

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ESCRITA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

ACADEMIC LITERACY PRACTICES: AN ANALYSIS OF THE CONDITIONS OF WRITING PRODUCTION IN UNDERGRADUATE COURSES

Elizabeth Maria da Silva¹
Maria Lúcia Castanheira²

Resumo: Neste artigo, objetiva-se examinar as condições em que a escrita acadêmica é solicitada em cursos de graduação e compreender os significados das práticas dessa escrita a partir da visão de estudantes. Para tanto, examinam-se registros de transcrições de entrevistas semiestruturadas que integram um banco de dados relativos a uma pesquisa mais ampla, desenvolvida a partir de uma abordagem etnográfica, da qual participaram professores e alunos dos cursos de Pedagogia e Psicologia, de uma universidade federal brasileira. Fundamentada nos conceitos de eventos, práticas de letramento, letramentos acadêmicos e gêneros do discurso, a análise evidencia que há uma demanda de variada gama de “gêneros do discurso” aos alunos, e que essa produção apresenta características de práticas de letramento escolarizadas. Ainda há muitos desafios no trabalho com gêneros em contextos acadêmicos.

Palavras-chave: Contextos acadêmicos; Escrita; Práticas de letramento.

Abstract: In this article the aims is to examine the conditions in which academic writing is requested in undergraduate courses and to understand the meanings of the writing practices from the students' perspective. To do so, we examined records of semi-structured interview transcripts that are part of a database for a broader research, carried out from an ethnographic approach, in which professors and students of Education and Psychology courses from a Brazilian federal university participated. Based on the concepts of events, literacy practices, academic literacies and discourse genres, the analysis shows that there is a demand for a varied range of "discourse genres" to students, and that this production presents characteristics of schooling practices. There are still many challenges in working with genres in academic contexts.

Keywords: Academic contexts; Writing; Literacy practices.

1 Introdução

Nas últimas décadas, observamos a proposição e o desenvolvimento de novas abordagens do ensino da escrita em diferentes níveis do ensino, inclusive no superior. Por muito tempo, o ensino de escrita na educação brasileira, por exemplo, foi predominantemente centrado em uma abordagem “descontextualizada”, no sentido de que não eram explicitados,

¹ Docente da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* de Campina Grande, PB. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Campina Grande, Brasil. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1355-493X>>, e-mail: professoraelizabetsilva@gmail.com

² Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), *Campus* de Belo Horizonte, MG. Pós-Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica e pelo *Kings College London*. Belo Horizonte, Brasil. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-4839-9682>>, e-mail: lalucia@gmail.com

na maioria das vezes, o objetivo de escrever, para que, para quem, por quê. Para muitos alunos, não fazia muito sentido, quando o professor lhes pedia que escrevessem narração de um fato marcante, descrição de determinado cenário ou dissertação sobre dado tema. As condições de produção e circulação dos textos escritos pareciam se restringir ao contexto escolar: o aluno escreve para o professor a fim de que este possa avaliar a aprendizagem daquele (B. MARCUSCHI, 2001; 2007).

Tal abordagem tem sido criticada e refutada sobretudo a partir dos anos 80, em que surge um novo paradigma de ensino de escrita na escola: centrado no trabalho com textos reais, que circulam em diferentes esferas sociais, cumprindo diferentes propósitos comunicativos, direcionados para leitores variados. Essas discussões sobre o texto na sala de aula (GERALDI, 1999) foram se ampliando com os estudos sobre gêneros, a exemplo do texto seminal de Luiz Antônio Marcuschi (2010 [2002]) “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” e do clássico de Mikhail Bakhtin (2003 [1952-1953]) “Os gêneros do discurso”.

Nessa mesma direção, a divulgação dos conceitos de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2010) e do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), na produção científica, suscitou reflexões sobre como trabalhá-los em sala de aula, tanto da educação básica (BRANDÃO, 2000; DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2010), quanto da superior (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2009, 2008a, 2008b, 2007; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Observamos, assim, que é crescente a demanda por parte de professores e alunos, de todos os níveis de ensino, de que saibam escrever textos pertencentes a diversos gêneros, no caso da universidade, fichamento, resumo, resenha, artigo científico, relatório, entre outros.

