

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: A ESCRITA ACADÊMICA NA PRÁTICA, UM ESTUDO DE CASO NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO DE TEOLOGIA**

**READING AND PRODUCTION OF TEXTS: ACADEMIC WRITING IN PRACTICE, A CASE STUDY IN THE SCOPE OF UNDERGRADUATE THEOLOGY**

**LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS: LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA PRÁCTICA, UN ESTUDIO DE CASO EN EL ÂMBITO DE LA TEOLOGÍA DE PREGRADO**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-137>

**Data de submissão:** 13/05/2025

**Data de publicação:** 13/06/2025

**Eliene Pereira da Silva-Dias**  
eneiledays@gmail.com

**RESUMO**

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o desenvolvimento da escrita acadêmica dos alunos de Leitura e Produção de Textos do curso de Bacharelado em Teologia. A disciplina foi além da análise de conceitos de leitura e gêneros textuais, desafiando os alunos a estudarem um determinado tema e, utilizando uma técnica de escrita rápida que os ajudassem a produzir um artigo acadêmico bem construído em um curto período de tempo, alinhado e bem fundamentado em estudos e pesquisas relevante, obedecendo as normas de escrita acadêmica. O objetivo deste relato é descrever a aplicação prática dessa metodologia, destacando os desafios enfrentados e os resultados obtidos, incluindo a produção de 11 artigos, atualmente em fase de publicação. A relevância desse relato está em evidenciar como práticas pedagógicas inovadoras podem transformar a formação acadêmica, promovendo a competência em escrita acadêmica e estimulando a produção científica. Ao final do semestre, os alunos superaram as dificuldades iniciais, alguns com a ajuda de colegas, e contribuíram para uma coletânea aprovada para publicação, demonstrando a eficácia da metodologia empregada.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica. Ensino Superior. Leitura e Produção de Textos.

**ABSTRACT**

This article presents an experience report on the development of academic writing by students in the Reading and Writing program of the Bachelor's Degree in Theology. The course went beyond the analysis of reading concepts and textual genres, challenging students to study a specific topic and using a quick writing technique that helped them produce a well-constructed academic article in a short period of time, aligned and well-founded in relevant studies and research, in compliance with academic writing standards. The objective of this report is to describe the practical application of this methodology, highlighting the challenges faced and the results obtained, including the production of 11 articles, currently in the publication phase. The relevance of this report lies in highlighting how innovative pedagogical practices can transform academic training, promoting competence in academic writing and stimulating scientific production. At the end of the semester, the students overcame the initial difficulties, some with the help of colleagues, and contributed to a collection approved for publication, demonstrating the effectiveness of the methodology used.

**Keywords:** Academic Writing. Higher Education. Reading and Writing.

## RESUMEN

Este artículo presenta un informe de experiencia sobre el desarrollo de la escritura académica por parte de estudiantes del programa de Lectura y Escritura de la Licenciatura en Teología. El curso fue más allá del análisis de conceptos de lectura y géneros textuales, retando a los estudiantes a estudiar un tema específico y utilizando una técnica de escritura ágil que les permitió producir un artículo académico bien estructurado en poco tiempo, alineado y bien fundamentado con estudios e investigaciones relevantes, de conformidad con los estándares de escritura académica. El objetivo de este informe es describir la aplicación práctica de esta metodología, destacando los desafíos enfrentados y los resultados obtenidos, incluyendo la producción de 11 artículos, actualmente en fase de publicación. La relevancia de este informe radica en destacar cómo las prácticas pedagógicas innovadoras pueden transformar la formación académica, promoviendo la competencia en escritura académica y estimulando la producción científica. Al final del semestre, los estudiantes superaron las dificultades iniciales, algunos con la ayuda de colegas, y contribuyeron a una colección aprobada para publicación, demostrando la eficacia de la metodología utilizada.

**Palabras clave:** Escritura académica. Educación superior. Lectura y escritura.

## 1 INTRODUÇÃO

A produção de textos acadêmicos de alta qualidade constitui um desafio recorrente no Ensino Superior, especialmente em cursos que, a princípio, não possuem foco direto na formação em escrita ou em pesquisa acadêmica. No âmbito de programas de graduação, observa-se, com frequência, que os estudantes apresentam dificuldades em estruturar argumentos, articular referências bibliográficas com coerência e desenvolver a escrita de maneira consistente (Germani, 2022) e (Silva, 2006). Nesse cenário, surgem metodologias que visam potencializar o desenvolvimento da escrita, promovendo tanto habilidades de pesquisa quanto de comunicação científica.

Este artigo propõe analisar a aplicação de uma técnica de escrita rápida, conhecida como “**1em10**” (Asensi, 2021), como estratégia para aprimorar a produção de textos acadêmicos por estudantes do curso de Bacharelado em Teologia. A proposta metodológica em questão se baseia em um roteiro estruturado que orienta o processo de escrita ao longo de dez horas, partindo de um “esqueleto” inicial até a versão final do artigo. Embora relatos de experiência acerca de práticas pedagógicas inovadoras sejam relativamente comuns em diferentes áreas, de acordo com Cruz e Malta (2022) há poucas investigações que abordem especificamente a adoção de técnicas de escrita acelerada em cursos de Teologia no contexto brasileiro, sobretudo com ênfase em resultados concretos, como a publicação de coletâneas.

Em linhas gerais, questiona-se: De que maneira a adoção do método “1em10” impacta o desenvolvimento da escrita acadêmica de discentes de Teologia, especialmente no que se refere à organização de ideias, coerência argumentativa e motivação para a publicação científica?

A relevância desta pesquisa advém da crescente demanda por práticas que promovam a qualidade da escrita acadêmica, condição essencial para o envolvimento de graduandos em atividades de pesquisa e para o ingresso em programas de pós-graduação Brasileiro (2020) e Moran (2000). Além disso, a Teologia, enquanto campo de conhecimento, tem expandido sua interlocução com outras áreas como as Ciências Humanas, Educação, Estudos Sociais, Linguística exigindo, assim, produções textuais mais rigorosas e bem estruturadas (Germani, 2022).

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo geral descrever e analisar de forma crítica a aplicação prática do método “1em10” na disciplina de Leitura e Produção de Textos de um curso de Bacharelado em Teologia, evidenciando tanto os desafios enfrentados no processo quanto os resultados alcançados, que culminam na organização de uma coletânea de artigos pelos próprios discentes. Nesse sentido, busca-se compreender as principais dificuldades de escrita acadêmica apresentadas pelos alunos antes da adoção do método, bem como elucidar as etapas de implementação da técnica de escrita rápida, enfatizando a organização dos encontros, a sistemática de feedback e a evolução qualitativa da

produção textual Scheinvar et al. (2021) e Street (2010). Assim, procura-se analisar em que medida aspectos como coerência, clareza, embasamento teórico e respeito às normas acadêmicas Marinho (2010) e Ohlson (2019) foram aprimorados ao longo do processo, além de verificar a influência da elaboração conjunta de uma coletânea na motivação dos estudantes para a pesquisa e a publicação científica.

