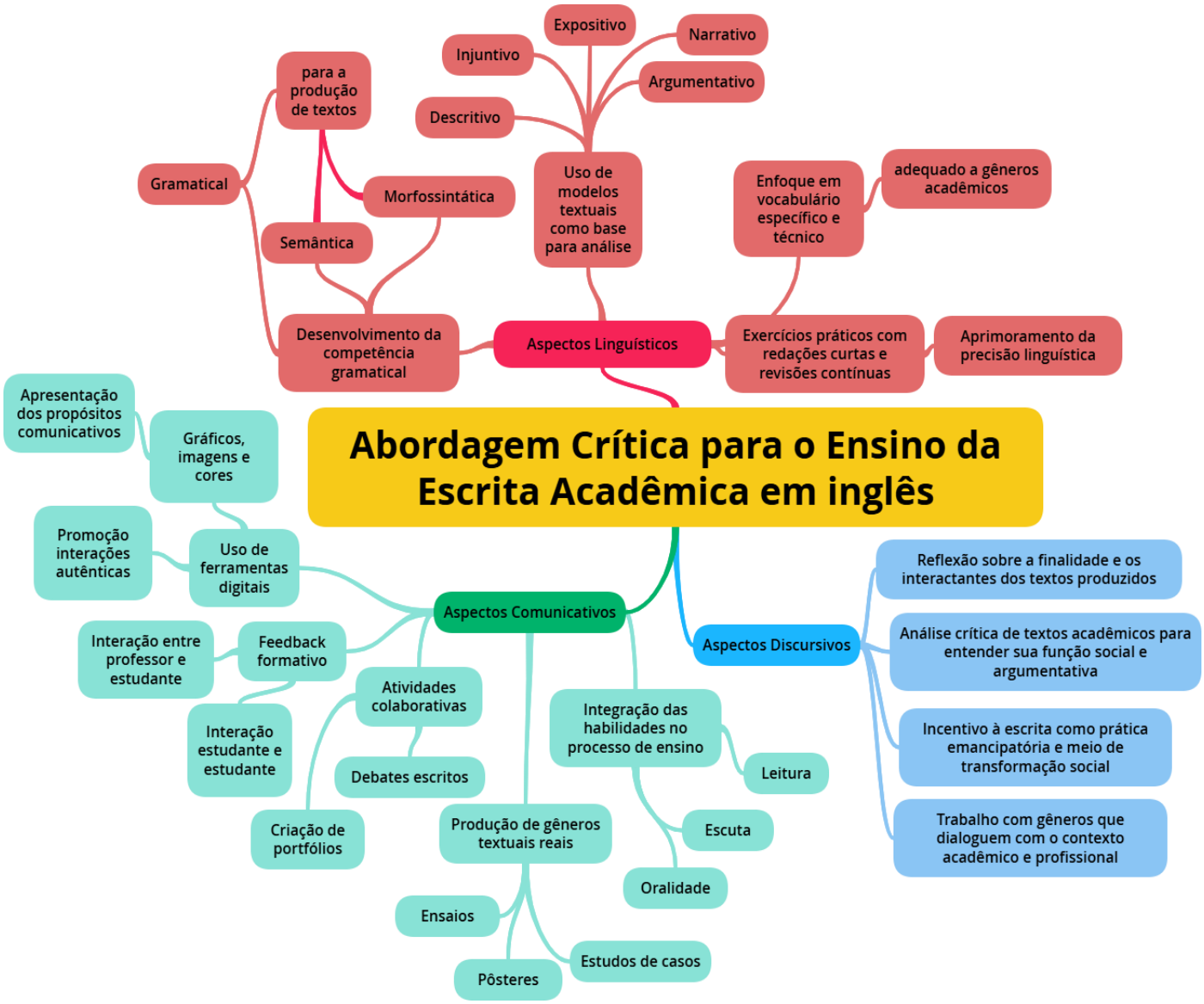
Essa mesma abordagem concebe o professor como facilitador e guia, enquanto os estudantes são os protagonistas ativos de sua própria aprendizagem. O manifestado pelos partícipes também coincide com a racionalidade prática-comunicativa de Habermas (2011b), a qual se manifesta nos processos de comunicação orientados para a compreensão mútua e à coordenação de ações através do diálogo. Assim, no caso da escrita acadêmica, ao aproximarmos da perspectiva habermasiana, focamo-nos na comunicação como principal meio de interação social, em que os estudantes-escritores usam a língua para coordenar ações, expressar intenções e validar argumentos sobre assuntos teóricos estudados. Dessa forma, o estudante se apropriará da escrita e do que ele sabe sobre a língua para demonstrar conhecimento, questionar, criticar, analisar, resolver, entre outras ações. Por outra parte, os partícipes propõem atividades colaborativas de escrita, quer seja entre o professor e o estudante, entre os próprios estudantes ou os estudantes com membros de outras instituições universitárias.

Dos professores partícipes, Fermín Toro mostrou-se favorável em fomentar uma consciência crítica nos estudantes como pesquisadores, o que ele mesmo referiu como escrever com critério próprio. Isso corresponde a um interesse emancipatório, pois, dessa forma, não apenas se busca compreender o mundo, mas também

transformá-lo, através da crítica e do questionamento das estruturas de poder. Assim, um ensino de escrita acadêmica, por essa perspectiva, visará formar o estudante para a prática de escrita que lhe permita uma participação social autônoma e equitativa. Isso é, expondo argumentos de maneira transparente, fundamentada e aberta ao debate, concebendo, ao mesmo tempo, uma escrita aberta à contestação, na que diferentes perspectivas podem ser consideradas.

Igualmente, sobre uma visão mais abrangente e discursiva da escrita acadêmica, Carlino (2005) sugere que no ensino superior deve-se oportunizar aos estudantes aprender e praticar ideias e estratégias voltadas para uma cultura discursiva, contemplando a argumentação, o raciocínio lógico e o posicionamento crítico. A seguir, a figura 11 apresenta de forma resumida as concepções, ideias e sugestões dos partícipes sobre o ensino da escrita acadêmica em inglês.

Figura 11. Abordagem crítica para o ensino da escrita acadêmica em inglês



Fonte: criada pela pesquisadora a partir das reflexões dos partícipes sobre o ensino da escrita acadêmica

A figura 11 reflete, de forma resumida, os argumentos dos partícipes ao referir-se ao ensino da escrita acadêmica em inglês como um processo multidimensional, que integra habilidades técnicas, comunicativas e discursivas. A abordagem tem sido denominada crítica por buscar que os estudantes alcancem um nível de utilização da escrita acadêmica para além das demandas tradicionais de produção de textos: além de aprender e empregar formas e estruturas, também desenvolvam habilidades sociais de escrita. Isso é, que o estudante, como futuro professor de inglês, possa

atuar de maneira consciente e responsável como agente acadêmico através da produção de textos.

