

Concepção de escrita acadêmica em inglês: uma análise dos desenhos instrucionais na universidade sob a ótica de Habermas

Conception of academic writing in English: An analysis of instructional designs at the university from Habermas' perspective

Egledys Guadalupe Zárraga de Díaz ¹

Úrsula Cunha Anecleto ²

Carlos Eduardo Díaz Loyo ³

RESUMO

O presente estudo analisa a concepção da escrita acadêmica em inglês nos desenhos instrucionais de um curso de formação de professores, em uma universidade pública venezuelana, sob a ótica da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Habermas. A pesquisa, de abordagem qualitativa e de método hermenêutico-crítico, baseou-se na revisão documental dos Desenhos Instrucionais de 17 disciplinas. Os resultados indicam que a escrita é predominantemente concebida como parte da competência comunicativa e como meio de avaliação. A escrita, como competência, alinha-se à perspectiva técnico-instrumental de Habermas, priorizando a eficiência e o controle linguístico para uma comunicação efetiva. Gêneros como provas escritas, redações curtas e ensaios são exigidos principalmente para medir o conhecimento teórico, limitando a aplicação das experiências dos estudantes. Conclui-se que a formação está sob concepções técnico-instrumental e prático-comunicativa, o que restringe o potencial crítico e emancipatório da escrita acadêmica do estudante. Esta abordagem limita a autonomia, o pensamento crítico e o engajamento com as demandas sociais, ao não transcender a mera exploração de conteúdos curriculares.

Palavras-chave: escrita acadêmica; desenhos instrucionais; teoria da ação comunicativa; Habermas; competência comunicativa.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana/BA, Brasil. Professora agregada da Universidade Nacional Experimental Francisco de Miranda, Venezuela. E-mail: egledyszarraga@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7307-4778>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), João Pessoa/PB. Docente no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS), Feira de Santana/BA. Professora Titular no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (DEDU/UEFS), Feira de Santana/BA. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa GEPLET. E-mail: ucanecleto@uefs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3027-9474>.

³ Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana/BA. Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Professor visitante adjunto no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana/BA. E-mail: cedloyo@uefs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9949-3268>.

ABSTRACT

The present study analyzes the conception of academic writing in English in the instructional designs of a teacher training course at a Venezuelan public university, through the lens of Habermas' Theory of Communicative Action (TCA). The research, employing a qualitative approach and a critical hermeneutic method, was based on a documentary review of the Instructional Designs of 17 courses. The results indicate that writing is predominantly conceived as part of communicative competence and as a means of evaluation. Writing as competence aligns with Habermas' technical-instrumental perspective, prioritizing efficiency and linguistic control for effective communication. Genres such as written tests, short essays, and essays are primarily used to measure theoretical knowledge, thereby limiting the application of students' experiences. It is concluded that the training is based on technical-instrumental and practical-communicative conceptions, which restrict the critical and emancipatory potential of the student's academic writing. This approach limits autonomy, critical thinking, and engagement with social demands by not transcending the mere exploration of curricular content.

Keywords: academic writing; instructional designs; theory of communicative action; Habermas; communicative competence.

1 INTRODUÇÃO

No sistema educacional venezuelano, o ensino de inglês como língua estrangeira (ILE) é um componente curricular estabelecido desde o ensino médio até o universitário, quando se torna uma disciplina obrigatória, com fins específicos. Em muitos cursos de formação de professores de inglês, o desenvolvimento da escrita é centrado na produção de textos curtos, como diálogos e resumos, que visam à aplicação de vocabulário e regras gramaticais. Frequentemente, essas atividades são realizadas em sala de aula, com base em contextos e públicos imaginários, servindo primariamente como ferramentas de avaliação para testar o domínio de estruturas linguísticas isoladas.

Essa abordagem, contudo, tende a tratar a escrita de forma descontextualizada e como um processo que se encerra em si, desvinculado das práticas pedagógicas e sociais mais amplas da própria instituição. Tal perspectiva diverge do que aponta Fischer (2008), ao defender que o ensino da escrita deve transcender a mera exploração de conteúdos curriculares. Para a autora, é fundamental promover práticas que permitam uma maior interação do acadêmico (seja ele/ela professor ou estudante) com seu contexto socio-histórico-cultural, por meio de atividades autênticas, como debates, pesquisas e outras interações discursivas.

Diante dessa lacuna entre a prática instrumental e a necessidade de uma escrita mais engajada, este artigo pretende analisar como a escrita acadêmica em inglês é concebida nos desenhos instrucionais de uma universidade pública venezuelana, especificamente de um curso de graduação em ensino do inglês como língua estrangeira. A análise foi conduzida à luz da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Habermas (2012), mobilizando os interesses de conhecimento propostos pela teoria e os momentos da hermenêutica crítica como pilares teórico-metodológicos, que serão detalhados nas seções seguintes.

