

A ESCRITA NA ACADEMIA: UMA ANÁLISE DO QUE PREVÊ PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

LA ESCRITURA EN ACADEMIA: UN ANÁLISIDE DE LO PREVISTO EN LOS PROYECTOS PEDAGOGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EN LETRAS

Roberto Barbosa Costa Filho
<https://orcid.org/0000-0003-3339-0124>
Universidade de Pernambuco
costafrob@gmail.com

*Recebido em 17 de outubro de 2023
Aceito em 18 de dezembro de 2023*

Resumo: Este trabalho tem por objetivo mapear concepções e propósitos a que a escrita está relacionada nos PPC de Licenciaturas em Letras: Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande. Metodologicamente, realiza-se através de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, no âmbito da Linguística Aplicada. Os resultados indicam que, nos PPC analisados, a presença da escrita está atrelada a diferentes propósitos, como (1) na utilização dessa modalidade da língua nas práticas acadêmicas a que os graduandos passam a vivenciar; (2) no subsídio de conhecimentos teóricos suficientes que lhes permitam discutir e construir novos conhecimentos, através da pesquisa, de um dos objetos dos cursos, isto é, da escrita; e (3) no auxílio em vivência profissional dos graduandos. Além disso, é possível reconhecer a presença de, pelo menos, três diferentes concepções de escrita: escrita como estrutura/habilidade, escrita como processo cognitivo e escrita como prática social. Compreendendo a importância dos PPC na organicidade dos cursos em questão, a constante indicação explícita ou implícita da escrita é marco importante que pressupõe, ao menos em tese, o compromisso plural dessas formações acadêmicas.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico de Curso; Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa; Escrita.

Resumen: Este trabajo tiene por objetivo mapear concepciones y propósitos a la que la escritura está relacionada en los PPC de Licenciaturas en *Letras: Língua Portuguesa* de la Universidad Federal de Campina Grande. Metodológicamente, se realiza a través de una investigación documental, de enfoque cualitativo, en el ámbito de la Lingüística Aplicada. Los resultados indican que, en los PPC analizados, la presencia de la escritura está vinculada a diferentes propósitos, como: (1) en la utilización de esa modalidad de lengua en las prácticas académicas que los graduandos pasan a vivenciar; (2) en el subsidio de conocimientos teóricos suficientes que les permitan discutir y construir nuevos conocimientos a través de la investigación de uno de los objetos de los cursos, es decir, la escritura; y (3) en el auxilio en la vivencia profesional de los graduandos. Además, es posible reconocer la presencia de, por lo menos, tres diferentes concepciones de escritura: escritura como estructura/habilidad, escritura como proceso cognitivo y escritura como práctica social. Entendiendo la importancia de los PPC en la cohesión de los cursos en cuestión, la constante indicación explícita o implícita de la escritura es un hito importante que presupone, al menos en teoría, el compromiso plural de estas formaciones académicas.

Palabras-clave: Proyecto Pedagógico de Curso; *Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa*; Escritura.



Introdução

A Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa é um curso de graduação que, entre os seus propósitos formativos, espera-se constar o ensino e a aprendizagem das modalidades da língua vernacular, a fim de preparar seus graduandos para a própria vivência acadêmica e para o posterior exercício profissional ao qual estarão habilitados a efetuar. A escrita, certamente, é uma das modalidades mais privilegiadas da língua nesse ensino e aprendizado, já que é utilizada recorrentemente para a comunicação entre os pares de uma comunidade acadêmica. Também é, em uso formal, motivo de *status* social, considerando a sociedade grafocêntrica em que estamos inseridos.

No curso de Letras, a escrita não exige somente as habilidades linguísticas formais ou o uso dos gêneros textuais dominados nas fases anteriores de escolarização. Nesse contexto, a escrita demandará, primeiramente, o reconhecimento e a utilização de, pelo menos, gêneros acadêmicos – como resumos, resenhas, relatórios, artigos científicos, etc. – e profissionais – como planos de ensino, sequências didáticas, atividades escolares, etc. Em segundo lugar, assumirá uma visão social e ideológica de língua, baseada nas perspectivas dos membros institucionais da academia e de sua comunidade e das relações estabelecidas, internamente, entre estes e, externamente, entre estes e a sociedade em que atuam.

Nessa direção, conforme Kalman (2008), podemos compreender a escrita como uma ação de caráter ideológico, uma vez que reflete práticas sociais situadas e resulta de eventos que ocorrem em cenários institucionais e sociais específicos, em um dado contexto de relações de poder e identidade. Essas práticas e esses eventos específicos são orientados por letramentos acadêmicos que acompanham o desenvolvimento da escrita (Lea; Street, 1998, 2014). Nessa compreensão, o foco está nas identidades, nos significados e nos conflitos ideológicos inerentes às práticas de letramento (Silva, 2017).

Quando adentram em um contexto universitário, os estudantes, muitas vezes, apresentam dificuldades com as práticas de escrita acadêmica, o que reflete em tensões com as práticas já dominadas, oriundas da educação básica (Silva, 2017; Simões; Juchum, 2017). Contudo, é importante destacar, como argumentado por Carlino (2008), que

a crença de que os estudantes deveriam ser autônomos não leva em consideração que as práticas de leitura e escrita que são exigidas na universidade são diferentes daquelas que foram requeridas na escola. [...]. Ninguém pode ser autônomo em uma prática na qual não possui experiência. Ser autônomo implica poder autorregular as próprias práticas, o que requer conhecer as suas normas de funcionamento (Carlino, 2008, p. 173, tradução nossa)¹.