Para alcançar tais propósitos, foi adotado um delineamento qualitativo de natureza descritiva-exploratória Diascânio (2020) e Flick (2013). A coleta de dados incluiu a observação participante em sala de aula, registros em diários de bordo e a análise dos textos produzidos pelos doze discentes durante as três etapas propostas (planejamento, escrita e revisão). A interpretação das informações seguiu os princípios da análise de conteúdo (Gaspi, Maron e Magalhães Júnior, 2023), relacionando os achados ao referencial teórico acerca de escrita acadêmica e metodologias de ensino ativas Marques et al. (2021) e Minuzi et al. (2019).

Após esta introdução, apresenta-se o Referencial Teórico, que reúne estudos sobre escrita acadêmica, metodologias pedagógicas inovadoras e o uso de técnicas de escrita acelerada. Em seguida, são detalhados os procedimentos de coleta e análise de dados na seção de Metodologia. Na sequência, a seção de Análise e Discussão contextualiza os resultados à luz do arcabouço teórico adotado. Por fim, as Conclusões sintetizam as principais contribuições da pesquisa, suas limitações e perspectivas para investigações futuras.

Dessa forma, busca-se oferecer subsídios para que educadores e pesquisadores de diferentes áreas reflitam sobre a aplicabilidade de estratégias de escrita acelerada, contribuindo para o debate em torno de metodologias que promovam a competência em escrita acadêmica e incentivem a produção científica em níveis de graduação.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fim de contextualizar os fundamentos que norteiam a discussão sobre a formação de leitores e escritores no Ensino Superior, esta seção descreve, inicialmente, a importância da leitura e da produção de textos na graduação, com ênfase no problema do letramento acadêmico. Em seguida, aborda-se a perspectiva construcionista, que valoriza a construção ativa do conhecimento pelos alunos, destacando suas implicações no ensino de leitura e escrita.

Por fim, discute-se a adoção de técnicas e práticas docentes para enfrentar as dificuldades de leitura e escrita, incluindo uma breve apresentação do método “1em10” (Asensi, 2021, 2023) como estratégia para melhorar o desempenho acadêmico na produção textual.

## 2.1 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO: O DESAFIO DO LETRAMENTO ACADÊMICO

A leitura e a produção de textos constituem habilidades essenciais para o sucesso no Ensino Superior, pois permitem ao discente não apenas absorver informações, mas também elaborar argumentos e participar ativamente das comunidades científicas (Marinho, 2010). No entanto, diversos estudos apontam que muitos estudantes ingressam na graduação sem o domínio pleno das práticas letradas, apresentando dificuldades na interpretação de textos complexos e na elaboração de textos de natureza acadêmica (Donida e Blanco, 2021; Peres e Mousinho, 2017).

Esse cenário sugere a existência de um problema de letramento acadêmico, caracterizado pela insuficiência de habilidades e estratégias que capacitem o aluno a transitar com fluidez pelos diferentes gêneros e modalidades de produção científica. Nessa perspectiva, o termo “letramento acadêmico” envolve não só a capacidade de compreender e interpretar textos científicos, mas também de produzir textos com rigor metodológico, articulando argumentação coerente e fundamentada em literatura especializada (Zucoloto, 2002). Quando essas práticas não são devidamente estimuladas, o aluno tende a reproduzir dificuldades herdadas da formação prévia, evidenciando lacunas que prejudicam tanto o desempenho quanto a participação efetiva na cultura acadêmica conforme apontam Sousa e Andrade (2018).

Para Marinho (2010), a escrita no ambiente universitário não se restringe à aplicação de normas gramaticais ou de estilo, mas implica desenvolver um hábito de leitura crítica, organização argumentativa e apropriação das convenções específicas de cada área do conhecimento. A importância de investir em estratégias que promovam a superação dessas dificuldades está diretamente relacionada à qualidade da produção científica no Ensino Superior.

De acordo com Brasileiro (2020), esses desafios requerem estratégias pedagógicas que ofereçam oportunidades de prática regular de leitura e produção textual, bem como feedback contínuo. A ausência de tais estratégias reforça a reprodução de desigualdades entre estudantes (Donida e Blanco, 2021), sobretudo em cursos voltados para áreas específicas, como Teologia, onde a escrita demanda uma integração entre perspectivas religiosas, filosóficas e teóricas (Germani, 2022). De acordo com esse autor, o domínio da leitura e da escrita acadêmica impacta a capacidade de o discente relacionar-se criticamente com os textos de sua área.

Dessa forma, o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na graduação demanda não só atenção aos conteúdos curriculares (Brasil, 2007a), mas também à formação de um hábito investigativo, que permita ao aluno participar criticamente das práticas de pesquisa e publicação (Bussolaro et al. , 2023)

Nesse sentido, o ambiente universitário deve oferecer condições para o aprimoramento constante do letramento acadêmico, por meio de metodologias de ensino que favoreçam a reflexão, a prática sistemática de escrita e a interação com pares e docentes (Donida e Blanco, 2021).

## 2.2 A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PRÁTICA

Para superar as limitações de letramento acadêmico, é fundamental adotar uma concepção de ensino em que o estudante seja o protagonista de seu aprendizado, o que caracteriza a abordagem construcionista (Herrera, 2017; Ruiz, 2021). Sob esse prisma, o conhecimento não é transmitido de maneira passiva, mas construído ativamente a partir da interação do aluno com o meio, com seus pares e com o professor, que atua como mediador conforme explica (Marinho, 2010).

No contexto da leitura e produção de textos, o construcionismo implica a organização de atividades que permitam ao discente experimentar a escrita como processo reflexivo e contínuo, relacionando teoria e prática de maneira orgânica (Cruz e Malta, 2022). A proposição de tarefas em que o aluno precise pesquisar, estruturar argumentos e revisar criticamente seus escritos estimula a tomada de consciência sobre aspectos linguísticos e conceituais, fortalecendo a autonomia e o desenvolvimento de estratégias de autorregulação (Krause, 2023).

Além disso, a interação social e a colaboração constituem alicerces para a construção do conhecimento. Por meio de processos colaborativos — como a revisão entre pares ou grupos de estudo —, os discentes podem se apropriar gradualmente dos gêneros acadêmicos, aprendendo a argumentar com maior solidez (Afonso e Ludgero, L. de L., 2021). Essa dinâmica se mostra relevante em cursos como Teologia, nos quais a dialogicidade entre diversas fontes (religiosas, históricas, sociais) demanda muita articulação textual (Germani, 2022).