2 A ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: DO POTENCIAL EPISTÊMICO AO DESAFIO INSTITUCIONAL

A escrita, embora seja uma habilidade desenvolvida desde os primeiros anos de vida, transcende sua função instrumental ao longo da jornada educacional. Mais do que um mero instrumento de registro, a escrita assume um caráter epistêmico, como destaca Miras (2000

apud Diaz Barriga; Hernández, 2010), servindo como um meio para a construção de novas formas de pensar e para o aprofundamento do conhecimento. Nesse sentido, especialmente a escrita de "transformação do conhecimento" exige um processo reflexivo de elaboração e organização de ideias, tornando-se, como aponta Anecleto (2016), uma expressão do pensamento que molda a nossa compreensão do mundo.

A transição do Ensino Médio para a Educação Universitária representa uma mudança substancial na concepção e na apropriação da escrita. Nessa nova etapa, o estudante precisa de dedicação e amadurecimento para enfrentar as atividades textuais mais complexas de cada disciplina. Conforme aponta Brasileiro (2022), a escrita acadêmica exige um compromisso com a objetividade, a eficácia e a exatidão. Contudo, essas qualidades são frequentemente comprometidas pelo desconhecimento do estudante sobre o estilo, os termos e o próprio objeto de escrita.

Diante desse desafio, o estudante-autor precisa aprender a navegar um novo ecossistema discursivo. Isso implica não apenas seguir regras institucionais, mas também responder às demandas específicas de seu campo de estudo e, ao mesmo tempo, constituir sua própria voz no discurso. Afinal, suas produções serão validadas pelo professor, pela instituição e por sua comunidade acadêmica. Trata-se, portanto, da complexa tarefa do letramento acadêmico: um processo que enreda múltiplos saberes, modelos e normas e exige a formação de um sujeito crítico, pensante e com crescente autonomia discursiva (Brasileiro, 2022).

O desenvolvimento da competência comunicativa na escrita em língua estrangeira exige mais do que o acúmulo de saberes teóricos; demanda a capacidade de mobilizá-los em situações reais. Como adverte Philippe Perrenoud (2008), um dos maiores desafios da educação é superar a lacuna entre o conhecimento adquirido para passar em exames e sua aplicação efetiva no cotidiano profissional e pessoal. A raiz desse problema, como apontam Carlino *et al.* (2013), reside em duas visões antagônicas sobre o que é escrever no contexto universitário. De um lado, há a concepção da escrita como um mero canal de transmissão de conhecimento, uma ferramenta para comunicar o que já se sabe. Essa abordagem frequentemente resulta em práticas pedagógicas rígidas, guiadas por currículos e padrões institucionais que restringem a autonomia do estudante. De outro lado, emerge uma visão da escrita como uma atividade social, linguística e cognitiva, um meio de transformação do conhecimento, que nos permite repensar o que está escrito e dar origem a novas ideias. Adotar essa segunda perspectiva é fundamental, pois leva

o estudante a vivenciar a escrita como um processo reflexivo, coletivo e libertador. Somente ao engajá-lo em propósitos reais é que se pode construir uma aprendizagem significativa, formando indivíduos capazes de aplicar criticamente o que sabem.

A prática de ensinar a escrever é frequentemente moldada por políticas institucionais que limitam a autonomia discente (Carlino *et al.*, 2013). Essa abordagem se contrapõe diretamente ao ideal de um ambiente de aprendizagem concebido como uma esfera comunicativa (Habermas, 1990): um espaço de interação livre e igualitária, no qual debates críticos e consensos genuínos podem florescer. Em tal esfera, a comunicação desprovida de coerção se torna o eixo para uma ação coletiva e emancipatória.

Essa tensão entre a restrição institucional e o ideal comunicativo se torna evidente no contexto da instituição investigada. Nas disciplinas iniciais de inglês, a escrita é reduzida a exercícios mecânicos, como a prática de tempos verbais em diálogos curtos, enquanto outras matérias já exigem a produção de ensaios complexos. Embora o programa se defina como "comunicativo", essa abordagem parece priorizar a oralidade e minimizar o potencial da escrita como ferramenta para a elaboração do pensamento complexo, perdendo a oportunidade de trabalhar a transversalidade linguística desde o início.

Tal cenário reflete o que Habermas (1989) diagnostica como a crise do ensino superior: um embate entre o sistema burocrático das instituições e o mundo da vida das experiências sociais, que priva o sujeito de sua capacidade de criar e de gerar mudanças. Nesse embate, o professor se vê em um dilema, como aponta Perrenoud (1999), situado entre as regras impostas pelo sistema e a própria capacidade criativa do professor para transformar essas estruturas em prol das necessidades reais de aprendizagem.

É nos documentos de ensino que essa lógica sistêmica se materializa, governando o processo pedagógico. Portanto, a seção a seguir emprega a Teoria da Ação Comunicativa como artefato analítico para desvelar como a escrita é concebida nesses documentos, utilizando como base os três interesses de conhecimento propostos por Habermas (2012).

3 A ESCRITA ACADÊMICA SOB A ÓTICA DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA (TAC) DE HABERMAS

Integrando as concepções de escrita acadêmica, é proposta, neste estudo, a base epistemológica da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de Habermas (2012a), que enfoca as

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

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

A visão de Habermas (2012a), que compreende a linguagem para além da mera produção linguística, nos compele a questionar se as salas de aula de língua estrangeira estão formando competências discursivas ou apenas linguísticas. Para tanto, é útil recorrer à distinção de Canale (1983): a competência linguística refere-se ao domínio dos aspectos formais da língua (léxico, gramática); enquanto a competência discursiva envolve a capacidade de construir enunciados coerentes, coesos e adequados ao contexto, gênero e propósito comunicativo. Nessa perspectiva, o ensino da escrita transcende o vocabulário e a sintaxe, visando à apropriação da linguagem como uma forma pragmática de comunicação na sociedade.

