

Práticas de letramento em um contexto de formação continuada¹

*Raquel Aparecida Soares Reis Franco**

*Elizabeth Maria da Silva***

*Maria Lúcia Castanheira****

Resumo

Em diversas regiões do Brasil, encontramos cursos de especialização voltados para profissionais que atuam como professores, coordenadores e especialistas educacionais nos mais diferentes níveis de ensino. A expectativa é a de que a formação desses profissionais terá implicações para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita nos espaços institucionais em que atuam. Isso nos leva a reconhecer a necessidade de examinar como e para que se escreve em cursos de especialização voltados para educadores. A partir de uma perspectiva social do letramento (LEA; STREET, 1998; GEE, 1990), analisamos, neste artigo, os significados da escrita em um curso de especialização em Linguagem e Tecnologia com o objetivo de compreender os significados da escrita acadêmica nesse contexto. A análise demonstrou que os significados da escrita para os participantes constituem o que foi denominado de modelo autônomo de letramento (STREET, 2010) e evidenciou a natureza tensa e conflituosa nas interações mediadas pela escrita nesse curso de especialização.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico. Práticas de Escrita. Formação Continuada.

Introdução

Pudemos observar, nas últimas décadas, o aumento no número de estudos sobre a escrita no contexto universitário. No Brasil, esses estudos têm privilegiado a análise da escrita acadêmica no contexto de disciplinas de graduação (FERREIRA, 2013) e na produção de gêneros científicos em cursos de graduação, mestrado e doutorado (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014; MOTTA-ROTH, 2010). Ao lançar luzes

Recebido: 10/07/2014 – Aprovado: 14/12/2014

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v22i1.5193>

* Professora no Centro Universitário Newton Paiva e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: rasoreis@hotmail.com

** Professora da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: professoraelizabethsilva@gmail.com

*** Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: lalucia@gmail.com

sobre um curso de especialização para professores e profissionais da educação, buscamos ampliar o leque dos contextos dessas investigações sobre o letramento acadêmico. A relevância dessa ampliação justifica-se quando consideramos pelo menos dois aspectos: primeiro, as temáticas contempladas em cursos de especialização e segundo, o perfil dos seus alunos.

Quanto ao primeiro aspecto, ao se fazer o levantamento de cursos de especialização ofertados em uma cidade brasileira de grande porte, foram identificados nove cursos, dos quais sete voltam-se para o campo da linguagem, com ênfase em linguagem e tecnologia, docência no ensino superior, novas linguagens e novas abordagens, língua portuguesa, leitura, escrita e gramática, língua portuguesa no ensino fundamental. A análise do ementário desses cursos evidenciou que: “produção textual”, “utilização e criação de práticas necessárias para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita”, “letramento digital em Língua Portuguesa e Metodologia de Pesquisa e Projetos”, “alternativas de trabalho referentes às práticas escolares de ensino de leitura e produção de textos”, “a estrutura e o gênero textual em Língua Portuguesa” constituem temáticas recorrentes nesses sete cursos de especialização. Tal ocorrência nos leva a indagar como tais temáticas têm sido contempladas e quais significados são atribuídos à escrita nesse contexto de formação, seja quando a escrita é o objeto de estudo focalizado, seja quando a escrita integra as práticas de ensino promovidas nesse contexto.

Quanto ao perfil dos profissionais atendidos nesses cursos, identificamos a presença tanto de especialistas ou professores experientes, como de profissionais em fase inicial de inserção no mercado de trabalho educacional. Entre esses profissionais são encontrados responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento do currículo em escolas públicas ou privadas do país, coordenadores de atividades pedagógicas e professores de várias disciplinas curriculares (por exemplo, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática), além de profissionais que poderão ser responsáveis por essas atividades após inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, direta ou indiretamente, esses profissionais são, ou poderão vir a ser, responsáveis por promover atividades de produção textual nos processos de ensino de disciplinas variadas em diferentes níveis de ensino. Há, obviamente, expectativa de que tais cursos possam contribuir para promover uma melhora da qualidade do ensino nos diferentes níveis de escolarização e, por extensão, do trabalho com a escrita nas escolas públicas e privadas.

Dessa forma, tendo em vista essas considerações relativas às temáticas contempladas em cursos de especialização e o perfil dos alunos desses cursos, parece-nos legítimo esperar dos cursos de especialização a possibilidade de refletir sobre o lugar ocupado pela produção escrita nos processos de ensino, seja como objeto de ensino e aprendizagem, seja como recurso utilizado para o ensino e a avaliação

de outros conteúdos curriculares. A partir desse entendimento, torna-se relevante examinar como a escrita tem sido abordada e os significados que lhe são atribuídos nesse contexto de formação de profissionais da educação.

A análise aqui apresentada é parte de um estudo mais amplo que envolveu a realização de uma observação participante, a partir de uma perspectiva etnográfica (GREEN; BLOOME, 1997). Uma das autoras deste texto, orientada por uma perspectiva social do letramento (GEE, 1990; STREET, 1984), inseriu-se como pesquisadora em uma turma de um curso de pós-graduação em nível de especialização em Linguagem e Tecnologia, doravante denominado Lintec², oferecido por uma renomada instituição federal mineira, para examinar os significados atribuídos à escrita nesse contexto institucional. Neste texto, apresentaremos um *telling case* (MITCHELL, 1984) identificado a partir do exame de que, quando, para que e com que propósitos os cursistas do Lintec produziram textos escritos durante o curso. Procuramos, dessa forma, examinar se e como os participantes do curso refletiram sobre a natureza social da escrita e as possíveis implicações desse entendimento para a compreensão dos processos de escrita instaurados em outros espaços escolares e não escolares. Antes de passarmos à apresentação do caso que será aqui analisado, apresentaremos, ainda que brevemente, alguns aspectos da abordagem dos letramentos acadêmicos que exploramos para analisá-lo.

Letramentos acadêmicos

A expansão universitária, ocorrida no final de 1980 e início de 1990, em diferentes países europeus, no continente norte-americano e, mais recentemente, no Brasil, configurou-se como parte de ações governamentais relativas à ampliação de acesso à educação superior, visando à inclusão tanto de estudantes locais provenientes de grupos minoritários, quanto internacionais. O aumento no número de estudantes nesse nível de ensino foi acompanhado pela presença de uma diversidade linguística, social e cultural que eles traziam consigo, além de dificuldades em relação à escrita acadêmica.