Trata-se de uma abordagem que, do ponto de vista linguístico, reconhece e considera necessária uma formação que envolva a competência gramatical, já que, por se tratar de escrita em uma língua estrangeira, prepara o estudante a conhecer termos, formas e estruturas diferentes à língua materna. Isso poderá contribuir para a formação do estudante como competente que, em termos linguísticos, possua conhecimentos tanto teórico como prático da língua para a criação de textos coesos e coerentes. Igualmente, por se tratar de escrita em inglês como língua estrangeira, essa abordagem sugere expor o estudante a uma variedade de materiais escritos em inglês que lhe proporcionem modelos de textos, de forma tal que os estudantes consigam identificar estruturas sintáticas, uso apropriado de termos, estruturas de textos e estilos de escrita que possam ser posteriormente transferidos a textos criados por eles mesmos sobre temáticas que correspondam a situações e a necessidades de suas realidades.

A utilização de diferentes textos permite também estabelecer uma aproximação do estudante com as sequências textuais que fazem parte dos gêneros acadêmicos, visando ao estudo das características de tais textos por meio da exploração e da análise deles. Em outras palavras, trata-se de o estudante reconhecer a existência e a interrelação das sequências que determinam um texto, já que, por exemplo, para escrever uma história curta sobre o acontecido durante o final de semana, deve predominar a narração e descrição, enquanto para criar um ensaio, cuja produção exige ter domínio da argumentação, o estudante/escritor deve saber como expor argumentos, descrever fatos, explicar relações de causa-efeito e citar autores.

Além disso, manter a ideia de um aprendizado gradativo da língua implementada no curso de Educação em Inglês como Língua Estrangeira, a abordagem sugere a prática de frases e redações curtas desde as primeiras disciplinas do ensino de inglês até as consolidar nas disciplinas que exigem um aprimoramento da escrita em correspondência à produção de gêneros acadêmicos mais complexos, como, por exemplo, estudos de caso, relatórios e ensaios.

Por outro lado, pelo ponto de vista comunicativo, trata-se de uma abordagem de escrita que integra outras competências: leitura, fala e escuta, pois, além de todas elas formarem parte da abordagem comunicativa implementada para o ensino da língua inglesa na instituição *locus,* resultam estar interligadas nas diferentes

atividades e situações que implicam o estudo da língua. Tal interligação se evidencia, por exemplo, na proposta de criação de uma resenha de um livro, para o qual, previamente, o estudante pode pesquisar, fazer leituras e resumos, e inclusive realizar discussões com colegas ou professores do entorno até produzir o texto.

Igualmente, nessa busca de informações, podem surgir situações nas quais o estudante encontra-se exposto a outros gêneros que lhe permitem transitar por textos multimodais, sejam em formato físico ou digital, ampliando dessa forma o repertório de opções para a materialização de sua escrita. Assim, por exemplo, para criar um ensaio, o professor pode sugerir assistir a conferências on-line, participar de foros on-line e/ou pesquisar em livros em formato digital, incentivando a conhecer outras vias de acesso à informação acadêmica que estimulem nos estudantes o interesse pelo desenvolvimento de habilidades tecnológicas e pelo conhecimento e uso de interfaces digitais.

Da mesma forma, a utilização de interfaces digitais estimula a originalidade e a criatividade dos estudantes para produzir textos, sendo que contam com imagens, som e cores que facilitam a apresentação dos textos e, portanto, guia o leitor na compreensão do escrito. Em consonância com o caráter comunicativo do ensino de escrita acadêmica referido pelos partícipes desta pesquisa e sugerido nos documentos institucionais revisados, devem ser implementadas práticas que estimulem uma escrita dirigida não apenas para o professor como responsável ou avaliador de um componente curricular, e sim para promover a interação, por exemplo, com outros estudantes tanto da mesma instituição como de outras.

A concepção de escrita acadêmica adota um matiz de diálogo livre de coerção e orientado para a compreensão mútua, baseado na criação e no compartilhamento de ideias e de conhecimentos com os outros que também fazem parte da cultura acadêmica. Como exemplos de atividades de escrita acadêmica colaborativa, tem sido incluído os debates e os portfólios, que bem podem contribuir para a troca e a construção de saberes e, no caso específico dos portfólios, criar entre todos os textos nos quais todos tenham igual possibilidades de participação. Além disso, por esta perspectiva comunicativa, são sugeridas práticas de escrita próximas a situações reais. Dessa forma, a atividade de escrita não será percebida pelo estudante apenas como avaliação, mas sim para a apresentação e a análise de situações que podem acontecer no próprio contexto de estudo ou de trabalho, sendo alguns exemplos de textos os estudos de caso, pôsteres e ensaios.

Em relação aos aspectos discursivos a serem incluídos nessa abordagem, se enfatiza a importância de escrever com um propósito claro, o que contribui para os estudantes/escritores manterem um horizonte para a escrita, adequando suas produções ao cumprimento dos propósitos comunicativos e discursivos e, ao mesmo tempo, conhecendo o tipo de gênero a ser escrito e os interactantes que agirão sobre esses textos. No entanto, os textos produzidos devem estar de acordo às caraterísticas e aos interesses dos membros que fazem parte da esfera acadêmica, pois trata-se de artefatos culturais que tem como objetivo provocar o diálogo, a interação, a participação das pessoas nas atividades do espaço acadêmico.

Além disso, esperamos que os estudantes, como futuros professores de inglês, entendam seu papel social como geradores e transformadores do conhecimento, igualmente que valorizem a escrita como meio para a solução de problemas sociais, podendo assim se posicionar, argumentar, debater, confrontar e manifestar pontos de vista, baseados em evidências e resultados confiáveis. Segundo essa perspectiva discursiva, a escrita acadêmica deve ser vista como uma forma de diálogo na comunidade acadêmica, onde os textos não apenas apresentem informações, mas também dialogam com outras posições e buscam estabelecer um consenso argumentativo.

Também, destacamos que a escrita se apresenta como uma forma de emancipar o indivíduo, quer dizer, formá-lo como cidadão crítico, capaz de participar através do discurso acadêmico de forma autônoma e reflexiva, na transformação das realidades que possam emergir em seu contexto imediato. É por isso que as práticas sugeridas por essa perspectiva devem abranger a criação de gêneros que desafiem cada vez mais o estudante para agir no contexto acadêmico e profissional, interagindo com membros da mesma esfera, escrevendo, por exemplo, comunicações orais para participar de congressos, palestras ou artigos para serem publicados em revistas ou livros, projetos e trabalhos de pesquisas que propõem soluções a problemas socioeducativos, entre outras formas de escritas, com as quais se garanta que todos participem do debate acadêmico em igualdade de condições.