## 2.3 ADOÇÃO DE PRÁTICAS E TÉCNICAS NA DOCÊNCIA PARA ENFRENTAR AS DIFÍCULDADES DE LEITURA E ESCRITA

No âmbito construcionista, à docência se volta para a proposição de práticas formativas que integrem a experiência dos discentes com a elaboração de textos e reflexões autorais (Luiz, 2018). Iniciativas como oficinas de escrita, revisão colaborativa e orientação sistemática são apontadas como ferramentas promissoras para a superação de entraves no letramento acadêmico (Peres e Mousinho, 2017). Entretanto, a sobrecarga curricular e os prazos reduzidos no ensino superior podem inviabilizar a adoção de metodologias mais extensivas, resultando em uma formação insuficiente para a elaboração de textos científicos (Krause, 2023; Tellesi e Leiriaii, 2014).

Nesse contexto, surge a proposta de técnicas de escrita rápida, como o método “1em10” (Asensi, 2021b), que busca condensar o processo de redação acadêmica em dez horas de trabalho intenso, partindo da definição de um “esqueleto” para o texto, passando pela coleta e organização de referências, até a elaboração final do artigo. Ao conciliar preceitos construcionistas (Carneiro, 2019), em que o estudante é responsável por sua produção e revisão, com a urgência e o foco típicos do Ensino Superior, essa técnica oferece uma abordagem prática para sanar lacunas na escrita em situações de curto prazo. O método 1em10, ao propor um roteiro claro e temporalmente definido, pode reduzir a ansiedade gerada pela indefinição de etapas e prazos, promovendo um ambiente de aprendizagem em que o aluno se sente desafiado, mas também amparado por uma estrutura de orientação (Asensi, 2021b). Dessa forma, a elaboração de artigos ou capítulos de coletâneas torna-se uma oportunidade de exercício da autonomia, da revisão conjunta e do desenvolvimento de competências de leitura e argumentação, em consonância com os princípios construcionistas (Carneiro, 2019; Marinho, 2010).

Em suma, as práticas e técnicas adotadas na docência, aliadas ao acompanhamento docente sistemático, podem propiciar ganhos significativos na superação das dificuldades de leitura e escrita, contribuindo para formar graduandos mais aptos a participar do universo científico.

### 3 METODOLOGIA

Este tópico apresenta o delineamento metodológico adotado na investigação desenvolvida no contexto da disciplina de Leitura e Produção de Textos, componente curricular do curso de Bacharelado em Teologia da Faculdade Batista de Brasília (FTBB). A abordagem escolhida foi qualitativa, de natureza descritivo-exploratória, permitindo compreender a experiência dos discentes no desenvolvimento da escrita acadêmica ao longo das fases de produção de artigos científicos.

A pesquisa se fundamenta na observação da prática docente e na análise das interações dos alunos, especialmente por meio do acompanhamento da professora nas atividades presenciais e nas interações realizadas em ambiente virtual, via WhatsApp. A análise foi dedutiva, orientada pelas categorias teóricas extraídas da literatura sobre letramento acadêmico e dificuldades de leitura e escrita no ensino superior (Donida e Blanco, 2021; Marinho, 2010; Peres e Mousinho, 2017).

#### 3.1 CONTEXTO DA DISCIPLINA E PARTICIPANTES

A disciplina de Leitura e Produção de Textos compõe a matriz do curso de Teologia e foi oferecida no segundo semestre letivo de 2023. A turma era composta por 12 estudantes, com níveis variados de experiência em escrita acadêmica. A proposta pedagógica buscou superar a abordagem

tradicional de análise de gêneros textuais e leitura crítica (Zucoloto, 2002), desafiando os discentes a produzirem artigos científicos originais relacionados à teologia e a temas contemporâneos.

A condução da disciplina foi planejada e executada pela docente pesquisadora, que acompanhou todas as etapas de orientação e produção textual, adotando a observação participante como estratégia de análise do engajamento, das dúvidas recorrentes e do progresso individual dos estudantes (Azevedo et al., 2024). As interações foram registradas por meio da análise das trocas de mensagens no grupo da disciplina criado no WhatsApp, utilizado como canal de orientação, apoio e compartilhamento de produções parciais.

### 3.2 DELINEAMENTO QUALITATIVO E PROCEDIMENTOS DE COLETA

Para analisar o processo formativo dos estudantes, adotou-se uma abordagem qualitativa, considerando que esta permite captar significados, motivações e transformações ao longo do percurso pedagógico (Flick, 2013). A coleta de dados foi realizada por meio de:

- Observação Participante: A professora acompanhou presencialmente as discussões, orientações e produções, intervindo quando necessário e registrando as principais dificuldades, avanços e estratégias mobilizadas pelos estudantes para superar os desafios da escrita acadêmica.
- Interações Virtuais (WhatsApp): As interações no grupo da disciplina foram monitoradas como fonte de dados para compreensão do processo. Ali, os estudantes compartilharam dúvidas, trechos de texto, sugestões de leitura e receberam devolutivas rápidas da docente e dos colegas, o que promoveu uma dinâmica colaborativa no percurso de escrita (Ruiz, 2021).
- Análise das Produções Escritas: Foram analisadas as versões preliminares e finais dos artigos produzidos pelos 12 estudantes, com o objetivo de identificar a progressão na organização textual, na adequação às normas e na fundamentação teórica (Dias e Ludgero, 2021).

### 3.3 FASE 1: PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÃO INICIAL

Na fase inicial, os discentes foram apresentados à proposta de escrever um artigo científico relacionado à temática teológica. O planejamento incluiu:

- Definição de Tema e Elaboração do Esqueleto: Os alunos foram orientados a selecionar um tema, formular perguntas de pesquisa e organizar um esboço estrutural do texto com base em referências preliminares (Brasil, 2007a). O “esqueleto” foi compartilhado com a professora para sugestões e ajustes.
- Normas Acadêmicas e Cronograma: Foram ministradas orientações sobre estrutura, citação, uso de fontes e padronização. Um cronograma foi elaborado e compartilhado no grupo da

disciplina, organizando as etapas do projeto e os prazos de entrega (Luiz, 2018; Dias e Ludgero, 2021).

- Suporte Virtual: A criação do grupo de WhatsApp permitiu o envio de tutoriais de formatação e modelos de roteiro. A dinâmica de trocas nesse espaço contribuiu para o esclarecimento de dúvidas e fortalecimento do senso de pertencimento dos discentes ao processo de produção acadêmica (Krause, 2023).