Essas dificuldades têm sido justificadas pelo discurso oficial e por alguns professores da educação superior a partir do argumento de que os alunos ingressam na universidade com muitas lacunas no tocante à linguagem escrita, fato que estava gerando uma crise nesse nível de ensino. Logo, acreditava-se que, se cursos fossem ministrados com vistas a sanar as lacunas linguístico-textuais, essa crise seria resolvida (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS; SCOTT, 2007).

Lea e Street (1998), discordando desse argumento de que a crise na educação superior seria devido às deficiências dos alunos, exploraram a perspectiva dos No-

vos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*) (GEE, 1990; LEA; STREET, 1998, 2006), com o objetivo de observar o que “estava acontecendo” em relação à produção escrita no contexto universitário inglês. A partir do entendimento do letramento como prática social, esses autores desenvolveram um estudo de natureza etnográfica em duas universidades no Reino Unido, no qual analisaram os textos dos alunos em um contexto de práticas institucionais, envolvidas por relações de poder e identidades. Os dados analisados pelos autores Lea e Street (1998) permitiram-lhes descrever três modelos de produção textual dos alunos, que, de acordo com eles, não se excluem e por vezes aparecem sobrepostos, quais sejam: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. A noção de modelo adotada por Lea e Street (1998) origina-se da antropologia cultural e é entendida como enquadramento referencial que orienta o funcionamento de um grupo. Dessa forma, “modelos” constituem as maneiras de pensar ou de conhecer nas quais nos engajamos, e que, no contexto aqui apresentado, referem-se às maneiras pelas quais os participantes – os estudantes e o professor do curso LINTEC – dão sentido ao seu envolvimento no processo de escrita (CASTANHEIRA; STREET; CARVALHO, 2015).

No primeiro modelo identificado por Lea e Street (1998), habilidades de estudo, o letramento é concebido como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir previamente à sua entrada na universidade, para que possam transferi-las para o contexto acadêmico. Desse modo, o desempenho na escrita demonstrado pelos alunos seria considerado como resultado do domínio de habilidades pertinentes a aspectos gramaticais e sintáticos, associados à observância das regras de pontuação e ortografia. A partir dessa perspectiva, não apresentando domínio dessas habilidades, conforme esperado e desejado por seus professores, os alunos acabam sendo, portanto, eles mesmos, vistos como os responsáveis pelo sucesso ou insucesso que apresentam nas atividades de escrita no contexto universitário.

No segundo modelo, socialização acadêmica, o letramento é considerado como um conjunto de variáveis que envolve os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas áreas e disciplinas da universidade. Nesse sentido, cabe ao professor introduzir os alunos na cultura universitária, com o intuito de que eles assimilem essas variáveis. Dessa forma, é papel do professor promover uma socialização acadêmica, contribuindo para a familiarização dos discentes com as práticas letradas acadêmicas, que envolveriam, então, o conhecimento e o domínio das características dos gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica.

No terceiro modelo, letramentos acadêmicos, o letramento é visto como uma prática social situada, que varia de acordo com as áreas e disciplinas em que é requerido, assim como entre diferentes contextos institucionais em um mesmo

país ou em diferentes países (ROBINSON-PANT; STREET, 2012; CASTANHEIRA; STREET; CARVALHO, 2015). Focalizam-se, nesse modelo, a identidade, os significados sociais e os conflitos ideológicos e epistemológicos subjacentes às práticas de letramento – essas entendidas, segundo Street, como uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-los em contextos culturais” (2012, p. 77). A partir desse modelo, derivado do referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON, 1984), defende-se que a compreensão da escrita na universidade (para alunos, professores e pesquisadores) não se limita ao conhecimento e à aquisição de competências ou aspectos da socialização, descritos anteriormente, mas, sobretudo, aos significados dos letramentos como uma prática social que varia de acordo com o tempo e com o espaço (STREET, 2003).

Assim, nessa perspectiva, consideram-se os letramentos um fenômeno historicamente situado, que assume significados específicos conforme os propósitos das instituições/grupos sociais em que aparece, bem como das relações de poder e de identidade que o subjazem. O modelo dos letramentos acadêmicos surge, portanto, como uma tentativa de promover reflexões sobre questões relativas à aprendizagem da escrita do estudante: (1) Qual a natureza da escrita acadêmica em diferentes contextos? (2) O que significa para os participantes fazer escrita acadêmica? (3) Como a identidade está ligada às práticas retóricas e comunicativas na academia? (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 9). Nesse sentido, uma das principais características desse modelo consiste na mudança de foco, quando se trata de entender a escrita: do texto para as práticas sociais. Não é que o texto escrito seja desconsiderado nesse modelo, porém busca-se compreendê-lo a partir das práticas sociais e culturais em que a produção de textos acadêmicos se situa.

Significados da escrita em um curso de especialização em Linguagem e Tecnologia

Adotamos uma perspectiva etnográfica, conforme indicado pela abordagem dos letramentos acadêmicos, para examinar o(s) modelo(s) de letramento que orienta(m) os participantes de uma turma de especialização – a proporem, desenvolverem e avaliarem a escrita nesse contexto, ou seja, tal abordagem poderia possibilitar o conhecimento dos significados atribuídos à escrita pelos participantes do grupo observado. Dentre os nove cursos de especialização identificados na região em que a pesquisa foi desenvolvida, optou-se pelo estudo do curso sobre Linguagem e Tecnologia (Lintec), tendo em vista o interesse em examinar como a aproximação entre as áreas de linguagem e tecnologia estava sendo realizada. Neste texto, entretanto, focalizaremos os usos da escrita nesse contexto institucional.

A turma pesquisada iniciou as suas atividades em agosto de 2012 e encerrou em dezembro de 2013. Uma das autoras deste texto acompanhou as atividades do grupo em diferentes disciplinas presenciais (Prática de Redação Científica, Linguagens e Mediações Tecnológicas, Tecnologia do Espaço: racionalidade e invenção, Novos Letramentos, Narrativas visuais, Metodologia Científica, Discurso das Mídias, Leitura, escrita e hipertexto e Seminários de TCC e, no ambiente virtual, Novos Letramentos e Produção em Ambientes Digitais, ao longo dos referidos anos, realizando filmagens das aulas, fotografias, notas de campo e entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, entre outros procedimentos para registro de informações. Portanto, o estudo que deu origem à presente análise envolveu a realização de observação participante durante o período do curso (um ano e seis meses), realizado em regime presencial (315 horas) aos sábados e virtual (45 horas). O banco de dados reúne 54 horas de gravação em vídeo da interação entre professores e alunos, produções textuais realizadas pelos alunos, textos indicados e trabalhados pelos professores, planos de ensino, além de documentos que regulamentam o curso.

