

## CRENÇAS E PRÁTICAS DE ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

*Jocieli Aparecida de Oliveira Pardiniho\*, Pamela Tais Clein Capelin\*\**

### RESUMO

Ao investigar “Quais são as crenças e as práticas de escrita que norteiam o letramento acadêmico dos graduandos do primeiro ano do curso de Letras?”, realiza-se um estudo qualitativo-interpretativista e de campo, a partir de um questionário aos acadêmicos do curso de Letras de uma universidade pública do oeste do Paraná. O estudo se pauta nos pressupostos da perspectiva dialógica da linguagem (Volóchinov; Bakhtin, 1926; Bakhtin, 1984, 2008, 2016), compreendendo a escrita em uma perspectiva processual (Fiad; Marynk-Sabinson, 1991; Menegassi, 2010, 2011, 2016), no conceito de crenças (Barcelos, 2000, 2004) e no letramento acadêmico (Lea; Street, 2006, 2014; Street, 1984, 1995). Como resultado, constata-se que a prática de escrita dos professores em formação inicial apresenta resquícios das concepções de linguagem anteriores à perspectiva interacionista/dialógica.

**Palavras-chave:** curso de letras; a escrita no letramento acadêmico; concepções de linguagem.

### ***BELIEFS AND WRITING PRACTICES ON INITIAL TEACHER FORMATION***

### ***ABSTRACT***

*When investigating “What are the beliefs and writing practices that guide the academic literacy of first-year graduates of the Letters course?”, a qualitative-interpretativist and field study was conducted, based on a questionnaire to the Letters course students of a public*

---

\* Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Prefeitura Municipal de Ubatã (PR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3828-9765>. Correio eletrônico: [jocielipardiniho@gmail.com](mailto:jocielipardiniho@gmail.com).

\*\* Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4348-4191>. Correio eletrônico: [pamelaclein88@gmail.com](mailto:pamelaclein88@gmail.com).

university in western Paraná. The study is based on the assumptions of the dialogic perspective of language (Volochinov; Bakhtin, 1926; Bakhtin, 1984, 2008, 2016), understanding writing in a procedural perspective (Menegassi, 2010, 2011, 2016; Fiad; Marynk-Sabinson, 1991), in the concept of beliefs (Barcelos, 2000, 2004) and academic literacy (Lea; Street, 2006, 2014; Street, 1984, 1995). As a result, it is found that the writing practice of teachers in initial formation presents remnants of previous language conceptions to the interactionist/dialogical perspective.

**Keywords:** course of letters; writing in academic literacy; conceptions of language.

## **CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES**

### **RESUMEN**

*Al investigar: “¿cuáles son las creencias y las prácticas de escritura que guían el letramiento académico de los estudiantes del primer año del curso de Letras?”, se realiza un estudio cualitativo-interpretativista y de campo, a partir de un cuestionario a los académicos del curso de Letras de una universidad pública del oeste de Paraná. El estudio se basa en los supuestos de la perspectiva dialógica del lenguaje (Volokhinov; Bakhtin, 1926; Bakhtin, 1984, 2008, 2016), comprendiendo la escritura desde una perspectiva procesal (Menegassi, 2010, 2011, 2016; Fiad; Marynk-Sabinson, 1991), en el concepto de creencias (Barcelos, 2000, 2004) y en el letramiento académico (Lea; Street, 2006, 2014; Street, 1984, 1995). Como resultado, se constata que la práctica de escritura de los profesores en formación inicial presenta restos de concepciones de lenguaje anteriores a la perspectiva interaccionista/dialógica.*

**Palabras clave:** curso de letras; la escritura en el letramiento académico; concepciones de lenguaje.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo pauta-se em estudos no campo da Linguística Aplicada, doravante LA, que norteiam atividades empíricas em que o pesquisador parte de problemáticas reais. Ao realizar a análise que, de fato, lida com situações de ensino e com seres humanos, insere-se nas ciências humanas e no respaldo da LA, que, conforme Moita Lopes (2003), é uma área de investigação aplicada, mediadora e interdisciplinar da linguagem, considerando-a em uma situação social determinada.

Nessa perspectiva, reflete-se sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior, especificamente no que concerne ao eixo da escrita, objetivando identificar e caracterizar a escrita no letramento acadêmico no primeiro ano do curso de Letras de uma universidade pública localizada no oeste do Paraná. O estudo busca responder, por meio de um questionário de pesquisa impresso, à seguinte pergunta: quais são as crenças e as práticas de escrita que norteiam o letramento acadêmico de estudantes do primeiro ano do curso de Letras? Além disso, objetiva-se analisar as crenças, concepções de linguagem e práticas de escrita manifestadas por graduandos do primeiro ano do curso de Letras de uma universidade pública situada na região oeste do Paraná, buscando compreender como esses elementos se articulam no contexto do letramento acadêmico e influenciam o desenvolvimento da escrita no ensino superior.

A partir da problemática levantada, compreende-se a língua em suas diversas situações de uso, isto é, a linguagem em uma perspectiva dialógica (Bakhtin, 2016), na qual a prática de escrita alinha-se aos documentos norteadores da Rede Básica de Ensino, tais como o Referencial Curricular do Paraná – RCPR (Paraná, 2018) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), dentre outros.

A prática discursiva de escrita precisa ser desenvolvida em uma perspectiva processual (Fiad; Marynk-Sabinson, 1991; Menegassi, 2010, 2011, 2016), como prática de letramento (Lea; Street, 2006, 2014; Street, 1984, 1995), a ser trabalhada na formação de docentes na universidade e, em seguida, na atuação desses sujeitos com as práticas de escrita na Rede Básica de Ensino.

Para tal, o artigo organiza-se, primeiramente, por esta introdução; na sequência, apresenta-se a fundamentação teórico-metodológica, os autores e teorias que norteiam a seção de análise, seguida da descrição da metodologia utilizada, juntamente com a explicitação do processo de geração dos registros, identificação e caracterização dos participantes da

pesquisa; posteriormente, apresentam-se as reflexões realizadas e, por fim, os resultados e as considerações finais.