### 3.4 FASE 2: PRODUÇÃO TEXTUAL E ACOMPANHAMENTO COLABORATIVO

Concluída a fase de planejamento, os alunos iniciaram a redação de seus textos, utilizando a técnica de escrita rápida proposta por Asensi (2021a, 2021b), o método “1em10”, que visa estruturar um artigo acadêmico de forma eficiente em até dez horas de trabalho segmentado.

- Redação Contínua: A produção textual foi estimulada de forma ininterrupta, suspendingo as revisões para manter o fluxo argumentativo. Os discentes foram encorajados a expressar suas ideias com base no esqueleto previamente estruturado, aprofundando as leituras e consolidando a argumentação teórica (Asensi, 2021).
- Interação e Revisão Colaborativa: Os textos em progresso foram compartilhados no grupo virtual, possibilitando comentários e sugestões dos colegas e da docente (Paris, 2024; Ruiz, 2021). Essa estratégia, ancorada em pressupostos construcionistas, favoreceu o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica (Carneiro, 2019).

### 3.5 FASE 3: REVISÃO FINAL E PREPARAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

A última fase do projeto concentrou-se na revisão, finalização e validação dos artigos, com vistas à publicação em coletânea. Cada artigo passou por:

- Revisão Técnica e Argumentativa: Foram ajustados aspectos de coesão, coerência, embasamento teórico e conformidade com as normas de citação (Dias e Ludgero, 2021). A professora atuou como revisora e coautora em alguns textos, garantindo a qualidade das produções.
- Organização para Publicação: Após as revisões, os 11 artigos aprovados foram diagramados e submetidos a uma editora. Os próprios alunos acompanharam o processo editorial, o que possibilitou o aprendizado sobre a dinâmica da publicação acadêmica (Silva-Dias, 2024).

### 3.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO E CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo conforme Bardin, (2004), estruturada em três eixos principais:

1. Dificuldades de escrita: Organização de ideias, uso de fontes, estrutura do texto e padronização.
2. Estratégias de superação: Revisão em pares, uso de esboços, apoio da professora, aplicação do método “1em10”.
3. Motivação e engajamento: Senso de pertencimento, valorização do trabalho publicado e cooperação entre os discentes.

A triangulação dos dados (Flick, 2013), por meio da comparação entre observação, interações virtuais e textos produzidos, conferiu robustez à análise e consistência aos achados.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao término do semestre, constatou-se que a maioria dos estudantes converteu suas ideias iniciais em artigos acadêmicos consistentes, seguindo as normas de publicação e apresentando progressos notáveis na organização textual. Foram produzidos 11 artigos, posteriormente submetidos à revisão final e incluídos em uma coletânea aprovada para publicação.

Esse resultado evidencia o potencial da disciplina de Leitura e Produção de Textos como espaço propício para estimular a escrita acadêmica, mesmo quando os alunos apresentavam limitações na formulação de argumentos e na aplicação de regras formais assim como evidenciam os estudos de Afonso e Ludgero (2021) e Bussolaro et al. (2023)

### 4.1 OBSERVAÇÕES AO LONGO DO PROCESSO

Muitos discentes demonstraram insegurança na delimitação dos temas e na formulação de um esboço lógico para seus futuros artigos (Donida e Blanco, 2021). Embora a maioria tenha conseguido identificar tópicos teológicos de interesse, parte dos alunos apresentou dificuldades em relacionar esses conteúdos à pesquisa acadêmica, exigindo maior orientação quanto ao uso de referências, conforme explicam Afonso e Ludgero (2021) no Guia para escrita de textos acadêmicos.

A primeira etapa do processo concentrou-se em apresentar aos estudantes o conceito de escrita rápida e a importância da originalidade e coesão na produção acadêmica. Nesse momento inicial, os discentes foram orientados a definir um tema pertinente dentro do assunto investigado, formulando perguntas de pesquisa que pudessem alicerçar uma argumentação sólida. Assim, eles foram orientados

na elaboração de um esboço inicial, denominado “esqueleto” do texto, que serviria como guia estrutural para o desenvolvimento subsequente dos artigos.

Após a definição do tema e a produção desse esqueleto, os textos preliminares foram compartilhados com a professora responsável pela disciplina, permitindo o fornecimento de orientações e feedbacks personalizados. Dessa forma, houve a oportunidade de refinar os argumentos e adequar a formatação, assegurando a observância dos padrões acadêmicos. A seleção de fontes bibliográficas também foi incentivada a partir das bases de dados, com vistas à fundamentação consistente das ideias apresentadas (Brasileiro, 2020).

Nesse contexto, o principal desafio identificado pelos alunos envolveu a delimitação do objeto de estudo e a organização lógica das ideias, de modo a assegurar a coerência argumentativa, conforme destacam Bussolaro et al. (2023). A inclusão dessa atividade na disciplina de Leitura e Produção de Texto, oferecida no curso de graduação do curso de Teologia, favoreceu a integração dos conteúdos teóricos, uma vez que os temas trabalhados em sala de aula serviram para embasar as construções iniciais dos artigos (Brasil, 2007b; Ohlson, 2019).

Durante a fase de redação inicial, observou-se maior participação colaborativa por meio das conversas no WhatsApp, em que os alunos encaminhavam trechos de texto, pediam sugestões de bibliografia ou faziam perguntas sobre citação Ruiz (2021). As notificações constantes evidenciavam que o engajamento ultrapassava o ambiente de sala de aula, consolidando uma cultura de troca de experiências e incentivo mútuo (Bussolaro et al. , 2023).

Essa etapa aconteceu ao longo do segundo semestre de 2023, período em que a rotina de aulas propiciou um ambiente de discussão coletiva, incentivando a busca conjunta por soluções para as dificuldades encontradas. A elaboração prévia do esqueleto dos textos e o retorno sistemático da professora foram importantes para que os estudantes pudessem enxergar o processo de escrita, para aprimoramento e ajustes da estrutura e do desenvolvimento de suas ideias, bem como aprofundar a fundamentação teórica antes de avançar para as próximas etapas de escrita.

Na segunda etapa, a atenção voltou-se para a produção textual propriamente dita, envolvendo a elaboração de uma versão inicial do artigo. Os discentes foram encorajados a redigir de modo contínuo, sem interromper o fluxo de ideias para efetuar correções imediatas, de forma que os conceitos preliminares relacionados ao tema em estudo pudessem ser e assimilados, considerando que, a busca por informações e a pesquisa de artigos e trabalhos acadêmicos tornaram-se fundamentais para sustentar as argumentações, de modo a conferir solidez ao “esqueleto” do texto, estruturado na etapa anterior. Conforme ressaltam Cruz e Malta, , p. (2022, p. 1) “a escrita é considerada uma habilidade

primordial para a difusão e produção do conhecimento nas práticas escolares bem como na universidade, consiste numa prática a ser desenvolvida constantemente”.