A composição da turma observada confirmou a possibilidade indicada nos materiais de divulgação do curso quanto à diversidade do perfil dos cursistas: um curso voltado tanto para “gestores de informação, jornalistas e agentes culturais, quanto para aqueles que atuam na educação” (PROJETO..., 2010, p. 5). Tal indicação sugere que a diversidade de experiências de engajamento em usos da linguagem e tecnologia seria um aspecto bem-vindo na formação das turmas pelos organizadores. A turma era constituída por seis alunos formados em Pedagogia, quatro alunos em Letras, dois em Comunicação e um em Produção Editorial, História, Biblioteconomia e Geografia, respectivamente. Dos dezessete alunos que iniciaram o curso, treze eram professores. Dois trabalhavam como técnicos administrativos em instituições de ensino, e os outros dois trabalhavam em áreas não afins à educação.

Nas próximas seções, apresentaremos uma visão panorâmica do contexto da pesquisa, por meio da análise de documentos de divulgação do curso Lintec, caracterização dos participantes do grupo, identificação do rol de gêneros textuais produzidos pelos cursistas e das condições gerais em que essa produção foi realizada. Em seguida, tomaremos um dos dias de aula como um *telling case* (MITCHELL, 1984), para que possamos aprofundar nossa compreensão dos modelos de letramento que orientam os membros da turma (professores e alunos) nos processos de produção textual.

Um olhar panorâmico sobre o contexto: objetivos do curso, gêneros produzidos pelos cursistas

Uma análise dos documentos oficiais nos permite caracterizar os objetivos anunciados para o curso sobre Linguagem e Tecnologia (Lintec). Segundo informação apresentada no site da instituição, esse curso tem como objetivo geral “Promover a atualização ou a requalificação de profissionais da linguagem, especialmente daqueles que trabalham na formação de outros indivíduos” e como objetivos específicos “Fornecer fundamentação teórica sobre aspectos cognitivos, sociais, históricos e educacionais das linguagens e das tecnologias.” Conforme Projeto Pedagógico do curso Lintec, a especialização organiza-se sobre três temas: a tecnologia, as práticas de comunicação na sociedade contemporânea e a educação. De acordo com o referido documento, tais aspectos proporcionam

[...] interfaces teóricas e metodológicas que propiciam uma visão ampla da comunicação no atual sistema de mídia, tanto para aqueles que trabalham como gestores de informação, jornalistas e agentes culturais, quanto para aqueles que atuam na educação, esteja ela mediada por novas tecnologias ou não (PROJETO..., 2010, p. 5).

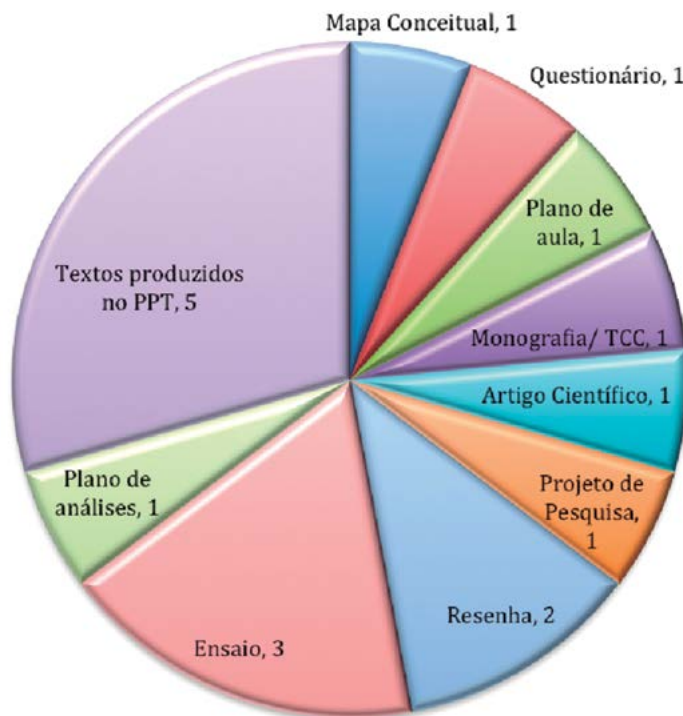
Como podemos ver, os documentos analisados indicam e enfatizam uma orientação fundamentada em uma perspectiva social e contemporânea no tratamento da(s) linguagem(ens) e da(s) tecnologia(s). Anuncia-se que aspectos “cognitivos, sociais, históricos e educacionais das linguagens e das tecnologias” (PROJETO..., 2010, p. 6) serão considerados e que há uma preocupação com o exame das maneiras como “a comunicação no atual sistema de mídia” ocorre, para que “gestores de informação”, “agentes culturais” e educadores possam compreender a dinâmica entre os aspectos destacados. Assim, esses documentos favorecem uma visão do curso como articulado à dinâmica de comunicação instaurada em tempo de novas mídias, um curso, enfim, articulado com as vivências dos cursistas. Entretanto, para compreender como essas proposições tomaram forma e adquiriram significado durante o decorrer do curso, é necessário examinar os processos interativos e discursivos estabelecidos entre participantes em sala de aula ao longo do tempo.

Para alcançar tal objetivo, o processo analítico envolveu a exploração do princípio comparativo característico de estudos etnográficos (HEATH, 1982; STREET, 2006), o engajamento do nosso grupo na descrição, análise e interpretação, conforme proposto por Wolcott (1994). Com base nesses recursos, foram criados mapas de eventos (CASTANHEIRA, 2010) das interações entre participantes para que pudéssemos identificar os momentos em que as produções escritas foram propostas ou realizadas pelos participantes do grupo e o tempo gasto na explicação dessas propostas.

As notas de campo e os vídeos foram examinados para que identificássemos o que, quando, para que e com que propósitos os alunos escreveram durante um ano e meio de curso. Tal levantamento levou-nos à identificação de diferentes gêneros textuais, que serão aqui listados de acordo com os nomes dados pelos participantes: mapa conceitual, questionário, TCC – monografia, artigo científico, projeto de pesquisa, resenha, ensaio, Microsoft PowerPoint, plano de análises e plano de aula, em disciplinas presenciais e semipresenciais; ensaio, plano de aula, verbete e comentários (postagens) produzidos pelos alunos nas disciplinas que ocorreram no espaço virtual³.

Como se vê pela listagem acima, esse levantamento levou à inclusão de gêneros textuais com propósitos particulares àquele contexto, como é o caso, por exemplo, do plano de aula, do plano de análises e dos textos produzidos no Microsoft PowerPoint. Esses últimos foram usados como recursos para apresentações orais em sala de aula, podendo ser caracterizados como uma produção híbrida, posto que envolvem recursos verbais escritos e orais⁴. No Gráfico 1, pode-se ver a frequência com que tais gêneros foram produzidos durante as aulas observadas no período entre 2012 e 2013.

