



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

PAMELA TAIS CLEIN CAPELIN

**O LETRAMENTO ACADÊMICO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO
CURSO DE LETRAS: UM ESTUDO DOCUMENTAL COM FOCO NAS
ABORDAGENS DE ESCRITA**

CASCAVEL -PR

2022

PAMELA TAIS CLEIN CAPELIN

**O LETRAMENTO ACADÊMICO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO
CURSO DE LETRAS: UM ESTUDO DOCUMENTAL COM FOCO NAS
ABORDAGENS DE ESCRITA**

Texto apresentado à Banca de Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado e de Doutorado – área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel/PR.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

CASCADEL - PR

2022

PAMELA TAIS CLEIN CAPELIN

**“O LETRAMENTO ACADEMICO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
NO CURSO DE LETRAS: UM ESTUDO DOCUMENTAL COM FOCO NAS
ABORDAGENS DE ESCRITA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa “Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino”, APROVADA pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Neiva Jung
Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Marcia Adriana Dias Kraemer
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)



Greice Castela Torrentes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 16 de fevereiro de 2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

CAPELIN, PAMELA TAIS CELIN
O LETRAMENTO ACADÊMICO E A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES NO CURSO DE LETRAS: UM ESTUDO DOCUMENTAL COM
FOCO NAS ABORDAGENS DE ESCRITA / PAMELA TAIS CELIN CAPELIN;
orientador Terezinha da Conceição COSTA-HÜBES. -- Cascavel,
2022.

138 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

1. . I. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição , orient. II.
Título.

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.”

(BOSI, 2003, p. 45)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus pelo dom da vida e pelo amparo em todos os momentos.

Ao meu esposo, Marcio Andrei Capelin, por partilhar a vida comigo, pela compreensão e apoio durante todo o processo formativo.

À minha família, pai, mãe e irmã, Paola Talite Klein, que assim como eu, é professora, apaixonada pelas Letras. Agradeço a vocês por me ensinarem, desde cedo, a lutar pelos meus objetivos e estarem sempre presentes em minha vida.

À Prof^a. Dr^a. Terezinha da Conceição da Costa-Hübes, que desde uma palestra ministrada em um evento da Unioeste do *Campus* Cascavel/PR, impulsionou-me a sonhar em cursar a Pós-Graduação e assim ter a honra de ser sua orientanda. Agradeço imensamente por todo carinho, atenção, dedicação com seus orientandos e pela forma como conduziu todo esse processo formativo, favorecendo o processo contínuo de letramentos. Meu sincero, muito obrigada!

À Prof^a. Dr^a. Márcia Adriana Dias Kramer, por quem tenho grande apreço, que desde o Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – *Campus* de Realeza/PR, auxiliou-me a partir da orientação do Trabalho de Conclusão de Curso –TCC e em outras produções acadêmico-científicas. Agradeço imensamente por ter me orientado ao longo desses anos e contribuído de forma significativa para minha formação pessoal e profissional. Você é minha referência de pessoa/profissional. Muito obrigada!

À Prof^a. Me^a. Rosangela Margarete Scopel da Silva, que desde as orientações do PIBID Letras tem contribuído de forma significativa para a minha formação. Gratidão pela paciência, atenção, carinho, pelos ensinamentos e pela oportunidade de iniciar o exercício da docência nas turmas das quais era a docente regente. Nunca esquecerei do ensinamento que proporcionou aos pibidianos sob sua orientação. Sem palavras para descrever e agradecer o quanto aprendi contigo, você é uma pessoa/profissional na qual eu me espelho. Muito obrigada!

A todos os colegas de mestrado, em especial, ao Gabriel Fischer Lottermann, que na Graduação e na Pós-graduação tem sido um grande parceiro nas produções de artigos, capítulos de livros e resumos.

Às professoras participantes da minha banca, Prof^a. Dr^a. Márcia Adriana Dias Kramer (UFFS), Prof^a. Dr^a. Greice Castela Torrentes (Unioeste), Prof^a. Dr^a. Neiva Maria Jung (UEM), pela dedicação na leitura atenta do meu texto, por todas as contribuições e reflexões propiciadas a partir de seus conhecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela oferta da bolsa de Mestrado, possibilitando, assim, a dedicação exclusiva ao desenvolvimento da pesquisa, realização das disciplinas e a participação em eventos e grupos de pesquisas, configurando-se como fundamental para minha formação pessoal e profissional.

Enfim, gratidão a todos que, de alguma forma, em diferentes momentos, contribuíram para a realização desta pesquisa.

CAPELIN, Pamela Tais Clein. **O letramento acadêmico e a formação inicial de professores no Curso de Letras: um estudo documental com foco nas abordagens de escrita**. 2022. p. 138. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel/PR.

RESUMO

Nesta pesquisa, o tema de estudo proposto é voltado para o letramento acadêmico e a formação inicial de professores, delimita-se na perspectiva de estabelecer relação com as abordagens de escrita (LEA; STREET, 2014) proposta(s) pelo Projeto Político Pedagógico e pelos Planos de Ensino do ano de 2019 da área de Língua Portuguesa (LP) do Curso de Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *Campus* de Cascavel/PR. A partir do tema, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: Que abordagens de escrita subjazem ao PPP e aos Planos de Ensino de 2019, da área de LP, do Curso de Letras da Unioeste – *Campus* de Cascavel/PR? Na busca de resposta a tal indagação, traçamos como objetivo geral: refletir sobre o letramento acadêmico na formação inicial de professores do Curso de Letras, atentando para a(s) abordagens de escrita que subjazem ao PPP e aos Planos de Ensino das disciplinas da área de LP. Justificamos a pesquisa, por voltar-se para os letramentos nas práticas de escrita na universidade, em específico, no Curso de Letras, pois envolvem a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa que, posteriormente, poderá atuar na esfera escolar com as produções textuais escritas. Teoricamente, esta pesquisa fundamenta-se nos Novos Estudos do Letramento (NEL), inserindo as reflexões no campo da Linguística Aplicada (LA). Metodologicamente, direcionamos esta pesquisa pelo paradigma qualitativo-interpretativista, com fins explicativos. A investigação realiza-se por meio de documentação indireta: pesquisa bibliográfica (literatura técnica que envolve os aspectos teóricos dos estudos contemporâneos sobre os NEL) e documental: Projeto Político Pedagógico (PPP) e os Planos de Ensino das disciplinas da área de LP (UNIOESTE, 2015). Os resultados demonstram que entre as disciplinas analisadas, a de *Leitura e Produção Textual* é a que tem maior ênfase nas produções escritas. De um modo geral, as três abordagens com foco na escrita propostos por Lea e Street (2014) – *modelo de habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014) – estão, ainda que de maneira implícita, contempladas no PPP e nos Planos de Ensino do ano de 2019, da área de LP, do Curso de Letras da Unioeste – *Campus* de Cascavel/PR.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Abordagens de Escrita; Letramento Acadêmico.

ABSTRACT

In this research, the proposed study theme is focused on academic literacy and initial teacher training, it is delimited in the perspective of establishing a relationship with the writing approaches (LEA; STREET, 2014) proposed by the Pedagogical Political Project and the 2019 Teaching Plans in the Portuguese Language (PL) area of the Language Arts Course (Portuguese/Spanish, Portuguese/English and Portuguese/Italian) of the Western Parana State University – Unioeste – Cascavel/PR *Campus*. Based on the theme, it is intended to answer the following research question: What are the writing approaches which underlie the PPP and the 2019 Teaching Plans, in the PL area, of the Unioeste Language Arts Course - Cascavel/PR *Campus*? Searching for an answer to this question, it was set out as a general objective: to reflect on academic literacy in the teachers initial training of the Language Arts Course, paying attention to the writing approaches that underlie the PPP and the Plans of Teaching of the subjects in the PL area. The research is justified by focusing on literacies in writing practices at the university, specifically in the Language Arts Course, as they involve the initial training of the future Portuguese language teachers who, later, will be capable of working in the school sphere with written textual productions. Theoretically, this research is New Literacy Studies (NEL), inserting the reflections in the field of Applied Linguistics (AL). Methodologically, we guided this research by the qualitative-interpretivist paradigm, with explanatory purposes. The investigation is carried out through indirect documentation: bibliographic research (technical literature that involves the theoretical aspects of contemporary studies on the NEL) and documentary: Pedagogical Political Project (PPP) and the Teaching Plans of subjects in the PL area (UNIOESTE, 2015). The results show that among the subjects analyzed, *Reading and Text Production* is the one with the greatest emphasis on written productions. In general, the three approaches with a focus on writing proposed by Lea and Street (2014) – *model of study skills*, *model of academic socialization* and *model of academic literacies* (LEA; STREET, 2014) – underlie, albeit implicitly, to the PPP and the Teaching Plans of the year 2019, in the PL area, of the Unioeste Language Arts Course - Cascavel/PR *Campus*.

Keywords: Initial Teacher Training; Writing Approaches; Academic Literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART – Artigo

AD – Análise do Discurso

ADD – Análise Dialógica do Discurso

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FECIVEL – Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel

GNL - Grupo de Nova Londres

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LA - Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP - Língua Portuguesa

NEL - Novos Estudos do Letramento

OMS – Organização Mundial da Saúde

PPP - Projeto Político Pedagógico

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 01-	Dados da <i>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</i> (BDTD) e do <i>Catálogo de Teses e Dissertações</i> da CAPES.....	09
Quadro 02 –	Pesquisas com proximidade temática	10
Quadro 03 –	Disciplinas da área de LP do Curso de Letras	32
Quadro 04 –	Organização do PPP do Curso de Letras.....	74
Quadro 05 -	Estrutura dos Planos de Ensino do Curso de Letras da Unioeste	97
Quadro 06 –	Abordagens de escrita que subjazem aos Planos de Ensino das disciplinas de LP.....	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Ementa da disciplina de <i>Estudos Linguísticos I</i>	102
Figura 02 - Objetivos da disciplina <i>História e formação da Língua Portuguesa</i>	103
Figura 03 - Objetivos da disciplina <i>Morfologia, Fonética e Fonologia do Português</i>	104
Figura 04 - Ementa da disciplina <i>Sintaxe do Português I</i>	105
Figura 05 - Objetivos da disciplina <i>Sintaxe do Português II</i>	106
Figura 06 - Ementa da disciplina <i>Linguística do texto e do discurso</i>	107
Figura 07 - Avaliação da disciplina <i>Linguística do texto e do discurso</i>	108
Figura 08 - Ementa da disciplina <i>Leitura e Produção Textual</i>	109
Figura 09 - Objetivos da disciplina <i>Leitura e Produção Textual</i>	110
Figura 10 - Objetivos da disciplina <i>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas</i>	111
Figura 11 - Avaliação da disciplina <i>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas</i>	113
Figura 12 - Ementa da disciplina <i>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa</i>	117
Figura 13 - Ementa da disciplina <i>Hipertexto, Leitura e Produção Textual</i>	119
Figura 14 - Objetivos da disciplina <i>Hipertexto, Leitura e Produção Textual</i> ..	121

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	01
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	14
2.1	A PESQUISA NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	14
2.2	A PESQUISA DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL.....	19
2.2.1	Revisão Bibliográfica.....	20
2.2.2	Análise documental.....	21
2.3	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	23
2.3.1	O Curso de Letras da Unioeste - <i>Campus</i> de Cascavel/PR.....	25
2.3.1.1	O Projeto Político Pedagógico do Curso – PPP.....	29
2.3.1.2	Os Planos de Ensino da área de Língua Portuguesa.....	31
3	LETRAMENTO ACADÊMICO: A ESCRITA NA UNIVERSIDADE.....	34
3.1	LETRAMENTOS.....	36
3.2	LETRAMENTO ACADÊMICO.....	46
3.3	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	54
3.4	ABORDAGENS DE ESCRITA NO LETRAMENTO ACADÊMICO.....	58
3.4.1	Abordagem com foco nas habilidades de estudo.....	58
3.4.2	Abordagem com foco na socialização acadêmica.....	61
3.4.3	Abordagem com foco nos letramentos acadêmicos.....	64
4	ABORDAGENS DE ESCRITA NO CURSO DE LETRAS: ANÁLISE DOCUMENTAL.....	72
4.1	ABORDAGENS DE ESCRITA QUE SUBJAZEM AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPP.....	73

4.1.1	Considerações sobre a seção.....	95
4.2	ABORDAGENS DE ESCRITA QUE SUBJAZEM AOS PLANOS DE ENSINO.....	97
4.2.1	Abordagem com foco nas habilidades de estudo.....	102
4.2.2	Abordagens com foco nas habilidades de estudo e na socialização acadêmica.....	107
4.2.3	Abordagem com foco na socialização acadêmica.....	109
4.2.4	Abordagens com foco na socialização acadêmica e nos letramentos acadêmicos.....	111
4.2.5	Abordagens com foco nas socialização acadêmica com maior ênfase nos letramentos acadêmicos.....	119
4.2.6	Considerações sobre as seções.....	122
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS.....	130

1 INTRODUÇÃO

Dentre várias práticas de letramento, é possível falar do letramento acadêmico e refletir sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e, em específico neste estudo, da escrita¹ na universidade e de suas contribuições para a formação de sujeitos que se constituam, no caso aqui docentes, na produção de sentidos, identidade², poder e autoridade nas relações sociais que estabelecerem por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, os estudiosos/pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento (doravante, NEL)³ – em inglês, *New Literacy Studies* (NLS) – conforme Barton (1998); Gee (1996); Street (1984, 1995), Lea e Street (2006, 2014) – defenderam uma nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento do estudante em contexto acadêmico:

Em vez de se engajarem em debates sobre escrita boa ou ruim, os autores propuseram conceituar, no plano epistemológico, a escrita em contextos acadêmicos, tais como em cursos universitários. Sustentaram que abordagens da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos poderiam ser concebidas por meio da sobreposição de três perspectivas ou modelos (LEA; STREET, 1998, p. 478 [tradução KOMESU; FISCHER, 2014, p. 478]).

Essas três abordagens⁴ de escrita, são assim categorizadas por Lea e Street (2014), como modelos: a) *habilidades de estudo*; b) *socialização acadêmica*; c)

¹ Destacamos que a escrita é valorizada dentro e fora do espaço educativo, em âmbito social.

² A identidade dos sujeitos está em constante transformação; logo, tem caráter dinâmico, em vista de ser o resultado de processos de socialização. Para Hall (2006) as “identidades culturais” surgem da noção de “pertencimento” em relação às culturas étnicas, linguísticas, discursivas, religiosas, nacionais, entre outras (HALL, 2006).

³ Os NEL envolvem um grupo de pesquisadores que discutem acerca do caráter social do letramento; logo, estes estudiosos defendem um modelo ideológico de letramento, em vista das práticas sociais, atreladas ao contexto sócio-histórico dos indivíduos em suas comunidades, Barton (1998); Gee (1996) e Street (1984, 1995).

⁴ Na posição de pesquisadoras, compreendemos que o termo “modelo”, por si só não abarca as vozes que ecoam dos enunciados, as concepções de linguagem que se encontram subjacentes. Nesse sentido, optamos por aderir ao termo “abordagens” acreditando que, de forma ampla, abrange as práticas situadas de uso da linguagem.

*letramentos*⁵ acadêmicos (LEA; STREET, 2014)⁶.

A primeira abordagem, voltada para as *habilidades de estudo*, centra-se, segundo os autores, na preocupação em garantir aos alunos as habilidades individuais da escrita, no que tange ao domínio da língua formal, do emprego das regras gramaticais, da organização sintática do texto, da pontuação, do domínio ortográfico, entre outras. Cristóvão e Vieira (2016), baseadas em Lea e Street (2014), explicam que “O primeiro [modelo] compreende as habilidades de escrita e leitura como individuais e cognitivas.” (CRISTÓVÃO; VIEIRA, 2016, p. 2012).

Na segunda abordagem – compreendida como *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014) – a preocupação maior reside em socializar a escrita, porém apenas no espaço acadêmico. Há, nesse sentido, uma questão de aculturação⁷, na qual algumas das disciplinas desdobram-se em trabalhar conteúdos que preparem os estudantes para o domínio do discurso acadêmico. Cristóvão e Vieira (2016), a esse respeito, pontuam que esta segunda abordagem “[...] baseia-se na habilidade de um indivíduo compreender/dominar os temas apresentados nas disciplinas e poder repassar para outras pessoas ou reproduzi-los.” (CRISTÓVÃO; VIEIRA, 2016, p. 2012).

A terceira abordagem, por sua vez, voltada para os *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), parece contemplar melhor as práticas de letramento, pois

⁵ Justificamos a abordagem nesta pesquisa acerca do termo *letramento* no singular e no plural, ancorados em Soares e Street, que utilizam-se tanto do termo ora no singular (SOARES, 2000, 2004; STREET, 2012), ora no plural (STREET, 2003; SOARES, 2010). Assim, sempre que tratarmos de um letramento específico, como o letramento acadêmico, letramento escolar ou de práticas de letramento e agências de letramento, utilizaremos o *letramento* no singular; em outros casos, faremos menção ao termo no plural. Quando empregarmos o termo *letramentos*, estaremos nos amparando em Rampazzo, Jung e Basso (2018), os quais entendem que não há “letramento único”, mas precisamos “reconhecer a multiplicidade de práticas letradas sociais e situadas das quais cidadãos participam. Portanto, as práticas de letramento são modos culturais de interagir com textos escritos, os quais sustentam nossas participações em eventos de letramento.” (RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018, p. 267). Para Cerutti-Rizzatti, “[...] entender o que os homens fazem com a escrita implica entender os homens na configuração social, cultural e histórica em que vivem. Compreendemos que esse olhar, digamos aberto a externalidades da língua escrita, explica, sob vários aspectos, a concepção de letramentos no plural.” (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 4).

⁶ Os três modelos de escrita, a) *modelo de habilidades de estudo*; b) *modelo de socialização acadêmica*; c) *modelo de letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), foram propostos a partir do desenvolvimento de uma pesquisa com algumas universidades inglesas, com o objetivo de identificar qual(is) modelos sustentavam a abordagem dos profissionais na universidade. Na ocasião, os pesquisadores, Lea e Street (2014) identificaram a “[...] predominância [...] tanto na teoria, quanto na prática, [do] modelo de ‘habilidades de estudo’.” (STREET, 2017, p. 21). Nesse sentido, consideramos pertinente utilizar essa teoria ao nosso objeto de estudo, em vista da aplicabilidade no âmbito acadêmico.

⁷ A aculturação compreende a fusão de elementos de duas ou mais culturas diferentes, formando uma nova cultura.

favorece o uso da escrita em âmbito social, promove a produção de sentidos e a emancipação do sujeito. Trata-se de desenvolver, na universidade, práticas de escrita que possibilitem a interação do estudante não só com o meio acadêmico, mas também com qualquer espaço social, de modo que favoreça sua autonomia como cidadão. Assim, essa abordagem “[...] conta com a formação da identidade e sentido, extrapolando a socialização acadêmica com a participação da pessoa e sua produção textual em comunidades discursivas.” (CRISTÓVÃO; VIEIRA, 2016, p. 2012).

Tal reflexão teórica dos pesquisadores do NEL nos chamou a atenção por voltar-se para os modos como a escrita é/pode ser conduzida na universidade, o que nos motivou a pesquisar sobre a formação inicial de professores, em específico, no que concerne às práticas de escrita conduzidas por diferentes perspectivas pedagógicas, referendadas, na maioria das vezes, por documentos como o Projeto Político Pedagógico (doravante, PPP) e os Planos de Ensino.

Vale destacarmos também que o interesse pelos estudos embasados nos NEL decorre ainda da Graduação em Letras/Português e Espanhol - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Realeza/PR, quando, a partir do Trabalho de Conclusão de Curso⁸ (doravante, TCC), a investigação permeou o desenvolvimento dos letramentos na esfera acadêmica, em específico, a partir das produções escritas do gênero resumo científico, naquele Curso de Letras.

O anseio pela pesquisa está alinhado ao que postula Fiad, ao afirmar que “[...] Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar).” (FIAD, 2011, p. 362). Compreendemos que o letramento acadêmico é distinto do escolar; é mais complexo, porque envolve ciência e seus modos de produção, e articular isso com a formação inicial de professores, pode causar, nos acadêmicos, sobretudo nos ingressantes das primeiras fases, certo desconforto, estranheza em relação aos gêneros acadêmicos aos quais são apresentados a partir, muitas vezes, de pressuposições de que já deveriam dominar tais gêneros.

Todavia, como o letramento é um processo contínuo, os sujeitos, na esfera acadêmica, aos poucos se inserem em novas práticas de uso da linguagem, o que

⁸ Trabalho intitulado *Letramentos na esfera acadêmica: práticas de leitura e de produção de resumos científicos*, orientado pelas professoras Dr^a. Sabrina Casagrande e Dr^a. Márcia Adriana Dias Kraemer, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Realeza/PR, defendido no ano de 2019.

possibilita cumprirem, algumas vezes com sucesso, outras nem tanto, com as exigências do que é esperado para esse nível formativo, dentre elas a produção de textos de diferentes gêneros do discurso. Nesse contexto, o letramento acadêmico viabiliza, dentre outras possibilidades, que os discentes se apropriem dos subsídios necessários para a produção de inúmeros gêneros do discurso,⁹ inerentes a essa esfera da comunicação humana, reproduzindo-os muitas vezes de forma mecânica, sem uma compreensão das relações de poder¹⁰ construídas por meio desse modelo na universidade, uma vez que, “Uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve a escrita e o discurso acadêmico.” (LEA; STREET, 2014, p. 482).

Compreendemos que, para as práticas de letramento serem devidamente compreendidas e vivenciadas, faz-se necessário que o acadêmico seja envolvido em um processo de ensino e de aprendizagem que conduza para a compreensão dos usos da linguagem como prática social, da legitimação de vozes sociais, culturais, de poder, ideológicas e de identidade (STREET, 2003).

Conforme enfatiza Fabricio, “[...] nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social.” (FABRÍCIO, 2008, p. 48). A universidade, tal como se configura, exige do discente posicionamentos reflexivos, críticos, ativos e responsivos que ressoem, também, nas práticas de escrita, um dos lugares para “[...] falar e atuar em discursos acadêmicos.” (ZAVALA, 2010 apud RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018, p. 268).

Logo, destacamos a importância de analisarmos as abordagens de escrita dentro de práticas reais de letramento, pois partimos do princípio de que, neste caso, “[...] o foco vai mais adiante, pois observa a relação entre a epistemologia e a escrita não apenas nos conteúdos das áreas específicas, mas também em práticas mais gerais que fazem parte das exigências institucionais.” (CRUZ, 2007, p. 9).

⁹ Bakhtin ressalta que “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana.” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Os gêneros são diversos e em cada esfera comunicativa, um gênero ou outro torna-se mais adequado ao propósito comunicativo. Na universidade, por exemplo, os gêneros em estudo se diferenciam dos escolares, ampliados à medida que os letramentos se desenvolvem, ou seja, ao passo que o sujeito vai perpassando por outras etapas formativas.

¹⁰ As relações de poder podem estar implícitas ou explícitas nos discursos sociais, representando as ideologias, pela forma, por exemplo, com que professores e alunos interagem em práticas sociais (STREET, 1995).

Essas práticas gerais podem ser compreendidas, no âmbito da escrita, como práticas de formação política, ideológica e identitária. O acadêmico não apenas escreve para atender às exigências institucionais; ele escreve para preparar-se para participar da vida social, para promover a sua autonomia e atuar efetivamente no mundo. A partir desse pressuposto, compreendemos que “[...] o letramento característico do meio acadêmico refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever [...]” (FISCHER, 2008, p. 180). Não basta, então, focar no ensino da escrita apenas por meio da exploração dos conteúdos curriculares; é preciso ir além, trabalhando com práticas que permitam ao acadêmico uma maior interação com o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserido.

Cruz (2007) salienta, acerca dos letramentos na esfera acadêmica, mais especificamente voltado para as práticas de escrita, destacando que “[...] nas últimas décadas algumas correntes metodológicas têm-se debruçado sobre o ensino da escrita no ensino superior, na tentativa de esboçar caminhos que ajudem a transitar a aprendizagem da escrita acadêmica.” (CRUZ, 2007, p. 5). Tal preocupação comprova que há necessidades de estudos que favoreçam a compreensão acerca das práticas de escrita no ensino superior, considerando que “[...] os letramentos não estão diretamente associados a conteúdos e a disciplinas isoladamente, mas aos amplos e abrangentes discursos e gêneros institucionais que subjazem à escrita na universidade.” (CRUZ, 2007, p. 7).

Embora a escrita possa centrar-se em diferentes abordagens na esfera acadêmica, para os NEL, o fenômeno dos *letramentos* é socialmente situado em uma dada esfera da atividade humana, seja ela familiar, escolar, acadêmica, jornalística, literária entre outros. A partir desse pressuposto, Gee (2005) destaca que “Os Novos Estudos do Letramento olham o letramento como uma prática social. Ao fazê-lo, as teorias dão conta do local e do global. Letramentos globais significam que nós precisamos levar em consideração as identidades culturais de nossos alunos.”¹¹ (GEE, 2005, p. 76 [tradução nossa]).

Logo, em toda e qualquer prática de letramento, participantes de eventos de letramentos trazem consigo padrões culturais, aspectos sociais, econômicos, históricos, entre outros, para as interações com os textos escritos. Nesse sentido, as

¹¹No original: “The new literacy studies looks at literacy as a social practice. Global literacies mean that we need to take account of our student’s cultural identities.” (GEE, 2005, p. 75)

pesquisas dos NEL contribuem para a compreensão acerca das questões relativas ao ensino da escrita articulado com as relações de identidade e de poder em âmbito escolar e acadêmico, considerando que as práticas de letramento devem contemplar, por exemplo, diferentes possibilidades de escrita, atendendo, assim, aos variados contextos culturais (STREET, 2003).

De modo geral, o letramento acadêmico:

[...] pressupõe habilidades linguísticas, orais e escritas que se constituem em práticas sociais próprias do ambiente universitário, pressupõe a apropriação de modelos culturais de falar, escrever, ouvir, de legitimar as vozes sociais, envolve cultura e relações de poder. Envolve saber lidar com novos termos, conceitos e gêneros textuais que permitam o desenvolvimento de padrões culturais, concebidos muitas vezes na universidade em termos de competências e habilidades de leitura ou escrita (RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018, p. 268).

Em outras palavras, o letramento acadêmico vai muito além das práticas de leitura e de escrita concebidas em termos de habilidades; uma vez que envolve o desenvolvimento de um conjunto de padrões necessários que os estudantes precisam apreender, os quais envolvem aspectos linguístico-discursivos, culturais, ideológicos, políticos, entre outros, de uma sociedade que se constitui por relações de alteridade. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade dos acadêmicos apropriarem-se e compreenderem inúmeros conhecimentos para uma inserção com agentividade na esfera social da universidade e posteriormente do seu trabalho.

Para Kleiman (1995) os letramentos envolvem “[...] práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.” (KLEIMAN, 1995, p.11). Kleiman e Assis (2016) defendem que no Brasil seriam *Estudos do Letramento*, uma vez que letramento é um termo novo que se constituiu em oposição à alfabetização, portanto não são “novos estudos”, como nos EUA e Inglaterra. Dentro desse enquadramento, as identidades e as relações de poder são constitutivas das interações a partir da escrita na universidade, que tem como um de seus objetos possibilitar acesso ao conhecimento científico.

Por compartilharmos dessa reflexão teórica, este estudo está centrado no tema *o letramento acadêmico na sua relação com as abordagens de escrita* (LEA; STREET,

2014), propostas pelo PPP do ano de 2015 e pelos Planos de Ensino do ano de 2019¹² da área de Língua Portuguesa (doravante, LP) do Curso de Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *Campus* de Cascavel/PR.

Conscientes das lacunas que o foco centrado em apenas uma das abordagens de escrita desvelam, é nosso propósito, neste estudo, responder à seguinte pergunta de pesquisa: *como o letramento acadêmico, na sua relação com as abordagens de escrita, é contemplado na formação de professores do Curso de Letras da Unioeste – Campus de Cascavel/PR?* Nesse caso, considerando padrões culturais, relações identitárias e de poder.

Entendemos que o desenvolvimento dos letramentos com foco na terceira abordagem de escrita, a de *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), configura-se como um desafio na esfera acadêmica, uma vez que, dentre outras atividades, deve-se possibilitar situações de aprendizagens para que os acadêmicos reconheçam/compreendam/desenvolvam práticas sociais de escrita.

Na busca de resposta a tal indagação, traçamos como objetivo geral para esta pesquisa: *Refletir sobre o letramento acadêmico na formação de professores do Curso de Letras, atentando para as abordagens de escrita que subjazem o PPP e os Planos de Ensino das disciplinas da área de LP.*

Para atingir a esse propósito, delimitamos, como objetivos específicos:

- a) Reconhecer, no PPP e nos Planos de Ensino do Curso de Letras, o perfil do professor que se deseja formar, relacionando-o com os princípios do letramento acadêmico;
- b) Investigar como a escrita está contemplada e é abordada no PPP;
- c) Identificar como os Planos de Ensino abordam o trabalho com a escrita.

Teoricamente, esta pesquisa fundamenta-se nos estudos contemporâneos dos NEL, inserindo as reflexões no campo da Linguística Aplicada (doravante, LA). Metodologicamente, direcionamos este estudo no viés qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), com fins explicativos. A investigação realiza-se por

¹² Analisaremos os Planos de Ensino da área de LP do ano de 2019, em função de que nos anos de 2020 e de 2021 (anos que envolvem esta pesquisa), todo o Curso sofreu às coerções da Pandemia da COVID-19, que mobilizou adaptações em todo o ensino brasileiro, o qual passou a ser ofertado principalmente na modalidade on-line, devido ao distanciamento social exigido pela Organização Mundial da Saúde - OMS. Logo, os Planos de Ensino também tiveram que ser ajustados à esta realidade. Como 2019 foi o último ano (no recorte de tempo desta pesquisa) com ensino presencial, optamos por analisá-lo.

meio de documentação indireta: pesquisa bibliográfica (literatura técnica que envolve os aspectos teóricos sobre os NEL) e documental: PPP e os Planos de Ensino das disciplinas da área de LP (UNIOESTE, 2015; 2019). O contexto da pesquisa é o Curso de Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano), da Unioeste, *Campus* de Cascavel/PR.

Nesse caso, pretendemos desdobrar nosso estudo em duas vertentes: a) por meio de uma revisão bibliográfica, buscaremos as compreensões de letramento acadêmico que subjazem ao ensino de escrita na universidade; b) por meio de uma análise documental, levantaremos elementos que indiquem as abordagens de escrita assumidos no PPP e nos Planos de ensino no Curso de Letras da Unioeste – *Campus* de Cascavel/PR.

Justificamos esse interesse diante do fato de que “[...] pouco se sabe sobre a escrita na academia. É necessário pesquisar sobre essas práticas para compreender quais gêneros produzimos e como produzimos, quando escrevemos, em contextos acadêmicos diversos.” (MARINHO, 2010, p. 373) e, para além disso, por que produzimos textos destes gêneros e quais as implicações dessas práticas de escrita para a formação política, cultural e identitária dos acadêmicos. Nesse sentido, o estudo volta-se para uma questão relevante que envolve a formação inicial do futuro professor de LP e as suas práticas de escrita. Logo, entendemos que o recorte temático dirige-se a um problema de relevância social, pois, conforme enfatiza Rojo (2006):

[...] não se trata de qualquer problema – definido teoricamente – mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258).

Para destacar a relevância do tema abordado nesta pesquisa, desenvolvemos uma busca na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (doravante, BDTD) e no *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* da CAPES, a fim de levantar, nos últimos cinco anos (2016 a 2021),¹³ outras pesquisas que abordam essa mesma temática. Para isso,

¹³Consideramos os últimos 5 anos apenas devido ao nosso propósito de levantar as pesquisas desenvolvidas recentemente, sem desconsiderar, é claro, a relevância das pesquisas anteriores.

empregamos as seguintes expressões de busca: a) Letramento acadêmico; b) Escrita acadêmica; c) Abordagens de escrita no letramento acadêmico. Obtivemos, então, os seguintes resultados quantitativos, observáveis no Quadro 01:

Quadro 1 - Dados da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) e do *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES

Busca por palavras:	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Letramento acadêmico	56	42
Escrita acadêmica	73	51
Abordagens de escrita no letramento acadêmico	11	9.639

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como podemos observar no quadro acima, as pesquisas disponibilizadas na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que se voltam para as expressões “letramento acadêmico” e “escrita acadêmica” resultam, quantitativamente, entre 42 e 73 ocorrências nos últimos cinco anos (2016 - 2021). Já, sobre as “Abordagens de escrita no letramento acadêmico”, identificamos 11 resultados, sendo eles 5 dissertações e 6 teses na BDTD. No *Catálogo de Teses e Dissertações* da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* da CAPES, encontramos 9.639 resultados, dentre os quais, 6.955 são dissertações e 2674 são produções de teses, entre os anos de 2016, 2017, 2018 e 2020.¹⁴

Estes números elevados de pesquisa envolvendo o recorte temático que propomos comprova que estamos diante de um tema relevante e que tem motivado a inúmeras investigações, as quais, certamente, estão contribuindo para serem repensadas as abordagens de escrita no letramento acadêmico. Todavia, entendemos que esse resultado não desmerece o valor da pesquisa que propusemos desenvolver, uma vez que ela tem um recorte específico: a análise do PPP e dos Planos de Ensino da área de LP do Curso de Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano), da Unioeste, *Campus* de Cascavel/PR.

Por isso, dentre os resultados obtidos em números, buscamos destacar aquelas que apresentam maior proximidade com a investigação proposta neste

¹⁴ Não haviam resultados para o ano de 2019.

estudo, listando-as no Quadro 02 a seguir.

Quadro 02 - Pesquisas com proximidade da temática

Termos de busca	Título da dissertação/tese	Autor(a)	Instituição/ano
Letramento acadêmico	<i>Mudanças no letramento acadêmico de cursistas do ProfLetras: questões de linguagem e identidade</i>	Roberta Gleyciângela Souza Lopes	Universidade Federal do Ceará- UFC 2016
	<i>A construção de identidades docentes em práticas de letramentos acadêmicos do PIBID</i>	Jéssica Reinert dos Santos	Universidade Regional de Blumenau – FURB 2017
	<i>Um novo jeito de se fazer dissertação: letramentos acadêmicos e internacionalização</i>	Nara Nília Marques Nogueira	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG - 2017
	<i>A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao médio: uma prática dialógica de letramento acadêmico</i>	Giovana Siqueira Príncipe	Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP- 2017
	<i>Letramento acadêmico: o processo ensino e aprendizagem da resenha no ensino superior</i>	Emili Coimbra de Souza	Universidade de Passo Fundo- UPF 2017
	<i>O ethos dos alunos do Curso de letras/UFAL nas práticas de letramento acadêmico</i>	Livia Dayane Romão de Almeida	Universidade Federal de Alagoas – UFAL 2017
	<i>Letramento digital e letramento acadêmico estratégias de navegação e leitura de graduandos em letras</i>	Leila Rachel Barbosa Alexandre	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG - 2019
Escrita acadêmica	<i>O graduando de Letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva</i>	Hermano Aroldo Gois.Oliveira	Universidade Federal de Campina Grande- UFCG- 2016
	<i>Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico</i>	Jaci Brasil Tonelli	Universidade de São Paulo -USP- 2017
	<i>O processo de construção da coerência textual na escrita acadêmica com base na mineração de texto</i>	Simone de Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS- 2017
	<i>Os modos de representação de leitura do discurso outro na escrita acadêmica</i>	Maria Claudiane Silva de Souza	Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN 2017

	<i>Formas linguísticas no processo de escrita dos pesquisadores de dissertações de mestrado: negociação de vozes</i>	Janima Bernardes Ribeiro	Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN 2017
	<i>Letramento acadêmico: estudo exploratório da escrita acadêmica na comunidade discursiva do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará</i>	José Hipólito Ximenes de Sousa	Universidade Estadual do Ceará- UECE 2018
	<i>A construção sociorretórica do gênero artigo acadêmico na Linguística Aplicada: um estudo sobre a escrita acadêmica a partir da compreensão de culturas disciplinares</i>	Ametista de Pinho Nogueira Silva	Universidade Estadual do Ceará - UECE 2019
Abordagens de escrita no letramento acadêmico	Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade	Maristela Juchum	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS - 2016
	<i>Letramento acadêmico: uma abordagem discursivo-social do ensino da escrita na esfera universitária</i>	Jaqueline Teodora Cardoso da Costa	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas - 2017
	<i>Letrar: o agir do professor em práticas de letramento</i>	Aurea Maria Brandao Santos	Centro Universitário Ritter dos Reis UniRitter -- 2018
	<i>Letramentos acadêmicos e participação periférica legítima em uma comunidade de prática de robótica</i>	Helena Vitalina Selbach	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM 2018
	<i>Porque não é o escrever em si, é ver como é que está escrito”: discursos sobre letramentos acadêmicos em inglês em uma comunidade de prática de química</i>	Amy Graham Lee	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM 2019
	<i>Representações de escrita acadêmica na (trans)formação de professores de um curso de letras [recurso eletrônico]</i>	Daniela de Faria Prado	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas 2018
	<i>Letramentos de jovens e adultos tocantinenses</i>	Míriam Martinez Guerra	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - 2020

<i>Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual</i>	Ana Valéria Bisetto Bork	Universidade Estadual de Londrina – UEL 2016
<i>O ensino de argumentação em eventos de letramento</i>	Jaciara Limeira de Aquino	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN 2018
<i>Letramento: da aquisição da escrita à posição de sujeito-autor</i>	Fabiano Batista de Oliveira	Fundação Universidade Federal de Sergipe – UFS 2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Das pesquisas quantificadas em números no Quadro 1, destacamos, no Quadro 2, um recorte de trabalhos a partir de títulos, autores, instituições e ano de publicação das teses e das dissertações que abordam o “letramento acadêmico”, a “escrita acadêmica” e as “abordagens de escrita no letramento acadêmico”, tendo em vista terem maior proximidade com a temática de investigação deste estudo. Salientamos que elas podem contribuir, de forma significativa, para a compreensão das discussões acerca do letramento acadêmico em práticas de escrita na universidade.