Depois de definidos os objetivos e o conteúdo a ser abordado por cada estudante, o material produzido passou por sessões de revisão em pares. Essa prática visou o aprendizado colaborativo, possibilitando a troca de percepções e recomendações acerca das ideias centrais e da coerência argumentativa. Nesse estágio, o professor pôde acompanhar o progresso individual e coletivo dos estudantes, verificando a consistência das leituras e pesquisas realizadas em função do tema escolhido. Os estudantes relataram dificuldades na manutenção de uma linha de raciocínio clara, especialmente quanto aos dados e reflexões ofertados pelas referências encontradas.

Apesar dos empecilhos, a etapa de revisão inicial demonstrou ser um momento valioso para o aperfeiçoamento dos artigos. A confrontação de diferentes visões, aliada a questionamentos construtivos, permitiu que cada aluno aprimorasse a organização dos argumentos e identificasse lacunas de pesquisa, reforçando a importância de buscar suporte bibliográfico adequado para consolidar as proposições centrais. Dessa forma, fortaleceu-se a compreensão de que a escrita acadêmica se configura como um processo em camadas, que exige estudo, análise crítica e realimentação constante em todas as fases de elaboração.

Os principais desafios nesta etapa foram a gestão do tempo e a manutenção do foco durante o processo de escrita intensiva. A apresentação da versão preliminar, a partir da orientação de construção da promessa e dos tópicos (Cruz e Malta, 2022) foi uma das atividades avaliativas da disciplina.

Para o acompanhamento da escrita, foi criado um grupo de WhatsApp, para que os autores acompanharam todo o processo de organização, revisão e editoração de um livro, após decisão de organizar os textos em uma coletânea. Também para sucesso do projeto, foi elaborado um cronograma (Figura 1), o qual foi disponibilizado no WhatsApp para que todos tivessem a visão do processo e de cada uma das etapas definidas para não perder o foco e cumprir os prazos estabelecidos.

Figura 1 - Cronograma Etapas da Coletânea



Fonte: Print do WhatsApp, (2024)

Na terceira e última etapa, voltou-se a atenção para o aperfeiçoamento dos artigos, incorporando o feedback recebido e adequando o texto às normas acadêmicas vigentes. Nesse momento, a professora desempenhou papel fundamental, fornecendo orientações mais detalhadas e procedendo a uma revisão minuciosa de cada produção. Conforme ressalta Brasileiro (2020, p. 61) “o processo de apreensão da escrita acadêmica carece de investimento do aluno e do professor, bem como de organizações curriculares coerentes com o que se espera para a formação do aluno”. Seguindo essa perspectiva, o esforço conjunto entre docente e discentes buscou aperfeiçoar elementos como clareza, precisão e padronização de referências (Afonso e Ludgero, 2021).

A ênfase recaiu na correção de inconsistências, na uniformização de citações e na garantia de que as fontes estivessem devidamente citadas. Ressalta-se que essa etapa, ocorrida ao final do semestre, posicionou os estudantes além dos limites estritamente disciplinares, conferindo-lhes o status de autores em potencial. Embora a disciplina de Leitura e Produção de Textos já não estivesse oficialmente em curso, os alunos dedicaram-se de forma autônoma à revisão final, reforçando a responsabilidade e a maturidade desenvolvidas ao longo do processo.

Além das demandas estruturais e técnicas, desafios de ordem emocional e psicológica também foram enfrentados, incluindo ansiedade e incertezas acerca da própria competência para produzir textos de qualidade. A interação no grupo de WhatsApp e o apoio mútuo desempenharam papel

essencial na superação desses obstáculos, criando um ambiente de aprendizado colaborativo (Cruz e Malta, 2022; Ruiz, 2021). Essa colaboração estendeu-se à decisão de publicar os trabalhos produzidos, o que se traduziu em motivação adicional e assim alguns estudantes decidiram ajudar outros na produção colaborativa.

Para envolver todos na coletânea a professora também participou da coautoria, auxiliando na escrita e na construção sistemática dos argumentos, a fim de que todos participassem como autores da coletânea, consolidando a experiência de publicação como uma conquista coletiva.

O resultado evidenciou não apenas o avanço técnico na elaboração de textos acadêmicos, mas também a consolidação de um espírito colaborativo, característico de práticas pedagógicas que priorizam o aprendizado ativo e a coesão do grupo.

No tocante à qualidade dos escritos, ficou evidente que o método “1em10” (Asensi, 2021a, 2021b) contribuiu para estabelecer prazos objetivos e ritmo de trabalho intensivo, aspecto que, segundo os próprios discentes, estimulou a superação de bloqueios e favoreceu a elaboração contínua (Peres e Mousinho, 2017). O apoio da professora como observadora participante, anotando impressões e oferecendo devolutivas pontuais, possibilitou a correção de falhas de coesão textual e fundamentação teórica ainda em estágios iniciais.

Conforme se avançava para a terceira fase, o processo de revisão final evidenciou que parte dos alunos passou a recorrer mais frequentemente a bases de dados e leituras adicionais, o que enriqueceu a fundamentação teórica de seus artigos (Germani, 2022). Essa proatividade sugere que a motivação gerada pela perspectiva de ver seus trabalhos publicados exerceu papel catalisador no aprimoramento do rigor científico (Silva-Dias, 2024).

A validação editorial interna, conduzida pela professora organizadora da coletânea, reforçou a percepção de responsabilidade e compromisso, resultando em 11 artigos aprovados. Muitos estudantes relataram, em discussões de encerramento, um maior entendimento sobre as fases de construção do conhecimento, desde a escolha do tema até a finalização do texto, corroborando a abordagem construcionista em que o sujeito se apropriaativamente de seu processo formativo (Paris, 2024; Ruiz, 2021).

#### 4.2 PUBLICAÇÃO DA COLETÂNEA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A efetiva publicação dos artigos como capítulos de livro representa um marco na formação acadêmica do grupo, dando visibilidade ao processo de formação em escrita e conferindo um sentido de legitimação ao esforço investido (Germani, 2022; Marinho, 2010). Para além dos resultados tangíveis, como o aumento da proficiência textual, a experiência fomentou uma cultura de pesquisa e

a percepção da escrita como meio de produção de saber — aspectos essenciais no desenvolvimento de uma mentalidade investigativa (Donida e Blanco, 2021; Luiz, 2018; Peres e Mousinho, 2017). Destaca-se que os custos de publicação foram rateados por todos, e alguns adquiriam exemplares extras, e dessa forma, foi contratado os serviços editoriais para publicação de exemplares do livro.