Gráfico 1 – Levantamento da frequência da produção de diferentes gêneros textuais no curso Lintec



Fonte: Franco, 2015.

Nota-se que entre os gêneros textuais produzidos pelos cursistas, os mais frequentemente propostos pelos professores foram textos produzidos no Microsoft PowerPoint (29%), seguidos por ensaio (17%) e resenha (12%). Conforme se vê no Quadro 1, esses gêneros foram distribuídos diferenciadamente nas várias disciplinas do curso. Os textos produzidos no PowerPoint foram solicitados em cinco disciplinas, quais sejam: Novos letramentos, Metodologia científica, Discurso das mídias, Seminário de TCC e Leitura e escrita de hipertextos. O ensaio foi solicitado em três disciplinas, Linguagens e mediações tecnológicas, Tecnologia do espaço: racionalidade e invenção e Novos letramentos. Já o gênero resenha foi pedido em duas disciplinas: Prática de redação científica e Metodologia científica. No Quadro 1, a seguir, damos uma visão geral sobre o exposto anteriormente.

Quadro 1 – Gêneros textuais solicitados aos alunos ao longo das aulas presenciais observada

Disciplinas presenciais e semipresenciais	Mapa conceitual	Questionário	TCC - Monografia	Artigo científico	Projeto de pesquisa	Resenha	Ensaio	Plano de análises	Plano de aula	Textos produzidos no PowerPoint
Prática de redação científica	x	x			x	x				
Linguagens e mediações tecnológicas		x					x	x		
Tecnologia do espaço: racionalidade e invenção							x			
Novos letramentos							x		x	x
Narrativas visuais				x						
Metodologia científica			x		x	x				x
Discurso das mídias										x
Seminários de TCC			x							x
Leitura, escrita e hipertexto										x

Fonte: Franco, 2015.

Ao se examinar em que condições tais textos foram produzidos, observou-se que a produção textual foi realizada em sala de aula ou como atividade extraclasse. Os registros em vídeo e em notas de campo foram examinados para verificar como a produção de tais textos foi proposta aos cursistas pelos professores, ou seja, se

e como os professores orientavam seus alunos sobre, por exemplo, *quais os propósitos da produção, as suas características ou como seriam avaliados*, entre outros aspectos.

Tal análise levou-nos à conclusão de que os professores, com excessão da professora da disciplina Prática de redação científica, ao solicitarem aos alunos que produzissem os textos indicados, não dedicaram tempo para dar orientações acerca das características do gênero, aspectos linguísticos, discursivos, movimentos textuais e condições de produção. Em geral, a solicitação era feita de maneira breve, pela nomeação do que deveria ser feito, ou seja, pela indicação do que os alunos deveriam produzir, por exemplo, um artigo científico ou um plano de análise. Em resposta à brevidade com que tais proposições eram feitas, os alunos manifestavam dúvidas sobre o que e como realizar a tarefa proposta pelo professor. Na maioria das vezes, tais propostas eram feitas ao final de um longo dia de aulas e as dúvidas dos alunos terminavam por não serem contempladas. Nota-se, entretanto, que tais produções eram utilizadas como instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos, isto é, as notas seriam dadas de acordo com o atendimento satisfatório ou não das expectativas do professor do que seria um produto escrito apropriado e que correspondesse ao gênero proposto, por exemplo, artigo científico ou um plano de análise.

Salientamos que a disciplina Práticas de redação científica foi a primeira disciplina realizada pelos cursistas e tinha como objetivo, conforme documentação oficial, *levantar princípios* que norteiam a leitura e a produção de textos científico-acadêmicos, em particular os gêneros de síntese (esquema, resumo, sinopse, resenha crítica) e os gêneros acadêmicos (projeto de pesquisa, trabalho final, ensaio, artigo científico, monografia), considerando as características mais relevantes, as estratégias de raciocínio e argumentação que envolvem a elaboração textual e os recursos coesivos e organizacionais mais utilizados.

Embora tenham tido a oportunidade de produzir gêneros textuais variados, a análise apresentada até aqui indica que os cursistas tiveram poucas oportunidades de refletir, de maneira explícita, sobre as características e as funções de cada gênero durante o curso de especialização. A falta de discussão desses aspectos aliada ao não endereçamento das dúvidas dos alunos e ao fato de que, apenas, na disciplina Práticas de redação científica dedicou-se tempo a discutir tais aspectos, parecem sugerir um entendimento, por parte dos professores, de que a produção de qualquer gênero textual seria de natureza transparente, ou seja, já conhecida e dominada pelos cursistas, dispensando, portanto, explicações. É importante destacar que o fato de tal discussão ter ocorrido somente na primeira disciplina cursada pelos alunos e ter estado ausente nas demais disciplinas que se sucederam

reforça a hipótese de que tal conteúdo seria de responsabilidade do professor dessa disciplina e, pressupondo que teria sido abordado, dispensaria, então, que outros professores viessem a tratar do tema. Nota-se que no próprio nome da disciplina, “Prática de redação científica”, a palavra “prática” está no singular, sugerindo uma visão da disciplina como locus do “exercício” da “redação científica”. Observa-se, ainda, que a opção pela expressão “redação científica” também ajuda a situar a perspectiva adotada em uma concepção de ensino da escrita que concebe o texto como um material ou objeto empírico, ou seja, um modelo a ser seguido (ROJO; CORDEIRO, 2010).