Nessa perspectiva, o trabalho intitulado *Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade* (JUCHUM, 2014), aproxima-se, em partes, da nossa pesquisa, pelo fato de abordar nas discussões acerca da disciplina de *Leitura e de Produção de Texto I* da instituição investigada. Identificamos que a pesquisa nominada *Letramento acadêmico: uma abordagem discursivo-social do ensino da escrita na esfera universitária* (COSTA, 2017), aproxima-se, também, em partes da investigação proposta nesta dissertação, pelo fato de o estudo permear o processo de escrita acadêmica no ensino superior, com a fundamentação teórica do processo de letramento acadêmico correspondente com a nossa pesquisa, como, por exemplo, Soares (2000), Kleiman (2008), Rojo (2009), Lea e Street (2014) e Street (2014).

A pesquisa *Letrar: o agir do professor em práticas de letramento* tem como objetivo central investigar e interpretar as práticas de letramento de um grupo de professores de uma escola de Ensino Médio Integrado do estado do Maranhão (SANTOS, 2018). Desse modo, observamos que a base teórico-metodológica assemelha-se a nossa pesquisa, como, por exemplo, a partir dos NEL (GEE, 2005;

STREET, 1984, 2003, 2014) e dos Estudos de Letramento (KLEIMAN, 1995, 2006, 2007, 2008, 2016; SOARES, 2004, 2010).

Embora existam pesquisas que, de alguma forma, voltam-se para o “letramento acadêmico”, a “escrita acadêmica” e as “abordagens de escrita no letramento acadêmico”, conforme elencamos nos Quadros 01 e 02,¹⁵ nenhuma delas envolve, pontualmente, os aspectos da temática proposta neste estudo, sobre a compreensão acerca do letramento acadêmico na sua relação com as abordagens de escrita presentes no PPP e nos Planos de Ensino da área de LP do Curso de Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano) da Unioeste– *Campus* de Cascavel/PR.

Para a organização do estudo, esta dissertação divide-se em mais três capítulos. No segundo, abordamos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa: a pesquisa na área da LA; a pesquisa de revisão bibliográfica e documental, o contexto da pesquisa, o Curso de Letras da Unioeste – *Campus* Cascavel/PR, o PPP e os Planos de Ensino da área de LP. No terceiro, refletimos acerca da base teórica que dará sustentação à análise, no que tange às reflexões sobre os letramentos, o letramento acadêmico, a formação inicial de professores, as abordagens de escrita no letramento acadêmico, sendo elas: abordagem com foco nas *habilidades de estudo*, na *socialização acadêmica* e nos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014). E, no quarto capítulo, analisamos as abordagens de escrita que subjazem ao PPP e aos Planos de Ensino, de acordo com o sumário apresentado nesta dissertação.

¹⁵ Utilizamos apenas algumas das dissertações e das teses dos Quadros 01 e 02, a fim de exemplificar as semelhanças com a nossa pesquisa, em vista da restrição de espaço para o estudo e pelo fato de que o objetivo central é identificar a relevância e o ineditismo desta proposta investigativa e não realizar um estudo aprofundado de cada um dos exemplos ilustrados.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa, de natureza documental, é fundamentada nos NEL, inserindo tais reflexões no campo da LA, no paradigma qualitativo-interpretativista, com fins explicativos. A investigação realiza-se por meio de documentação indireta: pesquisa bibliográfica (literatura técnica que envolve os aspectos teóricos sobre os NEL) e documental: PPP (UNIOESTE, 2015) e os Planos de Ensino das disciplinas da área de LP (UNIOESTE, 2019). O contexto da pesquisa é o Curso de Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano), da Unioeste - *Campus* de Cascavel/PR. Explicitamos, neste capítulo, cada um desses elementos que fundamentam teórico-metodologicamente esta investigação.

2.1 A PESQUISA NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa fundamenta-se nos estudos contemporâneos sobre os NEL, inserindo tais reflexões no campo de estudos da LA, que conforme explicitam Kleiman, Vianna e De Grande, essa área de investigação surge “[...] na década de 1940, [período em que] o problema socialmente relevante para o momento histórico era o de, com base em métodos ‘científicos’, avançar o ensino de línguas estrangeiras a fim de contribuir para o esforço militar da guerra [...]” (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, p. 725 - 726). Logo, identifica-se a centralidade da LA, no princípio de sua origem, com o foco no ensino de línguas estrangeiras, diante de um contexto sócio-histórico-cultural permeado pela necessidade de avanços em relação ao usos das línguas, sobretudo, em contexto de guerra.

Rojo (2007), assim como Kleiman, Vianna e De grande (2019), reforça que, inicialmente, a “LA é uma área de investigação recente e que se volta, fortemente, em seus primórdios para o ensino de língua estrangeira (LE).” (ROJO, 2007, p. 15). Em âmbito brasileiro, esta autora destaca que o campo de estudo da LA está direcionado para outras disciplinas, para além da língua estrangeira, em vista da necessidade de compreensão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem: “[...] no Brasil, já na década de 80, a LA começa a apelar a disciplinas diversas, num esforço de dar

conta de maneira mais adequada dessas práticas e processos [...]” (ROJO, 2007, p. 15).

Diante disso, Moita Lopes destaca que, “Tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar [...] ou como *antidisciplinar* e transgressivo.” (MOITA LOPES, 2006, p. 19 [grifos do autor]), uma vez que os estudos empreendidos nessa área procuram estabelecer um amplo diálogo que extrapola o próprio campo científico. Rojo, ainda, aponta para o fato de que, “Na década de 90 [...] os objetos de estudo se diversificavam – para o uso da linguagem não somente em situações de ensino, mas também no campo do trabalho, das clínicas de linguagem, da produção dos bens culturais [...]” (ROJO, 2007, p. 15 - 16).

Compreende-se com base no exposto, que como ciência, a LA estuda a linguagem em variados contextos, com o objetivo de identificar e analisar diferentes situações de uso, dentro ou fora do ambiente escolar. Nesse sentido, a “[...] LA tem diagnosticado, o pensar e o fazer do linguista aplicado brasileiro [que] tem mudado substancialmente nos anos recentes, embora as práticas de pesquisa também se sedimentem, fazendo da LA hoje um campo de investigação heterogêneo.” (ROJO, 2007, p. 13). Rojo salienta que as práticas de uso da linguagem, com ênfase as contemporâneas, modificaram-se significativamente; assim, a LA também se adequou como um campo investigativo heterogêneo, que tem como propósito “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central.” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

As pesquisas no campo da LA voltam-se, dentre outras abordagens, para as questões de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, cujo objeto é a linguagem em seu contexto de uso. A LA procura, portanto, dar suporte às pesquisas de problemas práticos de uso da linguagem, na busca por compreendê-los e/ou problematizá-los na relação com outras áreas do conhecimento.

Assim, a LA “[...] têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 102 - 103). Com base na LA, analisamos o objeto de investigação neste estudo, a fim de compreendê-lo, problematizá-lo, e, assim, propor ações que beneficiem os sujeitos, que são sócio-historicamente-ideologicamente constituídos.

Segundo Kleiman, a LA, “[...] tal qual desenvolvida no Brasil [...] não procura apenas descrever e explicar, mas também se posicionar em relação ao fato examinado.” (KLEIMAN, 2002, p. 189). Desse modo, a fim de contribuir com as pesquisas contemporâneas, este estudo busca promover reflexões sobre o uso da linguagem, mais especificamente, nas práticas de escrita, com o propósito de “[...] compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas.” (ROJO, 2006, p. 259), neste caso, da esfera acadêmica.

Em vista de que o campo de estudo da LA dialoga com distintas áreas do saber, a investigação acerca das práticas de *letramentos* na esfera acadêmica possibilita compreender “[...] sobre a formação do professor na pesquisa educativa e nos órgãos oficiais. Na perspectiva da Linguística Aplicada, a reflexão é enriquecida por suas metodologias analíticas, que favorecem as abordagens discursivas.” (KLEIMAN, 2001, p. 22).

Inserimos, portanto, esta pesquisa no campo da LA, levando em consideração que “[...] qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal.” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 163). Logo, refletir sobre o letramento acadêmico e, dentro dele, atentar-se para as abordagens de escrita na universidade, na sua relação com o PPP e com os Planos de Ensino do Curso de Letras, permite-nos, como pesquisadoras, compreender práticas sociais de uso da escrita nas condições sociais em que são empregadas. É preciso, dessa forma, considerar que,

[...] as pesquisas em LA em contextos educacionais encaram a crescente complexidade desses espaços, buscando fazer ouvir nos contextos acadêmicos a voz de seus atores – alunos e professores, entendidos como participantes e agentes sociais, que trazem consigo histórias, participam central ou periféricamente de práticas culturais locais e globais, e (re)constroem identidades em e por sua inserção nas instituições de ensino, ou por sua exclusão delas (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, p. 727).

Em vista do exposto, salientamos que estamos conscientes da complexidade que compreende as investigações em LA nos contextos educacionais, sobretudo, pelo fato dos sujeitos serem plurais, constituídos sócio-histórico-ideologicamente. Os docentes e discentes constituem suas identidades, portanto, em esferas permeadas por crenças, ideologias, relações de poder que podem ser acolhedoras e ou excludentes. Esses sujeitos, permeados por subjetividades, por inúmeros

letramentos, tornam, ao mesmo tempo, a compreensão do espaço formativo complexa, mas também instigante.

Nesse sentido, assumimos a posição de “[...] linguistas aplicados, preocupados em compreender a sociedade em que estamos inseridos do ponto de vista das linguagens, textos, discursos e gêneros que nela circulam [...]” (VIAN JR; ROJO, 2020, p. 219). Tendo em vista esse princípio, Costa-Hübes evidencia que “As pesquisas na área de LA partem de uma situação real de uso da língua para irem a campo e analisar os problemas da linguagem em uso com vistas à transformação social.” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12).

Diante da relevância social da LA, sobretudo em vista do compromisso em dar um retorno para a sociedade a partir da realização de pesquisas, Leffa afirma que:

[...] em Linguística Aplicada, não criamos problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem. Não trazemos o problema para o laboratório, limpo e desinfetado, cuidadosamente desembaraçado de todas as variáveis que possam atrapalhar ou sujar nossas hipóteses. Fazemos o caminho inverso. Saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua (LEFFA, 2001, p. 6).

Desse modo, a LA, como ciência múltipla, se volta para as pesquisas *in loco*, que envolve a compreensão do ser e do agir no mundo por meio de uma gama diversa de textos, orais e escritos, certos de que não há como “[...] formular conhecimento que seja responsivo à vida social ignorando as vozes dos que a vivem.” (MOITA LOPES, 2006, p. 100). A LA, em seu caráter social, possibilita, portanto, um estudo significativo das abordagens de escrita propostas em práticas de *letramentos* por meio do PPP e dos Planos de Ensino da área de LP do Curso de Letras da instituição investigada.

Dentro do campo investigativo da LA, este estudo se organiza conforme o paradigma *qualitativo-interpretativista* (BORTONI-RICARDO, 2008). O viés *qualitativo* permeia as investigações de fenômenos a partir de sua realidade, por meio da descrição, interpretação e análise dos dados. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), “[...] a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), qual seja, no nosso caso, a compreensão e a reflexão acerca das práticas de escrita no viés do letramento acadêmico.

Martinelli (1999) salienta que “O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar.” (MARTINELLI, 1999, p.115). Nesse viés, nosso desenho de pesquisa *interpretativista* compreende a análise dos registros gerados, neste estudo, a partir da análise do PPP e de Planos de Ensino das disciplinas de LP do Curso de Letras da Unioeste – *Campus* de Cascavel/PR.

Bortoni-Ricardo (2008) salienta que a pesquisa “[...] interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Tal intento é o que almejamos ao analisarmos os documentos importantes na constituição do Curso de Letras da Unioeste – *Campus* de Cascavel/PR: o PPP e os Planos de Ensino da área de LP do referido Curso.

Considerando ainda que os sujeitos são constituídos por aspectos sócio-histórico-ideológica posicionalidade ou os conhecimentos de mundo, vivências, leituras do pesquisador, influenciam diretamente como são analisados os dados. Conscientes, por um lado, que não existe neutralidade nas análises de um pesquisador, que a linguagem não é neutra, visto que os enunciados são elos na cadeia da comunicação discursiva, devemos lembrar, segundo Costa-Hübes, que:

[...] o pesquisador não deve esquecer seu papel social naquele momento da pesquisa que é muito mais do que o de observador. Nessas condições, o pesquisador não pode perder de vista que também é um sujeito inserido em determinado contexto que o impele a compreender e a interpretar determinada realidade. E que essa compreensão e interpretação serão orientadas pelo seu conhecimento, suas experiências de vida, suas vivências, valores e ideologia (COSTA-HÜBES, 2017, p. 554).

Por outro lado, ao analisarmos os documentos selecionados para este estudo, não podemos desconsiderar que “[...] o discurso escrito é de certa parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 128). Em outras palavras, o que está escrito no PPP e nos Planos de Ensino de LP dialoga com discursos que o antecedem, já que participam da arena da vida. Entendemos então que:

Segundo o paradigma interpretativista, [...] não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador. Assim, uma linguagem de observação neutra seria ilusória, pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum. O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58 - 59).

Assim, procuramos interpretar, refletir e descrever acerca do PPP e dos Planos de Ensino do ano de 2019, das disciplinas da área de LP do Curso de Letras da Unioeste – *Campus* de Cascavel/PR, em vista dos usos reais da linguagem, para a atuação nos diversos campos de comunicação humana. Logo, trata-se de uma pesquisa documental, conforme exploramos a seguir.

2.2 A PESQUISA DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

A perspectiva metodológica desta pesquisa permeia a documentação indireta: pesquisa bibliográfica (literatura técnica sobre os aspectos teóricos sobre os NEL). Compreende-se que toda pesquisa precisa do embasamento bibliográfico, partindo do que já se sabe sobre determinado assunto, para que, desse modo, não haja desperdício de tempo, para chegar a conclusões inovadoras (LAKATOS; MARCONI, 2003). Para as autoras, a pesquisa bibliográfica,

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Na pesquisa, analisaremos documentos importantes (PPP e os Planos de Ensino das disciplinas da área de LP do Curso de Letras da Unioeste – *Campus* de Cascavel/PR) que norteiam as práticas de letramento, como objeto central deste estudo. Acerca da pesquisa documental, Fonseca ressalta que ela “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais [...] etc.” (FONSECA, 2002, p. 32).

Desse modo, esta seção compreende duas subseções, a de revisão bibliográfica e a de análise documental, a fim de compreendermos que abordagens de escrita prevalecem nesses documentos, orientando o trabalho com as produções escritas na formação inicial de professores de LP do Curso de Letras da Unioeste – *Campus de Cascavel/PR*.

2.2.1 Revisão Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é uma das etapas fundamentais de qualquer trabalho científico, visto que ela influencia de forma direta em todas as etapas de uma pesquisa. Na medida em que subsidia teoricamente todo o estudo, “[...] a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem.” (CHIZZOTTI, 1995, p.11). A revisão bibliográfica divide-se em etapas, a saber: o levantamento de informações relacionadas à pesquisa, a seleção de textos base, o fichamento, o arquivamento de informações, bem como a reflexão, descrição e a relação estabelecida entre a temática com as pesquisas já existentes no campo de estudo. Fonseca esclarece que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para tal, a seleção de materiais compreende limitar o assunto de interesse a partir de uma palavra-chave, por exemplo, realizar a busca ou também colocar duas palavras entre parênteses, para realizar a triagem dos materiais já publicados a respeito da temática da pesquisa. De modo geral, a pesquisa dos materiais é feita de, no mínimo, os últimos cinco anos, nas plataformas BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Cabe ao pesquisador estabelecer uma estratégia para a busca dos principais trabalhos já publicados, relacionados com o tema a ser discutido, em meio a inúmeras possibilidades da produção científica mundial.

A pesquisa de revisão bibliográfica compreende o levantamento de estudos já realizados, “[...] estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica.” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Nessa pesquisa, em específico, a abordagem bibliográfica permeia a identificação de estudos já realizados acerca das abordagens de escrita na perspectiva do letramento acadêmico, em bancos de dados que abarcam teses, dissertações, artigos científicos e outros trabalhos, ou seja, “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44). Esse levantamento de material situa o pesquisador com o que já foi produzido e registrado sobre o tema que investiga.

Nesse sentido, identificar o que já foi publicado a respeito do tema em estudo revela um pesquisador comprometido em propor pesquisas de relevância social, de modo a “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” (GIL, 2002, p. 41). Estabelece-se, assim, uma relação de compromisso com o tempo, os recursos gastos, a qualidade da pesquisa em desenvolvimento, com base na qual constrói-se a argumentação, de modo a fundamentar teórico-metodologicamente e assim, justificar a relevância e o ineditismo da investigação.

Por meio da revisão bibliográfica, foram selecionados autores e textos que servem como referência para fundamentar o estudo proposto nesta dissertação de mestrado, para que, de modo crítico, ativo e responsivo, possamos compreender as abordagens de escrita no desenvolvimento dos letramentos, relacionando-os com a formação inicial de professores de LP do Curso de Letras da Unioeste– *Campus* de Cascavel/PR. Pretendemos, assim, contribuir no sentido de repensar, se necessário for, acerca da formação inicial de professores para o desenvolvimento da escrita como prática social de uso da linguagem.

2.2.2 Análise documental

A pesquisa documental, dentre muitos outros métodos, é uma das formas de investigar um problema social. A partir da seleção dos documentos e posteriormente da análise desse material, responde-se às questões que norteiam a pesquisa. De modo crítico e reflexivo é possível compreender o problema, bem como sua relação

dentro de um contexto determinado, de modo que os resultados das análises favoreçam possíveis propostas de mudanças, a fim de resolver/minimizar os impactos sociais causados pelo problema social.

A análise documental envolve dois momentos distintos: a geração e a análise do conteúdo que compreende os documentos. O pesquisador realiza uma seleção de materiais que são relevantes, de fontes adequadas que contribuirão com a investigação, de modo que seja gerenciado o tempo disponível para realizar a pesquisa e analisada a relevância do material selecionado para a obtenção dos melhores resultados possíveis. A interpretação documental compreende:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens (TRIVIÑOS, 1987, p.160).

O trato com os documentos demanda que o pesquisador descreva e interprete o conteúdo, de modo a identificar possíveis respostas à problemática que motivou a pesquisa. Para Gil, as “[...] pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios.” (GIL, 2002, p. 53). Na pesquisa documental, parte-se de um conjunto de dados para se chegar às conclusões, que permeiam desde a seleção do acervo documental, perpassa pela análise dos dados e culmina na divulgação dos resultados. Para Fonseca,

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (FONSECA, 2002, p. 32).

Com base na breve explanação acerca do que constitui a análise documental, salientamos que os documentos utilizados nesta investigação compreendem o PPP e os Planos de Ensino do ano de 2019, das disciplinas de LP do Curso de Letras da

Unioeste – Cascavel/PR. A pesquisa documental, nesse sentido, é advinda de fontes primárias, pois “[...] são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador que analisa.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6), nesse caso, os documentos que norteiam as abordagens docentes no Curso de Letras.

Para Gil, a pesquisa documental é uma “[...] fonte rica e estável de dados.” (GIL, 2002, p. 62 - 63), ou seja, é possível fazer análises a partir de fontes documentais, de modo que os resultados sejam significativos, e, assim, auxiliem na reflexão e na possível, se houver necessidade, reformulação de práticas voltadas para o letramento acadêmico, em específico, para a produção de textos escritos no Curso de Letras. Pádua (1997) entende que a “Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais.” (PÁDUA, 1997, p. 62).

Nesse sentido, o PPP e os Planos de Ensino de LP do Curso delimitado para a pesquisa, como fontes documentais, embora “[...] não receb[am] nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias.” (OLIVEIRA, 2007, p. 69), auxiliam na compreensão acerca dos letramentos. A ênfase desta pesquisa está nas abordagens de escrita adotadas no Curso de Letras, voltadas para a formação inicial de professores, que posteriormente irão desenvolver o trabalho com as produções de textos escritos na Educação Básica. Na seção a seguir, apresentamos o contexto da pesquisa.

2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa é o Curso de Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano), da Unioeste, *Campus* de Cascavel/PR, uma vez que o trabalho se volta para a análise do PPP e dos Planos de Ensino do ano de 2019, das disciplinas da área de LP desse Curso. O estudo acerca dos letramentos em práticas de escrita é relevante, tendo em vista que o próprio PPP (UNIOESTE, 2015) revela se preocupar com as dificuldades de leitura e escrita que o acadêmico

pode trazer, como consequência de todo o seu processo formativo na educação básica.

Diante do exposto, a proposta de formação inicial de professores no Curso de Letras da Unioeste problematiza a necessidade de (re)pensar o desenvolvimento dos letramentos, considerando que a formação de docentes impacta diretamente na formação dos sujeitos na esfera escolar. Desse modo,

Igualmente tem sido foco das ações da área a necessidade e a relevância de pesquisas e reflexões que possibilitem uma melhor compreensão das razões da permanência de práticas escolares que continuam a produzir sujeitos escolarizados, mas com desempenhos problemáticos em atividades de leitura compreensiva e escrita significativa (PISA/INEP, 2003 apud UNIOESTE, 2015, p. 14).

Repensar a formação de professores na universidade é importante já que os reflexos de uma formação inicial e continuada reflexiva e crítica refletem nos resultados de todo o processo de ensino e aprendizagem na escola. Situações comunicativas contemporâneas exigem professores aptos para trabalhar, por exemplo, com a escrita em diferentes práticas sociais; logo, há a necessidade de que o PPP e os Planos de Ensino das disciplinas de LP do Curso de Letras sejam repensados/readequados, se preciso for, de acordo com as demandas sociais de uso da linguagem.

Assim, para o desenvolvimento deste estudo, consideramos que a formação de professores no Curso de Letras precisa possibilitar que os sujeitos possam comunicar-se por meio de textos em processos interacionais e reconhecer o que constitui esses processos em termos de relações identitárias e de poder, a partir de gêneros variados, pautados em uma concepção interacionista de linguagem¹⁶. Cabe à universidade possibilitar o desenvolvimento de uma formação acadêmica centrada em aportes teóricos e práticos substanciais, para que os acadêmicos, futuros professores, se apropriem de conhecimentos diversos de forma crítica, de modo que possam fazer o uso dessas experiências na atuação docente.

¹⁶ Segundo Geraldi, são três as concepções de linguagem: *Concepção de linguagem como expressão do pensamento, Concepção de linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como processo de interação* (GERALDI, 2011). Na primeira concepção, a linguagem é compreendida como cognitiva, internalizada, herdada hereditariamente, portanto, individual. A segunda concepção, entende que a partir da linguagem é transmitido os conhecimentos, utilizando-se da variedade padrão, centrado na gramática, desconsiderando as outras variedades linguísticas. A terceira concepção vê a linguagem como o lugar das relações sociais, por meio da qual os falantes atuam, em processos de interação entre sujeitos no mundo.

2.3.1 O Curso de Letras da Unioeste - *Campus* de Cascavel/ PR

A cidade de Cascavel/PR, local sede do *Campus* de estudo nesta pesquisa, é um dos municípios mais populosos do estado do Paraná. A economia da cidade e da região resulta do agronegócio, da agropecuária, do comércio, da indústria, entre outros. A Unioeste é uma instituição que possui cinco *Campis* nas regiões oeste e sudoeste¹⁷, sendo que o *Campus* de Cascavel/PR está localizado na região oeste, próximo da tríplice fronteira entre Brasil/Argentina/Paraguai. Desse modo, o PPP destaca sobre as:

[...] variedades linguísticas que os futuros professores do Ensino Fundamental e Médio precisam conhecer, tanto para o desvendamento delas, quanto dos gêneros, do grau de intencionalidade que entra na formação dos discursos, referentes ao fato da coexistência, numa mesma região, de outras línguas, a exemplo do ensino de língua estrangeira e de segunda língua. Procura-se uma prática de ensino que favoreça a observação e reflexão crítica em relação aos conhecimentos histórico-sociais da linguagem e materiais didáticos utilizados pelos docentes nas escolas de ensino fundamental e médio (UNIOESTE, 2015, p. 22).

No PPP da Unioeste é enfatizada a necessidade de se considerar outras línguas, reconhecendo-as como parte da vida dos acadêmicos, pois na mesma região, o espanhol é utilizado, por exemplo, para a comunicação na fronteira com a Argentina e Paraguai, assim como o árabe, o chinês, o guarani. Além disso, em decorrência da própria colonização da região, na sua maioria imigrantes italianos que vieram de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, é comum que a língua italiana também circule na região, assim como o alemão em outras cidades da região. Ou seja, trata-se de um contexto reconhecidamente multilíngue considerando apenas algumas das línguas nomeadas que circulam na região.

Para além disso, circulam variedades linguísticas na universidade, e é, também, de suma importância, reconhecê-las, já que, dentro da mesma Língua Portuguesa, por exemplo – diferentes variedades despontam, representando as diferentes regiões de nosso país, diferentes grupos sociais e econômicos, o contato com as línguas de diferentes grupos étnicos, como os italianos e alemães na região,

¹⁷ Além de Cascavel, os demais *campis* da Unioeste também se localizam no Paraná, nas cidades de Foz do Iguaçu, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão.

as quais são faladas pelos estudantes, professores e demais agentes educacionais da Unioeste. Logo, se o Curso de Letras está voltado para a formação inicial de professores, que irão atuar com o ensino e a aprendizagem de línguas, posteriormente, na rede básica de ensino, torna-se indispensável considerar a formação também em outra língua¹⁸ e as variedades linguísticas da Língua Portuguesa ou os portugueses brasileiros.

Considerando os aspectos sócio-histórico-ideológicos constitutivos dos sujeitos, a formação de professores, em específico, da área de Letras do *Campus* Cascavel/PR, frisada pelo PPP, compreende uma ênfase na inserção regional de docentes em formação inicial. Assim, compreendemos que tenciona-se a letrar sujeitos para agirem em contextos sociais situados, o que desvela, portanto, abordagens formativas que relacionam a teoria com a prática, considerando o ambiente do qual esses sujeitos fazem parte e atuarão, após a formação no Curso de Licenciatura em Letras.

A instituição formativa em questão é uma universidade pública, que está “[...] entre as melhores do mundo segundo o *World University Rankings* 2020 da revista britânica *Times Higher Education* (THE).” (UNIOESTE, 2021, p. 2). De acordo com o *World University Rankings*, no ano de 2021, a instituição “[...] No ranking das melhores universidades da América Latina a Unioeste ficou na posição 101-125 onde foram avaliadas 166 universidades em 13 países.” (UNIOESTE, 2021, p. 2).

Em relação às atividades na instituição investigada, em específico, no Curso de Letras, identificamos que elas iniciaram em 1972, época em que a cidade de Cascavel/PR não contava com instituições de ensino superior. O poder municipal criou a Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (Fecivel), com os Cursos de Licenciatura em Letras (Português-Inglês e Português-Francês); Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Ciências de Primeiro Grau; e Licenciatura em Matemática. Com o passar dos anos, a habilitação em Português/Francês deixou de ser oferecida e, a partir de 2003, o Curso passou a ofertar as habilitações em Português/Espanhol e Português/Italiano (UNIOESTE, 2015).

¹⁸ Destacamos que o Curso de Letras da Unioeste – *Campus* de Cascavel/PR contempla dupla habilitação. Para ingressar no Curso, por meio do vestibular, o candidato já deve optar, na prova, pela habilitação em Língua Inglesa, Língua Espanhola ou Língua Italiana.

De acordo com Pinzan e Sheen (2005), somente em 23 de dezembro de 1994 é que a Unioeste foi reconhecida como universidade. Hoje, esta instituição pública de ensino superior “[...] tem como missão produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social.” (UNIOESTE, 2020, sp).

O Curso de Letras é ofertado pelos *Campis* de Cascavel, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu. Todavia, neste estudo, enfocamos o *Campus* de Cascavel/PR, em específico, no Curso de Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano) que habilita licenciandos para a atuação docente. De acordo com o PPP,

No ano de 2015, o Curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano e Respectivas Literaturas, da UNIOESTE - *Campus* de Cascavel - completou 45 anos de criação. Desde a sua criação, com a habilitação de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, o Curso de Letras tem registrado na sua história muitas conquistas. Sua abrangência regional, Oeste e Sudoeste do Paraná, leva a formação do profissional da área de Letras a compreender a inserção regional como um componente importante da sua formação. Nesse sentido, em 2003, foram implantadas as habilitações de Língua Espanhola e Língua Italiana, na busca de aproximar a formação acadêmica ao perfil sociolinguístico da região (UNIOESTE, 2015, p. 14).

Atualmente, no Curso são ofertadas 50 vagas anuais¹⁹ para a formação de professores. A carga-horária é de 3.464 horas/aula, com 200 horas de atividades complementares, distribuídas em, no mínimo, quatro anos e no máximo sete anos, ofertado na modalidade presencial, no período matutino. O Curso de Letras completa, nesse ano de 2022, 50 anos; logo, é uma instituição consolidada já há cinco décadas, o que comprova estar centrada em pressupostos formativos alicerçados em bases seminais e também contemporâneas, voltados para a formação inicial de professores.

O viés formativo dessa instituição cinquentenária preconiza que “[...] a pesquisa como princípio formativo do professor pode contribuir para a superação do ensino fracionado, descontextualizado, mnemônico.” (UNIOESTE, 2015, p. 17). A universidade visa, portanto, a formação de docentes pesquisadores, considerando a necessidade do ensino contextualizado e significativo, centrado na pesquisa, o que,

¹⁹ 20 vagas para habilitação em Português/Inglês, 15 vagas para habilitação em Português/Espanhol e 15 vagas para habilitação em Português/Italiano.

por vezes, qualifica o profissional para a atuação na educação.

Conforme destacado no PPP do Curso de Letras, prima-se por “[...] interrogar a realidade de ensino de modo crítico e permanente, (re)produzindo o conhecimento de modo consciente de suas limitações e buscando soluções para os problemas do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura.” (UNIOESTE, 2015, p. 17). Problematicar acerca dos letramentos configura-se como uma tentativa de compreender as limitações que envolvem o processo formativo, para, a partir disso, buscar possíveis soluções/ressignificações que contemplem, de forma positiva, os objetivos que se tem para com a formação de professores do Curso de Letras da Unioeste do *Campus Cascavel*//PR.

No PPP, defende-se como objetivo formar profissionais licenciados atentos às “[...] dimensões técnicas, políticas, teóricas e humanas, as quais são as questões que requerem atenção na complexidade do contexto sócio-histórico em que se assenta sua atuação profissional, sem perder a especificidade da área de formação.” (UNIOESTE, 2015, p. 7). Na compreensão global das dimensões que envolvem atuar como educador, considera-se, sobretudo, a área específica de atuação, nesse caso, na Licenciatura em Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano).

A maneira de ingressar no Curso de Letras da Unioeste é pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou pelo vestibular. O fato de se tratar de uma universidade Estadual, sem fins lucrativos, deveria favorecer as classes com menor poder aquisitivo, uma vez que os estudantes não precisam pagar mensalidades para cursar, por exemplo, Licenciatura em Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano). Todavia, isso não ocorre necessariamente em todos os Cursos da instituição. Compreende-se, dessa forma, que o perfil dos acadêmicos do Curso em questão são sujeitos advindos, na grande maioria, da rede básica e pública de ensino, pertencentes à classe econômica média e baixa da sociedade.

Nesse sentido, identifica-se uma proposta institucional voltada para a democratização do ensino, do acesso à formação a classes sociais desfavorecidas, sobretudo, no que tange ao conhecimento científico. Compreende-se que o mercado de trabalho é seletivo, pois exige dos sujeitos formação qualificada para a atuação. Assim, a formação no âmbito acadêmico, conforme propõe a Unioeste, objetiva inserir

os sujeitos nas diversas esferas sociais, o que inclui, fornecer subsídios necessários para a atuação, posteriormente, em práticas de letramento escolar.

Na perspectiva de conhecermos melhor o Curso de Letras e seus propósitos de ensino em relação ao letramento acadêmico, analisaremos estes documentos: o PPP do Curso, assim como os Planos de Ensino das disciplinas de LP do ano de 2019. Nossa atenção se volta, mais especificamente, àquilo que diz respeito a(s) abordagens de escrita na universidade, para compreendemos o viés dos letramentos adotados.

2.3.1.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso - PPP

O PPP do Curso de Letras da Unioeste, *Campus Cascavel/PR* analisado, foi implantado em 2015 (UNIOESTE, 2015) a partir da reformulação do documento que estava em vigor desde 2004. A revisão e a reformulação são resultantes de uma série de discussões e reflexões envolvendo os docentes do Colegiado de Letras das áreas de Linguística, Literatura e Ensino de Línguas, conforme relata-se no histórico:

Análises, reuniões e estudos realizados durante 1997, bem como a nova conjuntura educacional delineada pela LDB 9394/96, demonstraram a necessidade de uma reflexão mais consistente que assegurasse uma sólida formação do profissional da educação da área de Letras [...] (UNIOESTE, 2015, p. 19 - 20).

No ano de 2015 foi elaborada a última versão do PPP como documento norteador do Curso em questão, que tem como objetivo a “[...] formação de profissional apto a atuar no ensino fundamental e no ensino médio, considerando-se a dimensão humana.” (UNIOESTE, 2015, p. 7). Refletir acerca das práticas de escrita na universidade, conforme proposto por este documento, vai ao encontro dos objetivos do Curso em relação aos acadêmicos, de prepará-los para atuar na educação básica. Desse modo,

[...] tem sido foco das ações da área a necessidade e a relevância de pesquisas e reflexões que possibilitem uma melhor compreensão das razões da permanência de práticas escolares que continuam a produzir sujeitos escolarizados, mas com desempenhos problemáticos em atividades de leitura compreensiva e escrita significativa [...] (UNIOESTE, 2015, p. 15).