Do ponto de vista pedagógico, os achados corroboram a importância de metodologias que aliam atividades práticas de redação, feedback contínuo e reflexões sobre o processo, permitindo uma interação dinâmica entre teoria e prática (Cruz e Malta, 2022; Krause, 2023). Destaca-se, ainda, que a abordagem construcionista estimulou a participação ativa dos discentes, responsabilizando-os pelos avanços e incentivando o trabalho colaborativo. Assim, o sucesso da proposta pode servir de referência para outras disciplinas e cursos que busquem desenvolver a competência leitora e escritora em curto espaço de tempo, sem abrir mão de rigor acadêmico (Luiz, 2018).

#### 4.3 DESENVOLVIMENTO E CONHECIMENTO DO PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO, PESQUISA E ESCRITA

A adoção de estratégias como a elaboração de um cronograma estruturado, a leitura prévia de fontes bibliográficas e o compartilhamento contínuo de esboços foi fundamental para impulsionar a aquisição de competências em escrita acadêmica.

Esse conjunto de ações propiciou aos discentes um acompanhamento mais claro do próprio progresso e a compreensão das particularidades da redação científica. Ao analisar o processo, Marinho (2010) aponta a importância de demonstrar exemplos práticos em sala, enquanto Donida e Blanco (2021) destacam o papel da interação teórica e prática na evolução dos padrões formais e argumentativos. Nesse sentido, ficou evidenciado o valor da pesquisa e da leitura para consolidar um repertório cada vez mais robusto, especialmente entre aqueles com pouca experiência anterior.

O percurso de estruturação textual – do planejamento do “esqueleto” até a revisão final – também reforçou a relevância das atividades colaborativas. Conforme argumentam Ruiz (2021) e (Paris, 2024) a participação conjunta dos alunos em etapas de discussão ajuda a solucionar entraves referentes à organização das ideias e à coerência argumentativa. Observou-se que o suporte oferecido no grupo de WhatsApp, aliado ao retorno imediato da professora, favoreceu uma atitude investigativa e a superação de bloqueios. Tal prática se ancora na perspectiva construcionista, na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação de colegas e educadores, de acordo com as reflexões de Herrera, (2017) sobre Vygotsky.

A comparação entre as versões preliminares e as finais dos textos revelou mudanças expressivas na forma como os discentes articulavam suas ideias, passando de narrativas essencialmente descritivas

para discussões lastreadas em leitura crítica (Braga e Senem, 2024). Em análises de Peres e Mousinho (2017), esse amadurecimento é associado a uma postura reflexiva em relação ao próprio processo de escrita, indicando a formação de um hábito de pesquisa.

Esse processo, amparado em fundamentos teóricos, para construção de argumentações coerente com o tema pesquisado... A incorporação de normas e convenções acadêmicas, associada à clareza argumentativa, evidencia o caráter formativo do trabalho, distanciando-o de uma mera obrigação curricular e aproximando os alunos de uma prática profissional que valoriza a produção escrita fundamentada em bases conceituais, como destacam Afonso e Ludgero (2021).

A experiência, descrita por Silva-Dias (2024), ressalta o valor de iniciativas que reforçam a autoria e a responsabilidade dos estudantes sobre suas próprias produções. Do ponto de vista da análise qualitativa, Krause (2023) enfatiza o conceito de “aprendizagem significativa”, que se manifesta quando os alunos não só finalizam seus textos, mas também compreendem a publicação como meio de inserção na comunidade científica. Bussolaro et al. observam ainda que essa conscientização amplia a participação efetiva dos discentes nos debates acadêmicos.

A possibilidade de publicar capítulos em um livro também reforçou aspectos de formatação e padronização bibliográfica, o que aproximou os discentes do papel de “autor”. Donida e Blanco (2021) mencionam a elevação da autoconfiança que ocorre quando o discente percebe a pertinência social de seus escritos, deixando de considerar a escrita como mera exigência curricular. Ao transcender esse limite, a prática de leitura e escrita converte-se em uma oportunidade de o aluno se perceber como agente na construção de conhecimento, conforme sublinha Marinho (2010) ao tratar da formação de sujeitos que participam ativamente na produção acadêmica.

#### 4.4 SÍNTSE DOS ACHADOS E CONTRIBUIÇÕES

Ao final do percurso formativo proposto na disciplina de Leitura e Produção de Textos, os resultados obtidos evidenciaram não apenas avanços técnicos na produção textual dos alunos, mas também transformações em sua postura acadêmica, na forma como se relacionam com a escrita e com o próprio processo de construção do conhecimento. As dificuldades iniciais, comuns em cursos de graduação onde há carência de domínio das práticas de escrita científica, foram sendo gradualmente superadas à medida que os estudantes se envolveram em um processo sistematizado e orientado, que combinou planejamento, escrita intensiva, revisão colaborativa e acompanhamento pedagógico contínuo.

Verificou-se que o desenvolvimento da escrita, a partir da adoção de estratégias como o cronograma estruturado, o uso de ferramentas digitais para interação, o apoio do método “1em10” e o

incentivo à pesquisa teórica, promoveu o fortalecimento de habilidades de leitura crítica, organização lógica de ideias e maior consciência sobre a responsabilidade autoral (Silva, 2006; Silva-Dias, 2023). Além disso, o trabalho coletivo e o apoio mútuo evidenciaram a importância das práticas pedagógicas que valorizam a cooperação, o protagonismo do estudante e o compromisso com a produção de conhecimento.

A inclusão dos artigos em uma coletânea organizada e submetida à publicação, representou não apenas o fechamento de uma experiência acadêmica, mas o marco simbólico de pertencimento dos alunos à esfera da produção científica. O reconhecimento social e acadêmico de seus textos trouxe à tona um novo significado para a prática de escrever: deixou de ser uma atividade restrita ao ambiente escolar e passou a ser compreendida como meio legítimo de inserção na comunidade acadêmica .

Para demonstrar de forma objetiva as principais contribuições desse processo, apresenta-se a seguir uma síntese das relações entre os resultados observados e os referenciais adotados:

Tabela 1 – Principais contribuições do processo na escrita e compilação da coletânea em relação à teoria