Considerando a importância da escrita para uma possível autonomia dos graduandos e os seus sucessos nas práticas acadêmicas, acreditamos que esse objeto deva estar presente nos currículos institucionais, especificamente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Entendemos que os PPC de licenciaturas em Letras devem estabelecer relações entre o contato, o acesso e o uso da escrita, compreendendo

¹ No original: “La creencia de que los alumnos debieran ser autónomos no tiene en cuenta que las prácticas de lectura y escritura que se exigen en la universidad son distintas de las que se les exigían en la escolaridad anterior. [...]. Nadie puede ser autónomo en una práctica en la que no tiene experiencia. Ser autónomo implica poder autorregular las propias prácticas, lo cual requiere conocer sus normas de funcionamiento” (Carlino, 2008, p. 173).



que esses documentos devem revelar as formas de dar sentido ao saber, explicitar objetivos e orientar estratégias para o ensino dos cursos de graduação (Veiga, 2000, 2003, 2004; Vasconcellos, 2008).

Por ser assim, com o intento de confirmar essa compreensão, analisamos os PPC de duas licenciaturas em Letras: Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizadas, respectivamente, no *campus* Cajazeiras (doravante UFCG-CJ) e no *campus* Campina Grande (doravante UFCG-CG). Estabelecemos, para isso, o seguinte objetivo: mapear concepções e propósitos a que a escrita está relacionada nos referidos PPC.

Para buscar contemplar tal objetivo, organizamos o presente texto da seguinte maneira: após esta introdução, apresentamos algumas discussões teóricas que subsidiam as reflexões aqui expostas; em seguida, indicamos os procedimentos metodológicos adotados; a posteriori, realizamos a análise de nossos dados; por fim, indicamos algumas considerações finais e a lista referências.

1 Fundamentos teóricos

A exigência de uma instituição de ensino possuir uma “proposta pedagógica” para atender às demandas seja da Educação Básica, seja da educação em nível superior advém da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 12, inciso I. A elaboração e execução dessa proposta, segundo a Lei, é dever da instituição e tem por princípio a coletividade, uma vez que é indicada a participação da comunidade, especialmente dos docentes, nesse processo. No Ensino Superior, em particular, a autorização para a oferta de cursos de graduação e seu posterior reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC) são instruídos, dentre outros documentos, pelo PPC. Além disso, esse documento é considerado na avaliação para a renovação de reconhecimento e concessão de Conceito de Curso (CC).

No interior dessa exigência legal e desse sistema avaliativo, surge a necessidade de os cursos de graduação elaborarem seus PPC enquanto documentos que devem determinar a organicidade das suas propostas curriculares, levando em consideração o contexto social e profissional da área de conhecimento em que se insere e em comprometimento com as diversas necessidades socioculturais da população. Nesse cenário, as discussões realizadas por Veiga (2000, 2003, 2004) questionam a instituição dos PPC, refletindo se eles concretizam um modismo, de natureza regulatória ou técnica amplamente relacionada às exigências legais e avaliativas, ou uma inovação, enquanto ação emancipatória ou edificante, estabelecendo-se como uma ruptura diante da complexidade social, sendo construídos diante da compreensão da realidade da qual fazem parte. Acreditamos, dessa forma, que os PPC devem estar atrelados a essa segunda natureza, a fim de refletir, através de uma ação consciente e organizada, a identidade do curso e das práticas que deseja concretizar.

No que se refere ao objeto recoberto por este trabalho – a escrita acadêmica –, é importante considerar a sua relação com eventos e práticas de letramento próprios do contexto universitário, o que, por consequência, faz-se na constituição de uma cultura particular. Nesse cenário, compreende-se que a escrita se organiza através das disciplinas, especialmente dos “modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escrever” (Carlino, 2017, p. 25). Mais que isso, atrela-se ao contexto institucional, que atribui relações com a produção de sentidos, identidade, poder e autoridade entre os membros que compõem as comunidades, isto é, um caráter ideológico ao ato de apropriar-se da escrita (Lea; Street, 1998, 2014).



Diante disso, uma concepção de escrita adotada numa proposta curricular reflete, em contexto de ensino-aprendizagem, crenças e valores sobre como essa modalidade da língua pode ser compreendida e abordada. Ivanic (2004) considera que as políticas, as práticas e as opiniões acerca do letramento são fundamentadas, explícita ou implicitamente, em modos particulares de conceber a escrita e a sua forma de ensino-aprendizagem. Diante disso, a autora destaca seis diferentes discursos sobre a escrita, a saber: como *habilidade*, como *criatividade*, como *processo*, como *gênero*, como *prática social* e como *ação sociopolítica*. Esses discursos estão ancorados em uma visão abrangente da linguagem, o que incorpora aspectos textuais, mentais e sociais, e podem ser considerados como concepções atribuídas à escrita em processo de ensino-aprendizagem.

A visão abrangente da linguagem, conforme Ivanic (2004), possibilita observarmos quatro camadas que são importantes para a identificação dos discursos sobre a escrita e a sua forma de ensino-aprendizagem. Essas camadas são: (1) o *texto*, substância linguística; (2) os *processos cognitivos*, processos cognitivos envolvidos no uso da língua e na construção de significado; (3) o *evento*, características do contexto social imediato de uso da linguagem; e (4) o *contexto sociocultural e político*, práticas, discursos e gêneros apoiados pelo contexto cultural, por padrões de privilégios e por relações de poder envolvidos.

Diante dessas camadas, o discurso da escrita como habilidade, centrando-se no texto enquanto o produto, consiste na aplicação unitária e livre de contexto do conhecimento de um conjunto de regras e padrões gramaticais na relação entre símbolos e sons para a construção de sentenças. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem da escrita, para esse discurso, envolve o ensino autônomo de caligrafia, ortografia, pontuação e estruturas sintáticas, em uma abordagem explícita. A escrita é considerada uma habilidade separada da leitura, o que, consoante Bazerman (2006), é uma falha, tendo em vista que a relação entre leitura e escrita é essencial para os contextos de letramento. É uma concepção que se volta para o modo como as unidades da língua estão interligadas no texto, como nas abordagens empiristas/positivistas demonstradas por Garcez (2010 [1998]).