Compreender a formação inicial de professores envolve problematizar acerca da permanência de práticas de ensino e de aprendizagem descontextualizadas, que não fazem sentido ao aluno, e que, ao longo de todo o percurso histórico educacional brasileiro, têm apontado para ações insuficientes no que concerne ao desenvolvimento dos letramentos. Nesse sentido, a partir do PPP (UNIOESTE, 2015), identifica-se uma preocupação em relação aos problemas apresentados pelos estudantes, no que tange à leitura e à escrita proficientes, que podem estar relacionadas, dentre muitos fatores, às lacunas na formação de docentes, que não tem subsídios teórico-práticos suficientes, durante a formação inicial, para a posterior atuação na rede básica de ensino.

Com tal intento, a partir do documento é assumido o compromisso de contemplar as reais necessidades do Curso na formação inicial de professores para o ensino de línguas, visto que a “[...] formação do licenciado pauta-se numa política universitária em sua natureza tríade: ensino, pesquisa e extensão.” (UNIOESTE, 2015, p. 12). A formação docente precisa possibilitar ao professor atuar em sala de aula; na pesquisa, como sujeito pesquisador que visa a refletir e (re)adequar suas propostas didático-pedagógicas rotineiramente; e na prática, voltada à comunidade, no viés da extensão, de modo que “[...] o acadêmico saia do Curso com uma formação mais sólida em conhecimentos específicos [...] que tenha clareza da necessidade da formação continuada.” (UNIOESTE, 2015, p. 8).

O PPP ancora-se em um propósito voltado para a formação de um professor crítico, reflexivo e “[...] consciente de que o ensino-aprendizagem é um processo integrante da dinâmica social e de que a apropriação/produção do conhecimento não se faz pela mera produção de modelos, mas por interação entre os sujeitos historicamente situados.” (UNIOESTE, 2015, p. 23 - 24). O conhecimento, portanto, é construído na interação entre sujeitos socioculturalmente constituídos, inclusive em termos de usos da linguagem e na participação em práticas de letramento.

A partir da análise do PPP e dos Planos de Ensino do ano de 2019, pretendemos responder a seguinte pergunta de pesquisa: *a) Que abordagens de escrita subjazem ao PPP e aos Planos de Ensino de 2019, da área de LP, do Curso de Letras da Unioeste – Campus de Cascavel/PR?*

A geração de registros é realizada a partir da análise do PPP, implantado no ano de 2015, a partir do qual refletiremos acerca da formação inicial de professores,

em específico, relacionado com o ensino da escrita, pelo viés dos letramentos, considerando que no documento:

[...] Visa-se a garantir que o acadêmico termine o curso com uma formação científica, pedagógica e uma práxis profissional humana sólida quer seja em conhecimentos linguísticos, estéticos, metodológicos, quer seja em conhecimentos humanos que considerem a cidadania, respeitem a alteridade e a diferença, possibilite a inclusão social, a solidariedade a empatia na resolução de conflitos. E, igualmente, com uma formação em Letras/Licenciatura, que permeie o currículo como um todo, de forma que o acadêmico esteja apto a não somente ler as implicações políticas de seu fazer, mas também a intervir positivamente e a se posicionar intelectualmente, isto é, que tenha a clareza da necessidade da formação continuada, superando a tradicional visão de já se julgar pronto e capacitado ao final do curso superior (UNIOESTE, 2015, p. 8).

Com base no exposto, compreendemos que a perspectiva formativa no Curso de Letras da Unioeste permeia os aspectos sociais, científicos, políticos, tencionando a formar licenciandos que reflitam, posicionem-se e possam intervir de forma crítica na formação dos alunos com os quais irão atuar, e mais do que isso, continuem a buscar e a produzir conhecimentos, em uma perspectiva de formação continuada, de letramento como processo contínuo.

2.3.1.2 Os Planos de Ensino da área de Língua Portuguesa - LP

O Curso de Letras da Unioeste - *Campus* de Cascavel/PR organiza-se em torno de 26 disciplinas do núcleo comum. Interessa-nos, nesta pesquisa, analisar os Planos de ensino do ano de 2019²⁰ da área de LP, ofertadas em todos os anos do Curso, conforme listadas no quadro abaixo:

²⁰ Conforme já justificamos na introdução desta dissertação, optamos por analisar os Planos de Ensino da área de LP do ano de 2019 em função de que este foi o último ano (no recorte de tempo desta pesquisa) com ensino presencial no Curso de Letras da Unioeste – *Campus* Cascavel/PR. Nos anos de 2020 e 2021, o ensino foi ofertado na modalidade online, de forma síncrona e assíncrona.

Quadro 03 – Disciplinas da área de LP do Curso de Letras

Nome da disciplina	Carga horária	Ano do Curso em que é ofertada
Leitura e Produção textual	136	1º ano
Estudos Linguísticos I	68	1º ano
História e formação da Língua Portuguesa	68	1º ano
Linguística do Texto e do Discurso	136	2º ano
Morfologia, Fonética e Fonologia do Português	68	2º ano
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas	68	2º ano
Estudos Linguísticos II	68	2º ano
Sintaxe do Português I	68	3º ano
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	136	3º ano
Sintaxe do Português II	68	4º ano
Hipertexto, Leitura e Produção Textual	68	4º ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no PPP (UNIOESTE, 2015, p. 31-32)

Em princípio, parece-nos que algumas das disciplinas são especificamente voltadas para o desenvolvimento das práticas de escrita de textos acadêmico-científicos, como, por exemplo, a de *Leitura e de Produção Textual*, ofertada no 1º ano do Curso, com carga-horária anual de 136 horas/aulas. Essa disciplina, na sua ementa, prevê:

Prática e estratégias de leitura. A produção escrita em gêneros distintos, com ênfase na escrita acadêmica. Questões de argumentação. Recursos linguísticos e paralinguísticos da exposição oral em contextos acadêmico-formais. Os pré-requisitos para a redação acadêmico-científica. As especificidades linguísticas do discurso científico. Produção do efeito de objetividade (Plano de Ensino do Curso de Letras Unioeste/Cascavel (UNIOESTE, 2015, p. 53).

Tendo em vista que o processo de escrita é complexo, “[...] nem sempre se reserva espaço e tempo específicos para o seu ensino [dos] gêneros acadêmicos no currículo dos diversos cursos.” (BEZERRA, 2010, p. 138), o que acarreta em oportunidades muitas vezes insuficientes às exigências da formação docente para o ensino e a aprendizagem da escrita. Conforme destaca Aranha, os “Cursos de graduação no Brasil não incluem componentes curriculares cujos objetivos são desenvolver as habilidades de escrita dos alunos, nem mesmo em sua língua materna

[...], embora seja esperado que os alunos publiquem os resultados de suas investigações.”²¹ (ARANHA, 2009, p. 465 [tradução nossa]).

Logo, talvez haja a necessidade de que os princípios das práticas de escrita na perspectiva dos letramentos sejam adotadas em todas as disciplinas de LP. Assim, a fim de compreendermos sobre as abordagens de escrita que sustentam o PPP e os Planos de ensino delimitados nesta investigação, dedicar-nos-emos, no próximo capítulo, à base teórica que dará sustentação às análises.

²¹“The need to master academic genres is unquestionable, but the means to achieve mastery seem to be limited. Graduate courses in Brazil do not include disciplines whose aims are to develop the students’ writing skills, not even in their mother tongue (the course described by Figueiredo and Bonini is an exception, and is not part of the regular graduate program in which it was taught), although students are supposed to publish the results of their investigations.” (ARANHA, 2009, p. 465).

3 LETRAMENTO ACADÊMICO: A ESCRITA NA UNIVERSIDADE

A universidade é uma agência de letramento, espaço social destinado à pesquisa e à construção do conhecimento científico, no qual os envolvidos são instigados a participarem das práticas comunicativas de forma crítica, ativa e responsiva. A produção de conhecimentos nesse espaço tende a ampliar a participação dos estudantes em práticas letradas que envolvem ciência, linguagem e formação docente. Para tal, os discentes precisam inserir-se nas práticas linguístico-discursivas próprias dessa esfera da comunicação humana.

Desse modo, é pertinente refletir sobre o processo formativo em âmbito universitário, e, no que diz respeito à Licenciatura em Letras, promover situações comunicativas basilares para a construção da identidade docente²², favorecendo o suporte para a posterior atuação no âmbito do ensino de línguas. Ao encontro disso, Lea e Street (2006) defendem a importância de se considerar, na formação do futuro docente, “[...] as questões de identidade e as relações institucionais de poder e autoridade que o cercam, nas quais estão inseridas diversificadas práticas de escrita dos estudantes em toda a universidade.” (LEA; STREET, 2006, p. 157).

O letramento acadêmico compreende, dentre muitos aspectos, no caso do Curso locus deste estudo, na constituição do sujeito como docente em formação inicial, o que exige dele posicionar-se frente a essa identidade, considerando as relações inter e trans institucionais, sobretudo das relações de poder que demandam fatores ideológicos, políticos, econômicos, históricos, entre outros, que permeiam as práticas linguístico-discursivas nos espaços sociais.

Nesse sentido, ao trabalhar com o ensino da escrita na universidade, mais especificamente no Curso de Letras, é preciso considerar que a esfera acadêmica é um espaço dinâmico, complexo e multifacetado, que requer estratégias próprias de escrita, mas sem perder de vista sua relação com outras esferas, o que inclui a escolar. No âmbito das Licenciaturas, é preciso “[...] formar professores capazes de atuar em novos contextos, reestruturados, segundo novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos.” (KLEIMAN, 1995, p. 76). A identidade docente se consolida a partir da base teórica e prática proporcionada

²² A construção da identidade docente envolve o sujeito em relação com o contexto; logo, constitui-se a partir de um conjunto de características, experiências, valores, representações entre outros, desenvolvida durante toda a vida, em um processo ininterrupto de construção e (re)construção identitária.

na/pela esfera acadêmico-científica; logo, é necessário o ato contínuo de planejar, (re)organizar e desenvolver propostas didático-pedagógicas contextualizadas, em vista das práticas sociais²³ de usos da linguagem, promovendo, assim, os letramentos.

Para Imbernón, “[...] ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil.” (IMBERNÓN, 2009, p. 90). Educar na perspectiva dos letramentos é complexo, uma vez que é preciso considerar que os avanços educacionais demandam, diretamente, tanto em “[...] se formar bons professores para cada sala de aula de cada escola, quanto pelo desafio de oferecer processos formativos pertinentes a um mundo em mudanças.” (MIZUKAMI, 2008, p. 215).

Se, por um lado, a formação inicial deveria contribuir para habilitar o professor a atuar em âmbito escolar, por outro lado, desvela, muitas vezes, certo despreparo, como sujeito sócio-histórico, consciente de sua ação transformadora no mundo e na vida de seus alunos. Por isso, “[...] faz-se urgente que a formação de professores/pesquisadores, em algumas situações, seja repensada de modo a preparar tais pesquisadores para a produção de gêneros acadêmicos, tornando-se, assim, letrados.” (SOUZA; BASSETTO, 2014, p. 90) em práticas de letramento no plural.

Para além de produzir textos escritos, é preciso que o docente reconheça as relações de poder e as negociações de identidades em práticas de letramento, a fim de promover situações comunicativas diversas, que também promovam esse reconhecimento. Gee destaca, nesse sentido, que “[...] ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito a relação de poder e interesse.” (GEE, 1996, p. 16). O sujeito letrado é aquele que está apto a identificar, analisar e posicionar-se criticamente diante das diferentes vozes e interesses, uma vez que se baseia em um aporte teórico-prático fundamentado em bases sólidas, que lhe permitem agir diante de discursos diversos, nas esferas sociais, em práticas situadas.

Ao considerar tais reflexões nesta pesquisa, entendemos que é necessário refletir e compreender como se desenvolvem os letramentos exigidos dos acadêmicos do Curso de Letras da Unioeste do *Campus* Cascavel/PR, a fim de que atuem

²³ As práticas sociais, para Giddens, são “[...] procedimentos, métodos ou técnicas hábeis executados apropriadamente pelos agentes sociais [...] herança de tradições, normas, regras e rotinas geradas e repetidas nas atividades diárias, que alcançam, assim, o caráter de algo legítimo.” (GIDDENS, 1984, p. 67)

criticamente na comunidade da qual fazem ou farão parte. Partimos do princípio de que é preciso capacitar e instrumentalizar o acadêmico, futuro docente, para o trabalho com a escrita na rede básica de ensino.

Em vista disso, buscamos refletir sobre o desenvolvimento das práticas de letramento acadêmico, em específico, a partir das abordagens de escrita propostas/defendidas/apresentadas pelo PPP e Planos de ensino o que incide diretamente na formação inicial de professores da instituição investigada. Para tal, organiza-se este capítulo em quatro seções: na seção 3.1, discute-se letramentos; em seguida, o letramento acadêmico; posteriormente, a formação inicial de professores; e, por fim, as abordagens de escrita no letramento acadêmico.

3.1 LETRAMENTOS

Para compreender o significado de “letramento” é preciso analisar o percurso histórico da origem do conceito, que surgiu a partir das pesquisas e das discussões dos NEL, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, conforme já salientado anteriormente. Para Street, a palavra *letramento* é empregada como “[...] um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita.” (STREET, 1984, p. 1).

No letramento a linguagem é reconhecida como prática social, na tentativa de desvinculá-la de uma compreensão essencialista de ensino da leitura e da escrita, na qual, bastava o domínio/reconhecimento do código (codificar e decodificar as letras, fonemas, sílabas e palavras). A palavra *letramento* foi apresentada como uma proposta mais ampla de ensino da leitura e da escrita, em que era preciso que o sujeito soubesse reconhecer esse código em situações de uso, situando-o em práticas sociais de linguagem.

Cabe destacar que os estudos do *letramento*, no Brasil, surgiram posteriormente e com base em Gee (1996, 2005) e Street (2003, 2006, 2010, 2014). O termo foi tratado a partir da versão em inglês *literacy*. Assim, o *letramento* foi destacado pela primeira vez em âmbito brasileiro no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, publicado em 1986. Na obra, a autora pontua que:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

Como podemos observar, o termo *letramento* foi tratado no Brasil pelo viés do ensino, relacionando-o à alfabetização, momento em que – acreditava-se – a criança seria inserida no mundo da escrita. Nesse contexto, o letramento passa a ser compreendido como um novo olhar para o ato de alfabetizar, ampliando-se, assim, este conceito que se reduzia, até então, ao fato de o aluno aprender a codificar e decodificar a escrita. Todavia, a partir da compreensão do letramento, passou-se a defender a aprendizagem da leitura e da escrita como um bem social que prepara melhor o sujeito para atender as diferentes demandas sociais. Dentre essas demandas, considerava-se o domínio da língua padrão como essencial, uma vez que se tratava de uma variedade de grande prestígio social.

Conforme Tfouni, “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta.” (TFOUNI, 2010, p. 32). Inicialmente o termo letramento esteve relacionado “[...] tanto [a] alfabetização quanto [ao] letramento por isso se fez necessário naquele contexto o uso do adjetivo *new*.” (RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018, p. 267).

Para Soares, esse novo termo, o letramento, foi empregado devido às novas necessidades, sobretudo, de rever as “velhas práticas”. Como docente, a pesquisadora trata do letramento na sua relação com o processo de alfabetização, evidenciando que os termos diferenciam-se, mas que a alfabetização e o letramento estão intrinsecamente relacionados²⁴, pois, segundo ela, a alfabetização caracteriza-se “[...] como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita

²⁴ Segundo Soares, “Dissociar Alfabetização e Letramento no processo de ensino aprendizagem é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguística de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos.” (SOARES, 2004, p. 14).

alfabética e ortográfica.” (SOARES, 2004, p. 11); logo, é a ação de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever.

Diante da complexidade que envolve o desenvolvimento do letramento, Soares entende que a devida compreensão do termo pode influenciar na elaboração de propostas educacionais e em pesquisas, uma vez que “[...] as competências que constituem os letramentos são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo, indicando diversos tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito.” (SOARES, 2010, p. 70 - 71). Logo, não se trata apenas de uma referência à aquisição social da leitura e da escrita, mas sim, das diferentes formas e usos da linguagem.

A concepção brasileira de letramento, desenvolvida primeiramente por Soares, uma educadora, embasa alguns dos documentos parametrizadores educacionais oficiais. Para Soares, o letramento, em inglês:

[...] *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2000, p. 17).

A autora propaga uma compreensão social-cognitiva de leitura e escrita (estado ou condição), relacionando-as às consequências empreendidas pelos sujeitos por meio dessas práticas, ou seja, o ato de saber ler e escrever reflete diretamente no modo de vida do ser humano. Logo, o processo de alfabetizar trará, necessariamente, consequências para o aluno. Embora o ato de alfabetizar e o de letrar sejam distintos, ambos se imbricam e se complementam na demanda das ações educacionais que visam à imersão do aluno nas mais variadas práticas sociais de uso da leitura e da escrita nos campos da comunicação humana.

Esse novo olhar para o processo de alfabetização e, conseqüentemente, para o ensino da leitura e da escrita, segundo a autora, “[...] reflete certamente uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Conseqüentemente, um novo conceito foi criado.” (SOARES, 2010, p. 79), o de letramento, a partir do qual muitos estudos foram empreendidos na perspectiva de melhor situá-los no contexto de ensino.

Nas palavras de Soares, “[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.” (SOARES, 2009, p. 65).

A alfabetização e o letramento são indissociáveis, na perspectiva de Soares (2004). Kleiman (2008), por sua vez, como docente, destaca que os termos nem sempre estão relacionados, em vista de que a criança, somente com a oralidade, antes mesmo do início do processo de alfabetização, já pode estar em um nível de letramento diferente do que o sujeito em processo de apropriação da escrita no espaço escolar.

Assim, para Kleiman, o letramento vai para além do processo de codificação e decodificação do processo de alfabetização; ele extrapola o mundo da escrita. É necessário considerar, portanto, que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.” (KLEIMAN, 2008, p. 20). O sujeito se torna letrado em práticas específicas, portanto, todas as pessoas são letradas em alguma prática da qual participam, mesmo os considerados analfabetos. Segundo Gee:

Letramento é uma questão de práticas sociais, associado às relações culturais e institucionais e, portanto, qualquer texto pode ser entendido apenas quando situado dentro dos contextos sócio-histórico-culturais. Deste modo, não há letramento crítico quando este não objetiva discutir os contextos sociais em que determinada prática está situada (GEE, 1996, p. 16).

O letramento como prática social, enfatizado por Gee (1996), considera que o texto só pode ser entendido no contexto e reconhecendo as relações socioculturais e de poder. A partir de tal premissa, entendemos que a formação inicial de professores em uma perspectiva crítica envolve, sobretudo, discutir sobre as práticas pedagógicas ou pedagogizadas nas quais a aprendizagem ocorre. Para isso, destacamos a necessidade de, além dos discentes participarem de eventos de letramento, também transformarem e produzirem situações em que atuem como agentes de letramento. Por estar imerso em contextos reais de uso da linguagem, na esfera acadêmica ou escolar, o sujeito está inserido em um espaço permeado por aspectos linguístico-

discursivos, culturais, relações de poder, identidade, entre outras, que interferem diretamente na sua vida por meio da linguagem.

Um exemplo de prática de letramento é, por exemplo, a produção de textos diversos em contextos específicos, seja na esfera escolar ou acadêmica, que exige em relação aos diferentes gêneros, a “[...] compreensão de seu funcionamento [que] depende do contexto sócio-histórico no qual emerge, dos gêneros discursivos nos quais se realiza e da cultura a qual pertence.” (MACHADO; CAPRISTANO; JUNG, 2019, p. 938). A construção de conhecimentos profissionais, necessários ao futuro professor que trabalhará com os letramentos na esfera escolar, é ampla e complexa, em vista de que o ensino e a aprendizagem ocorre em contextos diversos; logo, exigem abordagens distintas, específicas.

Em relação aos níveis de letramentos em função das experiências vividas, ressalta-se que ele é um *continuum*, ou seja, um mesmo sujeito pode ter níveis diferentes de letramento em relação a distintos gêneros discursivos, ampliado ao longo de toda a vida, antes, durante e depois do processo de escolarização; logo, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 2008, p. 18).

Para Castela, “[...] letramento é um estado ou condição de quem interage de maneira competente e frequente com distintos gêneros, tipos e funções da leitura e escrita que circulam na sociedade.” (CASTELA, 2009, p. 49). Esses gêneros podem envolver tanto a linguagem verbal como não verbal, o que exige que os sujeitos sejam capazes de compreender as suas diferentes configurações. Assim, ser letrado é estar apto, por exemplo, a interagir em práticas de leitura e de escrita nas diversas esferas comunicativas, por meio de gêneros diversos, e identificar a situação de interlocução.

Com base em Street (2014), Rampazzo, Jung e Basso destacam que:

[...] muitas pesquisas a respeito do letramento voltam-se ainda hoje aos aspectos cognitivos da aquisição relacionados a situações de como lidar com dificuldades de leitura e de escrita dos aprendizes. Essa visão de letramento como uma habilidade neutra, que se adquiria sem acepção crítica e ideológica, foi substituída por um conceito mais amplo, em que a linguagem é vista como uma prática social e ideológica, revelando relações epistemológicas, de identidade e de poder (STREET, 2014 apud RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018, p. 266 - 267).

A linguagem, relacionada aos contextos reais de uso, é uma prática social, da qual emanam relações de poder, identidade e ideologias. Assim, os letramentos voltados para as práticas sociais de uso da linguagem dizem respeito a uma concepção ampla nas formas de pensar, ler e escrever em contextos culturais situados (STREET, 2003, p. 79). Trata-se de uma concepção antropológica que reconhece a relação da escrita com os modos culturais de usá-la, valorá-la e construir relações hierárquicas na sociedade.

Ressaltamos, então, que compreender acerca do desenvolvimento dos letramentos é uma tarefa árdua, sobretudo, quando consideramos que diferentes esferas sociais exigem distintos letramentos, pois “As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais.” (STREET, 2012, p. 77). Para a materialização dos letramentos, é preciso que as práticas de leitura e de escrita estejam relacionadas com os contextos reais de uso da linguagem.

Nos estudos que envolvem os letramentos, é preciso considerar a existência dos *eventos de letramento* e das *práticas de letramento* que, por vezes, são faces de uma mesma moeda, ou seja, ambas imbricam-se. O conceito de *eventos de letramento* compreende os “[...] elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita.” (STREET; CASTANHEIRA, 2014, p. 1). No dia a dia, os sujeitos estão em processo contínuo de letramentos, pois participam de vários *eventos de letramento*, dentro e fora da sala de aula, uma vez que, “[...] em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas [...] quando, por exemplo, [...], anotam compras em uma caderneta, leem e escrevem cartas e e-mails ou leem pequenos anúncios em busca de emprego.” (STREET; CASTANHEIRA, 2014, p. 2).

Nesse sentido, os *eventos de letramento* são:

[...] qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. Essa noção oferece ao pesquisador (ou ao professor que analisa o cotidiano de sua sala de aula) um modelo analítico para descrever e caracterizar quando, onde e como as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita (STREET; CASTANHEIRA, 2014, p. 1-2).

Em outras palavras, trata-se dos diferentes usos que fazemos, por exemplo, da escrita, com um propósito, um fim interacional. Quando escrevemos no *WhatsApp*, estamos participando de um *evento de letramento*, por participar de um processo comunicativo que tem com propósito conversar, enviar informações, discutir, entre outros, e a escrita é parte central desse processo interativo. Em qualquer um desses casos, queremos interagir com alguém e, para isso, recorremos à escrita (escrevendo mensagens), à fala (gravando áudios) ou aos recursos multissemióticos²⁵ (enviando memes, *emotions* entre outros). E, para isso, precisamos não só dominar os recursos disponibilizados por esse aplicativo, mas saber usá-los em práticas situadas, reconhecendo com quem estamos interagindo, para quê, quem é o interlocutor em termos de poder, quais seus valores culturais entre outros.

Para Barton e Hamilton (1998), os “[...] eventos de letramento são atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas.” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 8). As atividades mediadas pelos professores, durante o percurso de formação inicial do Curso de Letras da Unioeste, por exemplo, podem ser consideradas como eventos de letramento, pois envolvem “[...] situações em que a escrita [e outras formas de linguagem] constituem parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes quanto em relação aos processos e estratégias interpretativas.” (KLEIMAN, 1995, p. 40).

As *práticas de letramento* referem-se “[...] tanto ao comportamento quanto à conceitualização social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita.” (STREET, 1995, p. 2). Soares define as *práticas de letramento* como sendo “[...] comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular.” (SOARES, 2002, p. 105).

Para além do que já foi exposto, identificamos, segundo Street, que “[...] as práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam.” (STREET, 2014, p. 18). Assim, as práticas de letramento materializam-se e precisam ser compreendidas em

²⁵ Os textos multissemióticos são compostos por muitas linguagens, exemplo, linguagem estática, imagens em movimento, áudio entre outros.

âmbito social, nos espaços em que elas são utilizadas como processo de interação.

Analisar e compreender eventos e práticas de letramento específicas, como é o caso das relacionadas às produções textuais escritas na formação inicial de professores do Curso de Letras da Unioeste – *Campus Cascavel*, requerem o distanciamento do “[...] contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais, a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam.” (STREET; CASTANHEIRA, 2014, p. 1).

É com o intuito de criar esse distanciamento que assumimos o papel de pesquisadoras na perspectiva de compreender tais eventos e interpretá-los tais como são previstos no PPP e nos Planos de Ensino de LP do Curso. Para isso, precisamos considerar, na análise e na compreensão das propostas de produções textuais escritas apresentadas nesses documentos, que os letramentos precisam ser analisados e interpretados em contextos situados socioculturalmente, ou seja:

[...] tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social. Com isso, torna-se possível um aprofundamento no exame dos significados associados aos eventos de letramento (STREET; CASTANHEIRA, 2014, p. 2).

Conforme já frisado, os *eventos de letramento* e as *práticas de letramento* estão estreitamente relacionados, já que “[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea.” (SOARES, 2004, p. 106).

Com tais palavras, a autora nos faz entender que durante toda a vida estaremos imersos em eventos e práticas de letramento, uma vez que, devido à dinamicidade da linguagem e das diferentes práticas sociais que envolvem o seu uso, precisamos sempre aprender/vivenciar coisas novas que atendam as nossas necessidades de interação. Isso aponta para as habilidades em termos de práticas sociais, tornar o aluno capaz de participar de práticas situadas, para que assim ele possa ampliar seu repertório linguístico (BLOMMAERT; BACKUS, 2013).

É importante destacar, então, que os *letramentos* precisam ser compreendidos como vinculados a certos domínios e estes domínios plurais são: letramento religioso, letramento escolar, letramento familiar, letramento digital entre outros, ou seja, não é

apenas um letramento que constitui um sujeito, mas, sim, muitos letramentos (GEE, 2001; STREET, 2003; ROJO, 2009). Em vista de sua pluralidade, as práticas de leitura e de escrita são múltiplas, propostas a partir de experiências relacionadas a contextos sociais diversos, nos quais os letramentos se concretizam, já que são resultados das práticas diversificadas de uso da linguagem na esfera social.

Street compreende o termo letramento em sua multiplicidade, o que “[...] implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e das relações de poder que configuram tais práticas.” (STREET, 2003, p. 1). Os letramentos também são múltiplos se considerarmos as práticas sociais de leitura e de escrita e as mudanças geradas por essas práticas em uma sociedade.

Diferentes estratégias e um conjunto de habilidades possibilitam desenvolver os “[...] múltiplos letramentos, e não um letramento único e universal.” (BEZERRA, 2010, p. 4). Os sujeitos são constituídos e interagem a partir de inúmeros letramentos, visto que, “Não há um conceito de letramento capaz de abarcar todos os sujeitos, as demandas funcionais decorrentes dos lugares sociais ocupados e os contextos espaciais, temporais, culturais e políticos.” (CASTELA, 2009, p. 50).

Soares ressalta que o letramento abrange as dimensões social e individual (SOARES, 2000). A dimensão social do letramento é mais ampla se considerada em relação à individual, pois há “[...] um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.” (SOARES, 2000, p. 75). Nesse sentido, a dimensão social do letramento é considerada como “[...] um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita.” (SOARES, 2000, p. 66).

Chaguri e Jung ressaltam que “[...] o letramento tem uma dimensão social, em decorrência de fatores e convenções sociais e culturais que regulam o uso da escrita [e de outras formas de linguagem] em determinada comunidade ou em dada esfera da atividade humana.” (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 930). Os autores tratam acerca dos padrões culturais construídos pelas pessoas para participarem de eventos de letramento. Diferentemente do que postula Soares, eventos e práticas de letramento são as formas de analisar a participação, as identidades e as relações de poder em práticas de letramento situadas.

Na dimensão individual, por sua vez, um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas estão relacionada à leitura e à escrita. Em relação à leitura, Soares ressalta que “[...] estendem-se a habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos.” (SOARES, 2000, p. 69) e no que concerne à escrita, “[...] as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial.” (SOARES, 2000, p. 69).

A dimensão individual é mais restrita do que a social, mas não menos importante de ser considerada no desenvolvimento dos processos de letramentos, uma vez que atividades contextualizadas e significativas partem da “[...] dimensão individual, devido à história e às experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade.” (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 930), em direção à dimensão social.

Compreender acerca das duas dimensões implica em reconhecer a necessidade dos letramentos partirem das necessidades particulares, da individualidade de cada sujeito, alinhada às demandas do grupo social da qual fazem parte. Assim, o “[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (SOARES, 2000, p. 72).

Além da dimensão social e individual, os modelos de letramentos dividem-se em *autônomo* e *ideológico* (STREET, 2003). Observa-se que, por um lado, no letramento autônomo, desconsidera-se o contexto social, uma vez que está centrado no ensino de habilidades com base na neutralidade e na universalidade de um determinado conhecimento a ser transmitido. Desse modo,

[...] um ‘modelo autônomo’ de letramento- no qual muitos indivíduos, frequentemente contra sua própria experiência, passam a conceituar o letramento como um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social – e nos procedimentos e papéis sociais por meio dos quais esse modelo de letramento é disseminado e interiorizado (STREET, 2014, p. 129).

Conforme esclarece Street, o modelo autônomo de letramento “[...] mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes.” (STREET, 2001, p. 7). Logo, as atividades de leitura e de escrita, quando consideradas pelo viés individual, anulam os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que configuram essas atividades em relação ao contexto social em que estão situadas.

No modelo de letramento ideológico, por sua vez, as práticas de letramento variam de um determinado contexto em relação a outro, já que compreende o letramento como prática social (STREET, 2003), pelo fato de que os sujeitos relacionam a leitura e a escrita com o contexto em que estão inseridos, com as identidades, como membros de uma determinada comunidade. Para Terra, no

[...] *modelo ideológico* [...] (i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade (TERRA, 2009, p. 45 [grifos do autor]).

Dessa forma, no modelo de *letramento ideológico* o foco não está nas habilidades individuais, mas nos padrões culturais utilizados para participar de eventos de letramento situados, pautados em experiências de vida, valores, crenças entre outros. Para Street, os modelos *autônomo* e *ideológico* não foram apresentados como opostos, uma vez que o primeiro está imbricado com o segundo, de modo que “[...] o modelo ideológico subsumi, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo.” (STREET, 2014, p. 172).

Dentre os inúmeros letramentos, é possível tratar do acadêmico, sobre o qual abordaremos a seguir.

3.2 LETRAMENTO ACADÊMICO

Os letramentos são processos que iniciam antes mesmo dos sujeitos chegarem à escola, quando os pais, vizinhos, amigos, entre outros, favorecem as primeiras *práticas de letramentos* (STREET, 2003) em suas comunidades. Posteriormente, essas práticas são expandidas no contexto escolar e, ainda mais, na esfera acadêmica, na construção de saberes, na formação crítica, ativa, responsiva e na constituição das identidades, o que comprova que “[...] as práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais.” (STREET, 2013, p. 55).

Na esfera acadêmica, inúmeras práticas letradas se instauram e se sedimentam por meio do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas.

Nesse contexto, o letramento acadêmico acontece por meio das demandas apresentadas no currículo que envolve “[...] uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, áreas do conhecimento e disciplina.” (OLIVEIRA, 2010, p. 67). Logo, entendemos que tais práticas são amplas e complexas, pois exigem o estudo e a compreensão de como a leitura e a produção de textos diversos ocorrem nos diversos espaços sociais.

Para que tais práticas se concretizem efetivamente é preciso “[...] partir daquilo que os alunos já sabem, à medida que desenvolvemos as práticas de letramento de que necessitam para entrar em novas zonas da vida social.” (STREET, 2013, p. 61). Seja na esfera familiar, escolar ou acadêmica, novas práticas letradas são desenvolvidas/apresentadas/propostas progressivamente, o que comprova que os letramentos se concretizam em todos os campos da comunicação humana. Por esse motivo, estes são classificados em *letramentos locais/vernaculares* e *letramentos dominantes*. Para Rojo, os letramentos *locais/vernaculares*:

Não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mais têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência (ROJO, 2009, p. 582 - 583).

Compreendemos, com base no exposto, que os letramentos *locais/vernaculares*, embora não sejam institucionalizados, reconhecidos e valorizados, são, por excelência, encarregados em inserir os sujeitos nas primeiras práticas letradas, como, por exemplo, ao atravessar a rua do bairro em que se reside e se orienta a criança em relação a uma placa de trânsito. Esse letramento é de extrema relevância para a formação do cidadão como sujeito social, ele antecede os letramentos escolares e universitários que, por serem considerados dominantes, são reconhecidos e devidamente documentados institucionalmente. Para Rojo, os *letramentos dominantes*:

Estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, os locais de trabalho, o sistema legal, o comércio etc. Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres, pastores, advogados, juízes etc.) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente (ROJO, 2009, p. 102).

A escola e a universidade se configuram, portanto, como agências de letramentos dominantes por serem reconhecidas institucional e socialmente. Embora as relações de poder e as ideologias favoreçam esses ambientes regulamentados, legítimos, é preciso reconhecer nas práticas sociais diversas a importância dos letramentos locais/vernaculares, uma vez que sem eles, seria impossível evoluir na proposta formativa, na perspectiva dos letramentos, em âmbito escolar/acadêmico.

Em vista disso, as práticas de letramento que evoluem, por exemplo, as produções textuais escritas na universidade, precisam considerar o conhecimento do aluno, advindo dos letramentos locais/vernaculares, a fim de avançar em direção aos letramentos dominantes, propostos nas esferas educativas. Para Street, é preciso partir de uma perspectiva “[...] fundamentada de letramento como práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos.” (STREET, 2014, p. 127).

A esse respeito, Rojo (2009) ressalta que “[...] a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobr[em] contextos diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola entre outros), em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.” (ROJO, 2009, p. 98). Logo, é importante que não haja a exclusão e/ou o apagamento dos letramentos de outras esferas comunicativas para que a aprendizagem não ocorra em “[...] situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola.” (ROJO, 2009, p. 106).

Street (2003) destaca em relação aos letramentos dominantes, que:

Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003, p. 1).

Neste estudo considera-se a relevância dos *letramentos locais e vernaculares*, porém está centrado nos *letramentos dominantes*, já que estes contemplam a esfera acadêmica. Em específico, analisamos os letramentos desenvolvidos no Curso de Letras da Unioeste – *Campus Cascavel/PR*, tendo em vista práticas educativas, sobretudo, na formação inicial de professores para o trabalho com as produções

textuais escritas, que, no mundo contemporâneo, precisam ser significativas e contextualizadas. Conforme destaca Kraemer,

[...] o letramento acadêmico/científico pressupõe o desenvolvimento de capacidades relacionadas à semiótica no que tange à leitura e à produção de textos inseridos no campo de atividade universitária, sendo primordiais para a inserção do sujeito-participante nas práticas sociais de sua comunidade acadêmica (KRAEMER, 2014, p. 107 - 108).