O desenvolvimento da competência discursiva é o que permite formar o sujeito idealizado por Habermas (2012b): aquele que é capaz de produzir conhecimento, questionar convicções, fazer ciência de forma intersubjetiva e participar ativamente da vida acadêmica. A possibilidade de fomentar, através da ação comunicativa, o desenvolvimento de sujeitos reflexivos e socialmente engajados é, portanto, a principal justificativa para a escolha da Teoria da Ação Comunicativa como aporte teórico-metodológico para esta pesquisa sobre a escrita acadêmica em língua estrangeira.

Com base nesse referencial, a análise a seguir se debruçará sobre os documentos institucionais que orientam a prática pedagógica. O objetivo é desvelar como a escrita é concebida nos desenhos instrucionais das disciplinas de inglês do curso de formação inicial de professores.

4 ESCRITA ACADÊMICA NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS UNIVERSITÁRIOS: DESENHOS INSTRUCIONAIS DAS DISCIPLINAS DO CURSO

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

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

desses assuntos, em concordância com as competências refletidas no documento do perfil do egresso.

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

Considerando a importância desses documentos institucionais para o ensino da escrita de inglês como língua estrangeira, eles contêm informações essenciais para serem analisadas desde uma perspectiva habermasiana para assim tratar de compreender como é concebida a escrita acadêmica em inglês na instituição. A seguir, descreve-se a metodologia desenvolvida para as análises das informações.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA: O MÉTODO HERMENÊUTICO-CRÍTICO E A ANÁLISE DOS DESENHOS INSTRUCIONAIS

Este estudo se fundamenta em uma abordagem qualitativa que, conforme Hurtado e Toro (2005), busca desvelar o sentido e o significado em um contexto histórico específico, de forma interpretativa e compreensiva. O método empregado é a hermenêutica crítica. A escolha da hermenêutica crítica se justifica pela premissa de que toda interpretação é, inevitavelmente, limitada e influenciada por forças sociais, políticas e econômicas. Portanto, para compreender

um fenômeno, é necessário não apenas o interpretar, mas também explicar as limitações e os vieses que atuam sobre os participantes da pesquisa (Habermas, 2012).

Sob essa ótica, o método hermenêutico desvela um processo contínuo de compreensão dos significados que atribuímos às coisas, dos quais nem sempre estamos plenamente conscientes. Como afirma Habermas (2011, p. 293), “a pesquisa hermenêutica confere uma forma de método ao processo de entendimento (e de autoentendimento), o qual é aprendido de maneira pré-científica no contexto de tradições próprias das interações simbolicamente mediadas”.

Com base nesse referencial, a seção a seguir detalha os momentos-chave que constituíram o desenvolvimento desta pesquisa. Cada etapa representa um marco na construção do conhecimento, a partir da análise das formas de linguagem identificadas nos documentos institucionais relacionados ao objeto de estudo.

Para o desenvolvimento da hermenêutica crítica, foi necessário implementar o círculo hermenêutico proposto por Habermas (2012) e descrito por Loyo (2024), que inclui quatro momentos relevantes: o preconceito, o entendimento, a interpretação e a autocompreensão-reflexão (Figura 1). Assim, durante a análise das informações deste estudo, para cada ato comunicativo dos documentos institucionais revisados foram declarados antecipadamente os preconceitos que a instituição tinha em relação ao fenômeno de estudo. Seguidamente, apresentaram-se os significados dos atos comunicativos e das expressões simbólicas para, posteriormente, nós, como pesquisadores-interlocutores, percebermos o significado das partes na totalidade e alcançarmos um entendimento global. Por último, foram identificados os conceitos e as representações sobre diversos aspectos relacionados à escrita acadêmica.

Figura 1 – Momentos da Hermenêutica crítica



Fonte: Loyo (2024)

Mais especificamente, o preconceito, também chamado pré-compreensão, está definido pelas ideias preconcebidas que fazem parte do entendimento prévio e que subjazem continuamente ao teste de experiência. O outro momento, o entendimento, refere-se à capacidade de compreender a intencionalidade das expressões e das ações dos outros. Isso se baseia no entendimento linguístico e na capacidade de entender os significados dos atos comunicativos partindo das intenções estabelecidas nos documentos. No caso desta pesquisa, foi necessário extrair postulados presentes nos desenhos instrucionais que estavam relacionados ao fenômeno de estudo. Por meio desse processo de seleção, foi construído um *corpus* de informações altamente relevantes, que serviu de base para a construção de uma estrutura conceitual sólida e consistente com o objetivo da pesquisa. A interpretação é o processo em que o intérprete concebe a realidade do interlocutor que interpreta e usa sua opinião levando em consideração a relação dialógica como um conhecedor da linguagem das duas partes; quer dizer, da pesquisadora e do partícipe. Nessa fase, o intérprete percebe o significado das partes na totalidade para alcançar um entendimento global. A autocompreensão-reflexão, também conhecida como a autorreflexão, refere-se à forma como as coisas são realmente vividas. Aqui, a reflexão crítica representou o meio para que nós pudéssemos, como pesquisadores, conseguir a autocompreensão.