O discurso da escrita como criatividade, ao centrar-se nas camadas do texto e dos processos mentais, tem uma preocupação com o conteúdo e o estilo apresentados, observando o fazer sentido do texto escrito. Compreende a escrita como uma espécie de “dom”, adquirido inatamente pelo sujeito. As práticas de ensino-aprendizagem, nesse interior, são implícitas, uma vez que considera a noção de que se deve aprender por meio da prática constante de escrita, isto é, aprender a escrever escrevendo o máximo possível. Essa escrita, por sua vez, deve ser ancorada nas experiências do autor, por ser uma atividade valiosa em si mesma. Conforme Rodrigues (2020, p. 48), “esta crença de escrita revela preferências, interesses, motivações dos alunos, que têm a oportunidade de tratar de temas de seu gosto”.

O terceiro discurso, da escrita como processo, envolve, de acordo com Ivanic (2004), etapas de: planejamento, elaboração e revisão do texto. Com isso, esse discurso preocupa-se com processos de duas naturezas: cognitiva e prática. Os processos cognitivos podem ser ensinados/aprendidos implicitamente, enquanto que os processos práticos devem ser transmitidos por meio de uma abordagem explícita. Conforme Garcez (2010 [1998]), as abordagens cognitivas nos estudos sobre a escrita enfatizavam o desvelamento dos mecanismos mentais do sujeito ao produzir textos, numa visão bastante biológica e orgânica. Contudo, essa abordagem possibilitou observar a escrita “como um processo que depende da participação ativa do outro” (Garcez, 2010 [1998],



p. 38), o que é considerado um avanço para o contexto de interação no qual a linguagem humana é utilizada.

O discurso da escrita como gênero centra-se na escrita como produto. No entanto, ressalva Ivanic (2004), presta-se atenção à forma como esse produto é moldado pelo evento do qual faz parte. Com isso, essa visão possibilita incluir os aspectos sociais do evento de escrita ao considerar o gênero utilizado. Considera-se que os textos variam conforme o seu propósito comunicativo e o contexto em que estão inseridos. De acordo com Bazerman (2006), gêneros são categorias sociopsicológicas, uma vez que, no ato de reconhecê-los e usá-los, há a mobilização de conhecimentos multimodais sobre a situação, as metas e as atividades envolvidas, ganhando significado somente por meio de seu uso interpretativo e construtivo. Além disso, para Carlino (2008), aprender um gênero é incorporar uma prática social, sendo particularmente composta conforme o contexto em que se insere e a cultura valorizada nesse ambiente. Assim, por meio de uma abordagem explícita para o ensino, o texto escrito produzido deve apropriar-se linguisticamente do propósito de que serve (Ivanic, 2004). Ainda sobre esse discurso, pode-se haver a ênfase no ensino de “gêneros poderosos” (Ivanic, 2004), que são associados a contextos profissionais e burocráticos, principalmente no Ensino Superior, em que modos específicos de proceder com a escrita são mais valorizados que outros (Rodrigues, 2020).

O quinto discurso sobre a escrita, o da prática social, compreende que o texto e seus processos de elaboração são indissociados da interação social, do evento comunicativo do qual faz parte, e que o significado da escrita está ligado a propósitos sociais e a valores e relações de poder. A abordagem para o ensino-aprendizagem, dessa forma, deve se dar de forma implícita, por meio da possibilidade de participação dos estudantes em eventos de escrita socialmente situados e que cumpram objetivos sociais relevantes e significativos. Precisa-se enfocar claramente no *por quem, como, quando, a que tempo, onde, em que condições, com que mídia e para quais fins* o texto é produzido. Além disso, é preciso que haja identificação do estudante com os valores, crenças, objetivos e atividades engajadas na respectiva prática (Ivanic, 2004). Na academia, essa prática de escrever está ancorada em uma visão de que textos escritos são disciplinarmente situados e especializados (Fischer; Dionísio, 2011).

O discurso da escrita como ação sociopolítica, por sua vez, considera que a escrita é moldada por forças e relações de poder que contribuem para a formação das forças sociais que operarão no futuro. Dessa forma, a escrita tem consequências para a identidade do escritor representado. A escrita aqui envolve recursos sociopoliticamente construídos: os discursos, representando determinadas visões de mundo, e os gêneros, como convenções para interações sociais particulares. Esses recursos são estruturados de modo que há prevalência de preferência sobre um discurso e/ou gênero em detrimento de outros para cada contexto, oriunda do interesse dos grupos sociais dominantes. Contudo, Ivanic (2004) destaca que o escritor também pode ser um agente social, livre para desenvolver discursos e gêneros não privilegiados, de modo a desafiar e subverter normas e convenções como resistência e contestação ao *status quo* e como contribuição para mudanças discursivas e sociais. Rodrigues (2020) indica que o escritor, nessas circunstâncias, deve estar atento ao modo de engajamento no mundo quando usa a escrita e, conseqüentemente, “quando incorpora o desenvolvimento histórico e as práticas correntes de escrita” (Rodrigues, 2020, p. 56). O processo de ensino-aprendizagem ancorado nesse discurso deve ser explícito, a partir de explicações e consequências sociopolíticas.

Esses seis discursos propostos por Ivanic (2004) são reveladores quanto ao ensinar e ao aprender a escrita, possibilitando-nos reconhecê-los em práticas,



documentos parametrizadores, currículos, etc., tanto da Educação Básica como do Ensino Superior. Por mais que didaticamente separados, eles aparecem, em muitos casos, combinados em mais de um. Como lembra a própria autora, uma abordagem multifacetada e abrangente de ensino-aprendizagem da escrita tanto conceberia a compreensão das quatro camadas da linguagem, como combinaria elementos das abordagens dos seis discursos. Entretanto, mesmo considerando toda produtividade desses discursos/dessas concepções apresentados por Ivanic (2004), concordamos com Rodrigues (2008) que é possível tornar a proposta mais econômica e funcional. Dessa maneira, amparamo-nos também no reagrupamento realizado por Rodrigues (2008) desses seis discursos em três concepções principais, intituladas pela autora como macrodiscursos, a saber: *escrita como estrutura*, *escrita como processo cognitivo* e *escrita como prática social*.