No desenvolvimento do letramento acadêmico é exigido o reconhecimento de textos diversos, conhecimentos específicos, relacionados à estrutura composicional, ao conteúdo temático, ao estilo e às condições propícias para a interação a partir de gêneros articulados com a ciência, visto a complexidade diante da produção e da recepção dos textos que circulam, predominantemente, nessa esfera comunicativa.

Street (2014), em vista da necessidade da formação docente para o trabalho com a escrita, defende que o modelo de letramento acadêmico adotado precisa ser o ideológico²⁶, considerando as “[...] práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessa práticas.” (STREET, 2014, p. 44). Nessa perspectiva, partimos do princípio de que o desenvolvimento dos letramentos, na esfera acadêmica, demandam da mediação docente, em “[...] experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional.” (TARDIF, 2002, p. 67). O “eu profissional” está atrelado a identidade do sujeito, de reconhecer-se como docente dentro do espaço que ocupa na esfera social.

No contexto do ensino e da aprendizagem, o professor exerce uma importante função, como, por exemplo, a de mediar situações de escrita que situam o acadêmico em diferentes papéis sociais. Entretanto, é preciso considerar que “Existem poucos espaços e tempos para a intermediação, entre docentes e alunos, das expectativas que cercam as atividades com a escrita.” (MACHADO; CAPRISTANO; JUNG, 2019, p. 939), ou seja, a demanda de conteúdos a serem ensinados/aprendidos vão para além do tempo que se tem para envolver o aluno em práticas de produção escrita de gêneros diversos, conforme as exigências da sociedade contemporânea.

A universidade e, mais especificamente, o Curso de Graduação em Letras tem um amplo repertório de temas a serem trabalhados/ensinados/debatidos no rol de

²⁶ O modelo ideológico de letramento compreende a leitura e a escrita como prática social, produto cultural, histórico, discursivo entre outros, o que requer uma compreensão crítica da realidade.

conteúdos a serem explorados, de modo que as práticas sociais de escrita, muitas vezes, ficam limitadas a apenas algumas disciplinas. Quando se trata de reportar-se à formação do professor para o ensino da escrita, esse tempo fica ainda mais reduzido.

Em vista da complexidade que envolve os processos educativos, entendemos que desenvolver as práticas de escrita na universidade é uma atividade complexa, pois “[...] nem sempre se reserva espaço e tempo específicos para o seu ensino no currículo dos diversos cursos.” (BEZERRA, 2010, p. 138). Frente a essa constatação, “[...] não raro, os acadêmicos são culpabilizados por seus resultados insatisfatórios na produção escrita, em função dos conflitos entre as práticas letradas dos acadêmicos e as exigidas pelas práticas acadêmicas universitárias.” (MACHADO; CAPRISTANO; JUNG, 2019, p. 936).

Em virtude do tempo reservado para a escrita acadêmica ser restrito, acarreta, muitas vezes, em oportunidades de reflexão insuficientes às exigências da formação docente para o ensino e a aprendizagem da escrita dos mais variados gêneros discursivos que, em âmbito acadêmico, é indispensável à formação inicial de professores para, posteriormente, atuar na educação básica com as práticas de produções textuais.

Segundo Almeida, “[...] o letramento acadêmico pode ser compreendido como um procedimento de ampliação de competências e informações sobre as maneiras de atuar mutuamente com a escrita.” (ALMEIDA, 2012, p. 3), ou seja, a esfera acadêmica, em sua complexidade, demanda da ampliação de competências, sobretudo, considerando as práticas de escritas escolares, com as quais os estudantes até então tiveram contato e são relevantes para a sua formação pessoal.

Nessa perspectiva, os NEL auxiliam na compreensão sobre o processo de desenvolvimento dos letramentos em diferentes espaços sociais, incluindo a esfera acadêmica, local em que as interações ocorrem por meio de diferentes gêneros e que tem a intenção de preparar o acadêmico para interagir em outros espaços, para além da universidade. Para isso, propõem-se, por meio de currículos e Planos de Ensino, desenvolver no estudante inúmeras habilidades, a fim de torná-lo apto para atuar na sociedade vigente. Para Motta-Roth, “[...] o letramento científico ou acadêmico oferece, a um aprendiz, condições para a leitura de mundo e a ação na sociedade contemporânea.” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 145).

O letramento acadêmico é amplo e complexo, pois compreende favorecer as condições necessárias para que o sujeito letrado esteja apto a realizar a leitura crítica do mundo do qual faz parte, seja no que tange aos aspectos linguísticos, seja nos culturais, ideológicos, políticos, entre outros. Para isso, as disciplinas do Curso de Letras da Unioeste contemplam, conforme o PPP, “[...] conhecimentos classicamente perpetuados e as produções historicamente registradas tanto nas línguas e literaturas.” (UNIOESTE, 2015, p. 12), a fim de reforçar o perfil do sujeito que se pretende formar: um profissional que possa atuar com autonomia nas atividades de ensino na educação básica.

Em vista disso, entendemos que a partir do PPP do Curso de Letras da Unioeste, visa-se a cumprir com as exigências contemporâneas de formação pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, garantindo-lhes o domínio de um conjunto de práticas e múltiplas habilidades, o que inclui a adaptação as novas práticas linguístico-discursivas.

O processo formativo no Curso de Letras demanda da leitura e da produção escrita de diversos gêneros acadêmico-científicos solicitados recorrentemente por docentes por entenderem que o domínio desses gêneros é primordial para sua formação docente. Para isso, o desenvolvimento dos *letramentos* na universidade demanda da mediação do docente e também da atitude responsiva²⁷ e da autonomia nos estudos por parte dos discentes, durante todo o percurso formativo, para que se apropriem de conhecimentos diversos.

É preciso, no âmbito da pesquisa e do ensino, considerar que “O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso.” (SCRIBNER; COLE, 1981, p. 236). Cabe ao professor, como mediador no processo de ensino e de aprendizagem, inserir os alunos nas mais variadas situações comunicativas das práticas letradas, para a construção da identidade social²⁸ (LEA; STREET, 2014) dos sujeitos.

O letramento acadêmico, portanto, materializa-se “[...] em atividades concretas

²⁷ Para Bakhtin “[...] toda compreensão é prenhe de resposta.” (BAKHTIN, 2003, p. 271); logo, espera-se “[...] uma atitude responsiva ativa.” (BAKHTIN, 2003, p. 271) do interlocutor/ouvinte, nesse caso, em específico, do acadêmico.

²⁸ A identidade social do sujeito é plural, no sentido de pertencimento a um ou a vários grupos sociais, ela é construída internacionalmente. Nesse caso, em específico, a identidade, na formação inicial de professores, está relacionada, entre muitos fatores, ao auto reconhecimento do sujeito como docente.

mediadas por especialistas em sua comunidade de prática, em que as responsabilidades em relação à produção linguística são gradativamente progressivas, expandindo-se ao longo do percurso.” (KRAEMER, 2014, p. 18). Ou seja, na medida em que o percurso formativo é desenvolvido, os acadêmicos vão se familiarizando com os gêneros produzidos recorrentemente nessa esfera comunicativa. Cabe assim, ao professor, como mediador de conhecimentos, propor desafios em termos, por exemplo, do reconhecimento das relações de poder e de negociação de identidades, para a ampliação dos repertórios de letramentos.

É preciso considerar que as práticas de letramento exigidas na formação inicial de professores modificam-se à proporção que as mudanças linguísticas, culturais, tecnológicas e econômicas da sociedade evoluem. A sociedade contemporânea, na sua complexidade, exige habilidades para utilizar a linguagem com adequação nas diversas esferas sociais, na perspectiva dos múltiplos letramentos²⁹, visto que “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Diante das mudanças sociais, linguísticas e culturais, o professor universitário, como agente do letramento, precisa propor espaços significativos, em específico, neste estudo, para as práticas de produções escritas na universidade. Assim sendo, “[...] cada disciplina ou área do saber que compõe o universo acadêmico de pesquisa e ensino nas universidades corresponde a uma grande comunidade de prática, compreendida de unidades menores, organizadas em rede.” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 137). As disciplinas centram-se em questões específicas, de modo a favorecerem ao acadêmico agir socialmente, por meio dos usos da linguagem nas mais variadas situações comunicativas.

As propostas de estudo na esfera acadêmica, dentro de abordagens dos letramentos, precisam estar alinhadas à concepção interacionista de linguagem, que se efetiva em práticas sociais, por meio da “[...] produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de

²⁹ O conceito de múltiplos letramentos, no sentido de letramento plural, é tratado por Street (2003), Rojo (2009) e Bezerra (2010). Rojo apresenta, entretanto, uma compreensão diferente da de Street porque destaca que esse “[...] conceito [é] complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.” (ROJO, 2009, p. 108-109).

ensino/aprendizagem da língua.” (GERALDI, 1997, p. 135). O desenvolvimento dos *letramentos* presume abordagens contextualizadas em meio às interações sócio-discursivas, pautadas em uma concepção de língua não apenas como sistema, mas também como discurso³⁰ (BAKHTIN, 2003), dado que “[...] o letramento significa uma prática discursiva.” (KLEIMAN, 2006, p. 18) e os sujeitos se constituem na interação uns com os outros, em contextos reais de uso da linguagem, considerando o contexto social, histórico e cultural. Conforme enfatiza Geraldi,

Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas [...] (GERALDI, 1997, p. 71).

Em vista da explanação, compreende-se que uma gama de competências são requeridas ao acadêmico em âmbito universitário e “O aprendiz que se engaja no letramento acadêmico/científico tem [a] possibilidade de transitar de forma efetiva nas ações de linguagem que perpassam discursos de sua área de conhecimento.” (KRAEMER, 2014, p. 99). O professor, em formação inicial e continuada, precisa estar preparado para agir com propriedade nos variados contextos educacionais, permeados por constantes mudanças, incluindo as tecnológicas.

A autonomia do sujeito se efetiva, quando, a partir da emancipação social, age de acordo com as exigências da sociedade contemporânea. Complementa-se a isso, o fato de que “[...] o letramento acadêmico/científico constitui-se tanto pela familiaridade com fatos e conceitos científicos básicos quanto pela capacidade de usar um conjunto complexo de elementos pertencentes a processos cognoscitivos inerentes à prática acadêmica.” (KRAEMER, 2014, p. 98).

Em síntese, o letramento acadêmico abarca um conjunto de conhecimentos inerentes a essa esfera comunicativa, como, por exemplo, o reconhecimento e a possibilidade de produzir artigos científicos, um gênero discursivo complexo para um ingressante na esfera acadêmica, devido à natureza construtiva e orgânica do gênero

³⁰ A compreensão de língua como discurso relaciona-se à concepção interacionista da linguagem, pois ambas defendem o ensino de uma linguagem viva, presente na vida dos sujeitos e que circula socialmente por meio dos gêneros discursivos. O discurso, portanto, é língua viva, dinâmica, inserida contextualmente e historicamente, mas afetada também por fatores sociais, políticos, econômicos e ideológicos.

e por envolver ciência ou produção científica. Todavia, com a familiaridade com o letramento acadêmico, a escrita de um artigo científico, por exemplo, pode se tornar uma prática habitual, mas não necessariamente reflexiva em termos das relações de poder envolvidas na produção científica. Desse modo, na universidade, as práticas de leitura e de escrita visam a alcançar a articulação entre o conhecimento científico, sobre a linguagem e as práticas educacionais. É isso que buscaremos compreender nas seções seguintes.

3.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial de professores dos Cursos de Licenciatura é objeto de investigações, sobretudo, diante da necessidade de formar profissionais para atuarem na perspectiva dos letramentos, seja na escola pública seja na privada. Desse modo, em específico, investigamos sobre a formação de professores no Curso de Letras da Unioeste – *Campus Cascavel/PR*, cientes de que:

Pensar a formação inicial de professores na atualidade se configura um grande desafio que tem sido objeto de múltiplas análises que indicam as lacunas e severos problemas associados ao modo como essa formação é concretizada. Isso se dá não apenas por conta das diferentes propostas metodológicas que nos podem servir de referência, mas também, devido ao modo como o conhecimento, seus conteúdos formativos e as estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura e das escolas de modo geral, são modificadas e, sobretudo, à velocidade em que tais mudanças muitas vezes ocorrem (RINALDI; CARDOSO, 2012, p. 1).

Conforme destacam Rinaldi e Cardoso (2012), no excerto acima, a formação de docente é um dos desafios contemporâneos, pois existem, em muitas das propostas formativas, lacunas na materialização dos processos de letramento. Os pesquisadores salientam que as propostas pedagógicas, os conteúdos e o currículo são/devem ser modificados, sempre que necessário, considerando os repertórios de letramentos exigidos ao sujeito contemporâneo, inseridos em contextos permeados por mudanças linguísticas e culturais.

Em um panorama geral, quando refletimos acerca da formação de docentes, deparamo-nos com o fato de que, por muito tempo, o professor foi considerado o detentor do conhecimento. Nessa perspectiva, o processo de ensino e de

aprendizagem era pautado na transmissão de conhecimentos, sem que o estudante participasse de forma ativa do processo formativo. Essa abordagem foi/tem sido, ao longo do tempo, substituída por uma que privilegia a construção de conhecimentos de forma coletiva e colaborativa, considerando o contexto de produção e de recepção de textos diversos. Assim, o professor passa de detentor para mediador de conhecimentos.

Para que haja a democratização e o acesso à educação de qualidade é preciso que a formação de professores habilite-os a atuar diante das mais variadas demandas comunicativas, a partir dos usos sociais da linguagem. Para isso, é importante que o docente em formação inicial assuma uma postura de aprendiz ativo, que busque, além da forma mediada, por conhecimentos de modo autônomo. Nesse sentido, é necessário “[...] habilidades e competências específicas, indispensáveis ao desempenho da função docente, [que] precisa ser, necessariamente, organizado e controlado pelo próprio aprendiz, mobilizando diferentes estratégias que estimulem o ato de aprender.” (FRISON; SIMÃO, 2011, p. 199).

O desenvolvimento no exercício da docência demanda, primeiramente, do sujeito professor reconhecer-se e assumir uma postura frente ao papel desempenhado, como agente de letramento. Assim, “[...] a identidade pode ser vista como o resultado de uma transação entre uma identidade herdada do passado e uma identidade visada pelo indivíduo ou imposta pela situação presente.” (CATTONAR, 2005, p. 197). Por vezes, a identidade docente é construída durante todo o processo de letramento acadêmico, que vai sendo consolidado na articulação entre a teoria e a prática.

O papel das instituições educativas é, junto dos docentes, da família e da sociedade, propiciar ao estudante seu desenvolvimento integral, que envolve os aspectos culturais, científicos, políticos, tecnológicos, entre outros, de modo que os sujeitos, mais do que escolarizados/alfabetizados, sejam letrados (SOARES, 2004), a fim de tenham condições de se apropriarem e de produzirem conhecimentos, de analisarem, compreenderem, refletirem e posicionarem-se diante de situações comunicativas diversas, das quais participarão.

Em relação à atuação na educação, compreendemos que é preciso uma “[...] identidade docente mais sensível às práticas letradas cotidianas e práticas letradas escolares que visem à transculturalidade.” (RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018, p.

269). Ressaltamos, diante do exposto, que pesquisas que problematizam a formação de professores, assim como esta, são relevantes, sobretudo, considerando que posteriormente esses sujeitos atuarão na rede básica de ensino, em uma sociedade permeada por mudanças linguísticas e culturais, sobretudo, a partir da era tecnológica.

Os Cursos voltados para as Licenciaturas precisam partir de uma perspectiva de associação entre a teoria e a prática, favorecendo a formação de docentes, sobretudo pesquisadores, que pautem as propostas didático-pedagógicas a partir de situações reais de comunicação, que tenham relevância para a formação social dos educandos. Mais do que uma formação inicial reflexiva de conhecimentos, o exercício da docência demanda da reelaboração contínua de saberes, alinhadas às demandas da esfera educativa. É preciso, portanto, dominar uma gama de "[...] instrumentos conceituais para interpretar a realidade e intervir nela." (LIBÂNEO, 2007, p. 81).

Para além da formação inicial, a formação continuada é necessária, uma vez que a sociedade e os usos sociais da linguagem estão em constante modificação. Nesse sentido, Rodrigues e Esteves ressaltam que "[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação [...]" (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41). Nessa mesma perspectiva, Rampazzo, Jung e Basso, destacam que a "Formação docente e todo o processo de aprendizagem que a envolve está inserida em uma evolução ininterrupta de aprendizagem em que o professor se encontra sempre em busca de novos conhecimentos, tornando-se um sujeito em contínua formação." (RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018, p. 270).

O professor, pesquisador, precisa problematizar as situações diversas que permeiam as práticas de letramento, favorecendo, assim, eventos de letramentos significativos para a formação cidadã. Faz-se necessário mobilizar um repertório amplo de conhecimentos para analisar e propor situações diversas de interação, que se materializem a partir de textos diversos. Conforme salienta Lima, "[...] espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade." (LIMA, 2007, p. 86).

A formação inicial fornece, portanto, uma base de conhecimentos que possibilitam, diante de experiências educativas, refletir, e sempre que necessário,

assumir uma nova postura frente as demandas que se tem para com os letramentos, levando em consideração "Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula." (NÓVOA, 1998, p. 29). O professor, sobretudo na contemporaneidade, precisa ser autônomo, criativo e inovador, prezar por aprendizagens colaborativas, em "[...] um processo global que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem." (OLIVEIRA, 2003, p. 57).

O docente, como agente de letramento, precisa primar pelo "[...] trabalho colaborativo em que o professor e alunos agem e modificam seu contexto, exercendo e criando suas políticas e teorias." (RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018, p. 270). Inúmeras práticas favorecem, dessa forma, o desenvolvimento dos letramento na formação inicial de professores, diante da necessidade de desenvolver as "[...] capacidades para ampliar seu modo de atuação, realizar análises contextuais e [estar] apto nas tomadas de decisões." (RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018, p. 269 - 270).

Na formação de docentes, a proposta formativa precisa centrar-se no viés do *letramento ideológico* (STREET, 2003). Todavia, em muitos casos, é identificado, segundo salientam Rampazzo, Jung e Basso, a centralidade na,

[...] concepção autônoma de letramento na universidade, uma vez que alguns gêneros acadêmicos são trabalhados no início da formação, mas isso acaba não fazendo sentido na formação e em termos de produção de saberes para a prática de sala de aula (RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018, p. 278).

Considerando as diferentes abordagens de escrita, foco deste estudo, compreendemos que, ao contrário do letramento autônomo, na perspectiva do letramento ideológico, a produção de gêneros diversos é contemplado ao longo de todo o percurso formativo, em práticas que fazem sentido ao licenciando, que posteriormente atuará, em sala de aula, com as práticas de letramento escolar.

Quando tratamos da escrita na universidade, consideramos as relações de poder que são integralizadas, como, por exemplo, a partir dos letramentos dominantes, em que o processo de escrita e de reescrita perpassam os gêneros valorizados nessa esfera comunicativa. Nesse sentido, é preciso que o professor, em formação inicial e continuada, reconheça as relações de poder que engendram essas práticas e, sobretudo, considere os letramentos locais/vernaculares que são importantes, pois constituem o repertório de conhecimentos dos sujeitos, antes

mesmo de participarem de práticas letradas dominantes.

Para além das disciplinas voltadas especificamente para a produção textual escrita, as demais, da mesma forma, são indispensáveis às práticas letradas, uma vez que compreendem práticas sociais e culturais de forma integrada, visando a romper limites curriculares, e assim favorecer saberes transculturais (STREET, 2014).

Diante da breve explanação sobre a formação inicial de professores, aspecto central neste estudo, visamos a compreender, na seção seguinte, acerca das abordagens de escrita que subjazem ao letramento acadêmico da instituição investigada.

3.4 ABORDAGENS DE ESCRITA NO LETRAMENTO ACADÊMICO

Conforme já mencionado anteriormente, pretendemos, nesta pesquisa, analisar o PPP e os Plano de Ensino do Curso de Letras, das disciplinas da área de LP, a fim de compreender as abordagens de escrita que são adotadas nesses documentos. Nesta seção, em específico, discorreremos teoricamente como se definem as abordagens com foco nas *habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014).

Antes, porém, cabe destacarmos que as abordagens propostas por Lea e Street (2014) foram assim definidas dentro de um contexto específico, qual seja, a realização de uma pesquisa com universidades inglesas, nas quais os autores investigaram diferentes práticas de escrita, categorizando-as como: *habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014).

Embora o contexto desta pesquisa seja outro, entendemos que essa teoria também pode ser aplicada em nosso objeto de estudo. Por isso, recorreremos a essas abordagens em vista de sua aplicabilidade no âmbito acadêmico, o que nos ajudará a analisar e compreender como são textualizadas, a partir dos documentos oficiais, tais como o PPP e os Planos de Ensino, as práticas de escrita no Curso de Letras da Unioeste - *Campus* de Cascavel/PR.

3.4.1 Abordagem com foco nas habilidades de estudo

A primeira abordagem de escrita identificada pelos pesquisadores no contexto

acadêmico investigado foi definida como *habilidades de estudo* (LEA; STREET, 2014). Essa denominação decorre de uma prática de escrita centrada em aspectos formais da língua, dentro da qual o que mais interessa é o domínio da estrutura da língua que está sendo ensinada. Segundo Lea e Street (2014):

O modelo de habilidades de estudo preocupa-se com o uso da modalidade escrita no nível da superfície e se concentra no ensino de aspectos formais da língua, por exemplo, estrutura da sentença, gramática, pontuação. Confere pouca atenção ao contexto e é implicitamente constituído de teorias autônomas e adicionais de aprendizagem (como a behaviorista) que se interessam pela transmissão do conhecimento (LEA; STREET, 2014, p. 480).

Como vemos, o contexto é algo desconsiderado na produção de sentidos dos textos escritos, uma vez que, o mais importante é conferir, nas produções escritas, se os estudantes estão reproduzindo os conteúdos ensinados. Por isso, essa abordagem é associada, pelos pesquisadores, às teorias autônomas de aprendizagem, conhecidas como o *Behaviorismo*³¹ e o *Cognitívismo*³².

As práticas de produção escrita com foco nas habilidades de estudo se concentram no ensino dos aspectos formais da língua, como, por exemplo, conceitos, definições, normas e regras gramaticais. Logo, “[...] pauta-se nos aspectos linguísticos da leitura e da escrita, tendo-os como habilidades individuais apartadas do contexto.” (ARAUJO, 2020, p. 15). Entende-se, dentro dessa abordagem, que há necessidade do sujeito reconhecer os elementos gramaticais, estruturais da língua para que possa produzir com adequação um texto escrito, por exemplo.

Salientamos que o ensino, quando pautado exclusivamente em aspectos estruturais, desconsidera o contexto de produção e de recepção dos textos,

³¹ Dentro da Psicologia, o Behaviorismo é uma teoria e método de investigação que procura examinar do modo mais objetivo o comportamento humano e o dos animais, com ênfase nos fatos objetivos (estímulos e reações), sem fazer recurso à introspecção. Transladada para a área da Linguística, Bloomfield (1887-1949) e depois Skinner (1904-1990) buscam explicar os fenômenos da comunicação linguística e da significação na língua em termos de estímulos observáveis e respostas produzidas pelos falantes em situações específicas. (Informações adaptadas de <https://www.significados.com.br/behaviorismo/>. Acesso em: 21 jan. 2022).

³² Por volta de 1970 surge a psicologia cognitiva, que não anula as teorias *behavioristas*, mas sim, amplia e avança nos estudos, sobretudo, em relação à cognição, no processo de reconhecimento e de atribuição de significados. O *Cognitívismo* se ocupa do “[...] estudo de como as pessoas percebem, aprendem, recordam e ponderam as informações.” (STERNBERG, 2000, p. 38). Para os cognitivistas, o estímulo precisa ser processado pela mente, para então, gerar uma resposta; logo, o processamento de informações é o objeto de estudo do *Cognitívismo*.

configurando-se, assim, como uma atividade de escrita descontextualizada, dissociada dos usos reais da linguagem. Nessa abordagem, entende-se que “[...] a escrita e o letramento são habilidades individuais e cognitivas e focaliza as características linguístico-discursivas, pressupondo que o estudante possa fazer transferências desse conhecimento de um contexto pra outro.” (CRUZ, 2007, p. 8). Nesse sentido, o desenvolvimento dos letramentos centrado, apenas, na abordagem de escrita com foco nas habilidades de estudo deixa lacunas, pois não abarca as reais necessidades de formação que são esperadas para um acadêmico do Curso de Letras que, posteriormente, atuará em práticas de letramento na educação básica.

Juchum considera que os letramentos alinhados a essa orientação condizem com a ênfase em “[...] habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir e desenvolver e que poderão transferir para os diversos contextos da universidade.” (JUCHUM, 2014, p. 113). Compreender o letramento no âmbito individual, de transferência de conhecimentos, é desconsiderar as práticas sociais, visto que “[...] o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 2010, p. 22).

Considerando o exposto, ressaltamos que as práticas de escrita centradas apenas na abordagem de escrita com foco nas *habilidades de estudo* (LEA; STREET, 2014) não dão conta de contemplar o rol de demandas formativas na perspectiva do letramento acadêmico. É preciso que “[...] as ações praticadas com a linguagem [sejam], a cada passo, ‘ditadas’ pelos objetivos pretendidos.” (GERALDI, 1997, p. 27).

Faz-se indispensável ter em vista qual o objetivo que se tem para com a educação, com as propostas de práticas de produção escrita na universidade, que favoreçam o uso da escrita em âmbito social e que, de forma ampla, possibilitem que os sujeitos atuem com adequação em ambientes diversos. Para tanto, a produção escrita precisa centrar-se em abordagens de escrita que vão para além do foco exclusivo na abordagem de *habilidades de estudo* (LEA; STREET, 2014).

Em vista do exposto, destacamos que essa abordagem, segundo Lea e Street, “[...] concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva.” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Assim, a partir desse breve panorama, identificamos que o processo de aprendizagem centrado apenas nessa abordagem de escrita caracteriza-se por ser uma perspectiva mecânica, na qual é desconsiderado o contexto de produção e de recepção de textos e o estudante é um sujeito passivo no processo

educativo.

3.4.2 Abordagem com foco na socialização acadêmica

A segunda abordagem, com foco na *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014), pressupõe a “[...] aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento.” (LEA; STREET, 2014, p. 479) que correspondem a uma esfera específica como, por exemplo, a acadêmica. Nesse sentido, “[...] os modelos de socialização acadêmica reconhecem que áreas temáticas e disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas.” (LEA; STREET, 2014, p. 480). Essa abordagem situa a escrita em uma esfera particular, como a acadêmica, restrita a temas e a disciplinas específicas. A produção textual escrita, neste caso, reduz-se à sala de aula e, muitas vezes, à avaliação do professor, não extrapolando, assim, os muros da universidade.

Lea e Street (2014) enfatizam que essa abordagem de ensino da escrita centra-se em quadros organizadores de conteúdos, procura estabelecer parâmetros bem definidos para enquadrar aquilo que está sendo ensinado. Em outras palavras, trata-se de estabelecer padrões estáveis de escrita no âmbito da disciplina em que está sendo trabalhado, ensinando ao aluno o que é próprio daquele contexto, no caso, o acadêmico. Nas palavras dos autores, a abordagem focada na *socialização acadêmica* “[...] supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas.” (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Nesse caso, se for ensinado ao aluno a estrutura estável, por exemplo, de um artigo científico, ele estaria apto a produzir inúmeros outros artigos, correspondendo aos padrões exigidos pela universidade. Nesse caso, os gêneros seriam tratados dentro de sua estabilidade, contrariando sua relativa instabilidade, conforme defende Bakhtin (2003). De acordo com essa abordagem, para produzir um texto bastaria reconhecer sua estrutura composicional, quando, na verdade, uma série de outros fatores precisam ser levados em consideração, o que inclui os usos sociais da linguagem e as relações de poder nela imbricadas. Produzir resenha de um filme por

exemplo na universidade é bastante diferente de uma resenha de um artigo científico.

Na abordagem de escrita com foco na *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014), identifica-se, conforme salienta Oliveira, que “[...] o professor é o responsável por introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade.” (OLIVEIRA, 2010, p. 66). Essa compreensão sustenta-se no fato de que as práticas de uso da linguagem na universidade são diferentes das escolares, mais complexas; logo, exigem outras formas de participação com a escrita, outros letramentos. Assim, cabe ao professor como mediador de conhecimentos, inserir os acadêmicos em novas práticas letradas, de modo que não sejam desconsiderados os letramentos anteriores, com os quais os estudantes já estão familiarizados.

Ao reportar-se a essa abordagem de escrita, Araujo (2020) destaca que o docente “[...] deve propiciar aos estudantes uma aculturação acadêmica, mostrando a eles quais práticas são privilegiadas na e para a Universidade, como se o letramento acadêmico fosse o desenvolvimento de habilidades que o estudante só use para fins universitários.” (ARAUJO, 2020, p. 15). Nesse caso, as habilidades de escrita trabalhadas na universidade estariam sendo reduzidas apenas a esse espaço, como se os textos produzidos na esfera acadêmica não fizessem parte de todo um contexto social mais amplo.

Todavia, sabemos que as práticas de escrita na universidade, no viés dos letramentos, precisam expandir-se para além da esfera acadêmica, e não devem centrar-se na homogeneidade do espaço universitário, na utilização de “[...] diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas.” (LEA; STREET, 2014, p. 480).

Embora na formação inicial de professores do Curso de Licenciatura em Letras da Unioeste – *Campus Cascavel/PR* sejam explorados gêneros diversos que predominantemente circulam nessa esfera social, é preciso que os temas propostos para a leitura e a produção de textos desses gêneros estejam relacionados com as vivências cotidianas dos estudantes, dos espaços sociais dos quais eles fazem parte, dos ambientes de trabalho, de questões sociais, políticas, históricas, enfim, que façam sentido, que tenham uma razão de serem abordados, visto que a universidade é constituída de sujeitos plurais, de heterogeneidades, o que demanda da construção

de conhecimentos coletivos, emancipadores.

Cruz (2007) entende que a abordagem de escrita focada na socialização acadêmica está relacionada “[...] à aculturação aos discursos e aos gêneros específicos das disciplinas e dos conteúdos, ou seja, o estudante adquire os modos de falar, de escrever, de pensar e de usar o letramento que os membros tipificados de uma disciplina ou área temática usam.” (CRUZ, 2007, p. 8). Por isso, essa abordagem pode restringir as práticas de uso da escrita a gêneros específicos como se estes fossem os mais importantes e fundamentais de serem trabalhados, desconsiderando outros gêneros também importantes para a formação integral do acadêmico. Nesse caso, corre-se o risco de o professor em formação inicial agir como um repetidor, focando apenas naquilo que aprendeu. Essa prática pode limitar sua autonomia na escolha de outros gêneros e outras compreensões do mesmo gênero a partir dos quais também poderá interagir na sociedade.

Tal abordagem, portanto, “[...] toma a escrita como um meio transparente de representação e centra-se na tarefa de inculcar aos alunos a ‘cultura’ da academia, tida como supostamente homogênea.” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2015, p. 695). Essa compreensão parte do princípio de que o “[...] aluno aprende[ndo] as convenções que regulam os gêneros do discurso tidos como acadêmicos, estará habilitado a se engajar em todas as práticas letradas que permeiam essa instância.” (OLIVEIRA, 2010, p. 66).

Identificamos, assim, uma problemática em pautar o ensino da escrita apenas nessa abordagem, uma vez que os aspectos socio-histórico-culturais precisam ser considerados, já que interferem diretamente em todo uso da linguagem. Para produzir um texto, em qualquer situação, é preciso considerar o contexto no qual a prática de escrita está inserida, o que justifica a necessidade de dizer o que se tem a dizer. Além disso, vale lembrar que todo texto, por se inscrever em um gênero, para além da construção composicional, apresenta estilo e conteúdo temático (BAKHTIN, 2003), entre outros elementos que vão para além de regras gramaticais.

Na realidade, sabemos que a esfera acadêmica é permeada por culturas heterogêneas, por sujeitos plurais, que nas suas individualidades aprendem/ensinam de formas distintas, que se utilizam da escrita para comunicar-se para além do espaço acadêmico, fazendo uso de textos diversos, portanto, as aprendizagens ocorrem diferentemente. Logo, não há como limitar sua aprendizagem a apenas este espaço e aos modos culturais que aprendeu na universidade marcados pelo poder e pela

compreensão de que este é o único conhecimento que importa na sociedade, o da ciência, o que poderá levar o futuro professor a reprodução dessas relações de poder na escola e na sociedade.

Constatamos, portanto, com base nas breves explanações, que a primeira e a segunda abordagem de escrita, com foco nas *habilidades de estudo* e na *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014), sozinhas, compreendem práticas voltadas para contextos isolados; logo, não dão conta de abarcar todas as necessidades que se tem para com as práticas de escrita na perspectiva do letramento acadêmico.

3.4.3 Abordagem com foco nos letramentos acadêmicos

Consideramos que a terceira abordagem de escrita proposta por Lea e Street (2014), com foco nos *letramentos acadêmicos*, se distingue em relação à primeira e à segunda, pois centra-se na “[...] produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico.” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Para, além disso, Street destaca que:

[...] este terceiro modelo, intitulado ‘Letramento Acadêmico’ (doravante LA). O LA exige dos pesquisadores que investiguem e, dos que lidam com a prática, que considerem a variedade evidente de práticas de Letramento Acadêmico em contextos específicos, concebendo o letramento como Prática Social (STREET, 2017, p. 22).

Produzir textos na universidade, neste caso, é valorizar os diferentes discursos e propiciar situações de produção desses discursos, de modo que atendam às necessidades do dizer; que façam sentidos tanto para quem está escrevendo quanto para quem irá recebê-los; que favoreçam a formação identitária dos sujeitos e fortaleçam sua autonomia; que situem-nos na sociedade, dando-lhes voz de autoridade para posicionar-se perante outros discursos. Enfim, produzir textos nesta abordagem configura-se como uma prática de letramento.

Para os autores, o processo de letramento nessa abordagem:

[...] Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto

questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Lea e Street destacam que apesar da terceira abordagem assemelhar-se a segunda, ela difere em relação ao fato de o letramento ser situado socialmente e considerar as relações de poder, de identidade, entre outras, que permeiam os usos da linguagem e que são inerentes a letramentos amplos, contextualizados e significativos. A abordagem com foco nos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014) vai para além da segunda abordagem, a de *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014), ao focalizar, portanto, a relação entre:

[...] epistemologia e escrita não apenas na área temática geral mas também, mais amplamente, nas exigências institucionais (por exemplo, sobre plágio, *feedback*) bem como em contextos mais específicos como variação em função de exigências individuais dos membros do corpo docente e até mesmo de atribuições individuais de estudante (LEA; STREET, 2014, p. 479 - 480).

Conforme destacam Lea e Street (2014), na terceira abordagem, a escrita é compreendida de forma ampla, contextualizada socialmente e atende às exigências do contexto de uso. Também considera as especificidades institucionais que se tem em relação ao letramento acadêmico, frisados no PPP e nos Planos de Ensino, e atenta para as demandas propostas para a formação inicial de professores, no caso das Licenciaturas.

Apesar de Lea e Street (2014) destacarem as fragilidades de pautar o letramento acadêmico apenas na primeira ou na segunda abordagem, os estudiosos ressaltam que:

O modelo de letramentos acadêmicos faz uso do modelo de habilidades e de socialização acadêmica, mas vai mais além do modelo de socialização acadêmica, por exemplo, ao dispensar particular atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento em quadros institucionais específicos. Esse modelo não concebe as práticas de letramento como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temáticas; examina, também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer (LEA; STREET, 2014, p. 480 - 481).

Nesse sentido, compreendemos que as três abordagens com foco na escrita não são excludentes entre si, pelo contrário, complementam-se. Porém, quando comparadas, os autores destacam que a abordagem de *letramentos acadêmicos* é a mais completa, por considerar o uso social da linguagem, as relações de poder, a produção de sentidos e a identidade no desenvolvimento do letramento acadêmico.