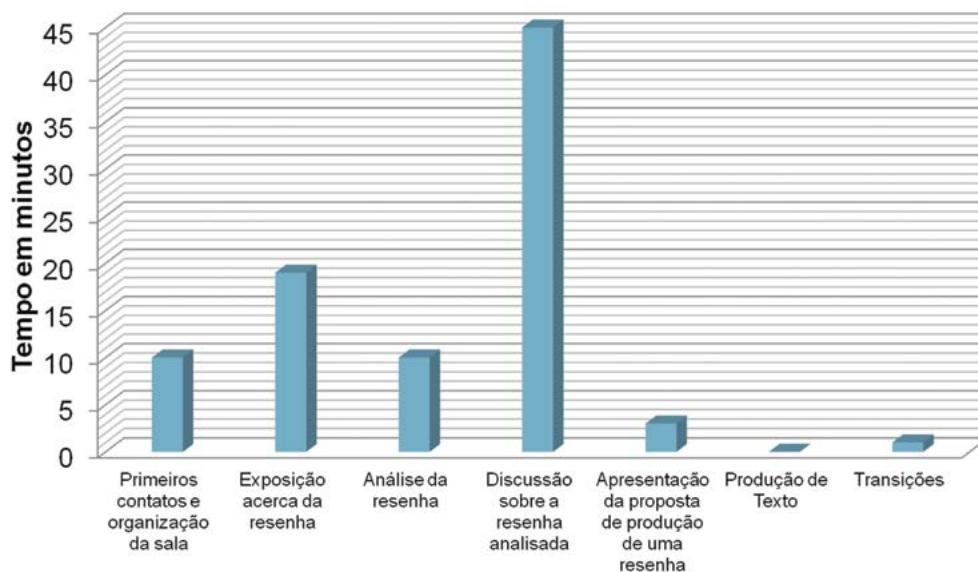
Um dia de aula como *telling case*

O olhar panorâmico explorado até aqui oferece alguns indícios das características do modelo de letramento acadêmico que parece orientar a participação dos membros do grupo (professores e alunos) na proposição, na realização e na avaliação de textos escritos no contexto observado. Entretanto, para que pudéssemos ampliar nosso entendimento do que “estava acontecendo ali” em relação à escrita, demos prosseguimento à nossa análise examinando um dos poucos eventos de letramento (HEATH, 1982), quando se observou que a professora dedicou um tempo considerável para explicar aos alunos as características do gênero que produziriam.

Esse evento de letramento, conforme foi indicado acima, ocorreu na disciplina de Prática de redação científica, na aula do dia 18 de agosto de 2012. Decidimos, então, tomar a aula ocorrida nesse dia como um *telling case*, conforme definido por Mitchell (1984), um caso etnograficamente identificado, cujo exame possibilita ao pesquisador apoiar uma argumentação sobre como os princípios gerais derivados de determinada orientação teórica são manifestados em uma dada circunstância. Nesse caso, interessava-nos examinar se e como os modelos de letramento propostos por Lea e Street (1998) se manifestaram no curso Lintec. Para tal, examinamos como a produção da resenha, um dos gêneros escritos mais produzidos pelos alunos, conforme indicado no Gráfico 1, foi proposta aos alunos cursistas, o que foi dito ou explicado pelo professor sobre essa produção ou como os alunos responderam a proposições feitas pelos professores.

A fim de descrever como as coisas estavam acontecendo quando os participantes passaram a se ocupar da produção da resenha, inciamos pela apresentação das atividades desenvolvidas por eles e o tempo gasto na produção dessas atividades (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Uso e distribuição do tempo (18/08/2012)



Fonte: Franco, 2015.

Como representado no Gráfico 2, a aula do dia 18 de agosto de 2012 foi organizada em sete momentos, a saber: 1º- primeiros contatos e organização da sala de aula em círculo; 2º- exposição oral direcionada por um *check-list* sobre resenha acadêmica; 3º- análise de uma resenha literária indicada pela professora; 4º- discussão da professora com os alunos acerca da resenha literária; 5º- apresentação de uma proposta de produção de texto; 6º- período destinado à produção textual de uma resenha; 7º- momentos de pausas decorrentes de entregas de materiais, denominados transições. Nesse artigo, privilegiamos a análise de três desses momentos: 1º- exposição acerca da resenha, 2º- discussão sobre a resenha analisada, e 3º- produção de texto. Essa escolha analítica se justifica pelo conteúdo temático de cada um desses momentos, como: a discussão e a definição do que é uma resenha e como ela deveria ser produzida pelos alunos.

Na fase dos trabalhos denominada “Exposição acerca da resenha”, a professora entregou aos alunos um *check-list* e explicou cada um dos itens nele apresentados. Tal *check-list* versava sobre os seguintes aspectos do gênero resenha: condições de produção (quem, para quem, onde); *layout*; movimentos textuais (coesão, coerência e retórica) e aspectos linguísticos (gramática e vocabulário). Esse material era bastante extenso, incluindo 41 questões. Dessas questões são destacadas, a seguir,

cinco como forma de exemplificação da abordagem manifestada em tal documento. São elas:

1. O produto final tem *layout* típico de uma resenha acadêmica e não ultrapassa uma lauda e meia (aproximadamente 700 palavras)?;
2. As regras da ABNT relativas às citações e às referências foram observadas?;
3. Há inclusão de cabeçalho, dentro do limite das margens da página, completo (instituição/ diretoria/ curso/ disciplina), sem repetição de informação, com logotipo da instituição?;
4. Foi feito uso adequado das marcas tipográficas, em especial o itálico, o negrito e o sublinhado, bem como das aspas e dos parênteses?;
5. O produto final está livre de erros (pontuação, ortografia, regência, concordância verbal, nominal) que comprometem a integridade do texto?.

O uso de um *check-list* por si só já aponta para uma ação pragmática e pontual: há normas que devem ser seguidas pelos produtores da resenha para que possam atender às expectativas dos seus leitores. É possível ver que essa lista de questões orienta o aluno a observar aspectos microestruturais: *layout* típico de uma resenha acadêmica, regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), partes de uma resenha acadêmica e regras da gramática normativa. Tais características levam-nos a considerar que as escolhas feitas pela professora na organização e no uso desse instrumento alinham-se ao modelo de habilidades cognitivas, conforme proposto por Street (2010). Ao privilegiar tais aspectos, a professora enfatiza, em seu trabalho, a identificação de características textuais que, presumidamente, uma vez conhecidas pelos alunos, poderão ser utilizadas em outras oportunidades que venham a ter que produzir uma resenha.

Após a fase “Exposição acerca da resenha”, o grupo pesquisado discutiu sobre a resenha do livro *Água viva*, de Clarice Lispector. Para esse debate, a professora utilizou o mesmo *check-list* descrito anteriormente, ou seja, analisou a resenha conjuntamente com os alunos, apoiados nas questões propostas na lista de itens para verificar o atendimento ou não desses na resenha analisada por eles. A fim de caracterizar como os participantes da turma procederam nesse momento e constuiram significados para a produção de uma resenha, destacamos, a seguir, alguns trechos dessa discussão⁵.