Dessa forma, a autora propõe que o macrodiscurso da escrita como estrutura corresponde ao discurso da habilidade e, por essa razão, está inteiramente preocupado com o produto linguístico/textual – a camada do texto. O macrodiscurso da escrita como processo cognitivo relaciona os discursos da escrita como criatividade e como processo para atentar-se ao processamento cognitivo do escritor na construção de um texto – a camada dos processos cognitivos. O macrodiscurso da escrita como prática social, por sua vez, envolve os discursos da escrita como gênero, como prática social e como ação sociopolítica para encarar a escrita como uma prática social situada, com relação direta ao contexto de produção, isto é, ao evento social do qual emana a escrita e ao contexto político e sociocultural mais amplo do qual faz parte – as camadas do evento e do contexto sociocultural e político.

O reconhecimento desses discursos e/ou macrodiscursos, compreendendo-os como concepções sobre a escrita e seu processo de ensino-aprendizagem, pode ser realizado a partir da observação às escolhas linguísticas empreendidas na construção discursiva de textos (Ivanic, 2004; Rodrigues, 2008). Por essa razão, reproduzimos abaixo o quadro proposto por Rodrigues (2008) com atenção a lexemas explícitos considerados por Ivanic (2004) como típicos de cada um dos discursos.

Quadro 1 – Listagem dos lexemas relacionados às diferentes concepções de escrita por Ivanic (2004)

Macrodiscurso	Discurso	Lexemas explícitos típicos
Escrita como estrutura	Escrita como habilidade	Reconhecível em referências a “habilidades”, ortografia, pontuação e gramática, em expressões como “correto”, “preciso”, “adequado”, “os aprendizes devem” (p. 228).
Escrita como processo cognitivo	Escrita como criatividade	Pode ser reconhecido em expressões como “escrita criativa”, “a voz do autor”, “estória”, “conteúdo interessante”, “bom vocabulário/palavras” (p. 230)
	Escrita como processo	Manifesta-se em verbos e substantivos verbais como “planejar/plano”, “rascunhar/rascunho”, “revisar/revisão”, “colaborar/colaboração”, “editar” e em outras expressões referentes a sutilezas mais sofisticadas do processo de composição (p. 234).
Escrita como prática social	Escrita como gênero	Caracterizado por referências à linguística, nomes para tipos textuais como “relato”, terminologia linguística como “normalização”, “passiva”, referências ao que é “apropriado” (p. 234)



	Escrita como prática social	Caracterizado por referências a eventos, contextos, propósitos e práticas, a pessoas, tempos, lugares, tecnologias e recursos materiais de escrita, às características físicas e visuais dos textos (p. 237).
	Escrita como fenômeno sociopolítico	Manifesta-se em referência à política, poder, sociedade, ideologia, representação, identidade, ação social e mudança social (p. 239).

Fonte: Rodrigues (2008), com base em Ivanic (2004).

Esses lexemas podem nos auxiliar no reconhecimento das concepções de escrita em nossa análise. Assim, diante do já exposto, passamos à descrição dos procedimentos metodológicos necessários ao presente trabalho.

2 Procedimentos metodológicos

Este trabalho é recorte de uma pesquisa mais ampla, voltada a investigar a maneira como a escrita é prevista em PPC de licenciaturas em Letras: Língua Portuguesa de instituições públicas de Ensino Superior presentes no estado da Paraíba. Esta pesquisa recobriu o curso em questão ofertado na modalidade presencial pela UFCG, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)².

Inserida no campo teórico-metodológico da Linguística Aplicada, essa pesquisa é classificada como documental. Conforme Godoy (1995), esse tipo de investigação visa a examinar materiais para adquirir novas interpretações e/ou complementar interpretações já realizadas, podendo se revestir de um caráter inovador para contribuir com o estudo de alguns temas das ciências humanas e sociais. A pesquisa documental tem a proposta de produzir novos conhecimentos, possibilitar novas formas para compreensão de fenômenos e levá-los ao conhecimento da comunidade (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Ao considerarmos sua natureza institucional, os documentos aqui examinados são caracterizados como públicos e oficiais (Cellard, 2008; FLICK, 2009). Assim, podemos dizer que os PPC são de natureza governamental, em nível escolar, e, por serem oficiais, “permitem conclusões sobre o que seus autores ou as instituições que eles representam fazem ou pretendem fazer, ou como eles avaliam” (Flick, 2009, p. 126).

Além disso, o presente trabalho segue uma abordagem qualitativa, tendo em vista a possibilidade de mostrar a complexidade do objeto, a imprevisibilidade e a originalidade das relações sociais e o entendimento de que o pesquisador é parte fundamental da pesquisa (Chizzotti, 2000). Sendo assim, a pesquisa documental, nessa abordagem, busca compreender a interação do pesquisador com sua fonte, os documentos (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Com isso, esse tipo de pesquisa favorece observar processos de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, práticas, comportamentos, etc. (Cellard, 2008).

Definidos tais procedimentos metodológicos, procedemos com a análise dos dados na próxima seção.

² Ao todo, foram investigados oito PPC: dois da UFCG – focalizados neste recorte –, quatro da UEPB (*campus* Campina Grande, *campus* Monteiro, *campus* Guarabira e *campus* Catolé do Rocha) e dois da UFPB (*campus* João Pessoa e *campus* Mamanguape).