A abordagem de *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014) pauta-se, em nossa visão, em uma compreensão dialógica de linguagem, na qual entendemos que se aprende a escrever para interagir em diferentes situações comunicativas. Essa concepção está alinhada aos postulados de Bakhtin (2003), para quem o ser humano utiliza-se da linguagem para se comunicar em diversas situações e com diversos objetivos. E, ao organizar nosso discurso, recorremos a outros discursos já ditos em função de nos fazer entender pelo outro a quem nosso discurso é endereçado. A linguagem, em seu caráter dialógico, se constitui no processo interativo, uma vez que se concretiza na interação social. Fabricio destaca, nesse sentido, que:

1) se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva; 2) nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social (FABRÍCIO, 2008, p. 48).

Da mesma forma, em práticas de letramento acadêmico, as abordagens de escrita precisam estar relacionadas a um tempo, espaço, considerando a posição do sujeito no mundo, de um dado momento histórico, levando em conta os interlocutores em uma determinada situação de interação para que a linguagem signifique, produza sentidos. Para Bakhtin/Volochínov (2014), a linguagem é um produto vivo da interação social, pois constrói-se na interação,

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 98).

A língua viva é um todo de sentido diante da interação decorrente entre o locutor e o interlocutor real, em uma dada situação comunicativa, em um contexto específico. Esse viés é contemplado no que é proposto como prática de escrita na perspectiva da abordagem dos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), em virtude dos usos situados da linguagem, dos aspectos sociais, históricos e ideológicos, fatores que constituem os textos diversos com os quais o acadêmico tem contato dentro e fora da esfera acadêmica.

Nesse sentido, Juchum pondera que o:

[...] letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que os alunos, os professores e as universidade atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos no que diz respeito ao uso da língua nessa esfera social pelos próprios participantes (JUCHUM, 2014, p. 113).

Nessa abordagem são consideradas as práticas de letramento, um movimento espiral em que a instituição formativa, os mediadores e os discentes compartilham e ressignificam conhecimentos. Como em uma teia, uma colcha de retalhos, os fios que representam o conhecimento entrelaçam-se para produzir sentidos. A complexidade que envolve os letramentos exige práticas sociais situadas, em contextos específicos de interlocução.

A terceira abordagem de escrita é ampla, significativa, pois considera o outro do discurso, uma vez que “[...] concentra-se nos significados que os sujeitos atribuem à escrita [...] além de investigar as identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos, bem como o processo de aculturação pelo qual o aluno passa ao aderir a um novo discurso.” (OLIVEIRA, 2010, p. 67). A produção textual escrita na abordagem dos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014) é contemplativa nos mais diversos aspectos, sejam eles relacionados ao contexto social, à formação de identidade, inclusive dos processos de aculturação aos quais os discentes passam na esfera acadêmica. A perspectiva ampla de letramentos é proposta pela terceira abordagem de escrita, diante do fato de que:

[...] não concebe as práticas de letramento como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temáticas; examina, também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia

universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer (LEA; STREET, 2014, p. 481).

Conforme ressaltado no excerto acima, as práticas de letramento nessa abordagem não se fecham em conteúdos e/ou disciplinas; pelo contrário, são abrangentes por ampliarem espaço para que os acadêmicos reflitam/considerem os letramentos com os quais já tiveram contato, que aprenderam em outros domínios sociais. Trata-se, assim, de criar oportunidades para que possam apropriar-se de conhecimentos que permeiam os usos da escrita valorizados em diferentes situações comunicativas, sem desconsiderar os letramentos anteriores e suas identidades. Lea e Street (2014) consideram o

[...] modelo de letramentos acadêmicos quando enfatiza[m] a importância de os professores serem explícitos ao mostrarem aos alunos as alternâncias de gênero e de modo à medida que esses estudantes se dividem entre trabalhar em grupo, falar, tomar nota, apresentar oralmente, produzir escrita mais formal etc (LEA; STREET, 2014, p. 481).

Os autores reforçam a necessidade da mediação docente no desenvolvimento dos letramentos. O professor precisa, no que tange à produção e à recepção de textos diversos, exemplificar a relatividade do gênero diante de contextos específicos, do nível de formalidade, do outro como interlocutor real do texto, entre outras abordagens em ações que privilegiem atividades diversas.

É a partir da abordagem *dos letramentos acadêmicos*, segundo Street (2010), que a “[...] produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidade [...] consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos.” (STREET, 2010, p. 546). É, a partir das diversas práticas de letramento, que os acadêmicos interagem e constroem sentidos diversos, conforme esperado para essa etapa formativa.

Os NEL contribuem para a compreensão dos letramentos pautados na abordagem dos *letramentos acadêmicos*, propostos por Lea e Street (2014), centrado no trabalho com gêneros diversos, de modo a viabilizar o processo de instrução formal dos acadêmicos, na escrita de diferentes textos, que façam sentido dentro e fora do contexto universitário. Desse modo, compreende-se que “[...] Um modelo de socialização acadêmica pode orientar professores a ajudar alunos a passarem das anotações manuscritas a apresentações em projeção multimídia.” (LEA; STREET,

2014, p. 480).

O letramento acadêmico situado é aquele que considera o contexto e os sujeitos sociais, que precisam, sobretudo, inserirem-se com adequação nas esferas comunicativas; logo, a produção textual escrita, pautada na abordagem dos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), precisa considerar a necessidade da formação inicial de professores para o trabalho, posteriormente, com os letramentos na esfera escolar, considerando que os textos contemporâneos são multissemióticos³³, multimodais; logo, exigem letramentos específicos para a inserção social dos sujeitos.

Compreendemos que, na produção de textos/discursos como prática social, ancorada na abordagem *dos letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), é preciso considerar propostas significativas, voltadas para interlocutores reais, e os distintos modos de utilizar-se de textos para cada situação comunicativa específica. Para Leal (2005), a prática com a produção textual abarca considerar que “[...] um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor.” (LEAL, 2005, p. 54).

Considerando a terceira abordagem de escrita em sua amplitude contemplativa, salientamos, com base em Lea e Street (2014), que embora sejam criticadas as duas primeiras abordagens de escrita, elas não são dispensáveis. Pelo contrário, as três abordagens, segundo Franco e Castanheira (2016), baseadas em Lea e Street (2014), “[...] hibridizam-se, porque privilegiam eixos de trabalho por meio dos quais os professores compreenderiam as práticas de escrita necessárias para transitar no contexto acadêmico.” (FRANCO; CASTANHEIRA, 2016, p. 17).

Oliveira, nessa mesma linha de raciocínio, ressalta que:

É importante salientar que esses três modelos não se excluem, mas são interdependentes, pois o aluno precisa conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade; deve desenvolver habilidades de leitura e de escrita específicas da comunidade acadêmica para, então, engajar-se nos modos de escrita valorizados pelas disciplinas, áreas temáticas e diferentes situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários (OLIVEIRA, 2017, p. 127 - 128).

³³ Rojo destaca que os textos “[...] multimodais ou multissemióticos contemporâneos [...] vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.” (ROJO, 2017, p. 4).

A inter-relação entre as três abordagens de escrita decorrem da necessidade de aliar um conjunto de conhecimentos (científicos, linguageiros, educacionais) que juntos contemplam as práticas letradas acadêmicas do Curso, lócus de análise neste trabalho. É preciso destacar que, embora haja uma certa interdependência entre as três abordagens, a terceira é a que de forma mais ampla, contempla a “[...] produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidade; em resumo, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos.” (STREET, 2010, p. 546).

Todavia, as três abordagens podem complementar-se, uma vez que:

[...] tanto no modelo de socialização acadêmica quanto no de letramentos acadêmicos, a atenção está voltada à relação entre epistemologia e atos de escrita e letramento em áreas temáticas e disciplinares (Bazerman, 1988; Berkenkotter, Huckin, 1995). Entretanto, o modelo de letramentos acadêmicos vai além, ao focalizar a relação entre epistemologia e escrita não apenas na área temática geral mas também, mais amplamente (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Em vista do exposto, identificamos que o “[...] problema maior [na universidade] reside no fato de se contemplar apenas um dos modelos de escrita, uma vez que a esfera acadêmica configura-se como uma das mais exigentes ao tratar de leitura e escrita científicas.” (FUZA; FIAD; GOMES, 2015, p. 41). Desse modo, faz-se pertinente abordar, nas práticas de letramentos na universidade, as três abordagens propostas por Lea e Street (2014), com maior ênfase para a terceira, certos de que elas, juntas, contemplarão as reais necessidades na formação inicial de professores para o trabalho com as produções textuais escritas; logo, os letramentos escolares.

A fim de analisar e compreender a proposta formativa no Curso de Letras da instituição investigada, torna-se indispensável compreender, a partir do PPP e dos Planos de ensino, que abordagens com foco na escrita norteiam esses documentos, uma vez que:

[...] são úteis tanto para pesquisadores que buscam melhor compreender a escrita e outras práticas de letramento em contextos acadêmicos quanto para educadores que desenvolvem currículos, programas instrucionais e refletem sobre suas próprias práticas de ensino (LEA; STREET, 2014, p. 480).

Conforme salientam Lea e Street (2014), levar em consideração as três abordagens de escrita na análise, na interpretação e na compreensão acerca do desenvolvimento dos letramentos nas práticas de escrita na universidade é pertinente. Pesquisadores e educadores podem/devem problematizar fenômenos específicos, para que, a partir dos resultados dos estudos, possa ser elaborado um panorama acerca das práticas de escrita e as possíveis intervenções a serem realizadas, visando a (re)direcionar com eficiência, se necessário for, as propostas de letramentos.

Em vista do breve panorama acerca das três abordagens de escrita propostas por Lea e Street, *habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), em seguida, apresentamos as análises das abordagens de escrita que subjazem ao PPP (UNIOESTE, 2015) e, posteriormente, aos Planos de Ensino de LP (UNIOESTE, 2019) do Curso de Letras da Unioeste - *Campus Cascavel/PR*.

4 ABORDAGENS DE ESCRITA NO CURSO DE LETRAS: ANÁLISE DOCUMENTAL

Como sujeitos sócio-histórico-ideológicos, somos submetidos, cotidianamente, a inúmeras situações comunicativas que exigem letramentos, ou seja, aprendizagens relativas ao uso social da linguagem. As práticas de produções textuais na universidade é um dos exemplos de exigência de novos letramentos para um grande grupo de estudantes que entraram para a universidade nos últimos anos; logo, como atividade desafiadora, a escrita requer a mobilização de um conjunto de conhecimentos linguístico-discursivos. Diante disso, cabe ao docente da disciplina, com base no PPP, organizar seu Plano de Ensino, de modo que contemple práticas de leitura e de produção escrita de textos de gêneros diversos.

No Curso de Letras da Unioeste, especificamente, prima-se pela formação de professores aptos para atuar na educação básica, seja na área de LP e/ou literaturas e/ou línguas estrangeiras (Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Italiana). E, além da formação para o exercício da docência, visa-se a formar pesquisadores capazes de problematizar e, assim, intervir em diferentes espaços sociais a partir do uso da linguagem. Diante de exigências tão amplas na formação inicial de professores, “O letramento acadêmico, portanto, torna-se um objetivo e um desafio para os estudantes comprometidos com a aprendizagem profissional a qual se caracteriza como uma prática social.” (KRAEMER, 2014, p. 96).

Todavia, para que o letramento acadêmico se efetive, garantindo, conforme proposto pelo PPP, “[...] a formação de um profissional apto para atuar no ensino fundamental e médio” (UNIOESTE, 2015, p. 7), é importante que tanto esse documento quanto os Planos de Ensino orientem para uma prática de escrita sustentada na perspectiva de *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014). Mas será esta abordagem de escrita textualizada no documento e nos Planos de Ensino?

A partir das reflexões teóricas apresentadas no capítulo anterior sobre os *letramentos, o letramento acadêmico, a formação inicial de professores e sobre as abordagens de escrita*, buscaremos responder, nesta seção, à seguinte pergunta de pesquisa: *Como o letramento acadêmico, na sua relação com as abordagens de escrita, é contemplado na formação de professores do Curso de Letras da Unioeste – Campus de Cascavel/PR?*

Ao responder a esse questionamento, pretendemos alcançar o objetivo geral que traçamos inicialmente, qual seja, *refletir sobre o letramento acadêmico na formação de professores do Curso de Letras, atentando para as abordagens de escrita que subjazem ao PPP e aos Planos de Ensino das disciplinas da área de LP.*

Para isso, primeiramente, analisaremos as abordagens de escrita que subjazem ao PPP, do ano de 2015; e, em seguida, desenvolveremos, também, a análise dos Planos de Ensino da área de LP, do ano de 2019, do Curso de Letras da Unioeste – *Campus Cascavel/PR.*

4.1 ABORDAGENS DE ESCRITA QUE SUBJAZEM AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO - PPP

Ao analisarmos o PPP do Curso de Letras da Unioeste – *Campus de Cascavel/PR*, pretendemos fazê-lo a partir de dois objetivos específicos: a) reconhecer, no PPP, o perfil do professor que se deseja formar, relacionando-o com os princípios do letramento acadêmico; e b) investigar como a escrita está contemplada e é abordada neste documento.

Partimos desse princípio porque entendemos que, para compreender acerca do desenvolvimento do letramento acadêmico na formação inicial de professores de Letras, é preciso efetuar uma análise dos documentos que norteiam as abordagens docentes na sala de aula, no caso desta pesquisa, o PPP e os Planos de ensino do Curso³⁴, a fim de identificar quais abordagens de escrita subjazem esses documentos.

Em específico, o PPP em análise neste estudo foi aprovado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (doravante, CEPE) Nº 214/2015-CEPE, de 10 de dezembro de 2015, alterado pela Resolução Nº 313/207-CEPE, de 30 de novembro de 2017 (UNIOESTE, 2015). Para melhor esclarecimento de como o documento é organizado, apresentamos, no Quadro 04 sua constituição:

³⁴ Na próxima seção serão analisadas as ementas, os objetivos e a avaliação dos Planos de Ensino das disciplinas, em específico, de LP.

Quadro 04 – Organização do PPP do Curso de Letras

Partes	Temas constituintes	Número das páginas
I	Identificação	2
II	Legislação	2 - 6
III	Organização Didático-Pedagógica	6 - 29
IV	Estrutura curricular - currículo pleno- em Licenciatura de Língua Portuguesa/ Língua Inglesa/Língua Espanhola/Língua Italiana e respectivas Literaturas	30 - 38
V	Distribuição anual das disciplinas	38 - 45
VI	Carga-horária do Curso com desdobramento de turmas	45- 49
VII	Quadro de equivalência	50 - 52
IX	Ementário das disciplinas	53 - 77
X	Descrição das atividades práticas	78 - 82
XI	Descrição do estágio supervisionado	82 - 87
XII	Descrição do trabalho de conclusão de Curso	87 - 88
XIII	Descrição das atividades acadêmicas complementares	88 – 89
XIV	Descrição da pesquisa	89 - 90
XV	Descrição da extensão	90 - 91
XVI	Corpo docente existente e necessário	92 - 99
XVII	Recursos existentes e necessários	100 - 101

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP (UNIOESTE, 2015)

O PPP (UNIOESTE, 2015), que é composto pelos itens acima enumerados, norteia os docentes do Curso de Letras da Unioeste - *Campus Cascavel/PR*, na elaboração das propostas didático-pedagógicas apresentadas nos Planos de Ensino das disciplinas. Conforme destaca Isaia (2006), um PPP de Licenciatura deve organizar-se visando “[...] tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas.” (ISAIA, 2006, p. 351).

Em vista do objetivo desta pesquisa, focamos nossa análise no recorte do PPP que compreende ao item *III - Organização Didático- Pedagógica* (UNIOESTE, 2015). Essa parte contempla os seguintes elementos da Proposta Curricular:

- a) Justificativa (p. 6 - 14);
- b) Histórico (p. 14 - 17);
- c) Concepção, finalidades e objetivos (p. 18 - 23);
- d) Perfil do profissional – formação geral e específica (p. 23 - 24);
- e) Metodologia (p. 24 - 25);
- f) Avaliação (p. 26);
- g) Formas e organização do processo de auto-avaliação do Curso (p. 27);

h) Formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem (p. 27 - 29).

Justificamos esse delineamento em vista de que esta seção, em específico, contempla a busca por respostas à pergunta de pesquisa acerca das abordagens de escrita que subjazem a esse documento parametrizador educacional, da universidade delimitada para o estudo. É inquestionável a importância de se analisar os documentos que orientam o processo formativo na esfera acadêmica, pois “[...] é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão.” (CUNHA, 2006, p. 56). Iniciemos, assim, a análise.

a) *Justificativa*: O PPP introduz a *Justificativa Pedagógica* (UNIOESTE, 2015, p. 6) do documento com uma citação de Hjelmslev (1975), na qual o autor destaca o papel da linguagem como um instrumento que faz parte da vida do ser humano e de seus atos. É por meio da linguagem que o homem organiza seus pensamentos, emoções, vontades, atos e que influencia e é influenciado. Logo, na visão Hjelmslev, a linguagem é “[...] o derradeiro, o indispensável recurso do homem, seu refúgio nas horas solitárias.” (HJELMSLEV, 1975, p.1 apud UNIOESTE, 2015, p. 6). No documento é interpretada a citação do autor destacando o:

[...] potencial crítico e criativo da linguagem, sobretudo para a compreensão da linguagem híbrida, compósita e complexa do lugar/tempo de onde falamos, de onde vemos o mundo, de como o recriamos ou nos deixamos criar, de nossa consciência histórica que delineando na e a partir da linguagem (UNIOESTE, 2015, p. 7).

Embora nessa interpretação esteja contemplada a importante função que a linguagem exerce em nossa vida, na maneira como compreendemos o mundo, o trecho de Hjelmslev (1975) não comporta uma visão social, histórica e ideológica da linguagem, conforme destacam os pressupostos dos letramentos (GEE, 1996, 2001; STREET, 2003, 2006, 2010, 2014).

Na sequência, o documento apresenta o objetivo do Curso de Letras que é “[...] a formação de profissional apto para atuar no ensino fundamental e médio, considerando-se a dimensão humana da formação docente.” (UNIOESTE, 2015, p. 7). Ao Curso de Letras é atribuída a função de formar docentes em uma perspectiva humana, que parte de uma compreensão que dialoga, mais diretamente, com os NEL no sentido da formação humanizadora, preocupação presente nas propostas de letramento.

Percebemos que no documento entende-se a formação inicial de professores

como constituída de um compilado de inúmeras dimensões, a saber:

[...] a capacidade do ser humano de refletir dentre as dimensões técnicas, políticas, teóricas e humanas, as questões que requerem atenção na complexidade do contexto sócio-histórico em que se assenta a sua atuação profissional, sem perder a especificidade da área de formação (UNIOESTE, 2015, p. 7).

Essa orientação contempla aspectos multidimensionais, importantes e necessários na formação de professores, diante da complexidade que abarca a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, os sujeitos de modo geral. Nesse cenário, faz-se necessário preparar integralmente profissionais para atuar tanto tecnicamente quanto em um viés político, humano e social, uma vez que somos constituídos por múltiplas abordagens. Sob esse prisma, parece-nos que no PPP não há uma preocupação exclusiva com a formação apenas para o exercício da docência no ensino de línguas, mas sim, de um profissional que considere, para além disso, os aspectos inter, trans e multi disciplinares e que também não perca de vista a formação integral do ser humano.

Essa preocupação é textualiza no PPP quando se defende a necessidade de garantir uma “[...] abordagem pragmática do ensino de licenciatura, articulando em seu interior as relações entre linguagem e sociedade.” (UNIOESTE, 2015, p. 7). A abordagem pragmática, no documento, é entendida:

(1) como uma entre muitas formas de formação humana e profissional;
 (2) como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação política social e cultural, que considere a formação de professores; à docência em contextos idiossincráticos, a formação de novas sociabilidades, a educação ambiental, a educação étnico racial, questões de diversidade e de gênero; educação e novas mídias, educação e consumo em um mundo globalizado, enfim, a formação de professores em conexão com a cena intelectual contemporânea.
 (3) como uma forma produtiva que constrói e define que a subjetividade humana é constructo da linguagem, das práticas sociais, discursivas e culturais que incorpora. Essa formulação requer uma forma de estudo curricular que enfatize a dimensão humana, histórica e social em relação às teorias, concepções, métodos e práticas educativas (UNIOESTE, 2015, p. 7 - 8).

No primeiro tópico do excerto acima, identificamos que no documento é entendido que as relações entre linguagem e sociedade preveem uma formação na perspectiva humana e profissional, que transcenda a esfera acadêmica, para que, de

fato, não existam muros que separem a formação do professor de Letras na relação com a esfera social da qual ele faz parte e na qual irá desenvolver seu trabalho. Essa orientação dialoga, de certa forma, com as reflexões de Kleiman (1995) quando destaca a importância de formar professores para atuar em diferentes contextos sociais e como agentes de letramento.

No item seguinte, a centralidade está voltada para a formação de professores para o exercício da docência em contextos em que se operam as novas sociabilidades, sobretudo, há a evidente necessidade da incorporação das tecnologias nos currículos. Assim, ainda que de forma implícita, está subentendida a necessidade de as práticas de uso da linguagem, nos espaços educativos, considerarem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante, TDICs)³⁵ como estratégias oportunas para o desenvolvimento da formação na perspectiva dos multiletramentos, conforme defendido por Meoti e Castela (2020).

O terceiro ponto do excerto acima está centrado no fato de que a linguagem é um produto da interação humana; logo, emerge em meio as práticas sociais, discursivas, ideológicas e culturais, ou seja, a materialização da linguagem ocorre a partir dos usos reais da língua, realizadas pelos falantes. Frente ao exposto, entendemos que no PPP fica evidenciada a necessidade das propostas curriculares serem contextualizadas, significativas, considerando os aspectos sócio-histórico-culturais na interrelação entre os conteúdos abordados, as teorias que norteiam essas abordagens e os propósitos que se tem para com a educação, o que, conforme nossa compreensão, dialoga diretamente com os preceitos dos NEL.

Em seguida, o documento enfatiza que:

O projeto de um curso de licenciatura não se constitui em um somatório de partes desarticuladas: de um lado sua justificativa, os objetivos propostos e, ainda, a proposição de um conjunto de ementários conjugados à respectiva grade curricular (UNIOESTE, 2015, p. 8).

O PPP como documento basilar para os Planos de Ensino e demais abordagens educativas é norteador de todo o processo formativo dos professores. Nesse documento estão articuladas as partes que o constituem para que o todo faça sentido e possibilite, de forma concreta, o cumprimento das exigências propostas na

³⁵ Por vezes, “[...] se tratando de uma pedagogia dos multiletramentos, as TDIC impõem novos processos de leitura e escrita.” (MEOTTI, CASTELA, 2020, p. 230).

formação de docentes. Para Veiga (2005), o PPP de um Curso vai além de um simples agrupamento de Planos de Ensino e de atividades diversas; trata-se de um documento que, depois de construído, deve ser vivenciado, discutido e reconstruído se necessário for, considerando, sempre, as condições de implantação.

Em relação ao perfil do profissional que se pretende formar, o documento defende:

[...] formação científica, pedagógica e uma práxis profissional humana sólida quer seja em conhecimentos linguísticos, estéticos, metodológicos, quer seja em conhecimentos humanos que considerem a cidadania, respeitem a alteridade e a diferença, possibilitem a inclusão social, a solidariedade e a empatia na resolução de conflitos (UNIOESTE, 2015, p. 8).

Essa orientação pode ser relacionada à abordagem com foco nas *habilidades de estudo*, no que concerne aos conhecimentos linguísticos, estéticos e metodológicos, por exemplo. Também, pode ser compreendida com foco na *socialização acadêmica* e nos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), uma vez que salienta a formação científica, pedagógica, cidadã, ou seja, uma perspectiva contemplativa dos mais variados âmbitos de formação pessoal e profissional dos docentes em formação inicial.

A formação inicial de professores compreende um compilado de demandas científicas, pedagógicas, profissionais, entre outras que incidem diretamente nas questões de identidade, autoridade e de poder que cercam qualquer instituição e para as quais todo docente deve estar preparado para resolver os conflitos que imergirem nesses contextos. Essas dimensões são complexas, e exigem, dentre tantas, a habilidade da escrita como um recurso que possibilita agir com autonomia.

No PPP fica evidente, ainda, que a formação inicial de professores compreende mais uma das etapas formativas na vida dos sujeitos, visto que, nessa esfera, contempla-se o letramento acadêmico. É preciso que o professor esteja:

[...] apto a não somente ler as implicações políticas de seu fazer, mas também a intervir positivamente e a se posicionar intelectualmente, isto é, que tenha a clareza da necessidade da formação continuada, superando a tradicional visão de já se julgar pronto e capacitado ao final do curso superior (UNIOESTE, 2015, p. 8).

As palavras do PPP corroboram com as de Kleiman (1995) quando diz que é preciso “[...] formar professores capazes de atuar em novos contextos, reestruturados, segundo novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos.” (KLEIMAN, 1995, p. 76). A perspectiva do letramento frisado por Kleiman é amplo, em vista de ressaltar a necessidade da formação docente para a atuação em contextos permeados por mudanças nos usos sociais da linguagem, o que demanda de propostas educativas voltadas para a apropriação e a participação em práticas de letramento diversas.

No PPP entende-se que os processos de letramento são contínuos; logo, cabe ao professor em formação inicial assumir o papel de pesquisador, no compromisso com seu percurso formativo e com o trabalho que realizará, posteriormente, na esfera escolar. É preciso que a formação seja continuada e contemple as exigências educativas que mudam à medida que os textos e os usos da linguagem modificam-se, demandando, portanto, também de multiletramentos, como ocorre na contemporaneidade.

Das agências de letramento, o documento destaca que “[...] a escola é o *locus* oficialmente estabelecido para que escolarização ocorra. Mas, sabemos, também que há outras formas de aprender e outros lugares informais onde esse processo também ocorre.” (UNIOESTE, 2015, p. 8). Identificamos, ainda que de forma implícita no PPP, o reconhecimento acerca do que os NEL intitulam como *letramentos locais/vernaculares* e *letramentos dominantes* (STREET, 2003).

Os letramentos que antecedem os escolares/acadêmicos precisam ser levados em consideração, ou seja, é preciso partir do que o aluno já conhece/sabe (letramentos locais/vernaculares), uma vez que “[...] Pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento.” (STREET, 2014, p. 31). É, a partir dos *letramentos locais/vernaculares*, que nas esferas educativas são desenvolvidos os *letramentos dominantes* (STREET, 2003), ou seja, outros letramentos, mais complexos, inerentes a esses espaços, de modo a favorecer à formação integral de docentes, conforme discutido por Street (2014).

As esferas destinadas para os letramentos dominantes (escola/universidade), precisam assumir, com responsabilidade, o papel que lhes é destinado como agências de letramento. Esses espaços oficiais possibilitam o desenvolvimento da formação, para que professores e estudantes reconheçam a pluralidade cultural e linguística dos sujeitos contemporâneos.

Essa preocupação do documento nos faz compreender, ainda que de forma indireta, uma possível relação com a abordagens de escrita com foco nos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), por levar em consideração os “[...] processos sociais como as relações de poder entre pessoas e instituições, além de questões de identidades sociais.” (CRUZ, 2007, p. 8).

A universidade é um espaço complexo, devido aos sujeitos plurais que a compõem, o que representa grande desafio em relação ao processo formativo, sobretudo, como os autores destacam, na pós-modernidade, diante de um contexto permeado pelas tecnologias, em vista de que a globalização modificou, significativamente, o processo de interação entre os pares, a partir de textos diversos, permeados pelas multissemioses.

As práticas linguísticas e culturais, dessa forma, exigem a compreensão e o domínio, também, além dos textos canônicos, dos multimodais/multissemióticos (ROJO, 2009); logo, de multiletramentos para comunicar-se, com sucesso, a partir das práticas de escrita contemporâneas. Reportando-nos às palavras de Oliveira (2010), já apresentadas no capítulo teórico, o processo de aculturação dos sujeitos diz respeito à formação de professores capazes de inserirem-se, culturalmente, nesse novo contexto social que requer aprender com os avanços científicos e tecnológicos.

Como temas transversais, cabe aos Cursos de formação docente incluírem nas propostas educativas a multiculturalidade, os aspectos socioambientais e outras temáticas que caracterizam os sujeitos sociais, que prezem pelo respeito às individualidades no reconhecimento diante da coletividade, o que, indiretamente, dialoga com os preceitos dos letramentos e dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; STREET, 2012; ROJO, 2012).

A proposta formativa justificada nesse documento é abrangente, sobretudo, por considerar, de forma subjacente, a necessidade de os sujeitos serem letrados em práticas no plural para que utilizem com adequação a linguagem em práticas sociais situadas. A preocupação do Curso com a formação cultural do aluno, centrada no Art. 2º, Lei 17505, vislumbra a dimensão de práticas que extrapolam a universidade, pois “[...] o indivíduo e a coletividade de forma participativa constroem, compartilham e privilegiam saberes, conceitos, valores socioculturais, atitudes, práticas, experiências e conhecimentos voltados ao exercício de uma cidadania [...]” (LEI 17505, 2013 apud UNIOESTE, 2015, p. 10).

A formação integral do ser humano é contemplada no PPP do Curso de Letras da Unioeste – *Campus Cascavel/PR*. Com base em Fonseca (2011), é ressaltado que a formação contemporânea, hermética, “[...] não se pode mais conceber um currículo escolar que não considere de modo radical a diversidade presente em nossa sociedade.” (FONSECA, 2011, p. 27 apud UNIOESTE, 2015, p. 11).

Essa heterogeneidade pode ser associada ao que os GNL consideram como diversidade linguística e cultural (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000) que emerge das esferas sociais, das interações a partir de textos permeados pelas multissemoses, da formação multicultural dos alunos que frequentam a escola e a universidade. Enfim, diante dessas evidências, é preciso readequar as propostas formativas sempre que necessário, de modo que contemplem a diversidade na formação dos sujeitos.

Ancorado no Art. 49 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante, LDB), diante da pluralidade linguística, o PPP enfatiza que é preciso o ensino de, pelo menos, “[...] uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição [...] dentro das disponibilidades da instituição e oferecida uma segunda, em caráter optativo.” (UNIOESTE, 2015, p. 11).

Considerando a região da tríplice fronteira, Brasil/Argentina/Paraguai, e que, muitos dos sujeitos falam, por exemplo, o espanhol ou entram em contato com falantes de espanhol, fica evidenciada a necessidade da oferta do Curso nesta língua estrangeira, em vista de favorecer as práticas comunicativas que emergem das demandas locais.

Nesse segmento, o PPP menciona, entretanto, que o espanhol foi ofertado a partir da “[...] lei nº 11.161/2005 que estabeleceu a obrigatoriedade da oferta do Português/Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Médio, o que exige um número maior de docentes formados para dar conta da demanda escolar em território nacional.” (UNIOESTE, 2015, p. 11 - 12). Logo, ofertar na grade escolar o ensino de Língua Espanhola, por exemplo, implica diretamente na demanda pela formação de docentes para trabalharem com essa língua, sendo que:

[...] Esta pluralidade mostra a possibilidade de inserção de outras línguas estrangeiras na escola, além de línguas estrangeiras com oferta consolidada, como é o caso da Língua Inglesa. As regiões Oeste e Sudoeste do Estado do Paraná, périplo de atuação da UNIOESTE,

são consideradas regiões de fronteira, portanto, um espaço complexo no contexto histórico e linguístico, em que o ensino da Língua Espanhola se justifica pela proximidade geográfica, histórica e cultural com outros países hispano-americanos [...] Os descendentes de italianos são um dos povos que mais contribuíram para a formação e desenvolvimento das regiões Oeste e Sudoeste do Estado do Paraná, périplo de atuação da UNIOESTE, são consideradas regiões de fronteira, portanto, um espaço complexo no contexto histórico e linguístico, em que o ensino da Língua Espanhola se justifica pela proximidade geográfica, histórica e cultural com outros países hispano-americanos, como é o caso da Argentina e do Paraguai (UNIOESTE, 2015, p. 11 - 12).

Para além do espanhol, a oferta do Curso de Letras – Português/Italiano na formação de docentes decorre do fato de que a população da região do *Campus Cascavel/PR* ser, em grande parte, descendente de italianos. Nesse direção, segundo o documento, “Os descendentes de italiano são um dos povos que mais contribuíram para a formação e desenvolvimento das regiões Oeste e Sudoeste do Estado do Paraná [...] e têm apreço pelo Curso de Graduação em Letras Língua Italiana.” (UNIOESTE, 2015, p. 12).

Considerando a multiplicidade cultural da qual somos constituídos, em específico, das regiões que circundam a Unioeste – *Campus Cascavel/PR*, no documento é apontado que a oferta formativa centrada no Curso de Letras – Português/Inglês ocorre em virtude da valorização da língua, da possibilidade de comunicação em várias esferas sociais, inclusive do acesso a textos científicos escritos em inglês, e a posterior atuação do docente, voltada para o bi e o trilinguismo nas escolas. É preciso destacar que aprender uma língua estrangeira possibilita aos sujeitos a ampliação do repertório linguístico e cultural.

Essa preocupação com a oferta em relação à demanda demonstra um currículo alinhado aos aspectos sociais e culturais, visando a contemplar as necessidades reais para com a formação de docente. Nesse sentido, compreende-se que as práticas de letramento acadêmico precisariam privilegiar também, na prática, as subjetividades humanas, assim como as coletividades; logo, os constructos plurais de uso da linguagem nas práticas sociais, discursivas, culturais e históricas.

A formação humana proposta no documento está centrada em “[...] conteúdos motivados pelas atuais demandas político, históricas e sociais [...] considerando que os atos de linguagem constituem uma trama que ultrapassa o meramente linguístico ou literário.” (UNIOESTE, 2015, p. 11). O viés formativo, a partir do eixo norteador que

transcende os aspectos linguísticos e literários, certifica de que a formação do licenciado precisa ser incorporada por meio de abordagens de temas transversais ao currículo. Dessa maneira,

A formação do licenciado pauta-se numa política universitária em sua natureza tríade: ensino, pesquisa e extensão, nas quais são desenvolvidos diversos programas que serão apresentados posteriormente. Complementando essas formações extracurriculares, inserimos disciplinas que contemplam os conhecimentos classicamente perpetuados e as produções historicamente registradas, tanto nas línguas e literaturas alvo de habilitação quanto num apanhado do conhecimento universal. Disciplinas que empreendam a pesquisa e o caráter extensionista também asseguram a nova proposta, bem como suportes teóricos necessários para construção do conhecimento específico do curso [...] de forma a garantir ao acadêmico uma visão do conjunto. Disciplinas de cunho prático tiveram um novo perfil, com o desdobramento de turma, reforçando o perfil do pesquisador e da formação continuada e o desenvolvimento nas suas atividades de ensino (UNIOESTE, 2015, p. 12-13).

Conforme ressaltado no excerto acima, a formação inicial de professores preconiza pelo: ensino, pesquisa e extensão, de modo a articular essa tríade nas propostas pedagógicas das disciplinas de LP. Essa conduta favorece ao acadêmico compreender que o ensino é composto por um conjunto indissociável, que aciona os mecanismos da investigação, para que, frente aos desafios, os sujeitos tenham os subsídios necessários para a tomada de decisão de forma reflexiva. As oportunidades de aprendizagem estão voltadas, portanto, para processos direcionados a possibilitar, aos envolvidos, vivenciar ambientes para a formação cidadã.

A oferta pela educação precisa estar alinhada a uma proposta que favoreça o acesso aos bens culturais, ao conhecimento científico e ao social. Ações que possibilitem aos sujeitos compreender a formação em variados aspectos, precisam considerar a “[...] dimensão teórico-metodológica como no envolvimento em práticas, políticas e ações sociais emancipadoras e capazes de interação no *locus* de atuação acadêmica.” (UNIOESTE, 2015, p. 13).