O dispositivo de pesquisa para a construção de informações foi a revisão documental, processo que permite coletar e analisar fontes sobre um tema específico (Hurtado, 2000). O

corpus desta pesquisa foi composto por dois documentos-chave da instituição investigada: os Desenhos Instrucionais das disciplinas de inglês do curso. Assim, o processo analítico iniciou-se com a criação das unidades de análise, as quais são os segmentos de conteúdo a serem categorizados (Hernandez, 1994). As unidades foram definidas com base em três temas centrais: concepções de escrita acadêmica, gêneros promovidos e práticas de ensino sugeridas nos documentos.

Com as unidades definidas, o passo seguinte foi a codificação e a categorização (Rodriguez, 2001). O processo de codificação não foi arbitrário; consistiu em decompor o discurso dos documentos institucionais em unidades com seus próprios significados e, em seguida, agrupá-las. A partir disso, o processo foi realizado em duas etapas complementares. O primeiro momento, com categorias *a priori* (dedutivas), trata-se daquelas categorias predefinidas que foram estabelecidas com base nos objetivos da pesquisa e em uma revisão da literatura sobre letramento acadêmico e nos interesses de Habermas. O segundo momento, com categorias emergentes (indutivas), trata-se daquelas categorias que se constituem durante a leitura dos documentos, a partir dos temas recorrentes que emergiram. Neste sentido, partiu-se de categorias provisórias, definidas *a priori* com base nos objetivos do estudo. No entanto, a análise aprofundada do discurso dos documentos revelou a emergência de duas novas e significativas categorias: a escrita como competência comunicativa e a escrita como meio de avaliação. O critério principal para identificar as categorias emergentes foi a recorrência e a significância de temas que surgiram durante a leitura detalhada dos documentos. Portanto, essas categorias emergentes são o foco da análise interpretativa apresentada na próxima seção.

6 A CONCEPÇÃO DA ESCRITA E GÊNEROS NOS DESENHOS INSTRUCIONAIS

Para atingir o objetivo deste estudo, foi analisado um *corpus* composto por dois tipos de documentos normativos da instituição: os Desenhos Instrucionais (DIs) de 17 disciplinas, por serem os documentos que regem o processo de ensino.

Quadro 1 – Blocos de Desenhos Instrucionais (DIs)

Bloco	Foco Principal	Disciplinas Incluídas
1	Ensino direto da língua inglesa	Inglês I, II, III, IV e V.
2	Aspectos teórico-práticos do ensino e aprendizagem da língua	Fonética I e II, Gramática Inglesa I e II, Composição Escrita, Linguística Geral, Linguística Aplicada, Inglês com Propósitos Específicos, Expressão Oral, Análise do Discurso, Literatura Anglo-saxônica e Tópicos Socioculturais.

Fonte: Os autores (2025)

Partimos, primeiramente, da concepção de escrita acadêmica nas disciplinas Inglês I, II, III, IV e V. Segundo a UNEFM (2008, p. 3), o propósito dessas unidades curriculares é “oferecer ao estudante a oportunidade de alcançar o domínio das quatro competências linguísticas; isto é, leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva”. Na fundamentação, os desenhos curriculares também ressaltam que

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

Aqui reflete-se uma mudança no foco do ensino de línguas estrangeiras, destacando a importância de ensinar funções comunicativas em vez de apenas a estrutura gramatical da língua. Assim, a escrita nessas disciplinas de inglês seria ensinada considerando tanto os aspectos gramaticais e estruturais como sua função, para ser utilizada em situações específicas de comunicação. Tal como se observa, o ensino da língua estrangeira nas disciplinas de inglês baseia-se, principalmente, no desenvolvimento da competência comunicativa, da qual forma parte a escrita. Segundo Hymes (1972), a competência comunicativa abrange componentes específicos para complementá-la, sendo eles o gramatical, o discursivo, o sociolinguístico e o estratégico (Hymes; Canale; Swain, 1980, 1983 *apud* Brown, 2000). Isso implica que, para o indivíduo ser competente comunicativamente, deve saber transmitir, interpretar mensagens e negociar significados interpessoais em contextos específicos, o que, no caso da escrita, exige possuir conhecimentos discursivos além do estrutural.

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

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

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

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

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

Segundo essa revisão, os gêneros escritos são exigidos como forma de avaliação dos conhecimentos linguísticos estudados em cada unidade temática. No caso das redes semânticas (mapas mentais e conceituais), os estudantes devem apresentar organizadamente informações sobre um tema específico, utilizando os termos e estruturas linguísticas estudados. Aqui o propósito é gerar textos baseados nesses gêneros e organizar os conteúdos conceituais. As provas estão presentes em todas as disciplinas de Inglês como uma forma de medir quantitativamente os acertos dos estudantes para cada questão. Essas provas mantêm uma estrutura, incluindo perguntas para serem completadas as lacunas, verdadeiro ou falso, compreensão auditiva, compreensão da leitura e redação curta, com todas as questões focadas na utilização do estudado em aula e baseadas em temas propostos pelo professor. As redações curtas devem cumprir com critérios dados pelo professor: título e número de linhas, e manter a temática e as estruturas próprias estudadas na unidade temática. No quadro 2, apresentam-se os gêneros acadêmicos escritos mencionados nos desenhos instrucionais das disciplinas do bloco 1: Inglês I, Inglês II, Inglês III, Inglês IV e Inglês V.