## **2 CRENÇAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ESCRITA**

O estudo das crenças sobre aprendizagem de línguas na LA é recente. Conforme afirma Barcelos (2004, p. 59), iniciou-se em meados da década de 1990, sendo “[...] parte das nossas experiências, ao passo que estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. Assim, destaca-se a relevância de investigar as crenças sobre a escrita dos professores em formação inicial, para que possam entender as circunstâncias e, assim, interagir posteriormente com o ensino da escrita no contexto da sala de aula, levantando questionamentos sobre suas próprias crenças, a fim de desconstruí-las, tornando-se, assim, agentes de letramento em um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e significativo.

Conforme os preceitos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 1984, 2008, 2016; Volóchinov, 2018; Volóchinov; Bakhtin, 1926), o texto, ou seja, o enunciado, é entendido como um processo e não como um produto pronto e acabado, de modo que, na escrita, torna-se necessário levar em consideração os aspectos relacionados ao conteúdo, à forma e às condições de produção.

Levando em consideração o que propõe a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e os estudos do Letramento Acadêmico em relação à escrita como prática social, identifica-se a necessidade de que as produções textuais escritas ultrapassem o ambiente acadêmico, pois os professores em formação, provavelmente, atuarão na Educação Básica, que prevê, em termos de ensino da escrita, que essa também ultrapasse o âmbito escolar. Ou seja, o texto deve ser produzido na escola, mas não apenas para a escola, em uma proposta, portanto, pautada na concepção interacionista e dialógica de linguagem, presente nos documentos norteadores educacionais, como o RCPR (Paraná, 2018) e a BNCC (Brasil, 2018).

Promover os letramentos escolares e acadêmicos, considerando a escrita como prática social, envolve reconhecer o que Perfeito (2010) trata acerca das três concepções de linguagem: a) como expressão do pensamento; b) como instrumento de comunicação e c) como processo de interação.

As concepções apresentadas por Perfeito (2010) estão em consonância com os três modelos de escrita acadêmica propostos por Lea e Street (2014), os quais apontam que a

produção textual no contexto universitário se desenvolve a partir de três perspectivas: a) modelo de habilidades de estudo; b) modelo de socialização acadêmica e c) modelo de letramento acadêmico.

Sobre os letramentos escolares, destaca-se o que analisa Perfeito (2010) em relação à primeira concepção de linguagem. A escrita, no contexto de ensino, tem como foco a língua como dom/inspiração divina. Nessa perspectiva, a língua se caracteriza por visar ao domínio das normas da gramática tradicional, direcionando aos estudantes diversos exercícios com o intuito de que eles internalizem a norma-padrão que a língua erudita fornece, ou seja, com foco no “certo” e no “errado” da língua, desconsiderando a variação linguística (Bagno, 2011) e o uso social da linguagem.

Exemplo de atividade norteadas por essa concepção de linguagem é aquela que trabalha com a escrita de forma isolada, usando o texto como pretexto para focar, por exemplo, nos sinais de pontuação, na colocação pronominal, na grafia de palavras, na concordância, na regência, entre outros tópicos que encontramos na gramática tradicional, visando à “memorização” das regras e à sua expressão por meio da produção textual. Nesse sentido, o texto como pretexto, pautado em um trabalho com os aspectos isolados da língua, foca a “avaliação”, a correção de “erros” de grafia, os desvios de concordância e sintaxe, tratando o texto como produto e não como processo.

A concepção da escrita como dom ou inspiração divina está associada à ideia de que a produção textual depende unicamente da criatividade do estudante e de seu “dom” para escrever. Um exemplo disso ocorre quando o professor propõe, em sala de aula, a produção de um texto a partir de uma frase isolada, sem considerar o contexto de produção, os sentidos envolvidos e as relações de poder que emergem do enunciado.

Esse tipo de abordagem, muitas vezes equivocada, pode transformar a escrita em uma atividade meramente instrumental, usada para “passar logo a aula”, “matar tempo” ou preencher lacunas no planejamento pedagógico. No entanto, independentemente do motivo, é essencial “[...] reconhecer [que] a riqueza e o ineditismo do cotidiano escolar não pode ser um subterfúgio para que o docente justifique a falta de um planejamento educacional” (Lopes *et al.*, 2016, p. 7).

Uma atitude como essa parte da crença de que a escrita pode emergir espontaneamente em um sujeito que não passou por processos de letramento, o que é impossível, pois a escrita é processo, prática, treino, e só se desenvolve se o sujeito tiver um amplo aporte linguístico-discursivo-cultural, que advém de leituras diversas, textos verbo-visuais (Brait, 2012).

A segunda concepção de linguagem (Perfeito, 2010) trata do ensino da escrita como consequência de um trabalho realizado na sala ou fora dela. Conforme destaca Sercundes (2011), o estudante pode ser levado a assistir a um filme, realizar uma pesquisa, um debate, entre outras atividades desenvolvidas na sala de aula. Além disso, como situação extraclasse, o discente pode ser conduzido a um passeio a determinado lugar escolhido pelo professor, com o objetivo de que a atividade ocorra fora do âmbito escolar, como uma visita ao museu, à Companhia de Saneamento do Paraná (Sanepar) ou a outros pontos turísticos.

Todavia, há uma consequência ao realizar uma atividade diferente das tradicionais de produção escrita: usualmente, ela resulta em um relatório com o máximo de informações possíveis da visita ou da atividade diferenciada em sala de aula, o qual recebe apenas um “v” de visto pelo professor, e não, efetivamente, uma correção que contribua para o processo de letramento escolar.

Sob esse viés, o texto é: a) um registro escrito que serve para atribuição de nota; b) penalização ao aluno pela atividade realizada; c) comprovante de que ele participou da atividade, não necessariamente implicando em sua aprendizagem e d) produto de correção do professor por meio da comparação realizada entre os textos mais “fortes” e “fracos”, geralmente medida pela quantidade de descrição dos detalhes da atividade realizada e pela extensão do texto.