3 A escrita nos PPC de Licenciaturas em Letras

A escrita é uma manifestação muito importante para a vida social, uma vez que somos sujeitos envolvidos pela interação através da linguagem, em todos os ambientes em que nos encontramos e em todas as relações que estabelecemos. Na academia, especialmente, a vivência dos sujeitos está intimamente vinculada à língua escrita (Vieira; Faraco, 2019). Dessa maneira, a escrita é um método muito poderoso para a aprendizagem e é um dos requisitos para a participação do graduando na comunidade acadêmica que deseja integrar (Carlino, 2017), auxiliando na construção das identidades interpessoais, sociais e profissionais e do conhecimento.

Mais especificamente, em um curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, a escrita também faz parte da profissionalização do graduando, uma vez que é um dos objetos de ensino que ele precisa dominar para o seu exercício docente. Nesse sentido, de acordo com o parecer CNE/CES nº 492/2001, um profissional em Letras deve ter “*domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais*” (BRASIL, 2001, p. 30, grifo nosso). Para atender a esse perfil, uma das competências e habilidades que o curso deve se preocupar em proporcionar é o “*domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos*” (BRASIL, 2001, p. 30, grifo nosso).

Por essa razão, acreditamos que a escrita faça parte, recorrentemente, do currículo dos cursos de Letras: Língua Portuguesa da Paraíba e, conseqüentemente, esteja devidamente presente em seus PPC, atrelada, explícita ou implicitamente, a propósitos e concepções e articulada a eixos de formação do futuro profissional. Para buscar confirmar essa percepção, enveredamos pela análise dos PPC das licenciaturas em Letras: Língua Portuguesa ofertadas por dois *campi* da UFCG (*campus* Cajazeiras e *campus* Campina Grande).

Iniciamos, então, pelo PPC do *campus* Cajazeiras. Nele, a partir da apresentação dos marcos teórico e metodológico constitutivos, temos a perspectiva com a qual o curso trabalha:

O Curso de Letras (Língua Portuguesa), dentre as múltiplas potencialidades que se pretende propor aos alunos para garantir uma formação de qualidade, trabalha no sentido de manter a vinculação dos *conhecimentos letrados, exigidos em função da academia, com uma interface em manifestações artístico-culturais da comunidade, do espírito de pesquisa dos seus constituintes docentes e discentes, da capacidade analítico-interpretativa e/ou crítica, demonstrada na produção acadêmica dos educadores.* (UFCG-CJ, 2012, p. 9, grifo nosso).

Ao que se percebe, esse curso possui o interesse em relacionar conhecimentos letrados – o que inclui a escrita, especialmente a acadêmica – com manifestações artístico-culturais e científicas para a produção textual acadêmica. Ainda nessa seção do documento, são definidos, através de uma revisão de literatura, alguns conceitos importantes para a formação, principalmente em função da prática docente, oferecida pelo curso, tais como escrita e texto. Esses dois fatos já demonstram que a escrita, nesse *campus*, tem intrínseca relação com a formação dos usuários especialistas da língua, bem como dos docentes desse objeto.

No que diz respeito aos objetivos, temos, de modo geral, que o curso objetiva “Formar profissionais críticos com sólido *embasamento teórico e prático acerca da linguagem e seus usos*, especialmente em suas modalidades oral e *escrita*, para a análise



linguística, a produção de conhecimento e a aplicação desse conhecimento em diferentes *contextos sócio-comunicativos*.” (UFCG-CJ, 2012, p. 11-12, grifo nosso). De modo específico, temos, além de habilitar profissionais para docência, “Adequar as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão *às peculiaridades da realidade do Alto Sertão paraibano e ao campo de atuação do profissional de Letras inserido nesse cenário*.” (UFCG-CJ, 2012, p. 12, grifo nosso).

Esses objetivos deixam claro que o curso entrelaça os conhecimentos tratados durante a formação aos contextos nos quais esses conhecimentos são/serão utilizados, especialmente à realidade do Alto Sertão paraibano, onde o *campus* se localiza. Dessa maneira, identificamos propósitos para os usos da linguagem, especialmente para atuação e transformação no cenário em que se insere, com atenção para a prática docente desses (futuros) profissionais. Com isso, filia a escrita à concepção como prática social, já que os discursos estabelecidos demarcam contextos (o Alto Sertão paraibano e o campo de atuação docente), bem como ações e mudanças sociais para esses contextos.

Traçando as competências, atitudes e habilidades necessárias para uma licenciatura em Língua Portuguesa, o curso cita, entre os conhecimentos necessários a serem adquiridos por seus graduandos, o “Conhecimento substancial acerca da *estrutura e funcionamento da língua portuguesa em suas diferentes modalidades, gêneros* (orais e escritos) e *usos* (formais e informais), sendo capaz de *analisá-las e aplicá-las em diferentes contextos comunicativos*” (UFCG-CJ, 2012, p. 13, grifo nosso). Nessa perspectiva, o curso estabelece como objetivos que os profissionais formados sejam capazes de:

- Ler, analisar e criticar textos de Língua Materna e *expressar-se (na oralidade e na escrita) no registro formal da língua, incluindo o domínio cultural necessário*, acrescentando-se a competência comunicativa da tradução e da versão;
- Entender *as relações que a linguagem estabelece com os condicionantes sociais, culturais e ideológicos*; [...]
- Refletir sobre *fatos lingüísticos e literários, inclusive, na revisão de seus próprios textos*; [...] (UFCG-CJ, 2012, p. 13, grifo nosso).

A partir desses objetivos, percebemos que o curso tem como finalidade formar usuários da língua, dando-lhes conhecimentos necessários para produção de textos. Esses conhecimentos são estabelecidos a partir do registro formal da língua, mas também com relação a domínios de natureza social, cultural e ideológica para aplicação em variados contextos comunicativos, como ressaltado no PPC. Nessa direção, a escrita é filiada a concepções como estrutura/habilidade, já que emana discursos de “fatos lingüísticos” necessários e de um registro formal a ser dominado, como processo cognitivo, uma vez que prega o processo de revisão dos textos (“na revisão de seus próprios textos”), e como prática social, pois utiliza-se de discursos que pressupõem o uso da escrita em contextos comunicativos, a partir de gêneros e de ação sociopolítica (“condicionantes sociais, culturais e ideológicos”).