Quadro 2 – Gêneros acadêmicos presentes nos desenhos instrucionais do bloco 1

Disciplina	Concepção de Escrita Acadêmica	Gêneros Acadêmicos Escritos
Inglês I	Para avaliar conhecimentos sobre a língua inglesa	Redes semânticas (mapas mentais e mapas conceituais) Prova escrita Redação curta
Inglês II		Redes semânticas Prova escrita Redação curta
Inglês III		Redes semânticas Prova escrita Redação curta
Inglês IV		Redes semânticas Prova escrita Redação curta Fórum de discussão online Ensaio
Inglês V		Prova escrita Composição escrita

Fonte: Os autores (2025)

Visto assim, são poucos os gêneros escritos propostos, mantendo-se os mesmos para todas as disciplinas de inglês dos desenhos do bloco 1. Isso limita os estudantes a verem a

escrita apenas para demonstrar ter aprendido e memorizado um assunto linguístico, sem oferecer muitas oportunidades de desenvolver uma escrita contextualizada que possa ser concebida além das funções específicas de avaliação de conhecimento. Diferencialmente, a disciplina Inglês IV propõe a escrita dos gêneros fórum e ensaio, que exigem um pouco mais de criticidade e opinião, mas não é refletido o ensino deles como parte dos assuntos das unidades temáticas, levando a inferir a função avaliativa com a qual são exigidos.

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

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

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

A competência para escrever comunicativamente exige a integração sistematizada dos componentes estruturais e funcionais da língua, ou seja, a capacidade de utilizar elementos linguísticos, nomeadamente, sintaxe, morfologia, semântica, entre outros, aliados a aspectos pragmáticos, que permitem ideias e informações a serem expressas de forma adequada e em um contexto específico. Para atingir esse objetivo, é necessário que o escritor tenha consciência de que a escrita não consiste apenas em esvaziar símbolos e letras no papel, mas antes constitui um processo complexo que integra aspectos diversos e variados e cuja finalidade é, além da comunicação oral, a interação social do escritor com seu público. Considerando que a interação no processo de escrita não se dá presencialmente, é necessária maior colaboração e maior

comprometimento por parte do redator na elaboração dos textos produzidos, a fim de alcançar uma comunicação eficaz e completa (Díaz-Barriga e Hernández, 2004).

O mesmo desenho aponta a disciplina para que “os estudantes recebam ferramentas para construir os seus textos numa perspectiva retórica, discursiva e funcional, sendo orientados para que essa construção seja feita de forma lógica e sistemática, seguindo uma série de etapas” (UNEFM, 2008, p. 4). Os desenhos das disciplinas Análise do Discurso e Composição Escrita permitem visualizar uma concepção mais discursiva e pragmática da escrita, sem especificações de escrita acadêmica. Neles, percebe-se a importância dada não só aos aspectos linguísticos que constituem um texto, mas às funções e à audiência do texto. Além disso, especificamente, o desenho da disciplina Composição Escrita reflete a importância de conscientizar o autor, neste caso estudantes, de que a escrita é um processo complexo e, portanto, exige mais comprometimento deles na elaboração do texto.

De forma geral, todos os desenhos que conformaram o bloco 2 refletem um posicionamento ou uma concepção de escrita baseados no desenvolvimento sistemático e progressivo das habilidades que compõem a competência comunicativa, razão pela qual, nas disciplinas centradas na aprendizagem do inglês (Inglês I, Inglês II, Inglês III, Inglês IV e Inglês V), são ensinados os aspectos linguísticos, estruturais e sintáticos da língua; para que, posteriormente, o estudante aplique gradativamente seus conhecimentos de forma oral e escrita nas disciplinas seguintes. Essa forma gradativa, como é ensinada a língua, surge a partir dos aspectos estruturais para, posteriormente, ensinar os aspectos discursivos, justificando a utilização da escrita como forma de produção de textos nos quais os estudantes devem demonstrar que compreenderam e analisaram o conteúdo teórico. Assim, o estudante tem contato primeiramente com aspectos linguísticos nas disciplinas de Inglês e, posteriormente, no semestre VII, aprende sobre a escrita, as fases do processo da escrita e as diferentes tipologias textuais. Isso demonstra que, institucionalmente, dá-se prioridade ao aprendizado das normas e das regras básicas da língua para, posteriormente, ensinar os aspectos discursivo-comunicativos dessa prática de linguagem.

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

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

Particularmente aqui, a escrita é concebida como um processo de construção que envolve diferentes etapas e habilidades. Além disso, a análise de textos, com ênfase nas relações temporais, coesas e lógicas, é vista como fundamental para entender como as informações são organizadas e conectadas de maneira clara e eficiente. Nesse sentido, a produção escrita possibilita a expressão de ideias, sentimentos e pensamentos, além de ser essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a eficácia comunicativa. Por isso, nesta disciplina, busca-se criar consciência nos estudantes, como futuros professores de inglês, sobre a importância da escrita em diversas situações comunicativas, o que concorda com a abordagem comunicativa da escrita que se refletiu também nos desenhos das disciplinas revisadas anteriormente.