As atividades extraclasse, como visitas a museus ou debates, são enriquecedoras em termos de vivência. Contudo, nesse caso, apresentam lacunas significativas no que diz respeito à contribuição efetiva para o processo de letramento escolar. Transformar a escrita em mera formalidade – como relatórios que servem mais para comprovar a participação do estudante ou justificar a atividade realizada – desvirtua o potencial da produção textual como ferramenta de aprendizagem. Essa prática reduz a escrita a um registro burocrático, favorecendo uma visão punitiva e mecânica, em que a avaliação se baseia mais na quantidade de detalhes descritos ou na extensão do texto do que na qualidade do engajamento crítico, ativo e responsivo (Bakhtin, 2016) do aluno diante da prática social e da necessidade de expressão autoral.

Em contrapartida, a terceira concepção de linguagem (Perfeito, 2010), como forma de interação, pressupõe a adoção de uma perspectiva interacionista de linguagem, com base em um viés dialógico. Segundo os estudos do Círculo de Bakhtin, para além da interação, a linguagem passa a ser compreendida também como dialógica, o que possibilita defini-la como uma concepção interacionista-dialógica de linguagem. Essa compreensão mobiliza o conceito

de dialogismo, que remete às relações dialógicas que os sujeitos estabelecem ao produzirem enunciados: colocam-se em diálogo com enunciados anteriores, que ajudam a constituir seu discurso, e com enunciados posteriores, ou seja, os de seus interlocutores.

Com base nessa concepção de linguagem, a prática discursiva escrita é realizada em uma perspectiva processual (Fiad; Marynk-Sabinson, 1991; Menegassi, 2010, 2011, 2016), caracterizada pelas atividades prévias realizadas pelo professor em sala de aula, a saber: sempre trabalhar com um texto real, tratar do contexto de produção desse texto, identificar a qual gênero discursivo ele pertence e explorar a relatividade estável do gênero (Bakhtin, 2016). Esses são exemplos de estratégias que promovem condições para o estudante escrever (Geraldi, 1997), envolvendo as etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita, contemplando, de fato, o processo de letramento como prática social.

Conforme destaca Menegassi (2016), o planejamento corresponde às atividades prévias que propiciam condições para a escrita do estudante. A escrita é o momento em que o aluno realiza o ato de sua produção. A partir da primeira versão, torna-se necessário propor uma revisão, que pode ser realizada pelos próprios colegas, pelo professor, ou até mesmo pelo próprio aluno, em uma segunda leitura mais atenta de seu texto. Após os apontamentos e sugestões realizados, o estudante aprimora seu texto na reescrita, buscando adequá-lo ao proposto pelo encaminhamento de produção preestabelecido pelo professor. Ao observar quais aspectos da escrita precisa melhorar, o estudante, de maneira crítica e ativa, tem subsídios para progredir no processo de escrita como um letramento contínuo e ininterrupto.

Em situação de ensino da escrita, Geraldi (1997) estabeleceu alguns elementos constitutivos do comando de produção. Nessa perspectiva, o estudante precisa ter uma finalidade para seu dizer, ou seja, um objetivo para dizer, além de um interlocutor previamente estabelecido, isto é, para quem dizer. Esse interlocutor pode ser, segundo Menegassi (2010, 2016), real, presente no momento da produção, ou virtual, aquele para quem o estudante pensa no ato da escrita, buscando adequação ao contexto e à circulação real desse texto, de modo que ele ultrapasse os muros da escola/universidade.

Sobre o letramento acadêmico, considera-se o que Lea e Street (2014) apresentam em relação aos três modelos, compreendidos na proximidade com as três concepções de linguagem destacadas por Perfeito (2010). O primeiro trata a escrita como uma habilidade individual e cognitiva, centrada no domínio das regras gramaticais e na formalidade da língua, mas limitada à escrita como código, ignorando sua heterogeneidade e seu caráter processual (Corrêa, 2013). O segundo modelo, de socialização acadêmica, enfoca a integração do

estudante ao espaço acadêmico, valorizando o domínio do discurso disciplinar e a reprodução da escrita no âmbito da universidade (Cristóvão; Vieira, 2016). Por fim, o terceiro modelo, de letramento acadêmico, emerge como interacionista e dialógico, tratando a escrita como prática social, promovendo autonomia, produção de sentidos e participação em comunidades discursivas, indo além da socialização acadêmica para desenvolver o sujeito em diversos contextos sociais (Cristóvão; Vieira, 2016).

Nesta pesquisa, considerando as crenças dos professores em formação inicial de docentes, destaca-se a importância de que as práticas de escrita sejam desenvolvidas em uma perspectiva processual (Fiad; Marynk-Sabinson, 1991; Menegassi, 2010, 2011, 2016), tendo em vista os conhecimentos linguístico-discursivos necessários para atuar com os letramentos escolares, norteados pelo uso social da linguagem como prática social. Seja na Educação Básica, seja no âmbito acadêmico, o ensino da escrita deve ser compreendido como uma prática social na qual o professor, enquanto mediador desse processo, desempenha um papel fundamental. Nesse sentido, é essencial que “[...] ensina[r] a escrever quem tem a escrita e o seu ensino constituído como prática social” (Menegassi, 2011, p. 389).

Sob essa perspectiva, destaca-se a pertinência das pesquisas em LA que consideram, de fato, a escrita acadêmica/escolar numa perspectiva sócio-histórica. Desse modo, a próxima seção tratará da contextualização sobre os sujeitos participantes da pesquisa, bem como do processo de geração de registros a serem analisados.

8

### **3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES E A GERAÇÃO DE REGISTROS**

O trabalho realizado é resultado de uma pesquisa em LA de natureza aplicada, pelo fato de esse campo de estudo possuir caráter qualitativo-interpretativista, em que “o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender” (Trivinos, 1987, p. 121). O viés interpretativo é contemplado no objetivo de promover reflexões sobre a problemática levantada, a partir de uma situação real de ensino, e o caráter qualitativo, porque procura compreender essa realidade, não focando, portanto, a quantificação dos dados gerados.