A partir da tríade preconizada no PPP compreendemos, também, a ênfase do documento na necessidade do envolvimento dos sujeitos “[...] em projetos comunitários [que] é fundamental para o desenvolvimento da cidadania.” (UNIOESTE, 2015, p. 13). Almeja-se que a comunidade acadêmica envolva-se em “[...] eventos, cursos, ações, projetos e programas, que levam benefícios à comunidade.”

(UNIOESTE, 2015, p. 13). Conforme salientado, os aspectos sociais estão estreitamente ligados à formação no Curso de Letras, o que se articula em certa medida com uma proposta formativa centrada no letramento como prática social que privilegia o reconhecimento de práticas de escrita situadas e a compreensão do que as constitui em termos socioculturais e de relações de poder.

Por meio do documento é justificado que as:

[...] disciplinas, projetos ou programas de ensino, pesquisa e extensão [...] promovem condições de possibilidades aos alunos, tanto na dimensão teórico-metodológica como no envolvimento em práticas, políticas e ações sociais emancipadoras e capazes de interação no *locus* de atuação acadêmica (UNIOESTE, 2015, p. 13).

A necessidade da formação do professor pesquisador que envolve aspectos teóricos e metodológicos advém das demandas da profissão, que se concretizam em processos que visam a atingir todos os níveis e as exigências educativas, incluindo as contemporâneas, diante de sujeitos em contato constante com as tecnologias, o que demanda de propostas centradas nos múltiplos letramentos. A formação humana enfatizada ao longo do PPP pode ser relacionada às práticas de *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), na possibilidade de que:

[...] Um acadêmico que dedique parte do seu tempo de formação para conhecer e propor ações que contribuam para que as comunidades regionais compreendam suas aporias e encontrem saídas. Essas experiências acrescentam vida e comprometimento ao diploma de licenciado (UNIOESTE, 2015, p. 13).

A dimensão social na formação docente, a partir do que é explicitado no documento, considera a necessidade de que nos Planos de Ensino sejam destinadas oportunidades para que o licenciando problematize situações reais que estejam relacionadas com o seu convívio social, da comunidade da qual ele faz parte, o que resulta no comprometimento diante do seu papel social de futuro educador.

A partir de um viés humanitário é criada a possibilidade de formar sujeitos que, posteriormente, em suas atuações, com base nas particularidades dos alunos, da turma, da comunidade, promovam situações comunicativas basilares para uma formação significativa, contextualizada e sólida, no “[...] desenvolvimento da

cidadania, pois permite a gênese de uma consciência reflexiva.” (UNIOESTE, 2015, p. 13).

A formação social/humanitária que compreende os aspectos culturais e linguísticos é ofertada a “[...] alunos, professores e funcionários da UNIOESTE se engajam em eventos, Cursos, ações, projetos e programas, que levam benefícios à comunidade, buscando fazer jus ao atributo à posição geográfica, política e cultural.” (UNIOESTE, 2015, p. 13). Compreende-se, assim, a materialização da educação relacionada ao âmbito social, em práticas pedagógicas que são um todo de sentido, visto que aqueles que “[...] se engajam em ações solidárias. Com certeza, serão capazes de agregar novo dinamismo à equipe de trabalho [...] inspirar ações que beneficiam o todo.” (UNIOESTE, 2015, p. 13-14). Em síntese, o documento afirma o reconhecimento de uma linguagem com inserção regional.

b) *Histórico*: No que concerne a esse item do PPP (UNIOESTE, 2015, p. 14), é salientado acerca “[...] da compreensão do curso da necessidade de um diálogo sistemático e constante com a comunidade, fortalecendo vínculos e cumprindo com a função social da Universidade.” (UNIOESTE, 2015, p. 15). Esse estreitamento de vínculos entre comunidade e universidade pode ser compreendido como uma proposta relacionada aos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014). É preciso, de acordo com esse documento, que haja um diálogo constante entre a comunidade interna e externa da universidade, de modo que as ações formativas sejam integradas em prol de experiências significativas e contextualizadas.

Nesse sentido, é preciso reconhecer “[...] o papel da linguagem e da cultura no cenário de uma humanidade organizada a partir de novos laços societários [...] projetos e atividades acadêmicas que possibilitem refletir sobre as dimensões histórica, sociocultural e estética da linguagem.” (UNIOESTE, 2015, p. 15). A linguagem e a cultura entrelaçam-se em um todo de sentido, pois, não há linguagem sem cultura e vice versa.

Diante do papel social da linguagem, é necessário, na esfera acadêmica, que ações contextualizadas favoreçam aos sujeitos compreender e utilizar-se da linguagem conscientes das dimensões que a envolvem, o que inclui a cultural. Assim, mais do que propor práticas que podem ser compreendidas com foco nas *habilidades de estudo*, o documento parece estar direcionado por uma perspectiva de *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014).

Conscientes do papel social da linguagem, no PPP é destacado a preocupação com a:

[...] permanência de práticas escolares que continuam a produzir sujeitos escolarizados, mas com desempenhos problemáticos em atividades de leitura compreensiva e escrita significativa (cf. Relatório PISA/INEP, 2003), ao mesmo tempo que subsidiem teórica e didaticamente o professor em sala de aula (UNIOESTE, 2015, p. 15 - 16).

Sujeitos escolarizados não são necessariamente sujeitos letrados (SOARES, 2004). Diante desse fato, identifica-se a preocupação expressa no PPP sobre os desempenhos problemáticos de alunos em atividades de leitura e de escrita. A esse respeito, o documento afirma:

Apesar do discurso pedagógico oficial e do discurso da grande maioria dos docentes se situar no âmbito da abordagem interacionista quanto ao ensino de Língua Portuguesa, as atividades escolares, em geral, exploram de forma mecânica pontos ou estruturas gramaticais. É comum enfatizar-se a preocupação com a importância da leitura e da produção de textos escritos, por exemplo, mas ainda prevalecer a descontextualização e artificialização do trabalho com e sobre a língua (UNIOESTE, 2015, p. 16).

Nesse excerto, o documento chama a atenção para práticas de ensino de leitura e de escrita que se distanciam das bases teóricas interacionistas. Em outras palavras, a universidade procura formar o professor de acordo com o discurso pedagógico oficial, mas, na prática, há um distanciamento entre aquilo que se aprende durante a formação inicial e o que realmente se efetiva na sala de aula. Essa realidade evidencia a necessidade de se repensar a formação do professor, conforme dito por Rinaldi e Cardoso (2012), pois se trata de um grande desafio, haja vista as lacunas e os severos problemas associados ao modo como essa formação é concretizada. Diante da problemática levantada, entendemos que o PPP parece realizar, ainda que de forma implícita, uma crítica ao ensino da escrita, fundamentado apenas nas *habilidades de estudo* (LEA; STREET, 2014).

Ao contrário disso, a partir do PPP é possível compreender a necessidade de trabalhar com o futuro docente atividades de leitura e de escrita que, ao contrário de propostas descontextualizadas, façam sentido, que assim possibilitem, em eventos e práticas de letramento, a ampliação de conhecimentos de mundo, em um processo

que seja, de fato, contextualizado, considerando, em certa medida, os *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014). Centrado em um letramento de caráter ideológico,

Propõe-se um aporte teórico que favoreça a observação e a reflexão crítica em relação às teorias linguísticas, às múltiplas linguagens contemporâneas, à natureza heterogênea e polissêmica do texto e do discurso, às práticas de letramento em nossa sociedade, aos processos de funcionamento discursivo dos recursos linguístico-gramaticais presentes nos diferentes textos a que se tem acesso cotidianamente (UNIOESTE, 2015, p. 16).

O letramento acadêmico consolida-se a partir do desenvolvimento de práticas diversas, na articulação de saberes, que precisam favorecer um aporte teórico voltado à análise, reflexão, posicionamento crítico, ativo e responsivo diante dos diferentes textos que circulam socialmente. Esse conjunto inexorável caracteriza o desenvolvimento formativo profícuo e integral dos sujeitos, preparando-os, segundo o documento, de forma plena, para a atuação no mercado de trabalho, nesse caso, para a docência na rede básica de ensino.

A linguagem, nesta perspectiva, constitui-se como cenário para a promoção do diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. Por meio das práticas escolares, é possível viabilizar um acesso amplo e sistemático dos alunos à herança histórica e cultural que a linguagem, em suas diferentes modalidades carrega, atentando para as relações de interação e de poder que permeiam os seus usos, direcionando a ação escolar para o desenvolvimento da produção (e não da reprodução) linguística de seus alunos e para apreciação crítica da produção cultural e literária contemporânea (UNIOESTE, 2015, p. 16-17).

Nesse âmbito, entende-se, no documento, que ao ampliar o domínio da linguagem, estará possibilitando aos sujeitos maior acesso aos bens culturais e históricos, além de fortalecer o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. Diante das relações de poder, é preciso reconhecer as ideologias marcadas de forma implícita ou explícita nos discursos; logo, faz-se necessária uma apreciação crítica, ativa e responsiva diante da produção cultural e literária contemporânea. Uma formação sociocultural e crítica é sempre “[...] uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder.” (STREET, 2003, p. 5).

Participar de práticas letradas, nas diversas esferas sociais, pode ser um movimento complexo quando o estudante conhece pouco dos modos de participação desses letramentos. Almejar-se-ia, assim, com o desenvolvimento dos letramentos, oferecer ao estudante os subsídios necessários para que ele se aproprie, ressignificando seus conhecimentos e também produzindo conhecimentos, situando seu discurso de forma crítica, ativa e responsiva, de modo a exercer seu papel de sujeito social. Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomeneg frisam que:

Ao participar de práticas organizadas e mediadas por diferentes gêneros, os estudantes que pretendem pôr em curso seu projeto de letramento acadêmico, visando a sua formação como professores de Letras, acabarão tendo de assumir posicionamentos ideológicos diante do ato de ler e de produzir os textos que lhes são solicitados, diante de escopos teórico-metodológicos, diante das vozes – dominantes ou não – de seus professores e colegas; enfim, diante de um cenário estabelecido para que os indivíduos se desenvolvam conscientemente, posicionando-se criticamente nos debates desse novo Discurso (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEG, 2011, p. 20).

A proposta do PPP em análise prima pela reflexão sobre questões sociais, históricas e culturais, sobretudo, na consciência de que o professor em formação inicial, como sujeito social, estará assumindo, também, posicionamentos ideológicos diante das práticas de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos. Nesse sentido, o acadêmico será inquirido a compreender e atuar diante da aquisição de “novos” discursos, em vista das relações de poder, identidade, autoridade, das vozes dominantes, produção de sentido entre outros.

Nesse documento norteador educacional, fica clara a preocupação de que o processo “[...] formativo do professor pode contribuir para a superação do ensino fracionado, descontextualizado, mnemônico e possibilita a formação de uma nova identidade social e profissional do professor.” (UNIOESTE, 2015, p. 17). Diante do fato de que os sujeitos são constituídos por inúmeros letramentos, na formação inicial de professores, no Curso de Letras, é preconizada a necessidade da superação do processo de ensino e de aprendizagem descontextualizado; logo, frisa-se a necessidade da formação crítica, favorecendo o reconhecimento da identidade docente, o que exigiria, ao nosso ver, para além da ênfase no foco das *habilidades de estudo* e de *socialização acadêmica*, a centralidade em abordagens de *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014).

Desse modo, compreende-se, no PPP, o ato de refletir como a “[...] atitude de interrogar a realidade de ensino de modo crítico e permanente, (re)produzindo o conhecimento de modo consciente de suas limitações e buscando soluções para os problemas do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura.” (UNIOESTE, 2015, p. 17). O que se almeja de um Curso de formação de licenciandos, que atuarão, posteriormente, na rede básica de ensino com as práticas de escrita na perspectiva dos letramentos, é a formação de cidadãos críticos, ativos e responsivos, sobretudo, reflexivos sobre as práticas e as abordagens educativas.

c) *Concepção, finalidades e objetivos*: No que diz respeito a esse tópico do PPP (UNIOESTE, 2015, p. 17), identifica-se, no excerto, acerca da necessidade de que “[...] as disciplinas fossem ministradas também preparando os alunos para serem os futuros professores, de que a universidade forneça mais aulas práticas.” (UNIOESTE, 2015, p.18). Compreende-se, dessa forma, que para além da formação do professor pesquisador, prima-se por uma perspectiva da formação teórico-prática, da necessidade do desenvolvimento didático- pedagógico do docente, que irá atuar com as práticas de letramento escolar, o que demanda ir para além do reconhecimento da teoria, mas da compreensão e a aplicabilidade de conteúdos que envolvem a disciplina de LP; o que pode estar, de certa forma, alinhado ao que propõe os *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014).

Em específico, nas práticas de produção escrita, o documento ressalta que “[...] é preciso criar também um clima de estudo para os alunos produzirem textos e artigos pedagógicos.” (UNIOESTE, 2015, p. 19), ou seja, as práticas de escrita precisam também estarem alinhadas ao que é vivenciado na prática, por exemplo, nos estágios supervisionados em LP. A atividade de escrita é um exercício reflexivo; logo, escrever sobre uma ação desenvolvida na prática, compreende posicionar-se diante do próprio processo formativo, da formação da identidade docente, da necessidade de ressignificar as práticas de letramento observadas.

Observa-se que “[...] as áreas do saber, Língua, Literatura e Ensino, não devem ser vistas de forma dissociada da questão pedagógica que sustenta a formação do profissional da educação pautada nas linhas descritas abaixo.” (UNIOESTE, 2015, p. 21). Língua, literatura e ensino precisam estar entrelaçadas, como em uma teia, na qual todos os fios se unem para produzir sentidos, em vista da essencialidade na interrelação entre inúmeros aspectos que sustentam o processo educativo.

Na proposta de formação inicial de professores, na Unioeste do *Campus* Cascavel/PR, é destacado que “O ensino da língua nos Cursos de Letras tem uma preocupação no tocante à adequação das teorias linguísticas à prática pedagógica.” (UNIOESTE, 2015, p. 21), uma vez que o estudo da linguagem precisa estar relacionado ao contexto de produção e de recepção. Desse modo, a prática pedagógica do Curso parte da indissociabilidade entre a teoria e a prática na produção de sentidos.

Considerando que a escrita é valorizada nos mais variados contextos sociais, no PPP é destacado que “A escrita é muitas vezes a ocasião para se articular uma lacuna do saber com o próprio saber, é a atenção dada à palavra do Outro.” (SANTIAGO, 1989, p. 36 apud UNIOESTE, 2015, p. 21). Um texto é materializado a partir da interação entre o locutor e o interlocutor, diante da finalidade pela qual foi produzido, de um contexto específico. Na esfera acadêmica, a escrita é, muitas das vezes, uma forma de manifestação, uma possibilidade de ouvir, ainda que de forma escrita, o que o outro tem a dizer. É preciso considerar que,

O outro também está posto nas variedades linguísticas que os futuros professores do Ensino Fundamental e Médio precisam conhecer, tanto para o desvendamento delas, quanto dos gêneros, do grau de intencionalidade que entra na formação dos discursos (UNIOESTE, 2015, p. 21).

No PPP é tratado sobre a necessidade do professor ouvir o outro, nesse caso, o aluno do ensino fundamental e médio, sobretudo, considerar as variedades linguísticas presentes na sala de aula, e para além delas, apresentar outras variedades que o aluno ainda não conhece. Essa conduta precisa contemplar, também, os gêneros diversos, proporcionando oportunidades de escrita, de modo que o aluno, na posição de locutor, considere um interlocutor real, a intencionalidade em escrever o que se escreve, o contexto mais ou menos formal, adequando a linguagem, considerando também a norma padrão pra certos gêneros e práticas, entre outros fatores que estão imbricados para que um texto faça sentido. Reconhecer a diversidade é também uma questão identitária e de poder, sendo o momento de levar os estudantes a reconhecerem as valorações dos diferentes modos de fala, das variedades linguísticas.

No PPP é destacado a necessidade do reconhecimento acerca das variedades linguísticas, de modo que os docentes em formação inicial, posteriormente, na atuação com o ensino fundamental e médio, problematizem as variedades utilizadas em sala de aula e em outras esferas sociais, de modo a reconhecer o que as constitui linguística, mas em especial, ideologicamente. É preciso compreender os gêneros em termos das vozes sociais, algumas vezes em tensão ou disputa, bem como os discursos variam a depender da intencionalidade, “de quem está falando”, do nível de formalidade da situação interlocutiva, do outro, na posição ativa e responsiva de ouvinte/falante.

Prima-se por “[...] uma prática de ensino que favoreça a observação e reflexão crítica em relação aos conhecimentos histórico-sociais da linguagem e materiais didáticos utilizados pelos docentes nas escolas de ensino fundamental e médio.” (UNIOESTE, 2015, p. 21). Esse excerto pode ser compreendido na relação com o que se espera das práticas de *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), levando em consideração a formação integral do licenciado, favorecendo a problematização sobre a realidade, em contextos situados, como o escolar. Para tal, frisa-se sobre a:

[...] necessidade de realizar a capacitação de profissionais para a compreensão sócio-histórica do sistema linguístico, dos diferentes significados e valorações encontrados nas formas da língua [...] em uma cultura multifacetada, suas relações nos processos formais, semiformais e informais de ensino-aprendizagem e o funcionamento dos mecanismos linguísticos e culturais que engendram as identidades sociais na complexa relação linguagem e sociedade, o curso de Letras, *Campus* de Cascavel, oferece amplo espaço para que o aluno possa exercitar o tripé ensino/pesquisa/extensão e ter uma compreensão da necessidade de sua formação continuada (UNIOESTE, 2015, p. 22 - 23).

No PPP é destacado sobre a necessidade de capacitar, na formação inicial de professores, profissionais para o trabalho com a linguagem, levando em consideração as diferentes culturas, as variedades linguísticas, a relação com a sociedade e outros aspectos que constituem as identidades dos sujeitos plurais que compõem os espaços educativos. O Curso de Letras da Unioeste, nesse sentido, propõe uma formação de professores alinhada a tríade: ensino, pesquisa e extensão.

Em relação às linhas de pesquisa direcionadas para as práticas de escrita, enfatizadas no PPP do Curso de Letras da Unioeste, destacamos a “[...] I - Estrutura e Funcionamento da Linguagem [...] III - Linguagem e Ensino.” (UNIOESTE, 2015, p.

23). Essas duas vertentes se voltam, diretamente, para o estudo da estrutura e do funcionamento da linguagem, bem como para a pesquisa em linguagem e ensino, favorecendo de certa forma, abordagens direcionadas para as práticas de escrita acadêmica, foco nesta pesquisa.

d) *Perfil do Profissional – Formação geral e específica* do PPP: Neste item (UNIOESTE, 2015, p. 23), destaca-se o fato de que “[...] o ensino-aprendizagem é um processo integrante da dinâmica social e de que a apropriação/produção do conhecimento não se faz pela mera produção de modelos, mas por interação entre os sujeitos historicamente situados.” (UNIOESTE, 2015, p. 23 - 24).

A perspectiva formativa, proposta no PPP do Curso de Letras, ao considerar que a apropriação/produção do conhecimento seja concretizada a partir da interação entre os sujeitos historicamente situados, pode ser reconhecida como se pautando, assim, em uma concepção interacionista de linguagem, em práticas comunicativas a partir de textos diversos, em um ato dialógico. A perspectiva interacionista pode ser compreendida com um alinhamento à proposta de produção escrita centrada na abordagem *de letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 1998), uma vez que compreende-se que o documento é norteado pela linguagem como forma de interação; logo, pode estar alinhado à terceira abordagem de letramento proposto por Lea e Street (2014), na perspectiva de formação para as práticas sociais.

O desenvolvimento dos letramentos na universidade demanda de disciplinas alinhadas ao PPP e do professor da disciplina, mediador de conhecimentos, alicerçar suas práticas didático-pedagógicas em uma perspectiva interacionista de linguagem, assimilando os aspectos: técnico, pessoal e profissional. De acordo com o PPP, a:

[...] diversidade de encaminhamentos metodológicos utilizados pelas unidades curriculares, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, se afunila nas áreas de Língua Portuguesa e algumas disciplinas de Literatura de Língua Portuguesa no método sociolinguístico e interacionista (UNIOESTE, 2015, p. 25).

O perfil de profissionais que se deseja formar configura-se como sujeitos atentos às demandas educacionais contemporâneas, com aporte teórico de concepções da linguagem da sociolinguística e do interacionismo, a partir de conteúdos diversos diante das demandas educativas. Ressaltamos que refletir sobre a formação de professores exige compreender o próprio significado do papel do

docente na sociedade, com ênfase, neste estudo, para a formação identitária, a compreensão das relações de poder, autoridade e de sentidos.

e) *Metodologia*: Quanto a este item do PPP (UNIOESTE, 2015, p. 24), em relação às produções textuais escritas, no documento são destacados os gêneros “[...] ensaios, artigos de análise, monografias e discussões em grupo, seminários e outras dinâmicas pedagógicas interativas em sala de aula.” (UNIOESTE, 2015, p. 24). O PPP é o norteador das propostas de letramento acadêmico da Unioeste, assim, fica claro que as práticas com as produções textuais escritas não ficam restringidas, por exemplo, somente aos ensaios, artigos de análise, monografias, pelo contrário, é enfatizado a possibilidade para outras ações pedagógicas interativas em sala de aula.

f) *Avaliação*: No que diz respeito a esse tópico do PPP (UNIOESTE, 2015, p. 26), observamos a ênfase no documento de que a “[...] postura docente na avaliação dos alunos há de considerar [...] os fatores contextuais internos e externos à escola que, de alguma forma, interferem sobre o processo.” (UNIOESTE, 2015, p. 26). A proposta avaliativa do PPP pode ser relacionada com a abordagem com foco nos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), uma vez que considera a linguagem em caráter social; logo, que fatores externos também interferem na avaliação a qual o acadêmico é submetido.

Na avaliação, em caráter processual³⁶, é preciso avaliar a aprendizagem considerando o contexto sócio-histórico ao qual o sujeito está inserido, visto que interfere de maneira direta no processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, a depender do resultado da turma, obtido a partir da avaliação, é possível ao professor também avaliar-se, ressignificar e retomar os conteúdos, caso não tenham sido aprendidos pelos estudantes. Identificamos, ainda, que:

A avaliação constitui-se num instrumento importante para verificar se os objetivos propostos no projeto estão sendo atingidos. Diante da realidade evidenciada pela avaliação, é possível reafirmar a proposta e os objetivos ou rever os rumos e encaminhamentos, objetivando o melhor aproveitamento acadêmico e social da formação docente inicial (UNIOESTE, 2015, p. 26).

³⁶ A avaliação processual, formativa ou contínua é aquela que transcende um aglomerado de perguntas a serem respondidas, por exemplo, em uma prova bimestral, e organiza-se a partir de um processo de avaliação formativa que auxilia na identificação do aprendizado em forma de processo como um *continuum*.

A avaliação é um instrumento que auxilia na verificação dos objetivos, se foram, de acordo com a proposta, contemplados. A depender dos resultados, os objetivos, precisarão ou não serem ressignificados, de modo que favoreçam a aprendizagem. É preciso, sobretudo, considerar que "A avaliação deixe de ser o momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento." (HOFFMANN, 1995, p. 21), ou seja, a avaliação é um ato contínuo, processual, é a partir dela que novas estratégias podem ser traçadas, em prol de contemplar as reais necessidades formativas.

g) *Formas e organização do processo de auto avaliação do Curso do PPP:* neste item (UNIOESTE, 2015, p. 27), observamos que a ênfase na "[...] auto avaliação é um processo necessário para sabermos as repercussões positivas sobre a qualidade do trabalho pedagógico e formativo dos professores da educação básica." (UNIOESTE, 2015, p. 27). Há necessidade da auto avaliação, seja dos alunos no seu papel social, do docente como mediador de conhecimentos e da proposta de ensino e de aprendizagem.

h) *Formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem:* neste tópico, (UNIOESTE, 2015, p. 27), o documento destaca a necessidade de que "As verificações de aprendizagem na forma não escrita devem, obrigatoriamente, utilizar registros adequados que possibilitem a instauração de processo de revisão." (UNIOESTE, 2015, p. 27-28). Essa afirmação nos mostra que é possível, no Curso de Letras, o aluno ser avaliado de outras maneiras, além da forma escrita, mas desde que essas outras formas de avaliação possam ser revisadas. Este é um aspecto positivo, pois favorece o aprimoramento e o desenvolvimento de outras questões para além da escrita.

A partir da análise que fizemos do PPP (UNIOESTE, 2015), na sua relação com a abordagem teórica que dá sustentação a esta pesquisa, fica registrada no documento a preocupação do Curso de Letras da Unioeste - *Campus Cascavel/PR* em formar professores para o trabalho com a LP com aproximações com o viés nos *letramentos acadêmicos*, proposto por Lea e Street (2014). A formação docente nessa perspectiva do letramento contribui para a emancipação de sujeitos capazes de interagirem a partir de textos/discursos diversos, dentro e fora da esfera acadêmica.

Se, conforme Street (2003), no letramento acadêmico "[...] é importante não apenas atentar a significados culturais, mas também à dimensão de poder conferida

por esses processos de leitura e escrita.” (STREET, 2003, p. 6), entendemos que o PPP garante essa orientação quando ressalta que, a partir dos Planos de Ensino “[...] o professor deve ter bem claro quais *objetivos* propõem para os trabalhos que solicitam dos estudantes, além de evidenciar os *modos discursivos* que serão avaliados para a comunicação na área temática focalizada.” (CRUZ, 2007, p. 9 [grifos da autora]). Ou seja, o professor deve ter clareza sobre os gêneros selecionados para trabalhar e compreender a função social desses textos, uma vez que, por meio de práticas de leitura e de escrita de gêneros diversos, estará possibilitando a ampliação de capacidades linguístico-discursiva de seus alunos.

O processo educativo concretiza-se em relações dialógicas entre todos os envolvidos no processo, considerando, sempre, que “[...] o conhecimento é construído através da experiência do aluno em aprender e do auxílio do professor nesse processo de aprendizagem.” (OLIVEIRA, 2017, p. 127). Logo, o professor é o mediador desse processo que objetiva formar sujeitos críticos, para exercerem papéis sociais de modo ativo e responsivos na construção de identidades, conscientes das relações de poder, autoridade e a produção de sentidos.

4.1.1 Considerações sobre a seção

Em suma, diante das análises do PPP do ano de 2015, em específico, do recorte que compreende o ítem *III - Organização Didático- Pedagógica* (UNIOESTE, 2015), identificamos que o documento prevê, sobretudo, o favorecimento da formação inicial de professores, de modo que esses sujeitos críticos e reflexivos, possam atuar com adequação no ensino fundamental e médio. Para tal, o projeto do Curso tem todas as partes articuladas, visando a contribuir para a superação de práticas de ensino fracionado, a partir de uma formação na perspectiva para além da formação inicial, considerando, portanto, o processo de formação como contínuo.

No PPP é destacado sobre a necessidade de se ter clareza na elaboração e execução da proposta de formação do profissional de Licenciatura. É preciso considerar a diversidade presente na sociedade, na sala de aula, para assim favorecer ações relacionadas com o contexto social. Da forma como está, para que o próprio PPP traz essa questão dos letramentos acadêmicos. É preciso, portanto, nas práticas de letramento, considerar os letramentos anteriores que os estudantes trazem

consigo, uma vez que são sujeitos sócio-histórico-ideologicamente constituídos; logo, parte-se dos letramentos locais/vernaculares em direção aos letramentos acadêmicos, alinhado de certa forma ao que propõe os NEL.

Podemos compreender, com base nas análises, ainda que de forma implícita, uma possibilidade do documento estar alinhado à terceira abordagem, a de *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014). No PPP é destacada a importância do ensino, da pesquisa e da extensão estarem ancorados ao método sociológico e interacionista. Os aportes teóricos a partir dessa tríade proporciona uma visão holística sobre a linguagem, reconhecendo a diversidade, de modo que é possível refletir e interrogar sobre a realidade em um processo social, que visa a materializar ações que beneficiem as comunidades regionais, o que se configura como função social da universidade, favorecer o exercício da cidadania e da consciência reflexiva.

Entende-se, portanto, a premissa de que no PPP há uma preocupação para o exercício da docência de forma crítica, ao considerar os aspectos inter, trans e multidisciplinares, na necessidade da formação integral do ser humano. A proposta curricular alinhada às práticas de *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), contempla a formação inicial de professores diante das dimensões social, histórica, política, linguística, identitária, entre outros.

Em relação às práticas de escrita no PPP, identificamos, conforme já destacado, a ênfase na produção de “[...] ensaios, artigos de análise, monografias e discussões em grupo, seminários e outras dinâmicas pedagógicas interativas em sala de aula.” (UNIOESTE, 2015, p. 24). Para tal, o documento destaca a imprescindibilidade de “[...] criar também um clima de estudo para os alunos produzirem textos e artigos pedagógicos.” (UNIOESTE, 2015, p. 19).

Requer-se a produção de gêneros diversos, mas para tal, é preciso criar ambientes favoráveis às produções textuais, considerando, sempre, a necessidade do processo permear a escrita e a reescrita dos textos, favorecendo produções como práticas sociais. A ênfase nas práticas de produções textuais escritas não se restringem a um gênero específico, mas sim, a uma gama ampla de textos e de artigos pedagógicos que podem/devem ser abordados nas práticas de letramento acadêmico.

Diante das análises do PPP (UNIOESTE, 2015), cabe também verificar as propostas didático-pedagógicas dos Planos de Ensino das disciplinas de LP (UNIOESTE, 2019), voltadas para as produções textuais, a fim de identificar quais são os gêneros e as abordagens com foco na escrita (LEA; STREET, 2014) preconizados

na formação inicial de professores da instituição investigada. Nesse sentido, na próxima seção, analisaremos as disciplinas no que concerne às ementas, aos objetivos e às avaliações.

4.2 ABORDAGENS DE ESCRITA QUE SUBJAZEM AOS PLANOS DE ENSINO

O PPP é o documento que norteia a elaboração dos Planos de Ensino de um determinado Curso. No caso, em específico, do Curso de Letras da Unioeste – *Campus Cascavel/PR*, entendemos que o PPP por nós analisado configura-se como o discurso propulsor que gera novos enunciados (Planos de Ensino), os quais refletem e refratam outros enunciados (o PPP, por exemplo). Logo, todo “[...] enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

No caso, os Planos de Ensino, objetos de análise nesta seção, embora apresentem ecos do PPP e amparem-se diretamente neste documento, são organizados individualmente por docentes das disciplinas. Logo, podem refletir e refratar conhecimentos próprios de quem os organizou, extrapolando-se, assim, o documento norteador. Essa realidade justifica o fato de selecionarmos para análise, além do PPP, os Planos de Ensino da disciplina de LP do Curso de Letras da Unioeste. O objetivo desta análise é identificar como esses documentos contemplam e abordam o trabalho com a escrita.

Para melhor visualização desse documento, apresentamos, a seguir, um quadro com a forma de organização, determinada pela Resolução 282/2006 – CEPE.

Quadro 05: Estrutura dos Planos de Ensino do Curso de Letras da Unioeste

ANEXO II - RESOLUÇÃO Nº 282/2006-CEPE						
PLANO DE ENSINO						
PERÍODO LETIVO/ANO:						
ANO DO CURSO:						
Curso: Letras Modalidade: Licenciatura Turno: Matutino						
Centro: CECA – Centro de Educação, Comunicação e Artes						
Campus: Cascavel/PR						
Disciplina						
Código	Denominação	Carga horária				
		AT ¹	AP ²	APS ³	APCC ⁴	Total

(¹ Aula Teórica; ² Aula Prática; ³ Atividade Prática Supervisionada; ⁴Atividade Prática como Componente Curricular)

Docentes:

Ementa
(constante no PPP vigente)

Objetivos

Objetivo Geral:

Objetivos Específicos:

Conteúdo Programático

Metodologia

Avaliação
(Critérios, notas, pesos, procedimentos, instrumentos e periodicidade)

Bibliografia Básica

Bibliografia Complementar

Data:

Assinatura do docente proponente

Colegiado de Curso (aprovação)

Ata nº _____, de ____/____/____.

Coordenador de Curso:

Assinatura _____

Conselho de Centro (homologação)

Ata nº _____, de ____/____/____.
Diretor de Centro:
Assinatura _____
Encaminhada cópia à Secretaria Acadêmica em: ____/____/____.
Nome/Assinatura _____

Fonte: Curso de Letras da Unioeste – *Campus* de Cascavel/PR

Como podemos observar, a organização dos Planos de Ensino contempla, basicamente, as seguintes informações: *ementa; objetivos; conteúdo programático; metodologia; avaliação; bibliografia básica e bibliografia complementar.*

Do rol de Planos de Ensino do ano de 2019, do Curso de Letras da Unioeste – *Campus* Cascavel/PR, analisamos, em específico, aqueles que são da área de LP. A seguir, retomamos o Quadro 03 (p. 32) para lembrar quais são essas disciplinas, qual a carga-horária de cada uma e em que ano do Curso são ofertadas.

Quadro 03 – Disciplinas da área de LP do Curso de Letras

Nome da disciplina	Carga horária	Ano do Curso em que é ofertada
Leitura e Produção textual	136	1º ano
Estudos Linguísticos I	68	1º ano
História e formação da Língua Portuguesa	68	1º ano
Linguística do Texto e do Discurso	136	2º ano
Morfologia, Fonética e Fonologia do Português	68	2º ano
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas	68	2º ano
Estudos Linguísticos II	68	2º ano
Sintaxe do Português I	68	3º ano
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	136	3º ano
Sintaxe do Português II	68	4º ano
Hipertexto, Leitura e Produção Textual	68	4º ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no PPP (UNIOESTE, 2015, p. 31-32)

Tencionamos, a partir da análise dos Planos de Ensino do ano de 2019 das disciplinas elencadas no Quadro 03, buscar compreender quais abordagens de escrita orientam as propostas didático-pedagógicas. Tais orientações, conforme já dito, estão

respaldadas no PPP – como as ementas dessas disciplinas, por exemplo, que são compiladas no documento – mas representam, também, as compreensões do docente da disciplina, uma vez que este pode fazer escolhas, a partir da ementa apresentada.

Entendemos que o Plano de Aula “[...] nessa perspectiva é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.” (FUSARI, 1990, p. 45). É esse documento que norteará o trabalho docente e facilitará o desenvolvimento da disciplina pelos alunos. Nesse sentido, ele é organizado, segundo Spudeit (2014), com base nos seguintes questionamentos: “O que eu quero que meu aluno aprenda? Para isso, o plano de ensino deve ser norteado pelo perfil do aluno que o curso vai formar e também de acordo com as concepções do projeto pedagógico de um curso.” (SPUDEIT, 2014, p. 1).

Dentro desse contexto, o Plano de Ensino assume tamanha importância a ponto de se constituir como objeto de teorização e se desenvolve a partir da ação do professor que envolve: “[...] decidir acerca dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, conteúdo programático adequado para o alcance dos objetivos, estratégias e recursos que vai adotar para facilitar a aprendizagem, critérios de avaliação, etc.” (GIL, 2012, p. 34).

Para as análises, optamos por fazer um recorte, considerando apenas três elementos que, em nosso entendimento, contemplam o todo da disciplina: a *ementa*, os *objetivos* e a *avaliação*. Esse recorte nos foi necessário, uma vez que analisar todos os elementos constituintes dos Planos de Ensino demandaria de muito tempo.

Nos Planos de Ensino, no que diz respeito ao item *ementa*, compreendemos que esse elemento, além de estabelecer um diálogo direto com o PPP, é responsável por uma breve síntese, apresentada de forma clara e concisa, do que será estudado no decorrer da vigência da disciplina. Conforme Spudeit (2014), a ementa deve apresentar os tópicos que farão parte do conteúdo da disciplina limitando sua abrangência dentro da carga-horária ministrada, ser escrita de forma sucinta e objetiva e deve estar de acordo com o projeto político pedagógico do Curso.