Posteriormente, na revisão do desenho instrucional da disciplina Linguística Geral, destacam-se “mapas conceituais, redes semânticas, resumos e ensaios” (UNEFM, 2008, p. 4); e, na disciplina Linguística Aplicada, “prova, ensaio” (UNEFM, 2008, p. 4). O desenho da disciplina Fonética I refere-se ao gênero “prova” (UNEFM, 2008, p. 4); no desenho de Fonética II, “prova” (UNEFM, 2008, p. 4); e, na disciplina Expressão Oral, “prova e ensaio” (UNEFM, 2008, p. 4). Na disciplina Gramática I, “prova” (UNEFM, 2008, p. 4); na disciplina Gramática II, “prova e ensaio” (UNEFM, 2008, p. 4); na disciplina Composição Escrita, “prova, redações curtas e ensaio” (UNEFM, 2008, p. 4). No desenho da disciplina Análise do Discurso, são mencionados “Mapas conceituais, esquemas” (UNEFM, 2008, p. 4); e na disciplina Inglês com Propósitos Específicos, “fórum e ensaio” (UNEFM, 2008, p. 4).

Os desenhos instrucionais do bloco 2 evidenciaram uma produção de textos variados, com características que levam a considerá-los como multimodais, mas que mantêm o propósito acadêmico; isso confirma o interesse do programa e da instituição pela promoção da produção escrita em inglês e da formação de indivíduos capazes de se apropriar da escrita como parte de suas habilidades no uso da língua estrangeira. Essa produção está em consonância com um ensino baseado na abordagem comunicativa e no desenvolvimento da escrita como parte das

quatro destrezas que o compõem, que, de acordo com Hymes (1972) e Brown (1994), são escutar, falar, ler e escrever. Os gêneros acadêmicos identificados nos desenhos instrucionais do bloco 2 se apresentam no Quadro 3.

Quadro 3 – Gêneros acadêmicos identificados nos desenhos instrucionais do bloco 2

Disciplina	Concepção de Escrita Acadêmica	Gêneros Acadêmicos Escritos
Fonética I	Para avaliar conhecimentos da disciplina	Prova escrita
Fonética II		Prova escrita
Gramática I		Prova escrita, Árvore de análise sintática
Gramática II		Ensaio, Fórum, Prova escrita
Linguística Geral		Prova escrita, Mapas conceituais, Ensaio
Linguística Aplicada		Prova escrita, Mapas conceituais, Ensaio
Inglês com Propósitos Específicos		Prova escrita, Ensaio, Mapas conceituais, Desenho Instrucional
Composição Escrita		Prova escrita, Ensaio, Mapas mentais, Mapas conceituais
Análise do Discurso		Prova escrita, Mapas conceituais, Esquemas
Expressão Oral		Prova escrita, Ensaio
Tópicos Socioculturais de Países de Fala Inglesa		Prova escrita
Literatura Anglo-saxônica		Prova escrita, Ensaio

Fonte: Os autores (2025)

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

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

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

Sobre isso, é necessário refletir se, enquanto instituição formadora, a universidade está preparando futuros profissionais para terem consciência, desde o primeiro contato com a língua estrangeira, de que o ato comunicativo implica conhecimentos que vão além da aprendizagem de estruturas gramaticais. Para isso, existe a recursividade de outras competências, o que ajudará os estudantes a utilizarem a língua para transmitir, criar e transformar conhecimento, preparando-os, assim, para outras situações de escrita em seu contexto acadêmico e pessoal.

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

discursiva emancipatória dos estudantes, que não consideram as realidades das salas de aula do ensino universitário.

Além disso, como Lillis e Scott (2007) mencionam, a escrita não deve ser ensinada apenas no nível textual, mas sim como uma forma de construção de conhecimento de atores socialmente situados, o que aponta para uma visão ideológica e transformadora das práticas da escrita. Sobre isso, também Carlino *et al.* (2013) referem-se a duas visões da escrita: uma visão na qual a escrita é concebida como uma forma de comunicação, um meio de transmitir um conhecimento já existente; e outra visão em que a escrita é concebida como uma atividade social, linguística e cognitiva, que nos permite repensar o que está escrito e dá origem a ideias que não existiam antes de produzir o texto. Considerando a ideia de Carlino *et al.* e a perspectiva da racionalidade estratégico-instrumental de Habermas, a escrita acadêmica pode ser vista apenas como um meio para atingir fins específicos de forma eficiente, seguindo regras e estruturas predefinidas, sendo a produção de textos acadêmicos orientada principalmente para transmitir informações de forma clara e eficaz. Dessa forma, com a escrita pode-se buscar, em primeiro plano, maximizar a clareza e a organização lógica do conteúdo para comunicar ideias de forma persuasiva ou bem atingir objetivos específicos como, por exemplo, escrever um ensaio ou um resumo que estejam adequados aos critérios de avaliação estabelecidos nos desenhos instrucionais.