No entanto, das discussões feitas, das orientações dadas e das demandas apresentadas, pouco tem sido investigado sobre como esse processo está ocorrendo nos centros universitários. Há uma escassez de pesquisas que se aproximem do cotidiano acadêmico, que busquem entender a rotina da academia, a partir das perspectivas daqueles que estão ingressando nesse espaço novo. Mais raros ainda são os estudos focalizando a visão de estudantes que não são da área da linguagem, sobre as condições de produção e circulação dos textos que precisam escrever, a fim de atenderem às demandas apresentadas por professores que também não são dessa área, possuindo formação especializada, por exemplo, em Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Engenharia, entre outras áreas. Dadas essas lacunas, cabe-nos indagar: Como a escrita é explorada em diferentes cursos de graduação?

Neste texto, analisamos registros de transcrição de entrevistas semiestruturadas que integram um banco de dados construído por meio do desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem etnográfica (GREEN; BLOOME, 1997; HEATH; STREET, 2009) sobre significados dos letramentos acadêmicos em dois contextos específicos, cursos de Pedagogia e Psicologia ofertados por uma universidade federal brasileira. Para tanto, participaram dessa investigação, aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE 39898414.4.0000.5149), dezessete colaboradores, sendo doze estudantes e cinco professores, com os quais realizamos várias entrevistas semiestruturadas, totalizando trinta e uma. Tais entrevistas, planejadas com base nas proposições de Patai (1988) e de Spradley (1979), e transcritas a partir de símbolos sugeridos por Marcuschi (1991), foram realizadas individualmente, na própria universidade, cada qual com duração entre quarenta a sessenta minutos. A realização dessas várias entrevistas possibilitou acompanhar e conhecer um pouco a rotina acadêmica desses participantes, notando como eles se relacionavam com a leitura e a escrita, nos seus cursos. Além disso, nas entrevistas, os estudantes mostraram textos que haviam escrito nas disciplinas que cursaram ou estavam cursando e relataram (por vezes, refletiram sobre) a experiência de tê-los produzido, permitindo-nos também examiná-los. A análise desses registros nos permitiu identificar eventos de letramento (STREET, 2001) resgatados retrospectivamente pelos participantes da pesquisa, ao recomporem suas experiências com a escrita.

Particularmente neste artigo, buscamos examinar as condições em que a escrita acadêmica é solicitada em cursos de graduação – o que, para que e como escrever –, e compreender os significados das práticas dessa escrita acadêmica a partir do ponto de vista dos estudantes. Para tanto, consideramos, nas falas dos participantes, as pistas de contextualização – aspectos linguísticos, paralinguísticos (pausas, hesitações) e/ou prosódicos (entonação, tom) por meio dos quais podemos “inferir os propósitos conversacionais do interlocutor”. (GUMPERZ, 2002 [1982], p. 149) – e as escolhas discursivas – termos ou expressões que evidenciam o posicionamento daqueles que escrevem [falam] (IVANIC, 1994). A delimitação desse foco analítico nos permite observar, a partir da visão dos próprios discentes, como a escrita é demandada nos cursos de Pedagogia e Psicologia, visto que, ao observarmos as pistas de contextualização e as escolhas discursivas empregadas pelos participantes, pudemos perceber de que forma eles caracterizam as condições de produção dos textos solicitados pelos seus professores, nas disciplinas dos cursos aos quais estavam vinculados.

Esperamos que as reflexões feitas neste trabalho possam contribuir com o debate sobre questões teóricas e aplicadas que envolvem as práticas de escrita em contexto universitário, exploradas à luz da abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Tratamos sobre essa abordagem de ensino de escrita e dos demais conceitos norteadores da nossa pesquisa, na próxima seção. Nas outras duas seções que constituem o presente artigo, apresentamos, respectivamente: a análise dos dados e as considerações finais.

2 Eventos e práticas de letramento, letramentos acadêmicos e gêneros do discurso

Nesta seção, apresentamos brevemente quatro conceitos basilares para a análise dos significados das práticas de escrita acadêmica, sob as lentes dos estudantes: eventos e práticas de letramento (STREET 1984, 2001, 2013), abordagem de ensino de escrita denominada letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998) e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Com o desenvolvimento de pesquisas ancoradas em uma visão sociocultural da escrita (SCRIBNER; COLE, 1981; HEATH, 1982; STREET, 1984) – focadas na observação do tipo de relação que pessoas pertencentes a grupos sociais específicos estabeleciam com a escrita e do modo como elas usavam-na culturalmente –, pesquisadores como o próprio Street (1993, 2003) e Gee (1996 [1990]) começaram a defender uma nova corrente epistemológica sobre o estudo do letramento, denominada de Novos Estudos do Letramento (NEL). As premissas dessa corrente – centradas na compreensão de que a leitura e a escrita são práticas sociais, situadas, variadas, plurais, flexíveis e heterogêneas – contestam as da corrente dominante na época, denominada de “Grande Divisão” (FINNEGAN, 1974), por tratar, dicotomicamente, as culturas escrita e oral.