No que concerne aos *objetivos* (geral e específicos), estes, de acordo com Gil, “[...] representam o elemento central do plano e de onde derivam os demais elementos.” (GIL, 2012, p. 37). Eles têm por propósito nortear a realização da proposta didático-pedagógica centrada nos resultados que se pretende alcançar ao longo e ao

fim de determinadas ações realizadas na vigência das disciplinas de LP. De certa forma, os objetivos contemplam/definem os conteúdos que serão trabalhados.

A *avaliação* dos Planos de Ensino integram o *feedback* tanto para o docente, mediador do processo de letramento acadêmico quanto para o discente, “[...] em um processo mediado pelo diálogo contínuo.” (UNIOESTE, 2015, p. 27). A avaliação, de caráter processual, individual, coletiva, com uma periodicidade estipulada ou não, como, por exemplo, quinzenalmente ou no final de cada trimestre, favorece uma “[...] prática periódica de avaliação da sua estrutura pedagógica, física e humana, para desenvolver um planejamento e organização que contemple a formação inicial e continuada do profissional da área de Letras e Línguas Estrangeiras.” (UNIOESTE, 2015, p. 27).

A avaliação não pode ser considerada uma forma de punir e/ou culpabilizar o acadêmico por não ter entendido/aprendido determinado assunto/tema, pelo contrário, serve como um *feedback* tanto para o docente, que pode não ter utilizado as estratégias mais ou menos adequadas para a proposta formativa; quanto um déficit de aprendizagem do discente, resultado de um letramento anterior que não foi consolidado entre outros. Para além disso, no processo avaliativo, é possível identificar se o objetivo da disciplina/proposta didático-pedagógica foi ou não contemplado, e caso não tenha sido, a partir desse parecer é possível traçar novas estratégias, fazer intervenções, de modo a recuperar os conteúdos, com ênfase para aqueles que não foram consolidados.

Em relação aos três elementos dos Planos de Ensino que serão analisados, é preciso considerar que “[...] não se constitu[em] em um somatório de partes desarticuladas.” (UNIOESTE, 2015, p. 8), mas contemplam um conjunto de ementários conjugados à respectiva grade curricular. Portanto, a relação entre as partes é que faz com que o todo defina sua concretude. Assim, se pretendemos compreender as abordagens de escrita que subjazem aos Planos de Ensino, entendemos que a análise desses três elementos – ementa, objetivos e avaliação³⁷ – serão suficientes para possibilitar a compreensão do todo.

Para a organização do trabalho, as subseções seguintes, serão divididas conforme nos foi possível categorizar na análise: abordagem com foco nas

³⁷ Dos itens das análises, destacamos que selecionamos apenas alguns dos recortes, os mais pertinentes, em vista da relevância para as discussões em relação as abordagens de escrita.

habilidades de estudo; abordagens com foco nas habilidades de estudo e na socialização acadêmica; abordagem com foco na socialização acadêmica; abordagens com foco na socialização acadêmica e nos letramentos acadêmicos; abordagens com foco na socialização acadêmica com maior ênfase nos letramentos acadêmicos; e, por fim, as considerações sobre as seções.

4.2.1 Abordagem com foco nas habilidades de estudo

A partir da ementa da disciplina *Estudos Linguísticos I*, observamos a ênfase no estudo de abordagens formais da língua, avançando, posteriormente, para os aspectos da diversidade linguística e histórica, no estudo de normas e de variações.

Essa abordagem pode ser justificada no fato de se considerar, na formação inicial de professores de Letras, a necessidade do acadêmico reconhecer a estrutura da língua para, posteriormente, ao atuar na esfera escolar, poder conduzir as reflexões com maior segurança e domínio teórico.

Figura 01 - Ementa da disciplina de *Estudos Linguísticos I* (UNIOESTE, 2019)

Ementa		
2017/1	Aprovação: 06/10/2016	Resolução nº 233/2016-CEPE
Concepções de linguagem referente aos Estudos Comparatistas e ao Estruturalismo. Línguas (como instrumento de poder e resistência: ênfase na pluralidade étnico racial, de gênero, diversidade sexual e meio ambiente), normas e as variações (diatrática, diafásica, diatópica e diacrônica). História da Linguística: Comparativismo e Estruturalismo.		

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (UNIOESTE, 2019)

Na ementa acima, intenta-se propiciar ao futuro docente conhecimentos sobre questões que envolvem o estudo da linguagem na relação com duas correntes teóricas: a do comparativismo e a do estruturalismo. Nesse âmbito, pretende-se promover reflexões sobre a língua, compreendendo-a como instrumento de poder e de resistência na sociedade.

Essa preocupação dialoga com as palavras de Lima (2007), para quem a formação inicial deve garantir ao futuro docente “[...] habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade.” (LIMA, 2007, p. 86). Isso configura-se em uma postura científica que nos possibilita inferir, a partir dos temas de estudos elencados, o foco nas *habilidades de estudos* (LEA; STREET, 2014) por primar pelo domínio do conteúdo acadêmico.

Essa mesma abordagem de escrita compreendemos, também, na disciplina *História e formação da Língua Portuguesa*. Para ilustrar essa relação, selecionamos, do Plano de Ensino, a parte que abarca os objetivos:

Figura 02– Objetivos da disciplina de *História e formação da Língua Portuguesa* (UNIOESTE, 2019)

Objetivos
<p>GERAL: Estudar a história e a formação da Língua Portuguesa, as transformações que ocorrem diacronicamente nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e semântico-lexical.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Estudar os conceitos de língua e dialeto; 2) Compreender o método de pesquisa em linguística histórica; 3) Reconhecer as noções sobre diversidade e unificação de língua ou das línguas, com ênfase no processo evolutivo da Língua Portuguesa; 4) Estudar a mudança da Língua Portuguesa nos níveis fonético-fonológico, morfossintático, semântico-lexical e sintático; 5) Desenvolver, nos acadêmicos, a capacidade de observar e reconhecer dados relativos à fonética e à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica no processo de mudança linguística e seus reflexos no Ensino da Língua Portuguesa (normativismo e prescritivismo); 6) Observar o processo de mudança lexical e constituição da Língua Portuguesa.

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (UNIOESTE, 2019)

No que concerne ao objetivo geral da disciplina, a ênfase recai sobre o estudo da história e da formação da LP, em nível fonético-fonológico, morfossintático e semântico-lexical. Nesse sentido, é possível relacionar a proposta de letramento alinhado as *habilidades de estudo* (LEA; STREET, 2014), pois procura-se explorar, na disciplina, dentro de uma abordagem histórica, sua estrutura fonético-fonológica, morfológica e semântico-lexical.

Em se tratando da formação em um Curso de Letras, entendemos que essas reflexões linguístico-discursivas são importantes, pois favorecem acercar-se das estratégias do dizer, compondo uma gama ampla de conhecimentos que precisam fazer parte do repertório do futuro professor de LP. Esse propósito da disciplina coaduna com as palavras de Rojo (2009) quando nos lembra que o mundo mudou muito nas duas últimas décadas, sendo que a globalização “[...] tem favorecido a unificação das línguas e, conseqüentemente, provocado transformações na própria língua portuguesa. Tais mudanças têm exigido dos usuários da língua novos letramentos.” (ROJO, 2009, p. 105).

Logo, refletir sobre os dialetos, a diversidade linguística, a evolução da LP, as mudanças lexicais, entre outros, é favorecer ao futuro docente a possibilidade de inserção nos letramentos acadêmicos, uma vez que “[...] Todo letramento é apreendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de

aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação.” (STREET, 2014, p. 154).

No contexto da disciplina, portanto, são estabelecidos objetivos para a compreensão das diferentes práticas sociais de uso da linguagem. Assim, parte-se das necessidades formativas de um grupo, em específico, considerando que a aprendizagem na esfera escolar/acadêmica, reflete em outras esferas, como, por exemplo, na aplicabilidade dos conhecimentos, no uso da linguagem em âmbito social.

Ainda dentro da abordagem de escrita com foco nas *habilidades de estudo*, categorizamos a disciplina *Morfologia, Fonética e Fonologia do Português*, que podemos comprovar a partir da análise dos objetivos:

Figura 03– Objetivos da disciplina *Morfologia, Fonética e Fonologia do Português* (UNIOESTE, 2019)

Objetivos
<p>Geral:</p> <p>Desenvolver o conhecimento e a compreensão dos princípios, dos elementos constitutivos e dos procedimentos da descrição fonético-fonológica e morfológica, assim como da organização fonológica e morfológica da língua portuguesa, promovendo a análise crítica da abordagem normativa e a relação entre o conteúdo abordado e sua aplicação no Ensino Fundamental e Médio.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordar elementos fundamentais do estudo do nível fonético-fonológico da língua portuguesa; - Abordar elementos fundamentais do estudo do nível morfológico da língua portuguesa; - Promover a observação, descrição e análise dos aspectos fundamentais da fonologia, da fonética e da morfologia do português brasileiro, pertinentes ao ensino da língua portuguesa no ensino fundamental e médio; - Discutir e refletir sobre a abordagem normativa e descritiva da fonética, da fonologia e da morfologia da língua portuguesa.

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (UNIOESTE, 2019)

Nessa disciplina, a ênfase parece recair sobre a estrutura da língua, no que tange aos aspectos fonéticos, fonológicos e morfológicos, em um diálogo muito próximo com a disciplina *História e Formação da Língua Portuguesa*. Isso nos permite inferir, da mesma forma que naquela disciplina, uma abordagem de escrita alinhada à *habilidade de estudo* (LEA; STREET, 2014). Os tópicos estão voltados, dessa forma, para o desenvolvimento de “[...] habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir e desenvolver e que poderão transferir para os diversos contextos da universidade.” (JUCHUM, 2014, p. 113).

Considerando que as especificidades dos recortes das disciplina acima elencados visam ao estudo da estrutura da língua, destacamos que esses conteúdos

são fundamentais ao professor, na compreensão da morfologia, da fonética e da fonologia que está relacionada diretamente com a língua, e assim, impactam, por exemplo, na produção de textos escritos, que exige conhecimento amplo dos aspectos estruturais da língua para a coesão e a coerência textual.

Podemos relacionar, também, à abordagem de escrita com foco nas *habilidades de estudo* (LEA; STREET, 2014) a disciplina *Sintaxe do Português I*, o que podemos comprovar a partir da análise da ementa.

Figura 04– Ementa da disciplina *Sintaxe do Português I* (UNIOESTE, 2019)

Ementa		
2016/1	Aprovação: 10/12/2015	Resolução nº 214/2015-CEPE
Descrição sintática dos enunciados em língua portuguesa. Análise descritiva dos conceitos sintáticos presentes na gramática tradicional.		

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (UNIOESTE, 2019)

Na ementa enfatiza-se acerca da descrição sintática dos enunciados em LP, análise dos conceitos sintáticos presentes na gramática tradicional. Os objetivos da disciplina *Sintaxe do Português II* (Figura 05), também parecem preconizar pela descrição dos elementos sintáticos e semânticos dos enunciados; logo, ambas estão alinhadas ao estudo da estrutura da língua, ou seja, podem ser compreendidas com foco nas *habilidades de estudo* (LEA; STREET, 2014).

Refletir sobre a linguagem significa compreender também seus aspectos estruturais como resultado de processos sociais e ideológicos que organizam e direcionam as práticas de linguagem. A partir desse conhecimento, parece-nos que o Curso de Letras procura garantir, ao futuro professor, uma formação mais ampla, ou seja, formar um cidadão capaz de compreender melhor a história da sociedade. Logo, trata-se de uma prática de letramento acadêmico que prima pela construção da identidade de sujeitos situados no mundo.

Nos objetivos da disciplina *Sintaxe do Português II* também encontramos essa mesma abordagem de escrita:

Figura 05– Objetivos da disciplina *Sintaxe do Português II* (UNIOESTE, 2019)

Objetivos

Geral:

Promover discussão teórica sobre aspectos de descrição dos elementos sintático-semânticos que compõem enunciados, tendo em vista trabalho a ser aplicado ao ensino de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio.

Específicos:

Conduzir os alunos a:

- conhecer e refletir sobre pressupostos teóricos que subsidiem uma análise dos elementos sintático-semânticos que compõem os enunciados;
- rever de forma crítica a análise sintática;
- praticar a descrição sintática considerando-se os níveis Fundamental e Médio de ensino.

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (UNIOESTE, 2019)

Nos objetivos identificamos a centralidade na descrição sintática dos enunciados e na análise descritiva de conceitos da gramática tradicional, como elementos essenciais no ensino e na aprendizagem de línguas. Parte-se da premissa de que o professor precisa reconhecer e apropriar-se de conhecimentos que permeiam o sistema linguístico, com o qual trabalhará na esfera escolar. Refletir sobre a função sintática, por exemplo, significa compreender o papel desempenhado por cada um dos termos de uma oração, que faz com que o todo faça sentido.

É preciso considerar que os elementos sintáticos e semânticos auxiliam, diretamente, na compreensão de um enunciado, uma vez que nele estão imbricados uma série de aspectos. Para Bakhtin, “[...] um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Subjacentes no enunciado estão as relações de poder, identidades, subjetividades, crenças, ideologias, entre outros que circunscrevem-se por meio da estrutura da língua.

A possibilidade de reflexão sobre os usos da língua é imprescindível em qualquer etapa formativa e proposta didático-pedagógica. A inter-relação, na esfera acadêmica, entre os conhecimentos científicos e metodológico tendem a contemplar os desafios formativos de um docente que seja reflexivo e autônomo, que compreenda que sua atuação precisa/deve moldar-se de acordo com a realidade na qual atua e, assim, possa intervir positivamente diante dessa realidade, na função de agente de letramento.

Diante da complexidade permeada nos espaços educativos, cabe destacar que o “[...] professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos.” (KLEIMAN, 2010, p. 53). Assim, precisa promover

discussões teóricas que auxiliem os acadêmicos a compreenderem a função sintático-semântica que compõe os mais distintos enunciados, sobretudo, relacionando esses conhecimentos com a aplicabilidade nas aulas de LP, no ensino fundamental e médio.

Diante do exposto, podemos compreender que as disciplinas: *Estudos Linguísticos I, Estudos Linguísticos II, Morfologia, Fonética e Fonologia do Português, História e formação da Língua Portuguesa; Sintaxe do Português I e Sintaxe do Português II*, parecem preconizar pela abordagem de escrita com foco nas *habilidades de estudo* (LEA E STREET, 2014). Em se tratando da formação em um Curso de Letras, entendemos que essas reflexões linguísticas são importantes, pois compõem uma gama ampla de conhecimentos que precisam fazer parte do repertório do futuro professor de LP.

Em seguida, trataremos da disciplinas na qual identificamos as bordagens com foco nas *habilidades de estudo* e na *socialização acadêmica*.

4.2.2 Abordagens com foco nas habilidades de estudo e na socialização acadêmica

Dentre todas as disciplinas analisadas, entendemos que em *Linguística do Texto e do Discurso* há uma preocupação tanto com a estrutura do texto quanto com a socialização do conteúdo no espaço acadêmico. Para comprovar essa nossa constatação, recortamos a Ementa (Figura 06) e a Avaliação da disciplina (Figura 07).

Figura 06- Ementa da disciplina *Linguística do Texto e do Discurso* (UNIOESTE, 2019)

Ementa		
2016/1	Aprovação: 10/12/2015	Resolução nº 214/2015-CEPE
Concepções de texto, textualidade e discurso. Fatores linguísticos, semânticos, pragmáticos e discursivos da textualidade. Coerência e Coesão textual. Tipologia e Gêneros Discursivos. Intertextualidade e interdiscursividade. Texto, Discurso e Ensino.		

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (UNIOESTE, 2019)

Ao analisarmos a Ementa, identificamos que o estudo recai sobre as concepções de texto, textualidade e discurso, na sua relação com os gêneros discursivos e com o ensino. Os fatores linguísticos, semânticos, pragmáticos relacionados à coesão e a coerência podem ser compreendidos em um alinhamento com a primeira abordagem de escrita, a das *habilidades de estudo*, proposta por Lea e Street (2014).

Em nossa compreensão, entendemos que trata-se de uma importante disciplina, quando reportamos especificamente a formação do professor de LP, pois para exercer essa função, é importante que se tenha pleno conhecimento sobre o objeto de ensino. Como diz Libâneo (2007), é preciso dominar uma gama de "[...] instrumentos conceituais para interpretar a realidade e intervir nela." (LIBÂNEO, 2007, p. 81).

Nas propostas de avaliações da disciplina também se confirma a preocupação com o estudo do texto, focando-se tanto em sua materialidade quanto em seus aspectos discursivos.

Figura 07– Avaliação da disciplina *Linguística do Texto e do Discurso* (UNIOESTE, 2019)

Avaliação
<p>Serão critérios de avaliação da aprendizagem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Realização das leituras prévias indicadas e das atividades previstas; 2) Análise de textos, materialidades discursivas e encaminhamentos didáticos para a leitura, produção e avaliação textual, demonstrando domínio dos conceitos, metalinguagem e perspectivas teórico-metodológicas trabalhadas; 3) Apresentação oral e/ou escrita de trabalhos de análise sobre tópicos estudados, demonstrando apropriação do conteúdo, articulação linguística, adequação textual e domínio da modalidade formal da língua portuguesa; 4) Reelaboração das atividades de sistematização, a partir das anotações realizadas pelo monitor ou pelo professor; 5) Participação nos encontros de monitoria e no seminário sobre "Textualidade e ensino da leitura e produção de textos".

As avaliações serão assim distribuídas:

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (UNIOESTE, 2019)

Das propostas avaliativas, identificamos uma preocupação em verificar se houve, pelos alunos, a compreensão da materialidade do texto, uma vez que uma preocupação com o domínio de conceitos, da metalinguagem, centrando-se nos aspectos da textualidade como coesão, coerência, dentre outros. Não é possível visualizar uma preocupação com a produção/leitura de texto para além da universidade. Todo o conteúdo explorado se fecha no contexto da universidade, como que a dizer: o aluno aprende a escrever para a universidade. Por isso, entendemos que entrelaçam-se, nessa disciplina, duas abordagens de escrita: a de *habilidades de estudo* e a de *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014).

Não estamos, em nenhum momento, desconsiderando a importância desses conhecimentos na formação do futuro docente de LP; estamos, sim, defendendo uma possibilidade de ensino que ultrapasse o âmbito universitário/escolar e avance para

outros campos e para uma formação mais ampla de sujeitos capazes de fazer o uso da linguagem em diferentes espaços sociais.

Destacamos, na análise, uma disciplina com abordagem na *socialização acadêmica - Leitura e Produção textual*. Sobre ela, discorreremos a seguir.

4.2.3 Abordagem com foco na socialização acadêmica

Na análise da ementa da disciplina *Leitura e Produção textual*, enfatiza-se as práticas de leitura e de escrita de gêneros diversos, que circulam na esfera acadêmica, em vista de que os usos sociais da leitura e da escrita “[...] variam em função das necessidades individuais e sociais, do contexto social e cultural.” (CASTELA, 2009, p. 50). Compreender e utilizar com adequação os diferentes gêneros, estratégias de argumentação, elementos linguísticos, extralinguísticos, entre outros na produção de textos é fundamental ao desenvolvimento do letramento acadêmico.

Figura 08- Ementa da disciplina *Leitura e Produção Textual* (Unioeste, 2019)

Ementa		
2016/1	Aprovação: 10/12/2015	Resolução nº 214/2015-CEPE
Práticas e estratégias de leitura. A produção escrita em gêneros distintos, com ênfase na escrita acadêmica. Questões de argumentação. Recursos linguísticos e para-linguísticos da exposição oral em contextos acadêmico-formais. Os pré-requisitos para a redação acadêmico-científica. As especificidades linguísticas do discurso científico. Produção do efeito de objetividade.		

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (Unioeste, 2019)

Dentre todas as disciplinas analisadas, a de *Leitura e Produção textual* é a que tem maior ênfase nas práticas de escrita a partir de gêneros variados, mas conforme comprova a ementa acima, a abordagem de escrita parece voltar-se, predominantemente, para a *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014), uma vez que a preocupação está em se desenvolver no aluno, sua competência linguístico-discursiva para a interação em contextos formais, tal como o acadêmico. Retomando as palavras de Lea e Street (2014), as áreas temáticas e os gêneros são explorados dentro da disciplina para construir conhecimentos particulares, que são próprios da academia.

Embora sejam priorizadas as produção de textos de gêneros distintos, a ênfase recai na escrita voltada a contextos acadêmico-formais, à redação acadêmico-científica, ao desenvolvimento do discurso científico, que é próprio do universo acadêmico. A preocupação maior está focada em socializar a escrita, porém apenas no espaço acadêmico. Nesse sentido, “[...] os modelos de socialização acadêmica

reconhecem que áreas temáticas e disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas.” (LEA; STREET, 2014, p. 480).

Em vista desse delineamento, analisamos, a partir do excerto abaixo, os objetivos propostos para a disciplina:

Figura 09 - Objetivos da disciplina de *Leitura e Produção Textual* (UNIOESTE, 2019)

Objetivos
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Praticar leitura, produção, correção, retextualização e reflexão linguístico-discursiva em torno de textos diversos, a partir da especificidade de seus gêneros do discurso e com ênfase especial às funcionalidades enunciativas dos gêneros da esfera acadêmica. <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover reflexões sobre o letramento acadêmico, estimulando a promoção do sujeito por meio do domínio das diferentes formas de linguagem. - Reconhecer os gêneros discursivos como instrumentos de interação e de promoção do sujeito no mundo letrado. - Desenvolver atitude responsiva ativa na interação com os textos da esfera acadêmica, reconhecendo suas funcionalidades enunciativas e orientações de letramento; - Produzir e reescrever textos diversos respondendo às diferentes práticas acadêmicas de letramento e desenvolvendo orientações de letramento específicas; - Compreender a relação tênue entre leitura e produção de textos em contexto acadêmico (ensino universitário na sua relação com a pesquisa e a extensão universitárias) e a formulação, circulação e socialização do conhecimento científico (Especificidades enunciativas dos gêneros da esfera acadêmica); - Estudar elementos da sintaxe do português padrão estandardizado (oral e escrito) na sua relação com o monitoramento linguístico de gêneros da esfera acadêmica e com a formação do professor de línguas e linguagens.

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (UNIOESTE, 2019)

Dos objetivos elencados acima, propõe-se: desenvolver atitude responsiva ativa na interação com os textos da esfera acadêmica, reconhecendo suas funcionalidades enunciativas e orientações de letramento; produzir e reescrever textos diversos respondendo às diferentes práticas acadêmicas de letramento e desenvolvendo orientações de letramento específicas; compreender a relação tênue entre leitura e produção de textos em contexto acadêmico (ensino universitário na sua relação com a pesquisa e a extensão universitárias) e a formulação, circulação e socialização do conhecimento científico (especificidades enunciativas dos gêneros da esfera acadêmica) (UNIOESTE, 2019).

No que se refere, portanto, aos objetivos (geral e específicos) da disciplina acima, enfatiza-se as práticas de leitura, considerando a reflexão crítica na produção e na reescrita de textos diversos. No processo de letramento, é preciso levar em conta o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional inerentes a cada um dos gêneros em estudo, “[...] determinadas, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido.” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Com base no exposto pela ementa e pelos objetivos da disciplina *Leitura e Produção Textual*, ressaltamos que visualizamos, dessa forma, um certo alinhamento com a abordagem da *socialização acadêmica*, conforme é definida por Lea e Street (2014), uma vez que há uma preocupação explícita com o que, conforme Cruz (2007), direciona para modos de pensar e de usar o letramento dentro de um espaço específico, a universidade.

Ao avançarmos na análise, entendemos que algumas disciplinas abordam a escrita tanto com foco na *socialização acadêmica* quanto com foco nos *letramentos acadêmicos*, é o que podemos observar nas disciplinas *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas* e *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa*, sobre as quais discorreremos a seguir.

4.2.4 Abordagens com foco na socialização acadêmica e nos letramentos acadêmicos

Para analisar a disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas*, recortamos, inicialmente, os Objetivos, nos quais observamos que a centralidade está na reflexão acerca do exercício da docência, sobretudo no que tange os desafios e às necessidades inerentes aos letramentos contemporâneos.

Figura 10- Objetivos da disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas* (UNIOESTE, 2019)

Objetivos
<p>Geral: Refletir sobre conhecimentos, saberes e fazeres docentes necessários para uma prática de ensino de língua portuguesa socialmente responsável em relação aos desafios e necessidades contemporâneas para a convivência humana solidária e pacífica, para o desenvolvimento sustentável e para a produção de conhecimentos, ética e pedagogicamente relevantes ao contexto sócioeconômico-cultural brasileiro.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender, em nível reflexivo e crítico, a constituição e os objetivos dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica em sua relação com o processo de escolarização tardio no país e com a formação econômica, social e histórico-cultural brasileira; • Refletir sobre a construção histórica da identidade do professor e da disciplina de língua portuguesa no Brasil; • Posicionar-se em relação aos documentos oficiais norteadores do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, a partir da apropriação de conhecimentos e saberes da herança científico-cultural do campo pedagógico e da área de Letras; • Analisar o Projeto Político Pedagógico da escola campo de estágio em sua relação com as tendências do pensamento pedagógico brasileiro, com as teorias do currículo, com os documentos oficiais norteadores para o ensino de língua portuguesa e com a realidade sócioeconômica-cultural do município e das famílias dos alunos; • Desenvolver observação analítica que possibilite a compreensão reflexiva da organização do trabalho pedagógico do campo de estágio e das situações de ensino-aprendizagem ocorridas, bem como a elaboração do planejamento das aulas e a proposição de atitudes e condutas docentes pertinentes e relevantes para a regência; • Compreender a relevância do planejamento docente como ferramenta articuladora entre objetivos de ensino delineados, metodologias selecionadas e práticas avaliativas, visando à formação de alunos leitores e produtores de textos/discursos; • Desenvolver atividades de regência em língua portuguesa no Ensino Fundamental, partindo da análise dos fenômenos pedagógicos e didáticos observados, buscando contribuir para o desenvolvimento do processo formativo dos alunos; • Socializar reflexivamente as experiências vividas no campo de estágio, de modo a contribuir para sua formação docente, para a dos colegas e para o campo de conhecimentos da área de Prática de Ensino de língua portuguesa no ensino fundamental.

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (UNIOESTE, 2019)

A problematização permeia a produção de conhecimentos, a ética, os documentos oficiais, o PPP da escola do campo de estágio e o exercício da docência de modo geral. Diante do contexto sócio-histórico-cultural do Brasil e da necessidade da formação inicial de professores, “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112).

Essa orientação, relacionada com o ensino da escrita, contempla de certa forma a abordagem dos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), pois considera os processos envolvidos com a linguagem, situando-os em diferentes contextos sócio-históricos. Trata-se, assim, de abordar tanto as questões epistemológicas quanto sociais que envolvem a língua. O ensino superior, por vezes, exige a adaptação a novas formas de conhecimento que precisam ser compreendidas dentro da perspectiva dos participantes de um evento de letramento, por exemplo, e não a partir do conceito de língua e/ou da padronização desta.

Visa-se a possibilitar ao acadêmico, a partir dessa disciplina, refletir sobre sua atuação, como docente, na esfera escolar e de questões que envolvem essa esfera educativa. Desenvolver atividades para a regência de estágio demandam de planejamento, reflexão, ressignificação da proposta de ações, que possibilitam ao professor em formação inicial observar, questionar-se e se posicionar diante das práticas sociais de uso da linguagem. É preciso, sobretudo, “[...] incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.” (ROJO, 2012, p. 12).

A atuação inicial de docentes, proposta na disciplina, tem como objetivo favorecer ao acadêmico o contato com a realidade escolar, de modo que sensibilize e aproxime o professor em formação do contexto no qual atuará como profissional da educação. Diante dos desafios inerentes aos letramentos, entendemos que o estágio configura-se em um momento formativo relevante para a formação da identidade docente, e que, para além da formação inicial, a formação precisa ser continuada, tal como preconiza o PPP do Curso (UNIOESTE, 2015, p. 8), pois entende-se que o sujeito não está pronto, acabado, mas sim em constante formação.

Os letramentos precisam ser compreendidos como aprender a participar de

práticas situadas; logo, demandam de professores pesquisadores que buscam ampliar os conhecimentos, aprimorar as habilidades necessárias para atuar nos diversos contextos profissionais.

Para maior comprovação do que estamos entendendo, na sequência, analisamos a proposta avaliativa da disciplina:

Figura 11– Avaliação da disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas* (UNIOESTE, 2019)

Avaliação
<p>O processo avaliativo será realizado de forma contínua entre professor da disciplina, orientadores de estágio e acadêmicos, tendo como concepção norteadora uma prática avaliativa diagnóstica e formativa.</p> <p>Serão critérios gerais de avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> Assiduidade, pontualidade, interesse e participação ativa nas discussões plenárias realizadas em sala e nos encontros de orientação; Análise dos trabalhos escritos e dos relatos reflexivos das atividades de observação e de direção de classe, observando a consistência e pertinência das reflexões produzidas, bem como a articulação com o referencial bibliográfico que ancorou as plenárias temáticas; Postura ética, profissional e comprometida com as atividades de estágio. <p>Critérios específicos para as etapas do Estágio Supervisionado</p> <p>ETAPA I: Fundamentação teórico-metodológica para a docência</p> <ol style="list-style-type: none"> Elaboração individual por escrito de posicionamento reflexivo sobre as temáticas de estudo, em que se evidencie apropriação das leituras indicadas e das reflexões produzidas no decorrer das plenárias. Valor 100 pontos. Elaboração de texto reflexivo contemplando a perspectiva de ensino de língua portuguesa presente em documentos oficiais para o ensino fundamental. Valor 100 pontos. <p>ETAPA II: Observação analítica da organização do trabalho escolar e de situações de ensino-aprendizagem</p> <ol style="list-style-type: none"> Assiduidade, interesse e participação ativa nos encontros preparatórios com o (a) orientador (a) para organização dos instrumentos legais, dos encaminhamentos necessários para ida ao campo de estágio e para o desenvolvimento das atividades de observação; Organização, zelo e responsabilidade no preenchimento, acompanhamento das assinaturas e guarda dos termos de compromisso e dos registros decorrentes das observações realizadas; Demonstração de interesse, de atitude comprometida e reflexiva durante as atividades que visam a compreensão da organização e o funcionamento das escolas/campo de estágio (leitura e reflexão do PPP da escola ou do Programa-Projeto de Extensão, visita às instalações físicas, entrevistas etc); Demonstração de interesse, de atitude comprometida e reflexiva durante as atividades que visam a compreensão da organização da sala de aula e da dinâmica das aulas; Realização das atividades de observação planejadas e cumprimento do cronograma estabelecido; Elaboração de texto expositivo-reflexivo em que se apresente a caracterização da escola, breve análise do projeto político pedagógico, panorama da sala de aula e a configuração da dinâmica das aulas observadas; Demonstração de postura ética, profissional e comprometida durante as atividades de observação desenvolvidas. <p>ETAPA III: Planejamento e elaboração de plano de aulas</p> <ol style="list-style-type: none"> Assiduidade, interesse e participação ativa nos encontros com o (a) orientador (a) para a elaboração dos planos de aula; Disposição e iniciativa pessoal em buscar referenciais teórico-metodológicos para a elaboração dos planos de ensino; Atitude responsável pela (re)elaboração e pelo (re)planejamento que o plano de aula requer; Elaboração criteriosa e cuidadosa das atividades propostas, primando pela clareza, sequenciamento e gradação adequada; Demonstração de coerência teórico-metodológica na coleta, seleção e/ou elaboração dos materiais didáticos para

a realização das aulas;

- f) Demonstração de postura ética, profissional e comprometida durante o processo de planejamento.
- g) Demonstração de interesse, iniciativa pessoal e participação ativa na (re)elaboração do plano de aulas, buscando contemplar a necessária articulação entre objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, materiais selecionados e atividades elaboradas;
- h) Busca pela organização, clareza, sequencição e coerência das atividades propostas no plano de aula à perspectiva teórico-metodológica adotada e à turma de regência;
- i) Apresentação final dos planos de aula desenvolvidos;
- j) Realização integral das atividades de planejamento e cumprimento do cronograma estabelecido.

ETAPA IV: Desenvolvimento da regência

- a) Demonstrar preparo, estudo e domínio da temática ou conteúdo que está sendo desenvolvido;
- b) Primar pela interação colaborativa entre estagiário-alunos/alunos-alunos, visando a construção de conhecimento compartilhado;
- c) Demonstrar cuidado para com a adequação e aproveitamento do tempo disponível para a abordagem dos conteúdos e das atividades propostas;
- d) Ser claro na apresentação dos objetivos e nas orientações das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos;
- e) Recorrer a estratégias que favoreçam o interesse e a participação dos alunos;
- f) Apresentação e utilização adequada dos materiais necessários para o desenvolvimento das aulas;
- g) Demonstrar postura ética, profissional e comprometida durante a direção de classe;
- h) Realização da carga horária estabelecida e cumprimento do cronograma estabelecido;
- i) Elaboração de texto expositivo-reflexivo em que se apresente relato da regência desenvolvida.

ETAPA V: Seminário

- a) Exposição fundamentada e reflexiva durante o seminário final da disciplina;
- b) Participação ativa na elaboração, organização e apresentação de pôster para o SEPEC.

Cada etapa terá o valor de 100 pontos que serão atribuídos em instrumento próprio pelo docente da disciplina e pelo docente orientador. A nota final será obtida por média aritmética simples das pontuações obtidas. A nota anual será obtida por média aritmética simples das notas de cada etapa.

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (UNIOESTE, 2019)

A avaliação no Plano de Ensino da disciplina de *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas* é processual, de caráter diagnóstico e formativo. Neto e Aquino (2009), baseadas em Luckesi (2005), afirmam que:

[...] o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático (NETO; AQUINO, 2009, p. 224 apud LUCKESI, 2005).

Essa avaliação visa a promover, a partir do *feedback*, a tomada de decisão coerente em relação ao processo contínuo de letramentos. Nesse sentido, são estabelecidos alguns critérios gerais que abarcam a participação ativa nas aulas e orientações de estágio, práticas de escrita de relatos reflexivos sobre a observação e a regência de aulas como prática inicial docente e o comprometimento com as atividades de estágio.

Em relação aos critérios avaliativos específicos, identifica-se um agrupamento de cinco etapas, sendo que a primeira centra-se na fundamentação teórico-

metodológica para a docência, na qual os acadêmicos produzirão textos escritos de cunho reflexivo.

A segunda etapa, abarca a observação analítica da organização do trabalho escolar e de situações de ensino e de aprendizagem, com foco na participação ativa nas ações e elaboração de texto expositivo-reflexivo sobre as observações do espaço e dos documentos em que será realizada a prática de estágio supervisionado, do domínio do conteúdo, postura, ética, pela ênfase na interação em atividades colaborativas, pontualidade, ser claro nas orientações da realização de atividades, utilização de estratégias que prendam a atenção dos estudantes, entre outros, e por fim, a elaboração de texto expositivo-reflexivo acerca das práticas.

A terceira etapa abarca o planejamento e a elaboração do plano de aulas no qual o discente deverá ser orientado por um docente da Unioeste. Na experiência inicial de docência, o acadêmico precisa fundamentar teoricamente a proposta de aulas, com clareza de que as atividades precisam estar alinhadas aos objetivos que se quer alcançar com as ações, cautela em relação aos materiais a serem utilizados, de modo que estejam adequados a faixa etária e a proposta didática, entre outros.

A quarta etapa é uma das mais importantes, compreende a regência de aulas, na qual o sujeito precisa estar preparado para desenvolver o planejamento das outras etapas, dando ênfase para a mediação de conhecimentos em um movimento de interação entre os partícipes da ação, bem como organizar-se em relação ao tempo estipulado para cada etapa da proposta, ser claro nos comandos das atividades, identificar as possibilidades de interação em que os alunos mais se identificam; logo, participam com assiduidade, entre outros. Por fim, a quinta etapa compreende o seminário a partir da exposição fundamentada e reflexiva sobre as práticas de estágio, além da elaboração e a apresentação de pôster.