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

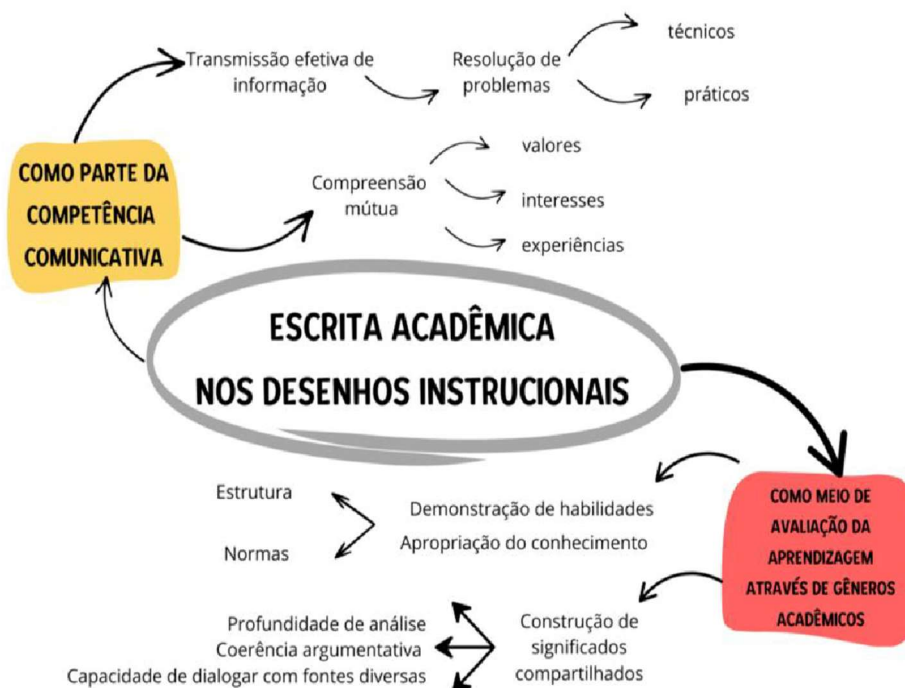
Dos aportes teóricos citados, podemos refletir como a escrita nos documentos institucionais se concebe primeiramente como instrumento para o uso dos elementos linguísticos do inglês ensinados nas disciplinas centradas na aprendizagem da língua, sem se ter evidência de um ensino da escrita acadêmica nem dos gêneros discursivos que pudessem

formar parte do contexto acadêmico dos estudantes que estão no processo de finalização do curso universitário. Evidencia-se, sim, uma perspectiva mais ampla na disciplina de Composição Escrita, na qual, talvez, pela natureza da disciplina, a escrita é ensinada como processo e como meio social de interação, ampliando o olhar do estudante sobre essa concepção, tendo em vista que a conhecia, principalmente, como produto.

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

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

Figura 2 – A escrita acadêmica nos desenhos instrucionais do curso de Educação com Inglês como Língua Estrangeira da UNEFM



Fonte: Os autores (2025)

A figura 2 apresenta como a instituição *locus* desta pesquisa concebe e visualiza a escrita acadêmica nos desenhos instrucionais das disciplinas do curso de Inglês como língua estrangeira. Segundo as informações, nos documentos prevalece como categoria o ensino da escrita como parte da competência comunicativa que devem desenvolver os estudantes como futuros professores de Inglês. Isso se relaciona com os lineamentos destacados na fundamentação de cada desenho instrucional, no qual são exigidos o desenvolvimento e a utilização da escrita para estabelecer comunicação com os interlocutores de uma forma efetiva, empregando a língua estrangeira. Essa concepção exige uma aprendizagem dos aspectos estruturais da língua, para os quais o estudante deve dar-lhes sentido para poder transmitir mensagens. Tais conhecimentos vão se exigindo gradativamente no transcurso do curso, requerendo que a escrita seja materializada de forma cada vez mais complexa, passando de redações curtas e provas a ensaios, com o propósito de o estudante demonstrar, diante do professor, ter aprendido um conhecimento teórico da disciplina.

A inserção da escrita nos desenhos instrucionais se relaciona com o fato de a instituição promover em seus futuros egressos uma formação baseada no desenvolvimento da competência

comunicativa. Esta é definida por Hymes (1972) como o conjunto de conhecimentos e de habilidades que os falantes de uma língua compartilham a fim de chegar a um acordo sobre os significados e ser capazes de se comunicar com eficácia, sendo a escrita uma das destrezas que a compõem. De igual forma, a ideia de propor e ensinar a escrita para o cumprimento de objetivos específicos relaciona-se com a perspectiva técnico-instrumental ou racionalidade instrumental de Habermas (2011), pois as situações nas quais é exigida a escrita baseiam-se em atividades de utilização do vocabulário e das estruturas linguísticas estudadas em cada unidade temática para reproduzir frases e assuntos teóricos. Em outras palavras, a escrita é sugerida para estabelecer um tipo de comunicação e racionalidade focada na eficiência e no controle dos aspectos linguísticos para alcançar objetivos que geralmente envolvem resolver problemas práticos, a realização de tarefas específicas ou a obtenção de resultados observáveis.