Para os pesquisadores dos NEL, interessa observar o que conta como letramento em tempos e espaços específicos, “questionando ‘de quem’ são os letramentos dominantes e ‘de quem’ são os letramentos marginalizados ou que resistem” (STREET, 2013, p. 53). A fim de responderem a esses questionamentos, optam por desenvolver estudos orientados por uma abordagem etnográfica (GREEN; BLOOME, 1997), por meio dos quais podem observar, *in loco*, de que forma os letramentos se constituem como uma prática social em determinados grupos. Para isso, a adoção de dois conceitos pode ajudar analiticamente, a saber: eventos de letramento (STREET, 2001) e práticas de letramento (STREET, 1984, 2001, 2013).

Street (2001) compartilha da compreensão de evento apresentada por Heath (1982) – ocasiões em que o texto faz parte das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas – e ao mesmo tempo acrescenta que esses eventos são episódios observáveis. Para Street (op. cit.), considerá-los dessa forma traz implicações produtivas para os pesquisadores, uma vez que lhes permite, diante de uma determinada situação particular, observar o que está acontecendo com as pessoas e de que forma, quando elas usam a leitura e a escrita. No glossário do CEALE, Street e Castanheira esclarecem ainda mais esse conceito: trata-se de “um modelo analítico para descrever e caracterizar *quando, onde e como* as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto ou interagem por meio da escrita”³.

Já as práticas de letramento, segundo Street (2013), relacionam-se a questões que envolvem crenças, valores, atitudes, sentimentos e relações culturais e sociais subjacentes às maneiras pelas quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita. Para compreendê-las, é necessário observar que relações os participantes de um dado contexto cultural estabelecem com a leitura e a escrita, que significados eles constroem nessa relação, como eles pensam sobre esse processo, como eles atuam. Esse conceito juntamente com o de evento de letramento foram basilares para nosso estudo, porque, ao explorarmos as experiências de escrita relatadas pelos participantes da pesquisa, buscamos observar, com base em entrevistas realizadas, a que práticas de letramento essas experiências poderiam estar relacionadas.

Ainda no âmbito dos NEL, começaram a ser desenvolvidos estudos sobre a educação superior, fundamentados na compreensão de que a leitura e a escrita acadêmica são práticas sociais e situadas. Em sua pesquisa sobre o ensino de escrita em universidades britânicas, Lea e Street (1998), por exemplo, guiados por uma perspectiva etnográfica, entrevistaram professores e alunos, fizeram observações de grupo e coletaram exemplos de escrita dos estudantes. Como resultado, identificaram três abordagens por meio das quais a escrita era ensinada nos contextos investigados: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

Na primeira, a escrita é concebida como conjunto de habilidades individuais e cognitivas, passíveis de serem transferidas para qualquer texto, em quaisquer contextos. Já na segunda, a escrita se refere a um conjunto de variáveis que envolve os modos de usar os gêneros e as práticas de escrita valorizados nas áreas e disciplinas. Na terceira, defendida pelos autores, a escrita é vista como uma prática social e situada, heterogênea e variável

³ Práticas e eventos de letramento. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

(LEA; STREET, 1998). Nessa última, buscam-se os significados dos letramentos, as relações que são estabelecidas com a leitura e a escrita, a identificação de questões ideológicas e identitárias que perpassam as práticas letradas, as quais variam de acordo com as áreas e disciplinas em que se configuram, assim como entre os diferentes contextos institucionais em um mesmo país ou em diferentes países (ROBINSON-PANT; STREET, 2012; CASTANHEIRA; STREET; CARVALHO, 2015).

Lillis e Scott (2007) apontam duas implicações importantes decorrentes da perspectiva conceitual e metodológica apresentada pelo NEL. A primeira é a de que a análise do texto escrito considerando apenas suas características gramaticais e estruturais, enquanto um produto final, não é suficiente para expressar a natureza constitutiva das práticas sociais e culturais, sendo necessário, portanto, observar o que acontece em torno dele. A segunda implicação é a de que as investigações desenvolvidas com base nos Letramentos Acadêmicos têm uma natureza transformativa, pois há um interesse transformativo na construção de significados, um compromisso em buscar as experiências vividas pelas pessoas, na tentativa de explorar o que está em jogo para elas, em contextos específicos (LILLIS; SCOTT, 2007).