Dessa forma, os conhecimentos teóricos e práticos manifestados pelos professores partícipes da pesquisa sobre o ensino da escrita, resultaram ser significativos para um novo olhar que possa ser parte da formação dos futuros professores de inglês da UNEFM, considerando os aspectos linguísticos,

comunicativos e discursivos envolvidos na produção de gêneros acadêmicos. Uma vez presentada a abordagem crítica, na seguinte seção se apresentam as conclusões.

9 CONCLUSÕES

A escrita constitui uma das habilidades que tem sido considerada por muitas instituições de educação universitária da Venezuela para a formação inicial de professores de inglês. A intenção de essa inserção corresponde exatamente aos propósitos de formar futuros professores que, durante todo o curso, demonstrem habilidades para se comunicar eficazmente utilizando a língua estrangeira. Esse ideal de comunicação efetiva envolve uma série de habilidades que vão se desenvolvendo à medida que o estudante conhece e aprende a utilizar os aspectos linguísticos novos para ele. Tais aspectos, como vocabulário, morfologia, estruturas de frases, são necessários aprendê-los para posteriormente empregá-los em situações que impliquem diálogo e interação com outros usuários da língua. No entanto, quando se trata de formar professores, existem aspectos discursivos próprios de sua esfera que igualmente exigirão deles um desempenho mais crítico, autônomo e participativo, tendo a escrita como meio para fazer valer suas ideias e posicionamentos.

Especificamente, esta tese surgiu visando compreender como a escrita acadêmica é ensinada pelos professores do curso de Educação em inglês como língua estrangeira em uma universidade pública da Venezuela, e, portanto, visualizar os aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos, que constituem a produção de textos acadêmicos no curso. Por se tratar de uma pesquisa que implicava dialogar com os professores de inglês do curso, para conhecer suas concepções teóricas e metodológicas sobre o ensino da escrita acadêmica, foi criado um grupo de discussão. Isso com a intenção de manifestar ideias, experiências e propostas do que para eles é e deve ser ensinada a escrita acadêmica na universidade.

Assim, precisávamos visualizar não apenas como a escrita era concebida pela/na instituição, considerada como espaço no qual acontece o ensino, mas também era importante conhecer as concepções dos professores como formadores na sala de aula. A partir disso, primeiramente, foi realizada uma revisão documental dos desenhos instrucionais e do perfil do egresso, por serem os documentos oficiais que orientam sobre os propósitos, estratégias e competências de ensino de cada disciplina e de maneira geral do curso de educação em Inglês como Língua Estrangeria e, posteriormente, foram organizadas sessões de um grupo de discussão para estabelecer diálogo com os professores do curso e aprofundar sobre suas experiencias de ensino de escrita acadêmica, de acordo as disciplinas que ensinavam

ou tinham ensinado. Metodologicamente, quanto à abordagem, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, especificamente pesquisa-formação, sob o desenho da hermenêutica crítica de Habermas, de forma tal que as informações e categorias que emergiram da revisão dos documentos institucionais e das falas dos professores foram analisadas seguindo os momentos do círculo hermenêutico: preconceito, o entendimento, a interpretação e a autocompreensão–reflexão. Em consonância com os propósitos e as características metodológicas deste estudo, foram utilizados como dispositivos um questionário on-line, a revisão dos documentos mencionados anteriormente e um grupo de discussão, composto por professores do curso de inglês. Partindo de todo o contexto apresentado, conseguimos compreender o ensino da escrita acadêmica em inglês conforme as conclusões a seguir.

Ao desvelar como se concebe a escrita acadêmica nos documentos educacionais do curso de Educação em Inglês da UNEFM, podemos afirmar a ênfase dada ao ensino da escrita sob uma abordagem comunicativa, tendo como eixo central a comunicação, integrando todas as destrezas que a compõem: leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva. Igualmente, a escrita é concebida, principalmente nas primeiras disciplinas do curso (Inglês I, Inglês II, Inglês III, Inglês IV e Inglês V) como ferramenta para a aplicação de aspectos gramaticais, com foco no uso funcional da língua em contextos comunicativos, enquanto nas seguintes disciplinas, tais como Gramatica I, Gramatica II, Linguística Geral, Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Inglês com Propósitos Específicos, nas quais a escrita é sugerida para demonstrar que o estudante possui conhecimento dos assuntos teóricos estudados.

Dessa forma, evidencia-se o caráter avaliativo com que se implementa a escrita durante todo o curso, refletindo-se em gêneros tais como redes semânticas, redações curtas, ensaios e provas. Igualmente, os desenhos instrucionais não apresentam evidências de um ensino explícito de processos de escrita ou práticas reflexivas sobre os gêneros utilizados, sugerindo, assim, uma abordagem centrada na avaliação em vez da construção de habilidades críticas. Além disso, os desenhos mostram diferentes graus de complexão para a produção de gêneros acadêmicos, desde redações curtas para o uso de estruturas linguísticas básicas até a produção de textos mais complexos, mas esses gêneros (ensaios e fóruns) não são suficientemente criados em termos de função social e discursiva.

A escrita é abordada como técnica e produto final, sem foco nas etapas de um processo de escrita crítica e reflexiva, a excepção de uma disciplina só: Composição Escrita (Semestre VII). Embora exista nos desenhos instrucionais a intenção de desenvolvimento da competência comunicativa, eles carecem de uma visão mais ampla da escrita acadêmica como prática discursiva que pode promover autonomia, criticidade e interação social, de acordo às demandas reais do contexto acadêmico.

Por outra parte, o perfil de egresso do curso de Educação em Inglês descreve várias características do futuro professor, mencionando entre elas a visão do licenciado como pesquisador, com capacidade de realizar projetos e solucionar problemas educacionais por meio da investigação, implicando, assim, o uso da escrita como meio de produção e de disseminação de conhecimento, mas na língua materna. Também se refere à escrita como destreza produtiva para a comunicação na língua estrangeira, porém, a apresenta de forma bem limitada a critérios técnico-instrumentais, tais como clareza, organização e precisão.

Na revisão dos dois documentos institucionais, encontramos que, enquanto o perfil do egresso sugere formar professores para se desenvolver em contextos de investigação, os desenhos instrucionais não refletem práticas que desenvolvam plenamente essas características. Na verdade, a exigência de um trabalho de pesquisa no final do curso sugere de alguma forma uma valorização da escrita acadêmica. Porém, sua introdução tardia no currículo demonstra uma lacuna no desenvolvimento sistemático de habilidades de pensamento crítico, de autonomia e argumentação envolvidas na produção de gêneros acadêmicos.