<b>Principais Contribuições do Processo</b>	<b>Descrição Analítica</b>
<b>1. Superação de dificuldades iniciais na estruturação do texto</b>	Os Alunos evoluíram de uma redação predominantemente descritiva para produções argumentativas, graças à exposição a exemplos práticos, revisões e à troca de orientações em sala e no WhatsApp.
<b>2. Fortalecimento da prática colaborativa</b>	A adoção de revisão em pares e o uso de meios digitais potencializaram a contribuição mútua, promovendo um ambiente que encorajou soluções conjuntas para problemas de coesão, formatação e argumentação.
<b>3. Desenvolvimento de hábitos de pesquisa e fundamentação teórica</b>	O envolvimento intensivo com bibliografias específicas e o acompanhamento docente motivaram os alunos a buscar fontes confiáveis, compreendendo a relevância de embasamento científico.
<b>4. Aplicação de metodologias de escrita intensiva</b>	O método “1em10” e a definição de prazos objetivos estimularam maior disciplina, garantindo que bloqueios criativos fossem superados com rapidez e foco na produção.
<b>5. Consolidação de um espírito reflexivo e construcionista</b>	A postura ativa e investigativa, incentivada tanto nas discussões teológicas quanto nas técnicas de escrita, fez com que os alunos assumissem maior autonomia no processo de aprendizagem.
<b>6. Motivação e reconhecimento por meio da compilação em coletânea -</b>	A publicação final trouxe senso de legitimidade e de pertencimento à comunidade científica, estimulando a autoconfiança e a percepção da relevância dos trabalhos produzidos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A sistematização das contribuições apresentadas na tabela reforça que a proposta pedagógica adotada nesta experiência vai ao encontro das diretrizes contemporâneas de ensino-aprendizagem que valorizam metodologias construtivistas, práticas colaborativas e incentivo à autonomia. Tais elementos, quando articulados a objetivos concretos, como a publicação acadêmica, são capazes de promover avanços significativos na formação universitária, especialmente em cursos que historicamente enfrentam fragilidades no campo da leitura e da escrita acadêmica.

Conclui-se, assim, que o processo analisado neste estudo não apenas resultou em uma produção coletiva de qualidade, mas, sobretudo, constituiu uma experiência transformadora para os discentes, impactando positivamente sua relação com a escrita, com a pesquisa e com a própria identidade como autores em formação.

A coletânea concretizou o processo formativo, reiterando a importância de metas objetivas (publicação) e de suporte pedagógico que vá além das aulas expositivas. A legitimidade atribuída a essas produções acadêmicas não apenas fortaleceu o engajamento dos discentes, mas também ampliou sua compreensão sobre o valor da escrita como instrumento de transformação e diálogo dentro e fora da academia (Peres e Mousinho, 2017; Silva-Dias, 2024).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo geral descrever e analisar a aplicação da técnica de escrita rápida “1em10” no contexto da disciplina de Leitura e Produção de Textos, em um curso de Bacharelado em Teologia, evidenciando os desafios enfrentados no processo e os resultados obtidos, culminando na publicação de uma coletânea com os artigos dos alunos. Para alcançar esse propósito, buscou-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: de que forma a aplicação prática da técnica “1em10” contribui para o desenvolvimento da escrita acadêmica e para o engajamento dos estudantes na produção e publicação científica?

Ao longo da análise qualitativa realizada, observou-se que os estudantes inicialmente enfrentaram dificuldades relacionadas à estruturação do texto, à delimitação temática e ao domínio das normas acadêmicas. Contudo, o planejamento organizado, o uso de estratégias colaborativas e a motivação vinculada à publicação final possibilitaram um avanço significativo na construção de competências de escrita científica. Como resultado, os alunos não apenas elaboraram textos mais coesos e argumentativos, mas também vivenciaram um processo pedagógico transformador.

A técnica “1em10”, proposta por Asensi (2021a, 2021b), revelou-se eficaz ao oferecer uma estrutura objetiva para a organização do pensamento e da redação acadêmica. Sua aplicação neste contexto mostrou que é possível mobilizar metodologias que aliem agilidade, planejamento e qualidade, sem abrir mão da profundidade teórica. Em sintonia com Germani (2022), comprehende-se que a escrita acadêmica é um exercício contínuo, que pode ser ensinado, praticado e aperfeiçoados, desde que o estudante receba acompanhamento, metas claras e devolutivas significativas durante o processo.

A motivação dos alunos exerceu papel fundamental no êxito do projeto. Muitos deles, apesar das limitações iniciais, encontraram na perspectiva da publicação uma razão concreta para se

comprometerem com a escrita. A compilação dos artigos em coletânea, disponibilizada em formato digital na Amazon sob o título “Pecado e Redenção – Os Sete Pecados Capitais à Luz da Bíblia” (Silva-Dias, 2024), representou não apenas uma conquista acadêmica, mas também um marco simbólico de reconhecimento autoral. Como salientam Bussolaro et al. (2023), ao compreender o processo de escrita como prática social, os estudantes passaram a perceber a relevância de suas produções no âmbito da pesquisa e da formação superior.

Adicionalmente, a vivência coletiva – marcada pelo uso de ferramentas digitais para troca de orientações, revisão entre pares e mediação docente constante – fomentou o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Essa dimensão social do processo é indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas que valorizem a construção compartilhada do conhecimento.

Do ponto de vista acadêmico, os alunos demonstraram maior compreensão sobre a distinção entre linguagem oral, linguagem formal e escrita científica, aspecto frequentemente apontado como um dos principais entraves no ensino superior (Donida e Blanco, 2021; Marinho, 2010). Brasileiro (2020) destaca que o aprimoramento da escrita está diretamente relacionado à autonomia intelectual e à inserção do estudante na cultura acadêmica, o que foi evidenciado pelos relatos de progresso e satisfação expressos pelos participantes ao final do semestre.

Apesar dos resultados positivos, reconhecem-se algumas limitações deste estudo. Primeiramente, o número reduzido de participantes restringe a generalização dos achados, ainda que permita uma compreensão aprofundada do caso analisado. Em segundo lugar, a ausência de instrumentos padronizados de avaliação da escrita limita a comparação quantitativa entre os textos iniciais e finais. Por fim, é importante destacar que a autora da pesquisa também exerceu o papel de professora da disciplina, o que, embora tenha ampliado o acesso às vivências dos alunos, pode ter influenciado algumas percepções registradas.

Diante disso, recomenda-se que estudos futuros explorem a aplicação da técnica “1em10” em outros contextos e cursos de graduação, especialmente em instituições que enfrentam desafios relacionados ao letramento acadêmico. Seria pertinente, por exemplo, investigar os impactos dessa metodologia em turmas ingressantes e comparar seus resultados com abordagens mais tradicionais de ensino da escrita. Além disso, o uso de instrumentos de avaliação externa poderia contribuir para validar os resultados observados.