A turma em que o questionário foi aplicado é composta por quarenta alunos, dos quais trinta e sete concordaram em participar da pesquisa. As respostas ao questionário impresso ocorreram de forma presencial, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e foram analisadas ao se observar o contexto de produção, a busca pela



compreensão e reflexão no que concerne à formação inicial de docentes, com ênfase nas crenças sobre as práticas de escrita que norteiam o letramento acadêmico.

A pesquisa teve início com o estudo da literatura acerca de crenças (Barcelos, 2004) e da prática discursiva de escrita (Menegassi, 2011) no letramento acadêmico (Lea; Street, 2006, 2014; Street, 1984, 1995), a fim de investigar quais crenças e concepções de linguagem norteiam as práticas de escrita dos acadêmicos do primeiro ano do curso de Letras de uma universidade pública. Para tal, elaborou-se um questionário impresso, composto por perguntas objetivas e dissertativas, com a finalidade de identificar e caracterizar tais participantes.

O questionário impresso, composto por treze perguntas, foi dividido da seguinte forma: as cinco primeiras questões tinham o intuito de identificar e caracterizar os participantes; as oito restantes abordavam as concepções de linguagem que emergem dos enunciados sobre as práticas de escrita adotadas. O instrumento de geração de dados, o questionário, foi respondido e entregue diretamente às pesquisadoras, após a assinatura do TCLE pelos acadêmicos. Para garantir o anonimato e preservar a identidade dos respondentes, eles serão identificados como acadêmicos A, B, C, respeitando rigorosamente o sigilo das informações. Todo o processo de aplicação do questionário foi supervisionado e orientado pelas pesquisadoras, assegurando a condução ética e metodológica da pesquisa.

Sobre a caracterização dos participantes da pesquisa, destaca-se que a faixa etária é heterogênea, variando de 17 a 42 anos, sendo que a maioria tem entre 17 e 23 anos. Dentre os respondentes, vinte e seis declararam ter estudado em escolas públicas, três afirmaram ter cursado exclusivamente o ensino privado, e sete relataram ter frequentado escolas privadas em alguma etapa do ensino fundamental ou médio. Além disso, para trinta e um participantes, a Licenciatura em Letras representa a primeira formação acadêmica, enquanto três cursaram apenas um curso técnico de nível médio na área de Formação de Docentes (Magistério), e outros três já possuem graduação em áreas distintas da Educação. Após essa caracterização inicial dos sujeitos, passaremos à análise e reflexão sobre os dados gerados.

Na próxima seção, realiza-se a análise do material gerado com os acadêmicos, a fim de refletir criticamente sobre as crenças nas práticas de escrita evidenciadas a partir dos enunciados dos professores em formação inicial.

#### 4 CRENÇAS E PRÁTICAS DE ESCRITA EVIDENCIADAS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Considerando o objetivo deste artigo e a necessidade de delimitar a pesquisa devido à sua extensão, optou-se por quantificar e analisar apenas duas perguntas objetivas relacionadas à temática abordada, além de explorar as respostas de três professores em formação inicial a essas questões.

Em seguida, será realizada uma análise aprofundada das crenças desses professores em relação ao desenvolvimento do trabalho com a escrita na universidade, bem como das possíveis dificuldades enfrentadas no processo de escrita acadêmica. As respostas às perguntas objetivas do questionário são apresentadas no quadro abaixo, com o objetivo de sintetizar e facilitar a compreensão e a análise dos dados gerados.

Quadro 1 – Respostas às perguntas 8 e 12 que compõem o questionário acerca das crenças nas práticas de escrita no letramento acadêmico

Perguntas	Respostas	Quantidade de escolhas
8 - De qual maneira você acredita que deve aprender e ensinar a escrever um texto?	A partir de modelos	18
	A partir de conhecimentos prévios	15
	A partir de atividades gramaticais realizadas previamente	13
	A partir de temas, apenas	4
	A partir de uma atividade diferente das comumente realizadas em sala de aula	9
	A partir de finalidade, interlocutor e gênero definidos	21
	Não assinalou nenhuma alternativa	1
	Escolheram mais de uma opção	22
12 - Em relação às práticas de escrita, qual (quais) aspecto(s) você acredita que a Universidade precisa focar?	No desenvolvimento das habilidades de escrita e capacidades linguístico-discursivas dos estudantes	20
	Na correção de aspectos gramaticais e ortográficos nos textos	12
	No conteúdo do texto do estudante, e não nos aspectos formais da língua	12
	Não assinalou nenhuma alternativa	3
	Escolheram mais de uma opção	14

Fonte: elaborado pelas autoras.

O Quadro 1 acima apresenta as respostas a duas perguntas objetivas do questionário aplicado. Em relação aos dados gerados, observa-se que quatro participantes não assinalaram nenhuma alternativa, apesar de a pesquisadora ter orientado a leitura e a resposta do

questionário de forma flexível, permitindo que os participantes escolhessem as alternativas e redigissem suas respostas dissertativas conforme desejado.

No que diz respeito à pergunta oito, vinte e dois participantes a responderam assinalando mais de uma opção; enquanto, na pergunta doze, quatorze participantes marcaram várias alternativas, indicando uma possível falta de compreensão sobre os conceitos abordados, ou ainda a concordância com aspectos de duas perspectivas diferentes de ensino da língua.

Na pergunta oito, apenas nove participantes identificaram a abordagem relacionada à perspectiva interacionista, na opção “A partir de finalidade, interlocutor e gêneros definidos”, como correta; enquanto vinte e um optaram por ela junto com outras alternativas, o que sugere a presença de resquícios de concepções de linguagem e escrita anteriores à abordagem interacionista e dialógica, ou seja, a primeira e a segunda concepção de linguagem (Perfeito, 2010): a) a linguagem como expressão do pensamento e b) a linguagem como instrumento de comunicação. Além disso, considerando a escrita no letramento acadêmico, essas concepções inscrevem-se nos dois primeiros modelos propostos por Lea e Street (2014): a) modelo de habilidades de estudo e b) modelo de socialização acadêmica.