O perfil do egresso reconhece a importância de preparar futuros professores para a participação em comunidades acadêmicas, mas não articula explicitamente como as práticas de escrita devem contribuir para isso. Tal documento não faz menção específica a gêneros acadêmicos ou práticas discursivas em inglês necessárias para atuar em contextos reais de pesquisa que exigem o uso da língua estrangeira, reafirmando uma visão técnica e descontextualizada da escrita. Em resumo, nos desenhos instrucionais, a escrita acadêmica é tratada como um meio técnico para demonstrar conhecimento e habilidades linguísticas e de conteúdo, sem explorar seu potencial discursivo, social e crítico. Enquanto o perfil de egresso apresenta implicitamente um ideal de formação emancipatória, os desenhos instrucionais não oferecem orientações de ensino para alcançá-lo, delimitando-o a uma abordagem técnico-instrumental.

Do exposto, surge a necessidade de uma atualização dos documentos institucionais para assim estabelecer correspondência entre a prática educativa e social e o perfil do egresso. Em outras palavras, é fundamental ampliar o perfil do egresso com características alinhadas aos novos desafios que demanda o contexto acadêmico e profissional, o que, ao mesmo tempo, implica repensar os desenhos instrucionais, incluindo práticas de ensino que integrem a escrita de gêneros na língua estrangeira que levem os estudantes a conceberem-na como um processo reflexivo, social e emancipatório.

Em relação ao objetivo de conhecer as concepções teóricas e metodológicas que possuem os professores sobre o ensino da escrita acadêmica, surgiram concepções divergentes. Enquanto alguns professores concebem a escrita acadêmica como um processo formal e estruturado, outros destacam sua função na organização e na transmissão de ideias, o que reflete um ensino de caráter técnico-instrumental. Também, foram percebidas concepções que buscavam descrever a escrita acadêmica como um processo de desenvolvimento de habilidades de criticidade e argumentação; mostrando-se especificamente um dos partícipes mais inclinado a fomentar a autonomia e a crítica.

Os professores também enfatizaram a utilização da escrita como meio de medir conhecimentos, especialmente relacionados a aspectos linguísticos e a conteúdos disciplinares, privando seu ensino como um meio para a construção de uma identidade acadêmica e de interação social. Durante as participações, foram mencionados vários gêneros acadêmicos, como ensaios, mapas mentais e conceituais, provas e redações curtas como parte das práticas de escrita acadêmica desenvolvidas na sala de aula. Isso revela o uso de diferentes gêneros próprios da esfera acadêmica, apenas com propósitos avaliativos e não como parte de um ensino discursivo que seja significativo e concebido como prática permanente da vida dos escritores, como estudantes e futuros profissionais.

Igualmente, os professores posicionaram a escrita acadêmica como parte do contexto universitário, reafirmando o lugar da universidade como espaço para a troca de saberes, o diálogo e o consenso através da língua, podendo servir então de espaço ideal para propiciar o intercâmbio de ideias, opiniões e conhecimentos para aprender de e através da escrita, perfilando um futuro professor que possa atuar e gerar mudanças por meio dela. Além disso, os professores demonstraram inclinação por um ensino de escrita por processo, que, mesmo não sendo parte dos assuntos

correspondentes às disciplinas ministradas por eles, a excepção da disciplina Composição Escrita, eles assumiram seus papéis como orientadores para promover uma escrita guiada, que provoca os estudantes a repensar sobre seu próprio processo de escrita, embora ainda mais centrado na própria prática de escrever e pouco pelos alcances emancipatórios que possam conseguir por meio dela.

Evidenciou-se uma variedade de concepções de escrita acadêmica, reverberadas a partir da experiência prévia e atual de cada professor e emergidas da atuação com outras disciplinas no curso. Assim, os participantes levaram em conta o ensino de aspectos estruturais da língua trabalhados nas disciplinas Inglês I, Inglês II, Inglês III, Inglês IV e Inglês V e conteúdos teóricos emergidos das disciplinas Linguística Geral, Linguística Aplicada, Gramática I, Gramática II, Composição Escrita.

Ao mesmo tempo, possivelmente, os professores acionam para o ensino conhecimentos que adquiriram durante sua formação inicial, sendo que, dos quatro professores participes, três realizaram estudos de graduação no mesmo curso (Educação em Inglês como Língua Estrangeira) e na mesma universidade em que atuam atualmente (UNEFM). Além disso, se trata de professores que têm vários anos de experiência laboral no curso do objeto de estudo. Dessa forma, as concepções sobre escrita acadêmica manifestadas pelos professores situam-se no marco de um modelo de ensino que tem perdurado na instituição desde o ano 1995, baseado mais em uma perspectiva técnico-instrumental e prático comunicativo, com pouca inclinação a uma perspectiva crítica emancipatória. Isso, conforme às concepções sobre escrita acadêmica manifestadas pelos professores, das quais dois situam-se em uma perspectiva técnico-instrumental e prático-comunicativo, e outros dois com algo de inclinação a uma perspectiva emancipatória. Porém, é importante esclarecer que as interpretações alcançadas nesta pesquisa se devem a concepções e não a fatos verificáveis ou práticas observáveis que permitam a determinação exata de um ensino de escrita acadêmica baseado em um interesse crítico emancipatório, o que daria lugar a outros estudos sobre o tema em questão.

Para o terceiro objetivo desta pesquisa: analisar as práticas de ensino utilizadas pelos professores para promover a escrita acadêmica, se percebeu a aplicação de estratégias processuais, tais como andaime cognitivo, portfólios, feedback, mas são pontuais ao ensino das estruturas que conformam o texto, como forma de controle da realização de cada etapa do processo de escrita e para o propósito comunicativo dos movimentos retóricos. Isso demonstra a falta de integração teórico-prática com a

criação de gêneros contextualizados às demandas reais do âmbito acadêmico e sobre o impacto da escrita na formação dos estudantes que, além de possuir habilidades para construir um texto, devem atuar, segundo o perfil do egresso, como pesquisadores críticos.

Porém, as estratégias empregadas se focam em um ensino explícito das etapas isoladas do processo de escrita, o que pouco pode proporcionar uma visão crítica ou reflexiva sobre a existência e uso de diferentes gêneros acadêmicos. Igualmente, se evidenciou uma necessidade de formação contínua dos professores que demonstram boa intenção em promover o aprendizado, mas necessitam de um alinhamento metodológico para o ensino da escrita acadêmica de maneira holística, que permita ampliar a concepção da escrita não apenas focada em um ensino de estruturas ou sob uma abordagem gramatical, mas sim sob uma perspectiva que abranja aspectos comunicativos e críticos discursivos.