Nesse sentido, identifica-se a ênfase em práticas de letramento que favorecem a inserção de professores em formação inicial na esfera de atuação. Para tal, textos escritos de caráter reflexivo são preconizados como atividade avaliativa na primeira, segunda e quarta etapas. Na terceira etapa, a escrita está centrada na elaboração do plano de ensino, e a oralidade na regência de aula, e, na última etapa, a escrita e a oralidade são avaliadas a partir de seminário e de apresentação de pôster.

Em vista da breve análise acerca dos objetivos e das avaliações da disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas*, podemos relacioná-la,

portanto, as abordagens de *socialização acadêmica* e de *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014). Essa disciplina contempla a socialização na esfera acadêmica e na prática, fora da esfera escolar, com a regência de aulas.

Observamos, sobretudo, que a abordagem com foco nos *letramentos acadêmicos*

[...] vai além do modelo de socialização acadêmica, por exemplo, ao dispensar particular atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramentos em quadros institucionais específicos. Esse modelo não concebe as práticas de letramentos como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temáticas; examina, também, como as práticas de letramentos advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer (LEA; STREET, 2014, p. 481).

A abordagem com foco nos *letramentos acadêmicos* vai para além das outras abordagens, considerando as relações de poder e de identidade implícitas e explícitas nos letramentos na esfera acadêmica. Por vezes, essa abordagem é ampla ao contemplar textos diversos, relacionando com outros contextos para além do acadêmico; logo, a produção de conhecimentos envolve aspectos sócio-histórico-ideológicos.

Da mesma forma, a disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa* contempla tais abordagens. Para essa reflexão, recortamos, inicialmente, a Ementa da disciplina.

Figura 12– Ementa da disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa* (UNIOESTE, 2019)

Ementa		
2016/1	Aprovação: 10/12/2015	Resolução nº 214/2015-CEPE
Diretrizes Curriculares Estaduais e o Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura na Educação Básica. A teoria curricular e os aspectos da ideologia, da cultura e do poder. Avaliação curricular. Concepção de conhecimento, de aprendizagem e teorias pedagógicas. Modalidades de planejamento para a mediação pedagógica e sua relação com especificidade no campo de conhecimento do ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Ações de vivência escolar com atuação nas atividades pedagógicas da escola. Perspectivas teóricas e metodológicas dos estudos da leitura e da produção textual escrita. Aspectos sócio-históricos e cognitivos implicados na leitura, na oralidade e na produção escrita. Observação analítica dos fenômenos didáticos. Elaboração didática de práticas de leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística. Regência de classe.		

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (UNIOESTE, 2019)

Na ementa enfatiza-se sobre a ênfase no estudo das Diretrizes Curriculares Estaduais do ensino de LP e de literatura na educação básica na sua relação com aspectos ideológicos, culturais e as relações de poder. Os estudos na disciplina de estágio contemplam textos diversos, permeados por aspectos linguísticos, históricos e culturais, com os quais os acadêmicos vão familiarizando-se e se apropriando. “[...] construindo os seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar esses textos.” (SEMECHECHEM; JUNG, 2017, p. 483).

Nesse sentido, o estudo da linguagem em seu aspecto social demanda de práticas contextualizadas, que promovam a reflexão sobre os fatores culturais, ideológicos e as relações de poder implícitas e explícitas nos discursos. As teorias, avaliações, modalidades de planejamento, leitura, oralidade, produções textuais escrita, observações, elaboração e regência de aulas, entre outras, fazem parte das ações desenvolvidas nessa disciplina. Identifica-se, assim, que a formação inicial de professores abarca “[...] as práticas de letramento [que] incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam.” (STREET, 2014, p. 18).

O letramento acadêmico é permeado pela mobilização dos letramentos locais/vernaculares e dos letramentos dominantes, inerentes a esfera acadêmica. Uma aula é um evento de letramento em que o acadêmico irá relacionar uma série de conhecimentos, de modo a construir, “[...] não somente padrões de interação com textos escritos na universidade, mas valores, relações de poder e identidades na relação com a escrita, e isso também o constituirá e mobilizará nas práticas de estágio e nas práticas como professor.” (RAMPAZZO; JUNG; BASSO; 2018, p. 268). Assim, os textos lidos e escritos na universidade ganham vida no momento da interação social entre alunos e professor em formação inicial, em uma prática linguístico-discursiva que exige posicionamentos frente aos novos letramentos, visando assim a construir sentidos.

O licenciando vai construindo-se e se reconhecendo como docente em um percurso que favorece reconhecer as vozes sociais, as relações de poder estabelecidas nos textos, sejam eles orais ou escritos, no sentido de “[...] observar

como as pessoas se reconhecem, reconhecem os outros, os modelos culturais e ideológicos que trazem para os eventos e como se engajam e constroem ações em torno do texto escrito.” (SEMECHECHEM; JUNG, 2017, p. 479 - 480).

A partir da disciplina de estágio o acadêmico vivencia o processo de ensino e de aprendizagem na prática; logo, a teoria estudada na universidade serve de aporte para as reflexões e a atuação do professor em formação inicial na escola, tendo em vista que os “[...] letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais.” (LEMKE, 2010, p. 458).

Essa disciplina relevante na formação de docentes, norteia as práticas que inauguram o processo da atuação do professor em formação inicial, bem como, promove a possibilidade de a partir das vivências, produzir textos reflexivos sobre o ato de observar o espaço escolar, o PPP da escola, e, também, permite avaliar-se, como professor em formação inicial, diante das ações realizadas na esfera escolar, contempladas pelas práticas de docência em uma perspectiva social, com foco na abordagem dos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), que, de acordo com Cristóvão e Vignoli:

A abordagem de letramentos acadêmicos está relacionado a questões de identidade, poder, autoridade e produção de sentido. Nessa abordagem, a história de letramentos do aluno é considerada, bem como sua aculturação ao discurso da nova comunidade discursiva em que está inserido. Essa inserção por meio de sua participação social é que constitui suas práticas de letramentos acadêmicos (CRISTÓVÃO; VIGNOLI, 2019, p. 6).

A devida inserção dos sujeitos nas esferas da comunicação humana, demandam da compreensão e dos usos sociais da linguagem em processos de interação social. Em suma, diante do que propõe a ementa, os objetivos e as avaliações das disciplinas *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas* e *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa*, compreendemos que o foco pode recair sobre as abordagens: *habilidades de estudo e socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014), pois se justificam porque são disciplinas que visam tanto a formação do futuro docente em âmbito da universidade quanto sua atuação crítica no espaço escolar/acadêmico e na vida em sociedade para além da universidade.

Finalmente, dentro de todo o percurso analítico, entendemos que a disciplina

Hipertexto, Leitura e Produção Textual apresenta uma abordagem de escrita com foco na *socialização acadêmica*, com maior ênfase nos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014).

4.2.5 Abordagens com foco nas socialização acadêmica com maior ênfase nos letramentos acadêmicos

Para análise da disciplina *Hipertexto, Leitura e Produção Textual*, recortamos, inicialmente, a Ementa, na qual observamos a preocupação em preparar o aluno para interagir na era da cibercultura, o que pressupõe o domínio da linguagem para além da universidade. Se estamos vivendo na “era tecnológica”, é coerente que a universidade, mais especificamente, o Curso de Letras que prepara futuros professores, tenha essa preocupação de formar docentes que saibam lidar também com os “aparatos tecnológicos” que cerceiam muitos gêneros na sociedade.

Figura 13 - Ementa da disciplina *Hipertexto, Leitura e Produção Textual* (Unioeste, 2019)

Ementa		
2016/1	Aprovação: 10/12/2015	Resolução nº 214/2015-CEPE
Conceitos de conhecer, pensar, aprender e se comunicar na era da cibercultura. A arquitetura hipertextual. Informação e conhecimento na era tecnológica. Metodologia de leitura e escrita empregando aparato tecnológico. O ensino Mediado. Os meios de comunicação na era da tecnologia digital.		

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (Unioeste, 2019)

Assim como em *Leitura e Produção textual*, a disciplina *Hipertexto, Leitura e Produção Textual* também contempla a *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014), todavia, parece recair com maior ênfase nos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), em vista da centralidade em formar docentes para a “era da tecnologia digital”, pois, conforme destaca Rojo (2013):

[...] as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Considerando os letramentos contemporâneos, identificamos a necessidade da apropriação de uma gama de conhecimentos que permeiam as tecnologias, em vista de que “[...] é impossível interpretar os modos semióticos prestando atenção

somente na língua escrita ou oral, pois um texto deve ser lido em conjunção com todos os elementos semióticos dessa produção.” (VIEIRA et al, 2007, p. 54). Os sujeitos comunicam-se por meio de textos e os contemporâneos são permeados pela multimodalidade de multisseioses,

[...] as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Os conhecimentos são construídos de forma coletiva, colaborativa, a partir de, por exemplo, aparatos tecnológicos que fazem parte do dia a dia e das relações interpessoais dos cidadãos. Nesse sentido, abaixo, analisamos o que é postulado a partir dos objetivos da disciplina, na preocupação em priorizar pela formação de leitores de textos multimidiáticos e da produção de hipertextos que poderão, posteriormente, subsidiar em outras instâncias, a atuação dos professores.

Essas constatações também podem ser observadas nos Objetivos da disciplina:

Figura 14– Objetivos da disciplina *Hipertexto, Leitura e Produção Textual* (UNIOESTE, 2019)

Objetivos	
a)	<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar aos acadêmicos, investigações na área da leitura de modo que sua percepção desta se amplie reconhecendo que saber ler em profundidade abarca todas as áreas do conhecimento envolvidas com as linguagens ou sistemas de significação, tais como a linguagem verbal, matemática, biológica, artística, tecnológica, midiática, sincrética, enfim, todas as formas de linguagem em sua riqueza de signos.
b)	<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar aos acadêmicos, conhecimentos sobre a arquitetura hipertextual levando-os a reconhecer as possibilidades de leitura para além da linearidade, bem como reconhecer no Hipertexto os princípios da metamorfose, heterogeneidade, multiplicidade, exterioridade, topologia e mobilidade de centros que o constitui; • Elaborar estratégias de Leitura que deem conta do desvelamento dos implícitos e subentendidos do texto; • Integrar os processos de leitura e produção hipertextual à Tecnologia de comunicação digital para a criação de Hipertextos, blogs e aplicativos pedagógicos que favoreçam a aquisição e construção de conhecimento

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Letras (UNIOESTE, 2019)

Nos objetivos enfatiza-se a necessidade de propiciar aos acadêmicos investigações acerca da leitura, diante das linguagens e dos inúmeros letramentos que constituem os sujeitos, como, por exemplo, o letramento digital/tecnológico, alinhado a ementa. Almeja-se proporcionar a ampliação de conhecimentos sobre os

hipertextos, na leitura alinear dos textos, considerando o que está implícito nos discursos, de modo a integrar os processos de leitura e a produção hipertextual, a partir de *blogs* e aplicativos alinhados a proposta de desenvolvimento do letramento acadêmico.

Promove-se, dessa forma, situações propícias para a leitura e a produção textual escrita no contexto tecnológico, considerando a necessidade formativa de professores para atuarem na rede básica de ensino, e que precisarão utilizar-se das tecnologias como aliadas nos processos de ensino e de aprendizagem, em vista dos estudantes serem *nativos digitais*³⁸ (PRENSKY, 2001). A produção e a socialização de conhecimentos precisam partir de aparatos tecnológicos, em vista de que são atrativos aos sujeitos contemporâneos e, assim, fazem sentido às práticas de uso da linguagem.

Diante da necessidade de inúmeros letramentos, compreendemos que “[...] quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...]; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 285). Considerando o contexto permeado pelas relações interdiscursivas a partir das TDICs, para além de produzir textos impressos, também os digitais sejam contemplados pela oferta da disciplina.

A partir da análise efetuada, ressaltamos, com base nos pressupostos de Lea e Street (2014), que as abordagens da disciplina podem, conforme nossa compreensão, centrarem-se na *socialização acadêmica*, com maior ênfase nos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), considerando a produção e a socialização de textos, dentro e fora da esfera acadêmica.

Em vista das análises acima, entendemos que os Planos de Ensino do Curso de Letras não se focam em apenas uma abordagem de escrita, mas estabelecem possíveis diálogos entre as diferentes abordagens: com foco nas *habilidades de estudo*; com foco nas *habilidades de estudo* e na *socialização acadêmica*; com foco na *socialização acadêmica* e nos *letramentos acadêmicos* e com foco nas *socialização acadêmica* com maior ênfase nos *letramentos acadêmicos*.

Em seguida, faremos considerações, em forma de síntese, sobre as seções.

³⁸ Os nativos digitais representam as pessoas que nasceram imersos na era tecnológica; logo, “Os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas.” (PRENSKY, 2001, p. 2).

4.2.6 Considerações sobre as seções

Destacamos, em forma de síntese, o que foi analisado nos Planos de Ensino das disciplinas de LP, do ano de 2019, da Unioeste – *Campus Cascavel/PR*, em específico, a partir dos recortes que tange a ementa, os objetivos e as avaliações. Nesse sentido, consideramos que as propostas dos Planos de Ensino, norteadas pelo PPP do Curso, contemplam a necessidade de que “O projeto de um curso de licenciatura não se constitui em um somatório de partes desarticuladas: de um lado sua justificativa, os objetivos propostos e, ainda, a proposição de um conjunto de ementários conjugados à respectiva grade curricular.” (UNIOESTE, 2015, p. 8). Logo, as partes do Plano de Ensino, como, por exemplo, a ementa, precisa estar articulada ao restante do Plano, a fim de fazer sentido e, assim, contribuir para o desenvolvimento do letramento acadêmico.

No que concerne aos objetivos, conforme já destacado nas análises do PPP (UNIOESTE, 2015), eles compreendem “[...] a formação de profissional apto para atuar no ensino fundamental e médio, considerando-se a dimensão humana da formação docente.” (UNIOESTE, 2015, p. 7). Desse modo, a partir de um objetivo abrangente, geral, nas disciplinas de LP são traçados os objetivos específicos que, sobretudo, contemplam a formação inicial de professores de forma integral, tendo em vista a posterior atuação na rede básica de ensino.

As avaliações das disciplinas, alinhadas ao que é proposto no PPP do Curso (UNIOESTE, 2015), como documento norteador pedagógico, precisam levar em conta “[...] os fatores contextuais internos e externos à escola que, de alguma forma, interferem sobre o processo.” (UNIOESTE, 2015, p. 26). Desse modo, considerando o caráter social da linguagem, os fatores externos também influenciam nos *feedbacks* das avaliações, que são processuais, em vista de que atuam diretamente na progressão dos letramentos.

Afim de facilitar a visualização, elaboramos, abaixo, um Quadro com o resultado das análises dos Planos de Ensino das disciplinas de LP, apresentando, dessa forma, possíveis compreensões acerca das abordagens de escrita que subjazem aos Planos de Ensino analisados.

Quadro 06 – Abordagens de escrita que subjazem aos Planos de Ensino das disciplinas de LP

Nome da disciplina	Propostas de práticas de escrita e avaliações	Abordagens de escrita que subjazem aos Planos de Ensino	Ano do Curso em que é ofertada
Leitura e Produção textual	- Carta de apresentação; - Resumo informativo; -Resenha; - Relato de experiência; - Resumo; -E-mail; -Apresentação oral; -Artigo científico; - Avaliação escrita	- Socialização acadêmica	1º ano
Estudos Linguísticos I e II	-Resumos; -Testes individuais; - Seminários; -Atividades coletivas e individuais, com exposição oral das produções escritas; -Prova escrita	- Habilidades de estudo	1º e 2º anos
História e formação da Língua Portuguesa	-Resenha; -Fichamento; - Análises e discussões teóricas; -Prova escrita	- Habilidades de estudo	1º ano
Linguística do Texto e do Discurso	-Leituras; -Análises linguístico-discursivas; -Apresentação oral/escrita; -Reelaboração de atividades de sistematização; - Participação em encontros de monitoria; -Seminário	- Habilidades de estudo; - Socialização acadêmica	2º ano
Morfologia, Fonética e Fonologia do Português	- Provas; -Trabalhos escritos	- Habilidades de estudo	2º ano
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas	-Produção de relatos reflexivos; - Texto expositivo-reflexivo sobre a observação e a regência de aulas; -Produção de Planos de Ensino; -Seminário; - Elaboração e apresentação de pôster	- Socialização acadêmica; - Letramentos acadêmicos	2º ano
Sintaxe do Português I e II	- Avaliação individual e em dupla; -Trabalhos escritos e/ou elaboração de atividades destinadas ao ensino fundamental e médio	-Habilidades de estudo	3º e 4º anos
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	-Relatos reflexivos sobre a observação da escola, do PPP e das aulas observadas	- Socialização acadêmica; - Letramentos acadêmicos	3º ano

Hipertexto, Leitura e Produção Textual	- Leitura e a produção hipertextual: - Áudio; - Vídeo; -Telas; - CD- ROM; - <i>Bloggers</i> ; -E-mail.	- Socialização acadêmica; - Letramentos acadêmicos	4º ano
--	--	---	--------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no PPP (UNIOESTE, 2015)

O Quadro 6 foi elaborado a partir da análise das ementas, objetivos e avaliações dos Planos de Ensino de LP (UNIOESTE, 2019), em específico, no que tange as abordagens de escrita, com foco *nas habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), propostas nas disciplinas analisadas.

Nesse sentido, destacamos que as disciplinas *Estudos Linguísticos I, Estudos Linguísticos II, Morfologia, Fonética e Fonologia do Português, História e formação da Língua Portuguesa; Sintaxe do Português I e Sintaxe do Português II* parecem ter a centralidade na primeira abordagem, com foco *nas habilidades de estudo* (LEA; STREET, 2014), uma vez que favorecem o aprimoramento no processo de letramento na perspectiva de garantir o conhecimento, sobretudo, acerca dos aspectos gramaticais da língua.

A disciplina *Linguística do Texto e do Discurso*, por sua vez, parece-nos contemplar, predominantemente, a primeira e a segunda abordagens de escrita: *habilidades de estudo e socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014), que derivam de um conjunto de conhecimentos linguístico-discursivos que são mobilizados para as produções escritas solicitadas pelo docente da disciplina.

As disciplinas *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa* compreendemos organizarem-se com maior ênfase em torno da segunda e da terceira abordagem, a de *socialização acadêmica* e a de *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), uma vez que visam tanto a formação do futuro docente em âmbito da universidade quanto sua atuação crítica no espaço escolar e na vida em sociedade, para além da universidade.

Dentre todas as disciplinas analisadas, identificamos que a de *Leitura e Produção textual* é a que tem maior ênfase nas práticas de escrita a partir de gêneros variados, todavia a abordagem de escrita parece voltar-se, predominantemente, para

a *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014). Assim como na disciplina *Leitura e Produção textual*, a de *Hipertexto, Leitura e Produção Textual* também contempla a *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014), todavia, conforme organização de sua ementa, a ênfase maior parece recair nos *letramentos acadêmicos* (Lea e Street, 2014).

Com base no exposto, concluímos que o Curso de Letras, em específico a partir das disciplinas de LP analisadas, contempla, do 1^a ao 4^o ano do Curso, todas as abordagens de escrita, seja a de *habilidades de estudo, socialização acadêmica e/ou letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), todavia, o que parece prevalecer com mais ênfase são as duas primeiras abordagens. Esse resultado, de certa forma, contrapõe, na nossa compreensão, o exposto pelo PPP, uma vez que neste documento entende-se que a ênfase recai, sobretudo, nos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014).

Cabe destacarmos que, apesar de compreendermos a possibilidade das disciplinas estarem alinhadas em uma ou outra abordagem, ou ainda, em mais de uma abordagem, de forma implícita ou explícita, essa análise vai depender da leitura de cada sujeito, que subjetiva e ideologicamente, carrega consigo aspectos sócio-histórico-ideológicos que interferem diretamente nos modos de compreender o texto, o outro e a sociedade. Desse modo, as compreensões podem ser distintas; logo, ressaltamos que essa é uma leitura dentre tantas outras possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, partimos do seguinte questionamento: *Que abordagens de escrita subjazem ao PPP e aos Planos de Ensino de 2019, da área de LP, do Curso de Letras da Unioeste – Campus de Cascavel/PR.* Tal questionamento foi motivado pelo nosso interesse em compreender o desenvolvimento do letramento acadêmico e, assim, refletir sobre o ensino e a aprendizagem, em específico neste estudo, da escrita na universidade, relacionada com a produção de sentidos, identidade, poder e autoridade nas relações sociais estabelecidas por meio da linguagem.

Desse modo, a partir do objetivo geral buscamos refletir sobre o letramento acadêmico na formação de professores de Letras, atentando para as abordagens de escrita que subjazem o PPP do Curso de Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano), da Unioeste - *Campus* de Cascavel/PR (UNIOESTE, 2015), bem como os Planos de Ensino da área de LP do ano de (UNIOESTE, 2019). Para alcançar a esse propósito investigativo, procuramos, por meio dos objetivos específicos:

a) Reconhecer, no PPP e nos Planos de Ensino do Curso de Letras, o perfil do professor que se deseja formar, relacionando-o com os princípios do letramento acadêmico: a análise documental nos permitiu traçar o seguinte perfil do docente que se pretende formar no Curso de Letras, *Campus* de Cascavel/PR: considerando a produção de sentidos é proposta uma formação inicial de professores para agir com autonomia a fim de atuar em práticas sociais, sobretudo, para promover práticas letradas no ensino fundamental e médio.

b) investigar como a escrita está contemplada e é abordada no PPP, destacamos que é sugerido pelo documento que as propostas de letramento acadêmico, em práticas de escrita, permeiem gêneros diversos, como, por exemplo, “[...] ensaios, artigos de análise, monografias e discussões em grupo, seminários e outras dinâmicas pedagógicas interativas em sala de aula.” (UNIOESTE, 2015, p. 24), não restringindo a um gênero e a outro, mas abrindo as possibilidades para as produções de “[...] textos e artigos pedagógicos.” (UNIOESTE, 2015, p. 19), em uma abordagem ampla de escrita do letramento acadêmico.

c) *Identificar como os Planos de Ensino contemplam e abordam o trabalho com a escrita*, após análise das ementas, objetivos e avaliações das disciplinas de LP, percebemos que há um trabalho mais direcionado a alguns gêneros discursivos, próprios desse contexto social: carta de apresentação, resumo informativo, resenha, relato de experiência, resumo, apresentação oral, artigo científico, fichamento, *bloggers* e e-mail. Salientamos que, das disciplinas analisadas, *Leitura e Produção Textual* é a que mais se centra nas produções escritas de gêneros diversos.

A partir da análise documental é possível verificar que embora o PPP pareça defender a formação inicial de professores na perspectiva dos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014), quando pretende assegurar a compreensão dos usos sociais da escrita em distintas esferas de produção e de circulação do conhecimento científico, nos Planos de Ensino de LP analisados, dos 1º ao 4º ano, esse propósito (centrado na terceira abordagem de escrita), pode não ser integralmente garantido nas ementas, objetivos e nas propostas de avaliações.

Isso ocorre devido à compreensão do foco das disciplinas, na grande maioria, recair sobre a primeira e a segunda abordagens de escrita. O que acreditamos prevalecer, portanto, são práticas de letramentos circunscritas no âmbito universitário, favorecendo a formação do docente para o trabalho com a escrita na esfera escolar.

Promover os letramentos na esfera acadêmica, em específico, a partir da produção textual escrita de gêneros discursivos diversos, requer que sejam privilegiadas práticas letradas centradas nas três abordagens de escrita, com ênfase para a terceira, a dos *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014). Todavia, isso não significa que se deva desconsiderar, sobretudo, a importância e a necessidade também das abordagens com foco nas *habilidades de estudo* e na *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014). Logo, é possível dizer que o Curso de Letras da Unioeste contempla diferentes abordagens de escrita, na perspectiva de assegurar, ao futuro docente de LP, o letramento dentro dessa área de ensino que requer práticas de uso da linguagem de forma contextualizada e significativa para a progressão do letramento acadêmico.

Refletir sobre a escrita na universidade envolve considerar a necessidade do acadêmico se apropriar de gêneros diversos, e, assim, ter os subsídios necessários para comunicar-se nas mais variadas esferas da comunicação humana. O uso social da linguagem, portanto, está diretamente relacionado com a construção de identidade,

das relações de poder, ideologias, autoridade, produção de sentidos entre outros. O ato de letrar pode ser compreendido como um “[...] processo permanente de empoderamento social pelo qual passam os indivíduos ao participarem de práticas e eventos (atividades e ações de linguagem), no âmbito da cultura escrita, em diferentes esferas da sociedade.” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI E ZANDOMENEG, 2011, p. 14).

Destacamos, desse modo, que apesar do direcionamento dos Planos de Ensino de LP serem norteados por documentos oficiais, como o PPP, a maneira como os conteúdos são abordados nas aulas é também influenciado pelo professor, responsável pela disciplina, que também é um sujeito sócio-histórico e ideologicamente constituído.

Considerando o pouco tempo e o espaço destinado para a investigação acerca das abordagens de escrita na formação inicial de professores do Curso de Letras da Unioeste – *Campus Cascavel/PR*, sugerimos outras investigações nesse âmbito, se possível, que um estudo de campo (inviável nessa pesquisa devido a pandemia do Covid-19), seja realizado, a fim de compreender melhor não só as propostas formativas a partir das disciplinas de LP, norteadas pelo PPP do Curso, mas também as ações docentes, a partir de um processo de pesquisa-ação.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, S. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). **Genre in a changing world**. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 465-482.
- ARAUJO, C de C. Letramentos acadêmicos e o bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia da UNIFAL-MG: cooperação e embates. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2020.
- ALMEIDA, T. **Leitura e produção de gêneros acadêmicos no curso de licenciatura em letras**. Universidade de Pernambuco, 2012.
- ALMEIDA, M, I.; PIMENTA, S, G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BALTAR, M, A, R.; BALTAR, M.; CERUTTI-RIZZATTI, E.; ZANDOMENEGO, D. **Leitura e produção textual acadêmica I**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso**. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. Trad.) 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARTON, D. HAMILTON, H. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998, 299p.
- BARTON, D.; HAMILTON, H.; IVANIC, R. **Situated literacies** London: Routledge, 2000.
- BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 16 mar, 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSI, A. **Céu, inferno: ensaios de críticas literárias e ideológica**. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades. Editora 34, 2003.

BLOMMAERT, J. BACKUS, A. Superdiverse Repertoires and the Individual. *In*: SAINT- GEORGES, I.; WEBER, JEAN-JACQUES. (Eds.). **Multilingualism and Multimodality**: Current Challenges for Educational Studies. The Netherlands, Sense Publishers, 2013. p. 11- 32.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES), 2021. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 mar, 2021.

CASTELA, G da S. A leitura e a didatização do (hiper) texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira. **Tese de Doutorado** - Letras Neolatinas. Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009.

CATTONAR, Branka. L'identité professionnelle des enseignants du secondaire. **Dissertation doctorale**. Université Catholique de Louvain, Belgique, 2005.

CARVALHO, A de L. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: Edufmt, 2005.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna**. Fórum Lingüístico, Florianópolis, v.6, n.2 (1-15), jul-dez, 2009.

CHAGURI, J de P.; JUNG, N, M. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. **Revista: Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 927-942, out./dez. 2013.

CRUZ, M. E. A da. **O letramento acadêmico como prática social**: novas abordagens. PUC-Minas em Poços de Caldas. Gestão e Conhecimento V. 4, n. 1, art. 1, 2007.

CRISTÓVÃO; V. L. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em Língua Portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Revista: Ilha do Desterro** v. 69, nº3, p. 209-221, Florianópolis, set/dez 2016.

CRISTÓVÃO, V. L. P.; VIGNOLI, J. C. S. **Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos**: práticas e demandas. Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil. 2019.

CUNHA, M. I da. Verbetes: formação inicial e formação continuada. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 354.

COSTA-HÜBES, T da C. Por um Ensino Voltado às Práticas Discursivas com a Linguagem. *In*: COSTA- HÜBES, T.C (org). **Práticas sociais de linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 7- 23.

COSTA-HÜBES, T da C. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017.

COSTA, J. T C da. Letramento acadêmico: uma abordagem discursivo-social do ensino da escrita na esfera universitária. **Tese**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, pp. 45-65.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

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

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, R. A. S. R.; CASTANHEIRA, M, L. Práticas de Letramento Acadêmico no Facebook. **Revista: Ilha do Desterro**. v. 69, nº3, p. 013-028, Florianópolis, set/dez 2016.

FRISON, L. M. L, SIMÃO, A. M. V. Abordagem (auto) biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011.

FUZA, A. F.; FIAD, R. S; GOMES, L. N. Letramento de acadêmicos do curso de letras: apropriação de gêneros e implicações para a formação do professor. **Revista Interfaces**. Vol. 6 n. 1 (outubro 2015).

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Série Ideias, v. 8, p. 44-53, 1990.

GIDDENS, A. **The constitution of society**: outline of the Theory of Structuration. Cambridge: Polity Press, 1984.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012

GEE, J. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2.ed. London:

Taylor & Francis.1996.

GEE, J. P. **Reading Language Abilities and Semiotic Resources:** beyond limited perspectives on reading' in Larson, J. (Ed.) (2001). Literacy as snake oil: Beyond the quick fix. Peter Lang Publishing Inc: New York. pp. 7-26, 2001.

GEE, J. P. Bridging local and global literacies. *In:* PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and education:** understanding the new literacies studies in the classroom. London: Paul Chapman Publishing, 2005, cap. 4, p. 72 – 95.

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

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *In:* COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** Routledge: Psychology Press, 2000, p.9-37.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª. Edição. São Paulo: DP&A, 2006.

HOFFMAN, J. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 16.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco, Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. Processo formativo docente. **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Verbete. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 351.

JUCHUM, M. **A escrita na universidade:** uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. 2014.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática Social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In:* KLEIMAN, A. B (Org.). **A formação do professor:** perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, A. B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada, *In:* SILVA, D. E.G da.; Vieira, J. A (Orgs). **Análise do Discurso Percursos Teóricos e Metodológicos.** Brasília: UnB, Editora Oficial do Instituto de Letras, Editora Plano, 2002p. 187-2002.

KLEIMAN, A. B. Processos Identitários na Formação Profissional: o professor como

agente de letramento. *In*: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F (Orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. *In*: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *In*: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/ IEL/ UNICAMP, 2010.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico** – v. 17, n. 4, dezembro 2019.

KLEIMAN, A.B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. KLEIMAN, A.B.; ASSIS, J. A (orgs). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KRAEMER, M. A. Dias. Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. **SciELO. Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 92-110, Ago./Dez. 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEA, M. R., STREET, B. V. **The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications**. *Theory into Practice*, 45(4), pp. 368-377, 2006.

LEA, M, R.; STREET, B. **O modelo de “letramentos acadêmicos”**: teoria e aplicações; “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. Tradução KOMESU, F; FISCHER, A. 2014.

LEAL, L. F. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. *In*: ROCHA; VAL (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE/UFMG, 2005.

LEMKE, J. L. **Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 49, v. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010.

LEFFA, V. J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho

apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11, out., 2001.

LIMA, V. M. M. Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública. 2007, 280f. Tese (**Doutorado em educação**) – Faculdade de educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus, professor? Adeus, professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARINHO, M. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. RBLA, Belo Horizonte, v.10, N. 2, P. 363-386, 2010.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa** – um instigante desafio. São Paulo: Editora Veras, 1999.

MACHADO.T. H. S.; CAPRISTANO, C. C.; JUNG, N. M. Letramento acadêmico: dimensões mostradas e escondidas em rasuras em contexto digital. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 22, n. 3, jul.-set. 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência:** conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In:* NACARATO, A. M. **A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

MEOTTI, M. B; CASTELA, G da S. Multiletramentos no ensino fundamental: da formação continuada à sala de aula. **Revista Interfaces**, Vol. 11 n. 3, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. *In:* MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006. p. 85-105.

MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do Letramento Acadêmico por Engajamento em Práticas Sociais na Universidade. *In:* VIAN JR., O.; CALTABIANO, C. (Orgs.). **Língua(Gem) e suas Múltiplas Faces:** estudos em homenagem a Leila Bárbara. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

NETO, A. L. G. C; AQUINO, J de L. F. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso:** o que o professor pratica? Educação em Revista | Belo Horizonte | v.25 | n.02 | p.223-240 |ago. 2009.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. *In:* SERBINO, R. V.; RIBERIO, R.; BARBASA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (Orgs.). **Formação de professores** São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 19-39.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. *In:* CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.). **Piaget-Vygotsky:** novas contribuições para o debate. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 51-83.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica. **Dissertação – Mestrado**. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico**: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenhas por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico. 2017.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teóricoprática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PASQUOTTE-VIEIRA, E, A. **Letramentos Acadêmicos**: a aliança entre linguística e etnografia. Estudos linguísticos, São Paulo, 44 (2): p. 695-710, maio-ago. 2015.

PIMENTA, S, G.; LIMA, M, S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 150-168.

RAMPAZZO, G. C. C.; JUNG, N. M.; BASSO, R. A. Alves. Letramento acadêmico e formação docente: Reflexões sobre estágio em um curso de licenciatura em Letras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 264-280, out-dez/2018.

RINALDI, R. P.; CARDOSO, L. C. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: aproximações com o contexto escolar. *In*: **Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 3, Santiago de Chile, 2012.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROJO, R. H. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. *In*: **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. TRAVAGLIA, L.C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C de (Orgs). Editora: Edefu, Uberlândia/MG, 2007.

ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs/ Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. ADOLFO. T. N. [et. Al] Organização: ROJO, R.– 1. ed. – São Paulo; Parábola, 2013.

ROJO, R. **Entre Plataformas, Odas E Protótipos**: Novos Multiletramentos em Tempos De Web2. *ESpecialist*, ISSN 0102-7077, Vol. 38, Nº. 1, 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. P. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. 1, jul. 2009.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press. 1981.

SEMECHECHEM. J. A; JUNG, N. M. Políticas linguísticas locais: o plurilinguismo na escola. **Organon**, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SPUDEIT, D. **Elaboração do plano de ensino e do plano de aula**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2014.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londre: Longman, 1995.

STREET, B. (Ed.). **Literacy and development**: ethnographic perspectives. London: Routledge, 2001.

STREET, B. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre o Letramento e Diversidade**, outubro de 2003.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 8, 2006.

STREET, B. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B. Society re-schooling. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 47, n. 2, p. 216-227, Apr. 2012.

STREET, B. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra**: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos CEDES*. v. 33, n. 89. Campinas. jan./abr. 2013.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no

desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de Letramento. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 14.

STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. *In: AGUSTINI, C., ERNESTO, B., (eds). Scielo. Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação [online]*. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 21-33. ISBN: 978-65-86084-26-9. <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0002>.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita na cibercultura. **Revista: Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81. 2002.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. *In: RIBEIRO, V. M (Org.). Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SOARES, M. **Oralidade, alfabetização e letramento**. Revista Pátio, ano VII, n. 20, jul./out., 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, M; BASSETTO, L. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014. p. 83-110.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, M. R. Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês. 2009. 263f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, SP, 2009.

TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

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

UNIOESTE. **Projeto Político Pedagógico - PPP - do Curso de Letras** – Cascavel, Paraná, Brasil. 2015.

UNIOESTE. **Portal da Unioeste**. 2020. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/inicio/sobre/a-unioeste>. Acesso em: 04 abr, 2021.

UNIOESTE. **Portal - Central de Notícias**. 2021. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/55399-ranking-unioeste-esta-mais-uma-vez-entre-as-melhores-do-mundo>. Acesso em: 14 nov. 2021.

VEIGA, I. P. **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 24.ed. São Paulo: Papirus Editora, 2005.

VIAN JR, O. ROJO, R. **Letramento multimodal e ensino de línguas:** a linguística aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 216 - 232 | set/dez 2020.

VIEIRA, J. A et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa:** uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.