Diante desses marcos teórico e metodológico, objetivos, conhecimentos, competências, atitudes e habilidades, o curso formula o seu perfil. No que especialmente investigamos, é importante observarmos o seguinte trecho:

Desse modo, o profissional, além de ter *domínio do uso das modalidades da língua* que sejam objeto de seu estudo, no que se refere à sua *estrutura, funcionamento e manifestações culturais*, deve, também, ser *conhecedor da*



pluralidade cultural que permeia o povo brasileiro e das *variações linguísticas* que surgem num país de grande extensão territorial e convergência de culturas. [...]. Por meio de atividades teóricas e práticas, o curso de Letras (Língua Portuguesa) da UFCG – Câmpus de Cajazeiras desenvolverá, no graduando, competências e habilidades, dentre as quais se destacam: a leitura, a compreensão, a interpretação e a *produção dos diversos tipos de textos de Língua Portuguesa*; [...] enfim, domínio pleno da língua portuguesa, no que se referem aos *seus usos, nas manifestações oral e escrita*. (UFCG-CJ, 2012, p. 15, grifo nosso).

Novamente, identificamos a escrita sendo estabelecida como conhecimento a ser ofertado pelo curso, no que diz respeito a modalidades, estrutura, funcionamento, pluralidade cultural e variação linguística para, entre outras coisas, a produção de textos diversos. Por isso, filia-se especialmente à concepção de escrita como prática social, com propósitos, muito provavelmente, entrelaçados entre o uso da língua para fins especialistas e docentes para a formação dos seus graduandos.

Para essa formação, o curso é organizado em disciplinas, algumas das quais relacionadas com o ensino e a aprendizagem da escrita, conforme disposto no quadro abaixo:

Quadro 2 – Disciplinas do PPC da UFCG-CJ com referência à escrita

DISCIPLINA	EMENTA
Texto e Discurso	Concepções de leitura, texto e discurso. Funções, níveis e usos da linguagem. Mecanismos de textualidade. (p. 33)
Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa	Estudo dos usos e formas linguísticas: aplicações de suportes teóricos e práticos ao ensino da Língua Portuguesa. Desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados ao ensino da Língua Portuguesa. (p. 39)
Organização e Prática da Pesquisa Científica	A Investigação Científica aplicada à pesquisa em Letras; Diretrizes teórico-metodológicas para a elaboração de trabalhos científicos. (p. 46)
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Estudo e produção de projetos e materiais didáticos aplicáveis ao ensino de língua portuguesa. Elaboração de projetos de pesquisas aplicados ao ensino de língua portuguesa. (p. 47)
Leitura e Produção de Gêneros I	Concepções de discurso, tipos e gêneros. Leitura e produção de gêneros diversos. (p. 61)
Leitura e Produção de Gêneros II	Retextualização de gêneros discursivos orais e escritos em diferentes contextos. (p. 62)
Trabalho de Conclusão de Curso	Produção orientada de um texto monográfico sobre tema relacionado ao cotidiano acadêmico/profissional do aluno, à função social do professor e aos parâmetros educacionais. (p. 68)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no PPC da UFCG-CJ (2012).

Nessas disciplinas, o estudo teórico de conhecimentos relacionados e/ou necessários à escrita, com vistas à formação do especialista em Língua Portuguesa, é realizado em Texto e Discurso, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Gêneros I. As duas últimas, além do estudo teórico, também elegem a prática, uma vez que prescindem do “desenvolvimento de projetos de pesquisa” e da “produção de gêneros diversos”, respectivamente. Dessa maneira,



juntam-se às disciplinas Organização e Prática da Pesquisa Científica, Trabalho de Conclusão de Curso, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Gêneros II. As duas primeiras têm estrita relação com as práticas acadêmicas na formação científica dos graduandos, especialmente no que diz respeito às suas produções textuais – esse fato, ao mesmo tempo, garante a formação de usuários da língua que precisam da escrita para suas comunicações. As outras duas têm maiores interesses com a formação de docentes, estabelecendo conhecimentos necessários para a profissionalização e práticas de sala de aula que farão parte da vida profissional desses graduandos. Nessa direção, são disciplinas que se filiam à concepção de escrita como prática social, tendo em consideração que parte de discursos de gêneros e de funções e prescindem práticas específicas (o fazer acadêmico/científico e o ensino de Língua Portuguesa).

Adentrando no PPC UFCG-CG, constatamos, já na definição do perfil do curso, que este trabalha a partir da construção de três eixos de formação: “[...] consiste na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão materializada em três eixos de formação – *usuário, especialista e docente* [...]” (UFCG-CG, 2013, p. 11, grifo nosso). Esses eixos são articulados para “[...] oferecer ao graduando uma formação que o habilite tanto como *usuário competente da língua materna* – alvo de sua formação – quanto *como seu especialista e docente*.” (UFCG-CG, 2013, p. 12, grifo nosso).

De acordo com a proposta de formação por eixos, o curso visa, como objetivo geral, a “formar profissionais habilitados a lecionar a língua materna e a literatura brasileira na educação básica” (UFCG-CG, 2013, p. 13). Quanto aos objetivos específicos, no que nos interessa, destacamos: “formar profissionais capazes de *usar adequadamente, nas práticas escolares, acadêmicas e sociais de interação, conhecimentos relativos à leitura (literária e não literária), à produção de textos (orais e escritos) e à estrutura e ao funcionamento da(s) língua(s) alvo(s) da habilitação*” (UFCG-CG, 2013, p. 14, grifo nosso). Nesse objetivo específico, identificamos o propósito de proporcionar conhecimentos necessários, especialmente, para a produção de textos que cumpram diferentes práticas as quais os graduandos são submetidos. No que diz respeito às concepções, percebemos que a escrita é acionada como estrutura/habilidade, tendo em vista o discurso que adiciona um uso “adequado” da escrita, e como prática social, tendo em vista o discurso de práticas e ambientes (escola, academia e demais espaços sociais) acionado.