Das práticas descritas pelos partícipes, se percebeu um ensino de escrita acadêmica pouco emancipador, pois a formação inicial pouco explora a escrita como prática discursiva para a produção de conhecimento relevante e transformador, a não ser em componentes específicos para esse fim. Não se pode olvidar do potencial intelectual dos professores para implementar práticas de ensino que promovam a consciência crítica mediante gêneros acadêmicos, considerando que, em algumas ocasiões, têm atuado na sala de aula além das práticas sugeridas pelos documentos institucionais, demonstrando uma preocupação pelos assuntos e práticas que requerem estar relacionadas às situações cada vez mais demandantes do campo acadêmico. Nesse ponto, ainda sendo apresentadas práticas dialógicas entre o estudante e o professor, prevaleceu um ensino focado nas formas e nas estruturas da língua e dos gêneros, com o fim comunicativo-avaliativo específico das disciplinas, mas com pouca profundidade de um ensino orientado a promover uma atitude crítica e empoderada sobre assuntos e realidades sociais que pudessem ser atendidas através da escrita.

Em relação ao último objetivo: refletir colaborativamente sobre letramentos acadêmicos e ação comunicativa como abordagem para o ensino da escrita acadêmica em inglês, tendo em vista aspectos linguísticos, comunicativos e discursivos da língua, se destacam perspectivas convergentes e divergentes que evidenciam desafios, propostas e contribuições para a formação dos professores de inglês. Se destaca a importância da escrita acadêmica como competência crucial na

formação inicial dos professores do curso de educação inglês, incluindo o uso de gêneros acadêmicos e a conscientização dos estudantes sobre o papel central da escrita em sua futura prática docente.

O ensino da escrita em inglês na universidade foi descrito como desafiador, considerando que deve estar adequado às características teórico-práticas das disciplinas do curso, além do tempo que deve ser dedicado ao ensino de tipologias textuais básicas, gêneros acadêmicos primários e secundários exigidos nas diferentes disciplinas. Segundo os professores, o ensino deve introduzir gêneros acadêmicos e aprofundá-los progressivamente, em um ambiente onde se promova a escrita como uma prática interativa e colaborativa, e na qual prevaleça um acompanhamento que, posteriormente, leve os estudantes a escreverem de forma autonomia e com criticidade.

Trata-se assim de um processo complexo, que requer tempo, dedicação e inserção de experiências reais, quer dizer, situações de escrita autênticas para a promoção de aprendizagens significativas que podem servir de modelagem, de andaime e dos próprios meios das tecnologias digitais que, inclusive, ajudam a elevar a criatividade, o discernimento e o consenso entre os estudantes/escritores para a otimização de seus textos. Entre alguns dos gêneros que podem ser utilizados no ensino da escrita acadêmica em inglês, mencionam-se os portfólios, pôsteres, estudos de caso, que além de envolver a prática dos aspectos linguísticos e os conteúdos disciplinares, incorporam aspectos discursivos e reflexivos. Dessa forma, se estaria ensinando os estudantes a explorarem, analisar e aplicar gêneros acadêmicos com consciência do propósito comunicativo. No caso de criar textos acadêmicos utilizando tecnologias digitais, poderiam ser sugeridas plataformas e aplicativos de escrita colaborativa como Google docs, blogs e wikis para escrever resumos, relatórios, ensaios, redes semânticas e artigos. Os estudantes podem até participar em conjunto, interagir, opinar e se ajudar utilizando ferramentas que forneçam possibilidades de gerar textos que combinem várias características: imagens, sons, gráficos, cores.

Além disso, um ensino de escrita acadêmica em inglês por uma perspectiva critica contribui para a construção de uma atitude confiante do estudante, já que se busca formá-los não apenas para dominarem formas e estilos para gerar textos na sala de aula ou como forma de avaliação, mas também para que, por meio dos textos, consigam participar ativamente em eventos acadêmicos, que interatuem com membros de outras comunidades acadêmicas e que suas práticas como escritores

transcendam para suas salas de aula, ensinando seus futuros alunos a escrever de forma contextualizada e significativa, através da língua estrangeira.

É importante mencionar como as perspectivas de ensino de escrita acadêmica encontradas nesta pesquisa possuem de alguma forma um certo grau de interrelação, especificamente na perspectiva técnico-instrumental e prático-comunicativa, considerando que elas não se manifestam isoladamente, pelo contrário, representam um contínuo, cujo fim último seria um ensino crítico da escrita. Com isso, como pesquisadora professora da instituição *locus*, expresso as necessidades e os interesses que emergiram das reflexões de todos os partícipes para a reformulação dos documentos institucionais que orientam o processo de ensino de inglês na universidade, de forma tal que se alinhe a prática educativa ao perfil do egresso que atuará em um novo contexto social. É fundamental repensar os desenhos instrucionais, incluindo práticas de ensino que integrem a escrita como processo reflexivo, social e emancipatório do futuro professor de inglês.

Assim, a realização desta pesquisa tornou-se um trabalho enriquecedor em que, além de provocar a reflexão sobre o meu próprio papel enquanto professora formadora, também me permitiu estreitar relações com os meus colegas de trabalho, conhecendo um pouco mais sobre a sua realidade em sala de aula, as suas expectativas e preocupações sobre o ensino da escrita e, em geral, sobre a formação dos futuros professores de inglês. Foram apresentadas situações desafiadoras em relação ao tempo e à conexão com a internet, porém, os professores participantes sempre se dispuseram a fazer parte das sessões dos grupos de discussão.

No início, eles ficaram um pouco limitados na hora de falar sobre seus desempenhos na sala de aula, mas à medida que as sessões avançavam, começaram a perceber que era um espaço e uma oportunidade para aprender mais sobre suas próprias práticas e que as conclusões que pudessem surgir seriam importantes para eles como professores, para a universidade e para os estudantes, pois se tratava de conhecer e compreender uma realidade que envolvia a todos.

Consideramos que esta pesquisa poder servir de estímulo na realização de outros estudos sobre a mesma temática em outros níveis de educação, envolvendo como partícipe a estudantes. Isso permitiria ter outra perspectiva de escrita acadêmica e conhecer de forma direita suas necessidades de uso da escrita em inglês. Além disso, suas opiniões e expectativas poderiam ser consideradas para futuras revisões dos documentos institucionais orientados ao ensino do inglês como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

AL-FARAJ, Aicha. **Teacher and student perceptions of academic and professional literacies in ESP at tertiary and applied colleges in Kuwait**. Tese (Doutorado). Doutorado em Filosofia. University of Leeds School of Education, Kuwait, 2021. Disponível em: https://etheses.whiterose.ac.uk/30024/1/Aicha_PhD_Thesis_202.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

ANECLETO, Úrsula Cunha. **Ação linguístico comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 2 ed.Tradução Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953]. p. 261-269.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BARTON, D. **The Social Nature of Writing**. In: D. Barton; R. Ivanic (orgs.) **Writing in the Community**. Londres: Sage. 1991.