Quadro 2 – Discussão sobre a resenha acadêmica do livro *Água viva*, de Clarice Lispector– Parte 1

Participante	Unidades de mensagem
Alice	<i>professora/ eu acho o seguinte/ como eu já havia falado/ o texto é muito bom/ e/ cumpre o papel de resenha crítica/ mais crítica positiva/ em relação ao livro/mas/ eu acho que/ pode dar uma melhorada/ como por exemplo/ ela faz uma introdução/ que é grande/ mas que ainda não é/ a descrição do livro/ então/ eu tenho um parágrafo com a introdução.../</i>
Professora	<i>o primeiro parágrafo que/ você está falando que é a introdução/((Ao mesmo tempo, Mônica balança a cabeça concordando com Alice.))</i>
Alice	<i>e logo um parágrafo gran:::ção/ para a descrição/ e sobrou pouco espaço/ para falar do livro realmente/ ela só deu um exemplo/ o livro fala por exemplo da questão do tempo/ ela dá um exemplo sobre a questão do tempo/ no terceiro parágrafo/ mas já não dá mais tempo de fazer nada/ então/ se ela tivesse juntado os dois parágrafos de cima/ se ela tivesse juntado a descrição/ com a introdução/ então/ sobriaria um parágrafo para.../</i>
Professora	<i>mas/ você está querendo dizer que esta pessoa aqui/ fez um parágrafo de apresentação/ um parágrafo de descrição/um parágrafo para avaliação/ um parágrafo para recomendação/((olhando para o texto e depois no final volta o seu olhar para a aluna))</i>
Alice	<i>eu acho que/ ela fez introdução/ descrição/ exemplo/ e conclusão/</i>
Corina ⁶	<i>ah/ eu já não acho que/ tem esta unidade assim não/</i>
Matsumoto	<i>avaliação ocorreu ao longo/ na verdade.../ não tem um parágrafo.../((Vários alunos comentam ao mesmo tempo))</i>
Corina	<i>ela não contextualiza a obra/ e ao contextualizar/ela pode descrever no meio/</i>
Professora	<i>a contextualização/ a rigor/ não é a descrição não/</i>

Fonte: Franco, 2015.

Conforme se pode ver no trecho da discussão entre os participantes apresentado acima, Alice realiza uma crítica à resenha entregue pela professora e se justifica, dizendo que a resenha lida não está bem dividida em termos de extensão dos parágrafos. Depois, Alice apresenta uma solução para o problema (isto é, para melhorar a resenha), quando propõe a junção dos parágrafos. Alice, em sua intervenção, adota a perspectiva de análise da resenha conforme proposta pela professora no momento anterior, em que foram analisados os diversos itens do *check-list*. Dessa forma, a aluna também dá destaque a características do texto como, por exemplo, aspectos da estrutura organizacional da resenha (por exemplo, a introdução) e extensão de parágrafos, itens enfatizados pela professora anteriormente.

Em seguida, a professora, inicia um questionamento da aluna Alice dizendo: “o primeiro parágrafo que/ você está falando que é a introdução”. O uso do termo *mas* pela professora, após resposta dada por Alice, põe em dúvida o raciocínio proposto pela aluna “mas/ você está querendo dizer que esta pessoa aqui” em “um pa-

rágrafo de apresentação/ um parágrafo de descrição/ um parágrafo para avaliação/ um parágrafo para recomendação?”, Alice refuta e afirma “que está dividido em “introdução/ descrição/ exemplo/ e/ conclusão”.

Vê-se, então, que outros participantes se engajam nessa discussão apresentando alternativas diversas: Corina diz não reconhecer que o texto tenha a unidade proposta por Alice e aponta outro item do *check-list* que não foi observado na resenha, a contextualização da obra. Conforme indicado pelo sinal preto, houve uma sobreposição de falas, quando Matsumoto aponta mais uma característica do texto. A seu ver, a avaliação da obra pelo autor da resenha foi feita ao longo do texto e não em um único momento. Com esse comentário, Matsumoto corrobora a posição de Corina que havia dito que o texto não tinha a unidade proposta por Alice (ou seja, *introdução/ descrição/ exemplo/ e conclusão*). Como se vê pelo trecho da discussão apresentado acima, os participantes buscam manifestar sua visão sobre o texto examinado tendo como referência o *check-list* entregue pela professora. Não há entre eles concordância quanto às características da resenha e ou mesmo dos itens do *check-list*, conforme está implícito na fala de Corina que propõe uma maneira de como a autora da resenha poderia ter contextualizado a obra: “*ela (a autora) não contextualiza a obra/ e ao contextualizar/ela pode descrever no meio*”. Nesse momento, a professora responde à alternativa apresentada por Corina de maneira categórica: “*a contextualização/ a rigor/ não é a descrição não*”.

No trecho da transcrição apresentado a seguir, Alice informa que, quando ressaltou a necessidade de reorganização dos parágrafos da resenha, foi na tentativa de compreender o enredo do livro de Lispector.

Quadro 3 – Discussão sobre a resenha acadêmica do livro *Água viva*, de Clarice Lispector – Parte 2

Participante	Unidades de mensagem
Alice	até agora eu não entendi/ o que é esta obra?/
Professor	será se a reclamação dela.../ estou tentando entender.../ não seria melhor atendida/ se/ simplesmente os exemplos fossem um pouquinho maio...:r/ mexessem na primeira seção/ neste parágrafo que ela está dizendo/ que/ ela chamou de exemplos da obra/ falasse um pouco mais/ desse mais um exemplo.../ um parágrafo maior/ ou um parágrafo maior/ um exemplo mais consistente/
Sara	<i>o que a gente não encontrou aqui/ foi a/ dividido em seções/((Muitos alunos discutem ao mesmo tempo))</i>

Fonte: Franco, 2015.

Alice parece perplexa e pergunta: “*o que é esta obra?*”. A seu ver, a resenha não tinha apresentado elementos suficientes para que ela compreendesse de que se tratava o livro resenhado. A professora, dessa vez, dá continuidade à discussão as-

sumindo a perspectiva dos alunos de pensar alternativas de alteração no texto que pudessem favorecer a compreensão do leitor. Assim, ela reconhece a “reclamação” de Alice e sugere que ela seria mais bem atendida se os exemplos fossem maiores, mais consistentes ou que os parágrafos fossem maiores. Outra cursista, Sara, afirma: “a gente/ não encontrou/ aqui/ foi a/ dividido em seções?”. Sara parece, então, sugerir que a falta de organização em seções seria outra razão para a dificuldade de os leitores compreenderem sobre o que trata a obra de Lispector.

Como os participantes não conseguem chegar a um acordo sobre as características da resenha analisada *vis à vis* com a *check-list*, uma aluna apresenta uma hipótese para a dificuldade de se realizar tal avaliação (Quadro 4).