Para que esses objetivos sejam alcançados e para que haja a contemplação do perfil de egresso desejado – profissionais capazes de articular as competências previstas para os eixos do curso –, as competências, atitudes e habilidades apresentadas nessa formação são organizadas através de cada eixo. Sobre a escrita, destacamos as competências, atitudes e habilidades estabelecidas para o eixo usuário: “*uso adequado da leitura (textos literários e não-literários) e da produção de textos (orais e escritos) conforme as situações sociais de uso da linguagem; produção de textos linguisticamente adequados à situação de produção*.” (UFCG-CG, 2013, p. 14-15, grifo nosso). Nessa direção, novamente, o curso tem o propósito de capacitar seus alunos para produção de textos, principalmente com vistas à adequação para cada situação comunicativa. Esse propósito, de modo reiterado, leva-nos à concepção de escrita como estrutura/habilidade; a citação a “situações sociais de uso da linguagem”, mais uma vez, filia a escrita à concepção de prática social.

A organização curricular desse curso se operacionaliza por meio de “uma base teórica e prática que advém dos estudos linguísticos e literários. [...] esses estudos mantêm uma relação de sustentação mútua na apreciação estética e crítico-reflexiva sobre os diversos usos da linguagem.” (UFCG-CG, 2013, p. 16). Nessa direção, esse



PPC apresenta disciplinas que articulam três tipos de saberes: saberes de referência dos estudos linguísticos e literários, enquanto objeto de estudo; saberes relacionados à linguagem, enquanto objeto de ensino; saberes práticos, enquanto objeto de ação interpessoal.

Com base nesses saberes, as disciplinas são distribuídas nos três eixos de formação, ora de modo separado, ora de forma inter-relacionada. Especialmente no que diz respeito ao eixo usuário, consideramos importante ressaltar que as suas disciplinas “visam habilitar o licenciando para *apreciação e uso da linguagem em diferentes modalidades e situações de interação*, em particular, *as de natureza acadêmica*.” (UFCG-CG, 2013, p. 16-17, grifo nosso). Desse modo, em tese, há o interesse do curso em oportunizar conhecimentos sobre a escrita na apreciação e no uso da linguagem característicos da vivência acadêmica a que os graduandos passam a integrar, particularizando os modos de produção escrita desse contexto.

Para isso, algumas disciplinas apresentadas pelo PPC fazem referência à escrita e são descritas no quadro abaixo; essa descrição, contudo, não é realizada através das ementas disciplinares, uma vez que este documento não as apresenta. Dessa maneira, são consideradas apenas algumas informações expostas na apresentação da organização curricular.

Quadro 3 – Disciplinas do PPC da UFCG-CG com referência à escrita

DISCIPLINA	INFORMAÇÕES
Leitura e Escrita: Teorias Sociocognitivas	Disciplinas que “oferecem ao graduando os fundamentos que o ajudam a se consolidar como usuário de práticas acadêmicas de leitura e de escrita em língua portuguesa.” (p. 17); concomitantemente, fazem parte do eixo usuário e do eixo especialista.
Leitura e Escrita: Teorias Sociointeracionistas	
Estudos de Oralidade e Escrita	Disciplina de “base teórica para o entendimento dos objetos do Curso, estabelecendo a sua especificidade” (p. 17); é constitutiva do eixo especialista.
Metodologia da Pesquisa em Linguística ou em Literatura	“disciplinas relativas à pesquisa científica e a elaboração de trabalho monográfico. [...] visam à consolidação do graduando como especialista capaz de produzir trabalhos de pesquisa sobre a língua ou sua literatura e sobre o ensino dessa língua ou de sua literatura, relacionando os saberes de referência a objetos de pesquisa por ele identificados. Essas disciplinas podem ser apontadas como de articulação entre os três eixos de formação.” (p. 17).
Monografia em Linguística ou em Literatura	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no PPC da UFCG-CG (2013).

Essas disciplinas, de modo particular, cumprem estrita relação com o uso da língua escrita, especialmente com o que é solicitado pelo contexto acadêmico. Aparentemente, as disciplinas Leitura e Escrita: Teorias Sociocognitivas e Leitura e Escrita: Teorias Sociointeracionistas estão direcionadas a “fundamentos” necessários para as práticas de leitura e escrita. Esses fundamentos podem ter caráter teórico e/ou prático no interior das respectivas disciplinas. Essas duas disciplinas, de modo geral, cumprem propósitos que auxiliam os graduandos em suas funções de usuários e também de especialistas da Língua Portuguesa; por essa razão, estão inter-relacionadas aos eixos usuário e especialista da formação proposta pelo curso. Desse modo, ao acionarem um discurso que prioriza a noção de “práticas”, filiam-se à concepção de escrita como prática social.



A disciplina Estudos de Oralidade e Escrita, apesar das poucas informações disponibilizadas sobre ela pelo PPC, parece fazer relação direta com a escrita, com propósitos relativos à formação especializada dos graduandos na Língua Portuguesa, especialmente em seus objetos e especificidades. Pelas poucas informações, torna-se impraticável filiarmos-na, com um mínimo de precisão, a alguma concepção de escrita; todavia, considerando o teor “teórico”, é provável que existam variadas concepções de escrita nela imbricadas.