BAZERMAN, Charles. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas**. In: AUTOR. **Gêneros textuais**: **tipificação e interação**. Trad. E org: A. P. Dionísio; J. C. Hoffnagel, São Paulo: Cortez, 2005.

BRASILEIRO, Ada. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2022.

BROWN, Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3. ed. Universidad de California: Editorial Prentice Hall Regent, 1994.

BROWN, Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. edição. Editorial Longman, 2000.

CASSANY, Daniel. **La cocina de la escritura**. Barcelona: Editorial Empúries. 1993.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta e SANZ, Gloria. **Enseñar Lengua**. 9. ed. Barcelona: Editorial Graó, 2003.

CASSANY, Daniel; MORALES, Oscar. **Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos**. In: CASSANY; Daniel. **Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura**. Barcelona: Paidós. 2012.

CANALES, Manuel; PEINADO, Anselmo. **Grupos de Discusión**. In: DELGADO, José; GUTIÉRREZ, Juan (COORD). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**, 1995.p. 288-316.

CARLINO, Paula; IGLESIA, Patricia, BOTTINELLI, Leandro; CARTOLARI, Laxalt; MARUCCO, Marta. **Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media**. **Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

CORRAL, Silvia. **La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de educación secundaria**. **Revista Mexicana de Investigação Educativa**, vol 23, n. 76, 2018. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100179

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos.** Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 29, n. 15, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443. Acesso em: 2 out. 2024.

DEVITT, Amy J. Writing Genres. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

DEVITT, Amy J. Teaching critical genre awareness. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Org.). Genre in a changing world. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; West Lafayette: Parlor Press, 2009. p. 337-351. Disponível em: https://wac.colostate.edu/docs/books/genre/chapter17.pdf?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 17 nov., 2024.

DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. **Una interpretación Constructivista**. 3era edición. México: McGrawHill, 2010.

FISCHER, A. **Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa.** Revista Acta Scientiarum: Language and Culture. Maringá, v.30, no.2, jul./dez. 2008. p 177-187. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334. Acesso em: 20 mar., 2021.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A **Cognitive Process Theory of Writing**. College Composition and Communication, v. 32, n. 4, p. 365–387, dez. 1981.

GOMES, Benedito. **O gênero como ele é (e como não é)**. [s.l.] Parábola Editorial, 2024.

GONÇALVES, Elisa Pereira. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HEATH, S. B. What No Bedtime Story Means: **Narrative Skills at Home and at School**. Language in Society, vol. 11: 49-76. 1982.

HOOKS, Bell. Enseñar pensamiento crítico. Tradução de Víctor Sabaté. 1. ed. Editorial Rayo Verde, 2022.

HYLAND, Ken. **Teaching and Researching Writing**. 2 ed. Pearson. 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução Manuel José Simão Loureiro (capítulo XI). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **A ideia da universidade**: **processos de aprendizagem**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, jan./abr. 1993.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização socia**l. Vol 1. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. **Racionalidade da ação e racionalização social**. Vol 2. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis. Estudos de filosofia social**. São Paulo: Editora UNESP. 2013.

HERNÁNDEZ, Roberto. Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill, 1994.

HURTADO, C. **Metodología de la investigación holística**. Caracas: Sypal, 2000.

HURTADO, Ivan; TORO, Josefina**. Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios**. 5 ta. Edição. Valencia: Episteme Consultores Asociados. C. A., 2005.

HYMES, Dell. **On Communicative competence**. In Pride & Holmes. 1972.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (org.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília, DF: Líder Livro, 2007.

IBIAPINA, Ivonete M. M. **Ações reflexivas no ensino: um caminho para a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO CERVANTES. **El español en el mundo 2024: Anuario del instituto Cervantes**. Madrid: Instituto Cervantes. 2024. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2024.pdf. Acesso: em 20 jan, 2025.

JEREZ, Sonia. **Prácticas Letradas en Lengua Extranjera: Caso Docentes en Formación- Programa de Idiomas Extranjeros con Énfasis en Inglés - Universidad de Córdoba.** Tese (Doutorado). Doutorado em Ciências da Educação. Universidade de Cartagena, Cartagena de Indias, 2018. Disponível em: https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/7566. Acesso em: 10 mar., 2023.

KLEIMAN, Ângela. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento**. In: CORREIA, M. L. G.; KOCH, F. (Org.). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006a. p. 75-91.

KLEIMAN, Ângela. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. Filologia e Linguística Portuguesa.** [S. l.], n. 8, p. 409-424, 2006b. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763. Acesso em: 3 jul. 2022.

LEA, Mary.; STREET, Brian. Student writing and faculty feedback in higher education: an academic literacies approach. In: Studies in Higher Education. v.23, n.2 , 1998.

LEE, Amy. **"Porque não é o escrever em si, é ver como é que está escrito": discursos sobre letramentos acadêmicos em inglês em uma comunidade de prática de química.** Ufsm.br, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19130

LILLIS, Theresa; Scott, Mary. **Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy**. **Journal of Applied Linguistics**, 4(1), 5-32. 2007.

LÓPEZ DE D'AMICO, Rosa. **La formación de docentes de inglés**. In: ZEUCH, Eva; GREGSON, Mark (Orgs.). **La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana**: evidencias, experiencias y perspectivas. Caracas: British Council. 2015.

LORANDI, Luciana. **Práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, em disciplinas de graduação, na área de Ciências Biológicas - um estudo de caso.** 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-13022020-182221/. Acesso em: 15 nov. 2024.

MAGALHÃES, Tânia; REIS, Andreia. **Escrita e formação docente: Desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em língua portuguesa**. v. 12, n. 27. Universidade Federal da Grande Dourados, 2017.

MARTÍNEZ, María, **Las competencias profesionales del docente de lengua**. 2006. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/255613899_Las_Competencias_Profesionales_del_Docente_de_Lengua.. Acessado: 16 jul. 2021.

MARTINS, Hilda. **Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação**. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. EDUFPI – Conselho Editorial, 2016.

MOTTA-ROTH, D. **A IMPORTÂNCIA DO CONCEITO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE REDAÇÃO ACADÊMICA**. Intercâmbio, [S. l.], v. 8, 2010. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4029. Acesso em: 17 nov. 2024.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Editorial Parábola, 2010.

NYSTRAND, Martin. **The Structure of Written Communication**. Nueva York: Academic Press, 1986.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 11-34.

OLIVEIRA, Adilson, ASSIS, Juliana; GUIMARÃES, Raquel. **Leitura e escrita na educação básica e no ensino superior: pesquisa formação e atuação de professores.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2016.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. - **Construindo competências** – Entrevista com Philippe Perrenoud, 2008. Disponível em: <http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindocompetncias-entrevista-com.html>. Acesso em: 30 jun. 2023.