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

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

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

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

7 CONCLUSÕES: A RESTRIÇÃO DO POTENCIAL CRÍTICO E A URGÊNCIA DA ATUALIZAÇÃO CURRICULAR

A escrita acadêmica constitui uma das habilidades que têm sido consideradas por muitas instituições de educação universitária da Venezuela para a formação inicial de professores de Inglês com o propósito de formar futuros professores que, durante todo o curso, demonstrem habilidades para se comunicar eficazmente utilizando a língua estrangeira. Especificamente na UNEFM, esse ideal de comunicação efetiva envolve uma série de habilidades que vão se desenvolvendo à medida que o estudante conhece e aprende a utilizar os aspectos linguísticos novos para ele. Tais aspectos, como vocabulário, morfologia, estruturas de frases, é necessário aprender para posteriormente empregá-los em situações que impliquem diálogo e interação com outros usuários da língua. No entanto, quando se trata de formar professores, existem aspectos discursivos próprios de sua esfera que igualmente exigirão deles um desempenho mais crítico, autônomo e participativo, tendo a escrita como meio para fazer valer suas ideias e posicionamentos. A partir disso, e como parte deste estudo, foi realizada uma revisão documental dos desenhos instrucionais e do perfil do egresso, por serem os documentos oficiais que orientam sobre os propósitos, estratégias e competências de ensino de cada disciplina e, de maneira geral, do curso de educação em Inglês como língua estrangeira. Ao desvelar como se concebe a escrita acadêmica nos desenhos instrucionais do curso de Educação em Inglês da UNEFM, podemos afirmar a ênfase dada ao ensino da escrita sob uma abordagem comunicativa, tendo como eixo central a comunicação, integrando todas as destrezas que a compõem: leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva. Igualmente, a escrita é concebida, principalmente nas primeiras disciplinas do curso (Inglês I, Inglês II, Inglês III, Inglês IV e Inglês V) como ferramenta para a aplicação de aspectos gramaticais, com foco no uso funcional da língua em contextos comunicativos; enquanto nas seguintes disciplinas, tais como Gramática I, Gramática II, Linguística Geral, Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Inglês com Propósitos Específicos, a escrita é sugerida para demonstrar que o estudante possui conhecimento dos assuntos teóricos estudados. Evidencia-se também o caráter avaliativo com

que se implementa a escrita durante todo o curso, refletindo-se em gêneros, tais como redes semânticas, redações curtas, ensaios e provas. Igualmente, os desenhos instrucionais não apresentam evidências de um ensino explícito de processos de escrita ou práticas reflexivas sobre os gêneros utilizados, sugerindo, assim, uma abordagem centrada na avaliação em vez da construção de habilidades críticas. Além disso, os desenhos mostram diferentes graus de complexidade para a produção de gêneros acadêmicos, desde redações curtas para o uso de estruturas linguísticas básicas até a produção de textos mais complexos; porém, esses gêneros (ensaios e fóruns) não são suficientemente criados em termos de função social e discursiva. Finalmente, a escrita é abordada como técnica e produto, sem foco nas etapas de um processo de escrita crítica e reflexiva, à exceção de uma disciplina só: Composição Escrita (semestre VII). Embora exista, nos desenhos instrucionais, a intenção de desenvolvimento da competência comunicativa, eles carecem de uma visão mais ampla da escrita acadêmica como prática discursiva que pode promover autonomia, criticidade e interação social, conforme as demandas reais do contexto acadêmico.

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

REFERÊNCIAS

ANÉCLETO, Úrsula Cunha. **Ação linguística comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). **Gêneros textuais: tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 29-57.

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

BROWN, Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 3. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regent, 1994.

BROWN, Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. New York: Longman, 2000.

CARLINO, Paula et al. **Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2013.

DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista**. 3. ed. México: McGraw-Hill, 2010.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>. Acesso em: 20 mar. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Manuel José Simão Loureiro. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. v. 1. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. v. 2. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

HERNÁNDEZ, Roberto. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1994.

HURTADO, Carlos. **Metodología de la investigación holística**. Caracas: Sypal, 2000.

HURTADO, Ivan; TORO, Josefina. **Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios**. 5. ed. Valencia: Episteme Consultores Asociados, 2005.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England: Penguin, 1972. p. 269-293.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

LOYO, Carlos E. D. **Letramento acadêmico digital no Ensino Médio venezuelano: contribuições da ação comunicativa para a prática de leitura emancipativa**. 2024. Tese

(Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud**. 2008. Entrevista. Disponível em: <http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindocompetncias-entrevista-com.html>. Acesso em: 30 jun. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUEZ, Clemente. **Evaluación del potencial de innovación curricular de la reforma de planes de estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (1994-2000): desajustes organizativos e implicaciones en la Licenciatura de Pedagogía**. Granada: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, 2001.

TARAZONA SUÁREZ, J. E. Generalidades del diseño instruccional. **Inventum**, v. 7, n. 12, p. 37-41, 6 fev. 2012.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL “FRANCISCO DE MIRANDA”. **Diseños instruccionales CODIMI**. Santa Ana de Coro: UNEFM, 2008.

Recebido em: **04/02/2026**

Aprovado em: **01/04/2026**