As disciplinas Metodologia da Pesquisa em Linguística ou em Literatura e Monografia em Linguística ou em Literatura estão mais diretamente relacionadas à função especialista, como as próprias informações dispostas pelo PPC afirmam. Contudo, por tratarem diretamente da produção de “trabalhos de pesquisa sobre a língua ou sua literatura e sobre o ensino dessa língua ou de sua literatura”, estão relacionadas também aos propósitos de formação de usuários, especialmente na produção de textos de natureza acadêmica, e de docentes da língua. Dada essa dinâmica, são disciplinas articuladas a saberes dos três eixos de formação. Timidamente, é possível filiar-las também à concepção de escrita como prática social, tendo em vista, por exemplo, a assunção de um gênero (“trabalho monográfico”) e de uma prática que envolve aspectos ideológicos (“pesquisa científica”).

Dada a ocupação da escrita nesses PPC, em meio a propósitos e concepções definidos para essa modalidade da língua, constatamos que a sua presença é recorrente e se realiza nos dois cursos analisados. Fundamentalmente, acreditamos que a escrita, especialmente a produção de textos de gêneros acadêmicos de referência, precisa ser ensinada, aprendida e realizada “na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros” (MARINHO, 2010, p. 366). Por esse motivo, a recorrência de presença explícita e implícita nesses PPC é marco importante que pressupõe, ao menos em tese, o compromisso plural dessas formações acadêmicas.

Considerações finais

Neste trabalho, tivemos por objetivo mapear concepções e propósitos a que a escrita está relacionada em PPC de licenciaturas em Letras: Língua Portuguesa da UFCG. Com isso, pudemos, por meio de nossa análise, destacar que a escrita aparece estritamente relacionada à utilização dessa modalidade da língua nas práticas acadêmicas a que os graduandos passam a vivenciar, com interesses voltados aos conhecimentos necessários para a produção de textos de gêneros textuais característicos desse contexto. Esse primeiro propósito é diretamente responsável pelo (não) bem-sucedimento dos graduandos no interior da comunidade acadêmica em que se inserem, com vistas ao avanço acadêmico/científico na área de atuação.

Além disso, a escrita aparece associada ao conhecimento teórico que os cursos precisam oferecer aos seus graduandos, já que eles precisam ter domínio na língua que seja alvo de seu estudo (BRASIL, 2001). Dessa maneira, a partir de diferentes perspectivas teóricas, há um propósito de subsidiar aos graduandos conhecimentos suficientes que lhes permitam discutir e construir novos conhecimentos, através da pesquisa, de um dos objetos dos cursos, isto é, da escrita. A escrita também está posta pelos documentos em proximidade com o exercício docente, considerando que o principal objetivo dos cursos é a formação de professores. Nesse sentido, a escrita cumpre o propósito de auxiliar a vivência profissional dos graduandos, seja como um conhecimento a ser metodologicamente ensinado em práticas em sala de aula, seja como



a modalidade da língua utilizada para planejamento, avaliação e reflexão dessas práticas, por meio da produção de textos de gêneros textuais característicos.

Sobre as concepções, consideramos teoricamente os discursos sobre a escrita e o seu ensino e aprendizado propostos por Ivanic (2004) e reagrupados em macrodiscursos por Rodrigues (2008), compreendendo-os enquanto concepções para a escrita. Dessa maneira, buscamos destacar, nos PPC, as três concepções elencadas, a saber: escrita como estrutura/habilidade, escrita como processo cognitivo e escrita como prática social. Verificamos, com isso, que os PPC relacionam a escrita a mais de uma concepção.

Referências

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Organização de Judith Chambliss Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio; tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, ed. 248, seção 1. Brasília, DF, de 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CES/CNE 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, ed. 131, seção 1. Brasília, DF, p. 50, 09 jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

CARLINO, P. Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *In*: CARDONA, E. N.; CASTILLO, S. C. (ed.) **Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles**. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente, 2008. p. 159-194. Disponível em: <https://red.uao.edu.co/bitstream/handle/10614/9040/L0014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 out. 2023.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349/1544>. Acesso em: 04 out. 2023.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes; revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. 1ª reimpr. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010 [1998].

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfvhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2023.

IVANIC, R. Discourses of Writing and Learning to Write. **Language and Education**, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004. Disponível em: <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/3948/1/ivanic1.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

KALMAN, J. Discursiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. **Revista Ibero-Americana de Educación**, n.46, p. 107-134, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

KRIPKA, R. M.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones**. UNAD Bogotá – Colombia. N. 14, julio-diciembre, p. 55-73. 2015. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/download/1455/1771>. Acesso em: 04 out. 2023.

LEA, M. R; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 21 nov. 2020

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.



RODRIGUES, M. C. **Crenças de aprendizagem de gêneros acadêmicos escritos.**

Campina Grande: EDUFMG, 2020. Disponível em:

<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/29897/CREN%C3%87AS%20DE%20APRENDIZAGENS%20-%20EBOOK%20EDUFMG%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04

out. 2023.

RODRIGUES, F. S. **Análise crítica de gênero de relatos de pesquisa sobre escrita.**

2008. 139f. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-graduação em Letras. Santa Maria, 2008.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9792/FRANCIELIRODRIGUES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 out. 2023.

SIMÕES, L.J.; JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. *In*: AGUSTINI, C.; ERNESTO, B. (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação [online].

Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 93-106. Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/32vmq/pdf/agustini-9786586084269-06.pdf>. Acesso em: 04

out. 2023.

SILVA, E. M. Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica. *In*: AGUSTINI, C.;

ERNESTO, B. (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 141-152. Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/32vmq/pdf/agustini-9786586084269-09.pdf>. Acesso em: 04

out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). CFP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.** Cajazeiras: UAL, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). CH. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Letras: Língua Portuguesa.** Campina Grande: UAL, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. Projeto político-pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização. *In*: VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógica à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 183-219.



VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>
. Acesso em: 04 out. 2023.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e ensino superior**: Projeto Político-Pedagógico. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade**: fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019.