Pode-se sustentar essa afirmação com base nas escolhas dos participantes que marcaram a opção “A partir de modelos”, indicando um foco na construção composicional do gênero, e a opção “A partir de conhecimentos prévios”, que considera a importância do que o estudante já sabe, essencial para a compreensão do texto lido e da temática a ser abordada na produção escrita. Sem esses conhecimentos, o aluno não consegue estabelecer conexões com suas experiências e leituras anteriores. No entanto, a escolha dessa alternativa, isoladamente, não corrobora a perspectiva discursiva da linguagem, conforme Perfeito (2010): a) linguagem como processo de interação e b) modelo de letramento acadêmico (Lea; Street, 2014).

Além disso, os participantes destacaram as opções “A partir de atividades gramaticais” e “A partir do tema, apenas”, sugerindo um enraizamento na concepção de linguagem como expressão do pensamento (Perfeito, 2010) e no modelo de habilidades de estudo (Lea; Street, 2014), com ênfase no ensino da gramática normativa e na escrita vista como dom ou inspiração divina. Assim, a escrita é concebida como uma habilidade individual e cognitiva, com ênfase nas regras gramaticais, limitada à escrita como código. Ao refletir sobre o questionário e suas alternativas, observa-se que o uso do termo “apenas” pode ser tendencioso, pois induz os alunos a não escolherem essa opção, dado que implica que a ideia de que focar unicamente no tema seria problemático.

Com a escolha da opção “A partir de uma atividade diferente das comumente realizadas em sala de aula”, não se retoma a concepção interacionista e dialógica de linguagem. Embora uma atividade diferenciada possa ser útil, ela não deve ser vista como uma solução isolada. É necessário trabalhar o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (Bakhtin, 2016) da linguagem, que são elementos essenciais de textos e enunciados nos gêneros do discurso (Sobral, 2019).

Em relação à pergunta doze, três participantes não marcaram nenhuma alternativa, quatorze escolheram mais de uma opção e quinze optaram pela alternativa “No desenvolvimento das habilidades de escrita e capacidades linguístico-discursivas dos estudantes”, a qual se alinha mais estreitamente à abordagem que trata do uso da linguagem como prática social e da escrita como prática de letramento acadêmico (Lea; Street, 2006, 2014; Street, 1984, 1995). Essa abordagem também está alinhada às concepções de linguagem como processo de interação (Perfeito, 2010) e ao modelo de socialização acadêmica; c) modelo de letramento acadêmico (Lea; Street, 2014).

O termo “capacidade” é inspirado por diversas abordagens sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, baseadas em uma concepção dialógica de linguagem. O conceito de aspectos linguístico-discursivos, reelaborado por Beloti (2016, p. 84), enfatiza que

[...] desenvolver a capacidade linguístico-discursiva é possibilitar que o estudante, usuário da linguagem, interlocutor em diferentes situações de enunciação, saiba adequar seus usos linguísticos, assim como discursivos, de acordo com as condições de produção de cada situação de interação verbal social. Logo, é mais que dominar a variedade padrão da língua.

Em seus estudos sobre escrita a partir de uma perspectiva bakhtiniana, Beloti (2016, p. 97) destaca que compreender o uso social da linguagem é um processo “[...] fundamental para o desenvolvimento das habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursiva dos estudantes”. Nessa abordagem, considera-se o estudante a partir de uma formação dialógica, que visa à interação. Portanto, o sujeito precisa se constituir como autor de linguagem, ou seja, deve ser capaz de atuar linguística e discursivamente nas situações reais de interação verbal, em âmbito social.

Em outras palavras, adotar uma perspectiva dialógica de linguagem, fundamentada nos estudos do Círculo Bakhtiniano (Volóchinov; Bakhtin, 1926; Volóchinov, 2018; Bakhtin, 1984, 2008, 2016), significa promover o ensino da escrita que permita ao sujeito interagir dentro e fora dos espaços formativos, como a escola e a universidade. A escrita envolve

(re)conhecer aspectos da língua que favoreçam o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas, como, por exemplo, reconhecer os diferentes gêneros do discurso (Sobral, 2019) e utilizá-los com adequação em diferentes situações comunicativas.

Como síntese, frisa-se que, das escolhas realizadas pelos participantes, a maioria sugere a presença de uma concepção de escrita baseada na visão tradicionalista da linguagem como expressão do pensamento, com foco na gramática normativa (Perfeito, 2010), alinhada ao modelo de habilidades de estudo (Lea; Street, 2014). Também é evidenciada a centralidade em uma concepção estruturalista de linguagem, em que a escrita é vista como um instrumento de comunicação, pautado em modelos e estruturas a serem seguidos (Perfeito, 2010). Nesse contexto, em termos de quantificação, apenas nove participantes, na primeira questão (8), e quinze na segunda (12), demonstraram adotar a visão de linguagem como um processo de interação (Perfeito, 2010), cuja prática de escrita é situada e significativa, ao possibilitar a interação social, alinhada à necessidade de se centrar no modelo de letramento acadêmico (Lea; Street, 2014).

Em vista de um recorte discursivo, reflete-se sobre três respostas dos participantes da pesquisa em relação à seguinte questão: “13. Para você, como seria realizado um trabalho adequado de escrita no contexto acadêmico? Argumente”. O estudante A destacou o seguinte:

para mim<sup>1</sup>, seria, primeiramente, necessário apresentar o gênero, explicando suas características. Depois, mostrar um exemplo mostrando onde estão as características anteriormente apresentadas dentro dele. Por fim, seria interessante dar uma proposta para a escrita. Penso assim, o aluno precisa entender como um gênero textual se diferencia do outro, mostrando como e vendo se o aluno entendeu. Também é importante conversar com cada aluno sobre a sua redação para que ele possa ver bem o que errou e no que precisa melhorar (Fragmento 1 – Resposta à questão 13 – estudante A).