Conclui-se, portanto, que a experiência relatada neste artigo demonstra a viabilidade e a potência pedagógica de ações que aliam desafios reais, mediação qualificada e metas concretas para a formação de novos autores no ensino superior. A publicação da coletânea representou mais do que um produto foi a materialização de um percurso marcado pela superação de dificuldades, pela cooperação

entre pares e pela valorização do conhecimento construído a partir da prática. Trata-se de uma proposta replicável, adaptável e promissora, que pode inspirar outras iniciativas voltadas à formação acadêmica crítica, ética e significativa.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, D. D.; LUDGERO, L. de L. Vamos ser claros? Guia para escrita de textos acadêmicos. Brasília: Universidade de Brasília, 2021.
- AFONSO, D. D.; LUDGERO, L. de L. Vamos ser claros? Guia para escrita de textos acadêmicos (Memorial Descritivo). Brasília: UnB, 2021.
- ASENSI, F. Não sei o que escrever, como produzir 1 artigo científico em até 10h? Blog Felipe Asensi, [s.l.], [202-?]. Disponível em: <https://www.felipeasensi.com/nao-sei-o-que-escrever-como-produzir-1-artigo-cientifico-em-ate-10h/>. Acesso em: 12 maio 2025.
- ASENSI, F. O que é o Método 1 em 10? YouTube, [s.l.], [202-?]. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vXWzM-7VkX8>. Acesso em: 12 maio 2025.
- AZEVEDO, C. M. de S.; EMILIANO, F. R. C.; PEREIRA, G. S.; SILVA, T. P. A. da; BARBOSA, B. S. de S.; MONTALVO, A. F.; LIMA, G. P. T.; TRINDADE, K. C. Estratégias inovadoras para desenvolver habilidades de leitura e escrita associadas às tecnologias. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, v. 13, n. 1, p. e724, 6 maio 2024.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRAGA, S.; SENEM, J. Desafios da escrita na universidade: aprender a ser autor entre os discursos pedagógico e científico. *Fórum Linguístico*, v. 21, n. 1, p. 10178-10185, 2024.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa de Apoio à Leitura e Escrita (Praler): caderno de teoria e prática 3 – leitura e produção de texto. Brasília: FNDE/MEC, 2007a. v. 1.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa de Apoio à Leitura e Escrita (Praler): guia geral. Brasília: FNDE/MEC, 2007b. v. 1.
- BRASILEIRO, A. M. M. Didática da escrita acadêmica: práticas docentes efetivas na perspectiva de alunos de graduação. *Estudos da Língua(gem)*, v. 18, n. 2, p. 55, 3 ago. 2020.
- BUSSOLARO, S.; WESSLING, E.; BONAMIGO, C.; LINGNAU, C. A escrita acadêmica: superando medos e construindo possibilidades. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, v. 8, n. 14, p. 50-65, 31 dez. 2023.
- CARNEIRO, C. W. A. Construcionismo e instrucionismo: pedagogia em diálogo com a modernidade. *Identidade!*, v. 24, 2019.
- CRUZ, M. O. da; MALTA, H. L. Estratégias de ensino e aprendizagem de escrita acadêmica num curso de engenharia. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 26., 2022, Feira de Santana. Anais [...]. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2022.
- DIASCÂNIO, J. M. Etapas de pesquisa científica. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2020. v. 1.

DONIDA, L.; BLANCO, S. F. M. M. Dificuldades de leitura, escrita e numeramento na educação superior: discussões acerca da reprodução das desigualdades sociais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 1, p. 341-360, 2 jan. 2021.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

GASPI, S.; MARON, L. H. P.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O. Análise de conteúdo numa perspectiva de Bardin. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O.; BATISTA, M. C. (org.). *Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências*. 2. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023. p. 236-245.

GERMANI, M. M. *O difícil é passar para o papel: uma análise sobre a escrita no Ensino Superior*. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022.

HERRERA, L. Dr. Seymour Papert y el construcccionismo: una revisión comparada de su propuesta pedagógica con Jean Piaget y Lev Vygotsky. [S.l.: s.n.], 2017.

KRAUSE, F. A. da C. *Design thinking como estratégia pedagógica para desenvolvimento de projetos de leitura e escrita na formação técnica e profissional integrada ao ensino médio*. Viana: Instituto Federal do Espírito Santo, 2023.

LUIZ, E. M. de M. G. *Escruta acadêmica: princípios básicos*. 1. ed. Santa Maria: UFSM, NTE, 2018. E-book.

MARINHO, M. *A escrita nas práticas de letramento acadêmico*. *Revista Brasileira de Linguística*, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARQUES, H. R.; CAMPOS, A. C.; ANDRADE, D. M.; ZAMBALDE, A. L. *Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem*. *Avaliação*, v. 26, p. 718-741, 2021.

MINUZI, N. A.; MINUZI, G. A.; SANTOS, L. M. A.; BARIN, C. S. *Metodologias ativas no ensino superior: desafios e fragilidades para implementação*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 24., 2019, [S.l.]. *Anais [...]*. Redin - Revista Educacional Interdisciplinar, 2019. p. 1-10.

MORAN, J. M. *Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. *Revista Interações*, v. 5, p. 57-72, 2000.

OHLSON, M. *Escruta acadêmica: dicas e orientações*. Apresentação Aula USP. São Paulo: [s.n.], [202-?]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/523488768/AULA-Escruta-acade-mica-dicas-e-orientac-o-es>. Acesso em: 9 set. 2022.

PARIS, L. G. *A prática de colaboração científica na escrita de artigos: entre convenções sociais, relações de poder e questões de autoridade*. *Caminhos em Linguística*, v. 30, n. 2, p. 172-190, 2024.

PERES, S.; MOUSINHO, R. *Avaliação de adultos com dificuldades de leitura*. *Revista Psicopedagogia*, v. 103, n. 34, p. 20-32, 2017.

RUIZ, E. M. S. D. A construção da escrita acadêmica colaborativa estudantil em conversas digitalizadas. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 50, n. 3, 27 dez. 2021.

SCHEINVAR, E.; AGUIAR, K.; NASCIMENTO, M. L. do. Implicações, desassossegos e criação na escrita acadêmica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 2, p. 605-621, 2021.

SILVA, T. T. da. Argumentação, estilo, composição: introdução à escrita acadêmica. UFRGS/PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 1-6, 2006.

SILVA-DIAS, E. P. Inovação e estilo na escrita acadêmica para sistematização e disseminação do conhecimento. In: LOURENÇO, L. P.; SILVA, E. F. da; MOTTA, M. de A. (org.). *Escrita acadêmica: dos bastidores aos palcos*. Deerfield Beach, FL: Pembroke Collins, 2023. v. 1, p. 68-84.

SILVA-DIAS, E. P. Pecado e redenção: os sete pecados capitais à luz da Bíblia. 1. ed. Deerfield Beach, FL: Pembroke Collins, 2024. v. 1.

SOUSA, W.; ANDRADE, M. Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Aparecida de Goiânia: Faculdade Nossa Senhora Aparecida, 2018.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, p. 541-567, 14 jul. 2010.

TELLESI, L. P.; LEIRIA II, L. L. A construção da interlocução em textos produzidos no contexto acadêmico: análise de reescritas. In: SIELP, [S.l.], 2014. Anais [...]. [S.l.]: [s.n.], 2014. p. 1-10.

ZUCOLOTO, K. A. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, v. 6, n. 2, p. 157-166, 2002.