Quadro 4 – Discussão sobre a resenha acadêmica do livro *Água viva*, de Clarice Lispector – Parte 3

Participante	Unidades de mensagem
Mônica	<i>quando a gente pega um texto assim/ é mais complexo do que quando a gente pega um texto acadêmico/</i>
Professora	<i>a resenha é que tem que ser acadêmica/ pode ser qualquer coisa.../</i>
Mônica	<i>não estou falando no sentido de a gente está pensando os blocos/ e as partes que está dividido o texto/ para gente está vendo a resenha assim/ é mais complexo/ do que você pegar um texto acadêmico/ para fazer/ entendeu?/</i>
Sara	<i>porque ela está resenhando algo literário/poé::tico/ etc./</i>
Corina	<i>eu acho que é por aí/ que a Alice falou/</i>
Matsumoto	<i>porque a faculdade é que cobra/</i>
Professora	<i>o que eu acho é que/ independente do que está resenhando.../ pode-se fazer uma [resenha] de um baile funk/ se ele resenhar/ academicamente falando/ ele vai ter que passar por esses passos.../ com este tipo de linguagem/ não importa sobre o que ele está falando/ talvez fosse mais fácil/ se ele estivesse resenhando/ um artigo acadêmico/ ou um livro acadêmico/</i>

Fonte: Franco, 2015.

Em sua intervenção, Mônica indica não questionar o uso do *check-list*, o problema para ela está na resenha que está sendo analisada, que não apresenta as características esperadas, posto que fala de uma de natureza literária. A professora faz objeção a essa interpretação ao dizer: “a resenha é que tem que ser acadêmica” e que, se fizer uma resenha de um baile *funk*, terá que passar *pelos passos* de construção de uma resenha. Ao reforçar a necessidade de seguir os passos necessários para a produção de uma resenha, a professora, mais uma vez, toma o *check-list* como guia de instruções a serem seguidas. Ou seja, é como se um modelo de resenha pudesse ser transplantado para qualquer situação.

Cabe destacar ainda, no Quadro 4, a fala de Matsumoto, quando afirma: “*porque a faculdade é que cobra*”. Nessa fala, ficam explícitas as relações de poder entre os alunos e as instituições de ensino (STREET, 2010; LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007). Ao que parece, seu comentário vem reforçar a necessidade de seguir os passos da lista, pois esses são exigidos no processo avaliativo. Ainda que não se concorde, é preciso incorporar o discurso acadêmico para ser reconhecido pelos membros da academia como um integrante dessa instituição. Após essa discussão preliminar, a professora recorreu novamente ao *check-list* e foi avaliando, com os alunos, os diversos aspectos indicados nesse documento.

A última fase desse evento de letramento tratou da produção de texto. Pelo Gráfico 2, verificamos que o tempo destinado a essa parte da aula foi curto e a parcela apresentada tratou da exposição da professora sobre a proposta de resenha, como apontamos a seguir:

Quadro 5 – Discussão sobre a produção textual de uma resenha acadêmica

Participante	Unidades de mensagem
Professora	<i>a proposta é a seguinte/ cada um vai fazer uma resenha/ como?/ como eu vou precisar consultar a devida obra/ para eu corrigir/ eu vou precisar que/ vocês escolham um clássico da literatura/ os clássicos eu já li/ quase todos/ eu li muito/ agora/ se você vier com livro que eu não li/ vai ser complicado para mim.</i>
Matsumoto	<i>you leu Magda Soares?/</i>
Professora	<i>literatura/ clássicos da literatura/(Matsumoto com olhar de indignação)</i>
Matsumoto	<i>porque a literatura/ a gente acaba que/ tem que ler outra vez/</i>
Professora	<i>não/ pode ser livro que você leu/ quando você era menino/ aliás/ eu vou dar uma dica para vocês/ sabe por que é mais interessante [fazer uma resenha]/ de um livro que você já leu/ há mais tempo/ para lembrar-se das coisas essenciais/ e na hora de fazer a descrição e avaliação/ você vai colocar/ as essenciais/</i>

Fonte: Franco, 2015.

O pouco tempo destinado à produção da resenha pareceu se justificar pela crença de que, após terem contato com um *check-list* norteador para a análise e a produção de uma resenha e terem analisado uma resenha em sala de aula, os alunos estarão aptos para produzir o gênero. Não precisarão de muito tempo porque deverão apenas colocar em prática o que estudaram em sala de aula, sem muitos conflitos nem tensões quanto aos critérios que ficaram ocultos nessas aulas: que identidade assumir e que relações de poder estarão envolvidas nessa produção.

Alguns aspectos devem ser considerados na proposta feita pela professora, de que os cursistas produzam resenhas de livros de literatura que ela e eles já leram tempos atrás. Destaca-se nessa proposição o esvaziamento de uma das funções so-

ciais do gênero resenhas, de informar, examinar, discutir e apresentar uma avaliação a respeito de uma nova obra, recém-lançada. Ao destituir a produção a ser feita pelos cursistas dessa função, posto que não haveria novidade a ser examinada, a atividade assume um caráter notadamente artificial e escolarizado. Tal sugestão é justificada pela professora como necessária diante das condições que ela terá para realizar a avaliação dos trabalhos. Conforme ela disse: “se você vier com livro que eu não li/ vai ser complicado para mim”.

Ao insistir que a resenha seja feita sobre um livro literário já lido há mais tempo, e não uma obra de natureza acadêmica, conforme sugerido pela interrogação de um dos participantes (*you leu Magda Soares?*), a professora dá uma dica aos alunos: isso facilitaria a tarefa, pois eles irão lembrar “das coisas essenciais/ e na hora de fazer a descrição e avaliação/ você vai colocar/ as essenciais”. Essa orientação privilegia uma perspectiva que aponta para aspectos da superfície do texto, deixando de lado, mais uma vez, possíveis discussões sobre a relevância da atividade de resenhar para além do contexto institucional e avaliativo em que os participantes se encontram. Ademais, a condução dos trabalhos indica que, do ponto de vista da docente, se o aluno aprender a escrever uma resenha de um livro literário, ele aprenderá a escrever resenhas acadêmicas, pois seguirá a mesma estrutura retórica (apresentação, descrição, avaliação e recomendação). Assim, a professora parece entender que as práticas de escrita são homogêneas e passíveis de aplicação em quaisquer contextos. Uma vez aprendidas, o sujeito saberá escrever em qualquer situação comunicativa.