Na resposta acima, é possível inferir que o sujeito identifica as características do gênero como elemento central, sugerindo que elas sejam trabalhadas primeiro. Embora a fundamentação teórica da resposta não seja totalmente clara, ou seja, esta é uma das possíveis compreensões, dentro de outras possíveis, o posicionamento do estudante A se aproxima da concepção interacionista e dialógica de linguagem (Perfeito, 2010) e do modelo de letramento acadêmico (Lea; Street, 2014), dado que enfatiza a importância de apresentar “as características” do gênero, que é um dos movimentos enunciativo-discursivos da linguagem. Propor a análise das características de um gênero envolve a seleção de um gênero discursivo

---

<sup>1</sup> As respostas foram transcritas como no original.

específico para o processo de interação, o que promove a reflexão sobre suas particularidades comunicativas.

Além disso, na resposta de A, observa-se uma exemplificação de sua compreensão sobre o trabalho com a escrita. O participante ressalta a importância de “mostrar o gênero e suas características”, evidenciando a necessidade de uma abordagem interativa, na qual o professor estabeleça um diálogo contínuo com os estudantes. No entanto, é essencial reconhecer que os gêneros discursivos não são estruturas fixas e imutáveis. Apenas apresentar suas características pode não ser suficiente para a compreensão de suas especificidades, uma vez que os gêneros se modificam em diferentes contextos de uso.

Assim, torna-se necessário considerar os aspectos linguísticos e estruturais inerentes ao gênero discursivo (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2018), mas, principalmente, o seu contexto de produção e circulação, como, por exemplo, quem é o produtor; em que papel social se encontra; a quem se dirige (possíveis interlocutores); em que local de fala se encontra o seu leitor/coprodutor de sentidos; em qual instituição social o texto/enunciado é produzido e circula; qual é o momento social vivenciado; qual é o suporte de circulação; e qual é a finalidade de produzir determinado texto/enunciado – moldando, assim, o projeto de dizer do sujeito, a fim de atender a determinada situação de interação. Além disso, deve-se considerar a linguagem utilizada, sendo esta verbal e não verbal/multissemiótica, bem como o valor social que lhe é atribuído.

Desse modo, coaduna-se com Sobral (2009, p. 11), pautado nos estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 1984, 2008, 2016; Volóchinov, 2018; Volóchinov; Bakhtin, 1926), a ideia de que o gênero discursivo

[...] envolve tanto o texto como o discurso que dá sentido ao texto, e as formas textuais se definem como graus maiores ou menores de estabilização de tipos de enunciados que, embora possam ocorrer regularmente num dado gênero, não são necessariamente intrínsecas a eles: assim como um dado gênero convoca outros gêneros, por vezes com suas respectivas textualizações, uma dada textualização pode estar presente em mais de um gênero. A arquitetônica dos gêneros advém e refrata, assim como contribui para instaurar, as relações específicas que cada esfera de atividade permite vir a ser. O gênero não pode ser pensado sem a esfera, pois de sua relação com esta, fundada nas relações enunciativas possíveis, decorrem os demais processos que criam discursos e mobilizam textos para realizar propósitos enunciativos genéricos. O gênero como ideologia criadora de forma é assim, como tenho dito, aquilo que está no princípio da formação da linguagem – e, portanto, dos sujeitos – em suas diferentes manifestações.

Costa-Hübes e Acosta Pereira (2021) ressaltam que o enunciado é composto por três elementos constitutivo-funcionais: alternância de sujeitos no discurso, conclusibilidade e expressividade – constituídos no interior das esferas sociais da atividade humana, a partir do conteúdo temático, do estilo de linguagem e da construção composicional, relativamente estabilizados e indissolavelmente interligados na formação de um texto/enunciado oriundo de determinado campo ou esfera da atividade humana, o que se denomina gêneros do discurso.

Na escolha da produção de determinado texto/enunciado, elege-se um gênero em detrimento de outro. Portanto, um gênero não existe por si só, mas se estabelece como gênero social, histórico e ideológico, constituído por meio da interação entre usuários da língua, situados em instituições e atividades sociais. Sendo assim, a diversidade e a fluidez dos gêneros do discurso são infinitas, pois “[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, [este] cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (Bakhtin, 2016, p. 262).

Desse modo, o ensino da língua deve possibilitar não apenas a identificação dos gêneros, mas também o reconhecimento de suas instabilidades e dos efeitos de sentido que emergem do entrecruzamento entre eles. Todavia, o sujeito A utiliza o termo “redação”, conceito criticado por Geraldi (1997), pois a redação é produzida na e para a escola, ou seja, não é uma prática social de uso da linguagem, pois se distancia da ideia de “produção textual”, que, em uma perspectiva discursiva, é produzida na escola, mas ultrapassa seus muros por ter um locutor real que atua de forma ativa e responsiva (Bakhtin, 1984) diante do enunciado.

Essas reflexões evidenciam a crença de um estudante sobre a escrita, construída a partir de múltiplas vozes e discursos que se entrelaçam ao longo de sua formação. Como destaca Bakhtin (1984), a linguagem é essencialmente polifônica, sendo constantemente resignificada pelos sujeitos em um processo dinâmico e contínuo, já que a educação não ocorre de forma isolada. Nesse sentido, Bakhtin (1984) conceitua a contrapalavra como a apropriação da palavra do outro, que é reelaborada pelo sujeito à luz de suas próprias experiências, reforçando a ideia de que a escrita e a aprendizagem são processos dialógicos e em constante transformação.

Já o participante B respondeu o seguinte:

um trabalho adequado deveria seguir regras gramaticais, ortográficas. Porque serei professor (a) de Língua Portuguesa e irei ensinar, e no contexto acadêmico é uma possibilidade de melhorar a escrita para depois ensinar os alunos quando eu for professor (a) (Fragmento 2 – Resposta à questão 13 – estudante B).