POSSO, Renata; AZEVEDO, Isabel Cristina. **Formação docente e letramento: uma realidade vivenciada na EJA**. **Revista de Letras**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2019. DOI: 10.22481/folio.v11i1.5144. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5144. Acesso em: 1 jul. 2023.

RINCÓN, Gloria; GIL, Jhon. **Las prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle**: tendencias. Cali, Colombia. 2010.

RODRIGUEZ, Clemente. **Evaluación del potencial de innovación curricular de la reforma de planes de estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (1994-2000), desajustes organizativos e implicaciones en la Licenciatura de Pedagogía.** Granada: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**, **escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

SOUZA, M. G. DE; BASSETTO, L. M. T. **Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, p. 83–110, 1 mar. 2014.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian. **Academic Literacies approaches to genre?**. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1,n.2, p. 347-362, ago. 2010. trimestral.

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

TARAZONA SUÁREZ, J. E. **Generalidades del diseño instruccional**. INVENTUM, v. 7, n. 12, p. 37–41, 6 fev. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL “FRANCISCO DE MIRANDA”. **Perfil del egresado del Área Ciencias de la Educación**. Santa Ana de Coro: UNEFM, 1995.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL “FRANCISCO DE MIRANDA”. **Árbol de prelaciones**. Santa Ana de Coro: UNEFM, 2001.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL “FRANCISCO DE MIRANDA”. **Diseños instruccionales CODIMI**. Santa Ana de Coro: UNEFM. 2008.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL “FRANCISCO DE MIRANDA”. **Prensa UNEFM**. Santa Ana de Coro: UNEFM, 2015. Disponível em: https://prensaunefm.blogspot.com/2015/07/rectorado-unefm-expone-galeria.html. Acesso em: 24 out. 2024.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. Estudios Sociológicos, v. 15, n. 43, p. 79-101, 1997.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.** *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 241–260, maio 2006.

WINGATE, Ursula. **Academic Literacy and Student Diversity**: The Case for Inclusive. London: Multilingual Matters, 2015.

Anexos

Anexo 1

RCLE (Registro de Consentimento Livre e esclarecido)

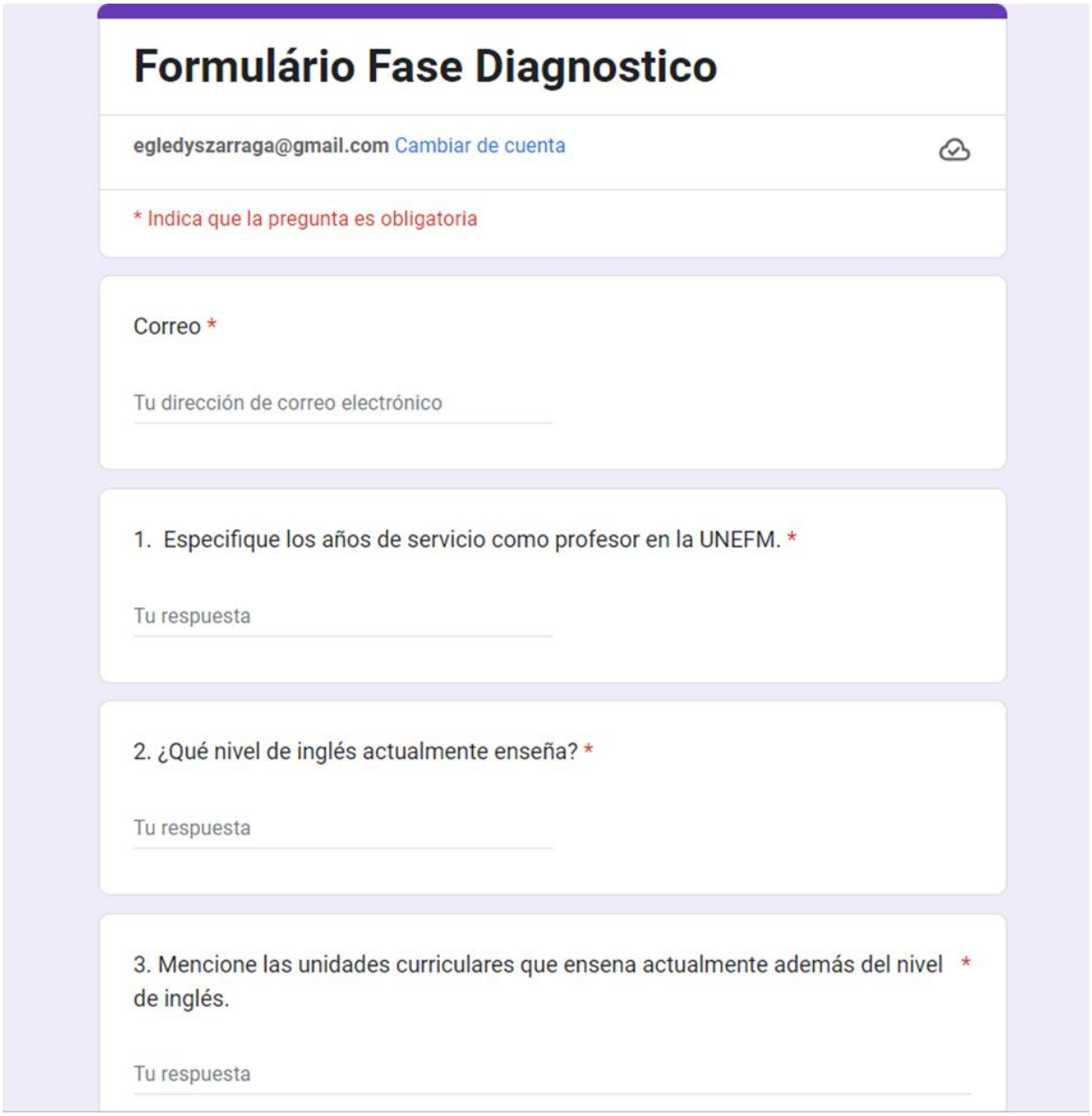
O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: ESCRITA E AÇÃO COMUNICATIVA: REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS EM INGLÊS POR DOCENTES UNIVERSITÁRIOS NA VENEZUELA, de responsabilidade da pesquisadora, docente do Departamento de Idiomas da Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) e estudante do Programa do Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A pesquisa supracitada tem como objetivo compreender as concepções teóricas e metodológicas da escrita acadêmica na perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa de professores de inglês do programa de formação de professores de Inglês da Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), ao realizarem práticas de letramento na promoção da escrita acadêmica. A realização da pesquisa justifica-se pela realização de um estudo sobre o ensino da escrita acadêmica na universidade venezuelana, principalmente no contexto de formação de futuros professores da UNEFM, tendo em vista que oportuniza um espaço reflexivo importante para compreendermos a importância da escrita acadêmica em cenários da educação universitária venezuelana, com reverberações para a revisão e organização de processos de prática pedagógica e futuras formações continuadas como políticas na formação de professores no país. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Os procedimentos usados buscam respeitar a sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual. A participação nesta pesquisa se dará a partir da resposta ao questionário on-line, de perguntas abertas, a ser elaborado pelo Google Form, e enviado por e-mail aos participantes. O questionário ficará disponível do 01 de junho de 2023 até o 31 de julho de 2023. O(a) senhor(a) deverá levar um tempo de mais ou menos 30 minutos para respondê-lo. De acordo com as informações fornecidas neste questionário, se organizarão as datas, os números de sessões e o tempo de duração de cada sessão dos grupos de discussão nos quais o(a) senhor(a) vai participar, tendo como data prevista para o desenvolvimento de tais grupos desde o dia 01 de outubro de 2023 até o dia 30 de novembro de 2023. De acordo com as informações coletadas nos grupos de discussão, a pesquisadora poderá oportunizar a compreensão das concepções teórico-metodológicas que possuem os professores de Inglês dos níveis 1, 2, 3, 4 e 5 do Programa de Educação em inglês como Língua Estrangeira sobre a promoção das práticas de letramento para o ensino da escrita acadêmica. Com esta pesquisa, serão gerados ambientes de discussão para a construção de aportes teóricos sobre o processo de escrita de textos acadêmicos em inglês por docentes universitários, na Venezuela, incluindo pressupostos linguísticos e comunicativos que podem fazer parte de suas práticas como agentes de letramento no ensino da escrita. Da mesma forma, a sua participação também pode contribuir com o benefício científico e educacional na revisão das escolhas estratégicas referentes aos programas de formação inicial de professores de inglês da UNEFM. Esses saberes surgirão como forma de interação promovendo o debate de ideias entre os professores sobre a escrita acadêmica, e assim refletir sobre seu papel de orientadores nas práticas de escrita de seus estudantes. Caso aceite, o(a) senhor(a) participará da construção dos dados da pesquisa, que ocorrerá primeiramente a partir do questionário on-line, que não conterá identificação pessoal, mas poderá ser utilizado um codinome. Devido à coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá enfrentar possíveis riscos (de nível mínimo), tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em responder a questões pela adequação do tempo para responder o questionário (diminuído pela possibilidade de responder o questionário online) e as rodas de conversas nos grupos de discussão (que serão realizadas em sala online do Google Meet reservada com código compartilhado só entre os participantes e a pesquisadora responsável a fim de proteger a sua privacidade). Os

dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Garantimos que sua identidade será mantida em sigilo durante a fase de diagnostico (formulário online) e no desenvolvimento dos grupos de discussão, portanto, o senhor(a) não será identificado nominalmente, nem pela sua imagem, nem pela sua voz por pessoas externas desta pesquisa. Garantimos que suas respostas serão confidenciais, de que a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento, de que a pesquisa será conduzida por pesquisador qualificado, de que estamos disponíveis para assisti-lo durante todo o processo de coleta de dados, esclarecendo as dúvidas ou questionamentos que deseje abordar seja antes, durante e após o término da pesquisa. No entanto, caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa e retirar sua autorização. Os resultados da pesquisa serão socializados no final da análise das informações, via videoconferência devido à permanência da pesquisadora em Brasil, em fevereiro-março de 2025. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Informamos também que os resultados da pesquisa poderão ser publicados em artigos de revista, capítulos de livros ou apresentado em eventos científico-acadêmicos sem apresentar identificação do participante. Esclarecemos ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) Sr(a) terá direito a buscar indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Asseguramos que o(a) senhor(a) receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes desta pesquisa. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação nesta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do telefone (75) 3161-8867, do e-mail egledyszarraga@gmail.com ou com a pesquisadora colaboradora a professora Úrsula Cunha Anecleto através do telefone (75) 3161 8000 ou do e-mail ucanecleto@uefs.br. Ambas as pesquisadoras também podem ser contatadas no endereço Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA) Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – Departamento de Letras e Artes (DLA), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), módulo 2. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar em relação aos procedimentos éticos da pesquisa podem ser esclarecidas no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEFS localizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, módulo 1, MA 17. Avenida Transnordestina, S/N. Bairro: Novo Horizonte. CEP: 44.036-900. Horário de funcionamento: 13:30 às 17:30. Telefone (75) 3161-8124. E-mail cep@uefs.br. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A missão do CEP é salvaguardar os direitos e a dignidade dos participantes da pesquisa. Além disso, o CEP contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade. Contribui ainda para a valorização do pesquisador que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Após ter sido informado sobre a pesquisa, caso consinta em dela participar, você assinará duas vias deste termo que também será assinado pelos pesquisadores, sendo que uma via ficará com a pesquisadora responsável.
Feira de Santana, junho de 2023.

Assinatura da pesquisadora responsável:
Assinatura da pesquisadora colaboradora:
Assinatura do(a) participante da pesquisa:

Anexo 2
Formulário da fase diagnóstico



Formulário Fase Diagnostico

egledyszarraga@gmail.com Cambiar de cuenta

* Indica que la pregunta es obligatoria

Correo *

Tu dirección de correo electrónico

1. Especifique los años de servicio como profesor en la UNEFM. *

Tu respuesta

2. ¿Qué nivel de inglés actualmente enseña? *

Tu respuesta

3. Mencione las unidades curriculares que ensena actualmente además del nivel de inglés. *

Tu respuesta

Anexo 2
Formulário da fase diagnóstico (Cont.)

4. ¿Cuál es el título de su formación de pregrado? *

Tu respuesta

5. ¿Posee estudios de postgrado? Especificar título en caso de poseer. *

Tu respuesta

6. ¿Cuáles son los géneros discursivos académicos requeridos en el nivel de inglés que actualmente usted enseña? *

Tu respuesta

7. A partir de su experiencia como profesor en los niveles de inglés del Programa de Educación Mención Ingles ¿Cuáles son los géneros académicos en los que los estudiantes generalmente presentan dificultades para escribir? *

Tu respuesta

Anexo 2
Formulário da fase diagnóstico (Cont.)

8. ¿Le gustaría participar en un grupo de discusión en conjunto con otros profesores de los niveles de inglés para socializar sobre la enseñanza de la escritura académica en la universidad? *

Tu respuesta

9. ¿Cuál es su disponibilidad de tiempo semanal (días y horas) para participar en un grupo de discusión propuesto por la investigadora? *

Tu respuesta

10. ¿De cuáles recursos tecnológicos con acceso a internet dispone en caso de participar de un grupo de discusión on-line con la investigadora y otros profesores del Programa de Inglé? (computadora con conexión a internet, teléfono celular con plan de datos, servicio de internet por cable, servicio de internet wi-fi, etc) *

Tu respuesta