Considerações finais

Neste texto, a partir da adoção da abordagem dos letramentos acadêmicos, analisamos as condições em que alunos de um curso de especialização têm oportunidades de produzir textos escritos e os significados atribuídos à escrita nesse contexto. Inicialmente, apresentou-se uma visão panorâmica dos processos de ensino que demandaram dos alunos a produção de textos escritos no Lintec, um curso de especialização voltado para profissionais de diversas áreas. Essa visão panorâmica permitiu-nos ver que os alunos produziram um rol variado de gêneros textuais. Além disso, possibilitou-nos constatar que temas como características dos gêneros textuais, explicações sobre como e por que produzir certos textos, e respostas às dúvidas dos alunos não foram abordados na maioria das disciplinas do curso. Constatamos que a discussão desses aspectos havia sido contemplada apenas na primeira disciplina cursada pela turma observada. Ao não verem necessidade de tratar dessas questões com seus alunos, os professores pareceram denotar o enten-

dimento de que seus alunos já dominassem tais temas e que a responsabilidade de tratá-los estaria a cargo da professora responsável pela disciplina Prática de redação científica. Tais constatações levaram ao levantamento da hipótese de que as práticas de letramento desenvolvidas pelo grupo observado estariam orientadas por modelos autônomos de letramento, denominados por Lea e Street (1998) de modelos das habilidades.

Para aprofundamento da análise e identificação de elementos que levassem à refutação ou à corroboração dessa hipótese inicial, apresentamos um *telling case*: uma análise do evento de um letramento ocorrido durante a disciplina Prática de redação científica, na aula do dia 18 de agosto de 2012. A análise desse evento permitiu-nos verificar que os participantes do grupo, a partir das proposições feitas pela professora, engajaram-se na análise e na avaliação de uma resenha do livro *Água viva*, de Clarice Lispector, com o uso de um *check-list* que incluía 41 itens. Esse mesmo *check-list* seria, posteriormente, utilizado pelos alunos para a produção de uma resenha acadêmica. Conforme se pode ver pelas análises aqui apresentadas, as condições de produção da escrita no contexto observado estavam orientadas por um modelo de letramento que privilegia a abordagem de características estruturais e superficiais do texto, implicando em uma visão na qual basta ter domínio dessas características e desenvolver habilidades de reconhecê-las e produzi-las, para que alguém, no caso os alunos, seja capaz de usar tais habilidades em outras situações e contextos. A ausência de discussão e de reflexão sobre outros aspectos que impõem restrições aos processos de produção textual no contexto observado, como por exemplo, pressões de tempo, uso da escrita com objetivos avaliativos, descontextualização da produção textual, reforça uma visão autônoma da escrita por parte dos alunos.

Concluimos esse texto, reafirmando a necessidade de se investigar práticas de escrita desenvolvidas em cursos de especialização, posto que esses têm se consituído em espaço privilegiado para a formação dos profissionais da educação. Estudos sobre a escrita na universidade, bem como sobre práticas de escrita desenvolvidas em outros níveis de ensino, apontam para a necessidade de se desenvolver alternativas de ensino que favoreçam a compreensão da natureza social da escrita por parte dos profissionais da educação e dos alunos. A análise apresentada nesse trabalho indica que há muito a ser feito nesse sentido.

Literacy practices in a context of continuing education

Abstract

In many regions of Brazil, we find specialization courses aimed towards professionals who act as teachers, coordinators and educational specialists at the most varied levels of learning. The hope is that these courses will prepare these professionals in the development of reading and writing practices in the institutional spaces in which they perform. This leads us to recognize the need to examine how and why students are asked to write in specialization courses aimed towards educators. Adopting a social perspective of literacy (LEA; STREET, 1998; GEE, 1990), we analyze the meanings of writing in a Language and Technology specialization course with the objective to comprehend the meaning of academic writings in this context. The analysis demonstrated that the meanings of writing for the participants constitute what was denominated the autonomous literacy model (STREET, 2010) and made evident the tense and conflicting nature in the interactions mediated by writing in this specialization course.

Keywords: Academic Literacy. Writing Practices. Continuing Education.

Notas

- ¹ Versão ampliada de comunicação apresentada no XII Congreso Latinoamericano para El Desarrollo de La Lectura y La Escritura e IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje.
- ² Utilizamos pseudônimos para o curso e para os seus participantes.
- ³ As aulas virtuais do curso Lintec ocorreram pelo Facebook, que é uma rede social gratuita, lançada em 2004.
- ⁴ Neste artigo, focalizaremos os textos produzidos em aulas presenciais.
- ⁵ As falas foram transcritas em unidade de mensagem e colocadas em itálico. A unidade de mensagem é definida por Gumperz (1982) como a unidade de significado linguístico demarcada pelos limites da emissão, identificada por meio de sinais contextualizadores, como a tonicidade, entonação, pausas e gestos.
- ⁶ O símbolo ¶ significa sobreposição de falas.

Referências

- BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Backwell, 1984.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia; STREET, Brian; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Navigating across academic contexts: Campo and Angolan Students in a Brazilian University. *Pedagogies: An International Journal*. 2015.
- FERREIRA, Maria De Lourdes Santos. *Letramentos Acadêmicos em contexto de Expansão do Ensino Superior no Brasil*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- GEE, James. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourse*. London: Falmer press, 1990.

GREEN, Judith; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In FLOOD, J; HEATH, Shirley; Lapp, D. (Ed.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Simon & Schuster Macmillan, p. 181-202, 1997.

GUMPERZ, John. (Ed.). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University, 1982.

HEATH, Shirley Brice. Protean Shapes in Literacy Events. In. TANNEN, D. (Org.) *Spoken and Written Language*. Exploring orality and Literacy. Norwood, New Jersey, Ablex, 1982, p. 91-117.

LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23. Issue 2, p. 157, June 1998. 16 p.

_____. The “Academic Literacies” Model: theory and applications. *Theory into practice*, Ohio, v. 45, n. 4, p. 368-377. Fall 2006.

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

MITCHEL, Joseph. Typicality and the case studies. In: ELLEN, R. F. (Ed.) *Ethnographic research: a guide to general conduct*. New York: Academic Press, 1984. p. 238-241.

MOTTA ROTH, Désirée. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane Aparecida. *Letramentos acadêmicos (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PROJETO Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Em Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte, CEFET-MG, 2010.

ROBINSON-PANT, Anna; STREET, Brian. Students and tutors understanding of new academic literacy practices. In: *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Editors: Montserrat Castelló; Christiane Donahue Emerald Press: Bingley, UK, 2012. p. 71-92.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís. Apresentação - Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 7-18.

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

_____. “What’s new in New Literacy Studies?” *Current Issues in Comparative Education*. v. 5, n. 2, p. 77-91, May 12, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice>>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University, 1984.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In. MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discurso e Práticas de Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

WOLCOTT, Harry. *Transforming qualitative data: Description, Analysis and Interpretation* Sage. Sage: CA, 1994.