O acadêmico B revela uma crença profundamente enraizada na necessidade de dominar e seguir as regras gramaticais e ortográficas, justificando sua posição com a ideia de que esse é o papel atribuído ao professor de Língua Portuguesa: ensinar o “certo” e o “errado” na língua, como se a língua fosse estanque e não houvesse variação (Bagno, 2011). Para ele, o curso de Letras representa uma oportunidade para aprender gramática, as regras do bem falar e do bem escrever, acreditando que, ao compreendê-las, poderá aplicá-las na prática, de modo a continuar reproduzindo esses discursos. Essas crenças estão alinhadas a uma concepção descontextualizada da linguagem como expressão do pensamento (Perfeito, 2010), no modelo de habilidades de estudo (Lea; Street, 2014).

De fato, é preciso (re)conhecer que o domínio de conhecimentos que envolvem a organização sintática, semântica e lexical de um texto é importante, mas aprender e, posteriormente, propor espaços que propiciem o desenvolvimento da escrita como prática de letramento (Lea, Street, 2006, 2014; Street, 1984, 1995) vai além de aspectos gramaticais, pois envolve, entre muitas coisas, reconhecer os elementos constitutivos e orgânicos dos gêneros, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de linguagem (Bakhtin, 2016), além dos usos sociais que serão feitos da escrita.

O posicionamento de B pode revelar traços das concepções tradicionais de linguagem e escrita, que contrastam com uma abordagem interacionista e dialógica, na qual esses processos são vistos como construções contínuas (Fiad; Marynk-Sabinson, 1991; Menegassi, 2011). Isso evidencia a presença de vozes internalizadas ao longo da trajetória escolar, que reverberam no contexto acadêmico e reforçam a crença de que o professor ideal de Língua Portuguesa é aquele que domina as normas gramaticais de forma rígida. Por fim, C ressaltou o que segue:

pela necessidade de padrão de muitos trabalhos do âmbito acadêmico, acredito ser fundamental por partir dos professores o auxílio com modelos que sirvam de exemplo para as primeiras experiências e a construção natural em seguida por parte dos alunos. Também que eles sejam bem claros e específicos sobre as sequências lógicas/itens que precisamos abordar (Fragmento 3 – Resposta à questão 13 – estudante C).



A partir da resposta de C à pergunta, é possível observar que seu foco está na necessidade de seguir modelos para a produção escrita, apontando para a possibilidade de ter “[...] possivelmente sido ‘acostumado’ a escrever com base em modelos” (Capelin; Capristano, 2024, p. 12). Os modelos de escrita prontos envolvem uma problemática: a escrita ser “[...] reduzida à reprodução de modelos previamente dados, acabados e prontos, supostamente mais eficazes para facilitar a produção de textos” (Capelin; Capristano, 2024, p. 13), o que pode ser um equívoco, já que essa abordagem é limitante, por desconsiderar a relatividade estável do gênero (Bakhtin, 2016), e estrita, pois mantém o sujeito refém de um “modelo” estanque, fechado e limitador.

Essa perspectiva tende a não contemplar o letramento acadêmico (Lea; Street, 2006, 2014; Street, 1984, 1995) como prática social de uso da linguagem fora do espaço escolar e acadêmico e da escrita dentro de gêneros discursivos, com a consciência de suas relativas estabilidades. Cabe destacar que a reduzida presença do terceiro modelo dificulta que os alunos adaptem sua escrita a diferentes contextos, com vistas a “[...] alternar seus estilos e gêneros de escrita entre um ambiente e outro, para implantar um repertório de práticas de alfabetização adequadas a cada ambiente e lidar com os significados sociais e identidades que cada um evoca” (Lea; Street, 2006, p. 227).

O sujeito C, ao sugerir a necessidade de exemplos "claros" sobre o que deve ser abordado, manifesta uma expectativa típica de aluno sobre “como” devem ser as ações de um docente. Nesse contexto, o desafio com a escrita, para C, está relacionado à produção de seus próprios trabalhos acadêmicos, sem mencionar diretamente o papel do professor, todavia expressando as dificuldades típicas de um estudante, como, por exemplo, não receber um comando de produção claro, coerente e contextualizado.

O letramento acadêmico precisa ser ensinado de forma explícita no ensino superior, pois muitos alunos ingressam na universidade sem o conhecimento prévio das características dos gêneros exigidos nesse contexto. Essa lacuna reflete a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além da simples exposição a textos acadêmicos, promovendo orientações sobre sua estrutura, função e convenções discursivas. Diante dessa dificuldade, os estudantes frequentemente buscam "modelos" como referência. Dessa forma, garantir o ensino sistemático do letramento acadêmico contribui para a inserção dos alunos na cultura universitária e para o desenvolvimento de uma escrita autônoma e crítica.

Ao serem questionados sobre as dificuldades com a escrita, os participantes apresentam diferentes perspectivas. O acadêmico A, por exemplo, afirma não enfrentar

desafios para adequar sua escrita ao contexto acadêmico. No entanto, seu discurso pode indicar, implicitamente, a necessidade de um maior desenvolvimento do letramento acadêmico, bem como a importância do ensino da língua para sua atuação como professor.

Para A, o desafio está em “dar conta de escrever seus trabalhos”. O acadêmico B, por sua vez, reconhece suas dificuldades com a ortografia e a concordância; assim, tenta superar isso lendo textos e revisando seus trabalhos, evidenciando a crença institucionalizada de que, para “escrever bem, é necessário ler muito”. Já o sujeito C aponta para dificuldades com a formatação e a organização estrutural/sequencial dos textos, o que o leva a recorrer a pesquisas e a “modelos” prévios, estanques, “prontos”, reforçando a crença de que “aprendemos a escrever por meio de modelos”, modelos estes criticados por Capelin e Capristano (2024).

Em suma, a resposta de A evidencia uma intersecção entre as vozes adquiridas na formação inicial de docentes e sua trajetória escolar, com algumas referências à prática de escrita processual (Fiad; Marynk-Sabinson, 1991; Menegassi, 2010, 2011, 2016). As respostas de B refletem fortemente a visão de um professor de Língua Portuguesa como especialista em regras gramaticais, sendo este o foco da formação desejada por ele. Já C coloca-se na posição de estudante/posteriormente professor, focado em modelos a serem seguidos.