No estudo que realizamos, buscamos considerar esses aspectos explorados por Lillis e Scott (2007). As entrevistas que fizemos com os participantes foram orientadas pelo interesse em buscar conhecer que textos e como a produção deles foi solicitada aos entrevistados e em que condições eles foram produzidos; além disso, ao desenvolver tal investigação, buscamos elementos que pudessem contribuir para a compreensão e transformação das condições sociais e institucionais de um quadro descrito, de maneira geral, por muitos professores, como “eles não sabem escrever”, “meus alunos têm muitos problemas de escrita”. O que é não saber escrever na universidade? O que se espera dos alunos e o que tem levado à avaliação de que eles não estejam preparados?

Além das práticas de letramento e das abordagens de ensino de escrita acadêmica, destacamos outro conceito igualmente relevante em nosso estudo, qual seja: gêneros do discurso. Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 282) os definiu como “tipos relativamente estáveis de enunciado” que apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis – construção composicional, conteúdo temático e estilo – determinadas sócio-historicamente. A primeira se refere à forma/organização/estrutura dos textos (que não é fixa nem estanque, pelo contrário, é flexível) pertencentes a determinado gênero. A segunda diz respeito ao que é dito em dado gênero – no tocante a questões sociais, ideológicas, históricas, culturais e linguísticas – como resposta a outros ditos e não ditos. Dada a compreensão de que a natureza da linguagem é

dialógica, Bakhtin (2003 [1952-1953]) defende que todo enunciado é sempre uma resposta a outros enunciados. Assim, aquele que enuncia algo (determinado conteúdo temático) o faz considerando outras enunciações (outros conteúdos temáticos), com as quais sua enunciação está correlacionada, ou não. A terceira contempla tanto as escolhas individuais daquele que fala/escreve, refletindo sua individualidade, quanto está, conforme Bakhtin (2003, [1952-1953], p. 265), “indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso”.

Todas essas três dimensões do gênero do discurso – construção composicional, conteúdo temático e estilo – são perpassadas por relações dialógicas. Em outros termos, os enunciados procedem de alguém e estão sempre dialogando com outros enunciados já ditos por outrem, de modo que aquilo que enunciamos é sempre uma resposta a outros enunciados. Além disso, tendo em vista que os gêneros estão ligados às situações de interação dentro de determinada esfera social, sua constituição e funcionamento devem ser entendidos com base nessas situações. Logo, as três dimensões do gênero referidas são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados/textos. Rodrigues (2005), ao explorar o conceito de gêneros do discurso sob a perspectiva bakhtiniana, ratifica essa assertiva, quando explicita a forma pela qual Bakhtin e seu Círculo concebiam os gêneros do discurso:

Há a negação de que os gêneros sejam apenas uma forma, e que, portanto, possam ser distinguidos pelas suas propriedades formais (embora os gêneros mais estabilizados possam ser “reconhecidos” pela sua dimensão linguístico-textual), pois não é a forma em si que “cria” e define o gênero [...]. O que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais. (RODRIGUES, 2005, p. 164).

Nessa perspectiva, se o que define o gênero é a situação social de interação, e não a sua forma, faz-se necessário considerar os elementos que constituem essa situação – quem fala/escreve, para quem, com que objetivo, por que, que papéis sociais são assumidos por quem fala/escreve e por aquele a quem se dirige. Todos esses elementos, situados em uma dada esfera de atividade humana, se constituem a partir de relações sociais, históricas, institucionais que os definem como tal. Podemos perceber assim que, embora Bakhtin tenha feito suas indagações e proposições teóricas a partir da análise de textos literários, elas estão em total consonância com as preocupações dos estudiosos do letramento como prática social (STREET, 2001). Em ambas perspectivas, há o interesse pela escrita situada, produzida em contextos de interlocução específicos, em conformidade com as situações sociais em que aparece.

Nesse sentido, o conceito de gêneros do discurso nos ajudou a olhar para as experiências de escrita dos participantes da pesquisa considerando os elementos da situação imediata de produção e de circulação dos textos por eles referidos nas entrevistas (quem escreve, para quem, com que objetivo, por que), bem como as relações dialógicas e de poder que se estabeleciam entre os participantes da situação.

Tendo explicitado os principais conceitos que fundamentam a nossa investigação, apresentamos, na próxima seção, de que forma desenvolvemos a pesquisa.