18

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da geração, interpretação e reflexão das respostas fornecidas pelos professores em formação inicial, destaca-se que o objetivo geral desta pesquisa foi contemplado pela identificação e caracterização dos participantes e das reflexões sobre as crenças acerca da escrita, no contexto do letramento acadêmico, em um futuro próximo, de possíveis professores da Educação Básica.

Respondeu-se à pergunta de pesquisa (*quais são as crenças e práticas de escrita adotadas por acadêmicos do primeiro ano do curso de Letras?*) e ao objetivo de analisar as crenças, concepções de linguagem e práticas de escrita manifestadas por graduandos do primeiro ano do curso de Letras de uma universidade pública situada na região oeste do Paraná, buscando compreender como esses elementos se articulam no contexto do letramento acadêmico e influenciam o desenvolvimento da escrita no ensino superior.

Conclui-se que a maioria dos acadêmicos demonstrou resquícios das concepções de linguagem tradicionalistas e estruturalistas, nas quais o foco está na língua como produto, nas regras gramaticais e ortográficas, e na adoção de modelos a serem seguidos. A partir disso, evidenciaram-se algumas crenças: a) para escrever bem é necessário ler muito; b) o professor de Língua Portuguesa precisa dominar a gramática tradicional e transmiti-la aos alunos; c) a academia é o espaço para aprender a escrever "corretamente", com domínio da norma padrão; e d) aprende-se a escrever por meio de modelos.

O reconhecimento dessas crenças institucionalizadas, frequentemente recorrentes nas respostas dos participantes e sua vinculação ao ensino de Língua Portuguesa, aponta para a importância de refletir sobre as concepções de linguagem que orientam as práticas de escrita dos professores em formação. Nesse contexto, destaca-se a relevância de um ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e na formação inicial de docentes pautado na perspectiva processual (Fiad; Marynk-Sabinson, 1991; Menegassi, 2010, 2016), com o objetivo de desenvolver não apenas habilidades de escrita, mas também práticas de letramento, considerando o uso social da linguagem, o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas para agir nos diferentes campos da atividade humana, conforme proposto pelos documentos norteadores educacionais: o RCPR (Paraná, 2018) e a BNCC (Brasil, 2018).

19

Considerando que os participantes da pesquisa são, em sua grande maioria, egressos do ensino público, os resultados apontam para a necessidade urgente de repensar estratégias pedagógicas para efetivar um trabalho voltado à produção escrita e à reescrita de textos que atendam às funções sociais e comunicativas adequadas às situações de interação verbal social. Também se destaca a necessidade de mais estudos no campo da LA que investiguem a escrita no letramento acadêmico.

O ensino superior e os cursos de formação docente precisam assumir a responsabilidade de problematizar as concepções sobre letramento acadêmico e promover seu ensino de forma explícita. Não é suficiente atribuir essa lacuna apenas à educação básica, pois a adaptação às exigências acadêmicas ocorre ao longo da trajetória formativa dos estudantes. Para que futuros professores compreendam e ensinem os gêneros acadêmicos, é fundamental que eles próprios recebam uma formação voltada para essas práticas. Dessa forma, a universidade deve oferecer estratégias pedagógicas que favoreçam a construção do letramento acadêmico, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da criticidade na produção escrita.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's poetics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas: linguística aplicada e ensino de Línguas. **Linguagem & Ensino**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em <http://rle.ucpel.tche.br/index.php?sCentro=php/edicoes/v7n1/v7n1.php>. Acesso em: 24 dez. 2024.
- BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience**: a Deweyan approach. 2000. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- BELOTI, A. **A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua portuguesa**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- BELOTI, A.; MENEGASSI, R.J. Aspectos teóricos-metodológicos sobre revisão e reescrita de textos na formação docente do PIBID. **Veredas atemática**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2016-2/v-20-no-2/>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 79-98.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 4 jan. 2025.
- CAPELIN, P. T. C.; CAPRISTANO, C. C. Discursos sobre escrita na charge digital. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 13, e02417, p. 1-17, 2024.
- CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

COSTA-HÜBES, T. da C.; PEREIRA, R. A. Práticas de linguagem na escola sob a uma perspectiva dialógica. In: BELOTI, Adriana.; POLATO, Adriana Mendes; BRITO, Pedro A.P. (org.). **Dialogismo e ensino de línguas**: reflexos e refrações na práxis. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021. p. 8-27.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua Portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 209-221, set./dez. 2016.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Revista da USP**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 26 abr. 2023.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic Literacies" model: theory and applications. **Theory into Practice**, [S. l.], v. 4, n. 45, p. 368-377, 2006.

LOPES, M. R. S.; MILLEN NETO, A. R.; PARENTE, M. L. C.; ARAÚJO, J. G. E.; SOUSA, C. B.; MOURA, D. L. A prática do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, [S. l.], v. 27, e2748, 2016.

MENEGASSI, R. J. A escrita na formação docente inicial: influências da iniciação à pesquisa. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 387-419, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8464>. Acesso em: 29 maio 2025.

MENEGASSI, R. J. Escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (org.). **A Linguística aplicada no Brasil rumos e passagens**. São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R dos.; GRACO, E. A.; GUIMARÃES. T. B (org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Edue, 2010. p. 75-102.

MOITA LOPES, L. P da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED/PR, 2018. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf). Acesso em: 25 jan. 2025.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-40.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SERCUNDES, M.T. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J.; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-25.

SOBRAL, A. A radicalidade da concepção de linguagem e de gênero discursivo do Círculo de Bakhtin: breves comentários. **Revista Eutomia**, Recife, v. 1, n. 4, dez. 2009.

SOBRAL, A. **Entrevista Especial IV**: o consoante: produção do grupo Gênese (gêneros em situação de escrita). [S. l: s. n.], 2019.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisas em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (para uso didático). [S. l: s. n.], 1926.

Recebido em: 18 fev. 2025.

Aceito em: 25 abr. 2025.