3 Produção de trabalhos escolares

Nesta seção, exploramos as condições de produção da escrita nos cursos de Pedagogia e Psicologia da universidade pesquisada, a partir das perspectivas dos estudantes desses cursos. Buscamos examinar o que, para quê, para quem e como eles escreviam seus textos.

Nas entrevistas realizadas com os estudantes, eles disponibilizaram textos que produziram no curso de graduação do qual participavam e relataram a experiência de tê-los produzido. Ao observarmos a nomeação dada por eles aos textos, percebemos uma diversidade textual: “fichamento”, “plano de avaliação psicológica”, “relatórios”, “resumo”, “estudo dirigido”, “resenha”, “relato de experiência”, “projeto de pesquisa”, “artigo acadêmico”, entre outros. Observamos também que essas nomeações remetem a diferentes “gêneros do discurso”, que circulam nas esferas acadêmica e/ou profissional, sugerindo, assim, que diferentes textos pertencentes a gêneros acadêmicos e/ou profissionais estão presentes nos contextos investigados. No entanto, quais são as condições de produção desses textos, na visão dos participantes? Vejamos o relato feito por Bruno, estudante do curso de Psicologia, sobre suas experiências com a escrita de textos pertencentes ao gênero “fichamento”:

P (Pesquisadora): Mas, assim, você lembra, além de provas, se você escreveu outros tipos de texto – resumo, resenha, artigo? Você lembra?

B (Bruno): O benDIto do fichamento que você ((aluno)) tinha que fazer. Por exemplo (+), você tinha um capítulo de um livro. Você tinha que fichar o capítulo daquele livro. O professor de Psicopatologia adoRAva fazer isso. Era um livro de uns 15, 20 capítulos. Você tinha que fazer o fichamento de TODOS eles. Faz o fichamento pro/vamos supor, na semana que vem, é o capítulo cinco. Você vai lá ((na aula)) e entrega ((para o professor)) o fichamento do capítulo cinco pra gente poder discutir em aula, pra o professor entender que você ((aluno)) leu. Eh (+), um dos métodos que ele utilizava pra verificar o aprendizado dos alunos é fazendo fichamento de:, de capítulos

dos livros. Como:: era uma atividade que foi:, que foi avaliati:va, eu não podia descartá-la. (Entrevista, Bruno, 2015).

Nesse trecho exposto, o estudante de Psicologia caracteriza como era, na disciplina de Psicopatologia, o processo de produção de um texto que ele nomeou de “fichamento”. Segundo Bruno, o professor da disciplina exigia dos estudantes o fichamento de “TODOS” os capítulos indicados para leitura e discussão em sala de aula, a fim de “*entender que você ((aluno)) leu*”, “*Eh (+), um dos métodos que ele utilizava pra verificar o aprendizado dos alunos*”. Esses objetivos, introduzidos pelos verbos “entender” e “verificar”, sugerem que a produção dos “fichamentos” funciona como um trabalho escolar: texto solicitado pelo professor aos seus alunos, a fim de avaliar a construção desses conhecimentos e sua aprendizagem. No caso dos “fichamentos” referidos por Bruno, temos que o autor é o próprio aluno, referido a partir da utilização do pronome “você”; o leitor é o professor – “*Você vai lá ((na aula)) e entrega ((para o professor)) o fichamento*” –; a finalidade da produção é a de que o docente tenha um suposto controle da leitura feita pelos estudantes – “*entender que você leu*” –; a justificativa para a solicitação é de natureza avaliativa – “*era uma atividade que foi:, que foi avaliati:va*”. A escolha do substantivo “atividade” como sinônimo de “fichamento” confirma a natureza desse texto: um trabalho escolar. Tendo em vista o reconhecimento de que o “fichamento” seria alvo da avaliação do docente, Bruno e os demais colegas de turma sentiram-se obrigados a fazê-lo, conforme sugerem a repetição da assertiva “*você tinha que fazer*” e a constatação de que “*eu não podia descartá-la [a atividade]*”. Eles sabiam que, caso não o fizessem, poderiam ser penalizados, ao final do período letivo, pois, para serem aprovados na disciplina, deveriam obter pontuação mínima estipulada pelo regimento interno da instituição da qual faziam parte.

Nesse relato do estudante de Psicologia, o “fichamento” funciona, assim, como uma ferramenta pedagógica e avaliativa, com foco no processo de sumarização de ideias de textos-fonte (VIEIRA; FARACO, 2019), embora existam outros contextos de produção desse gênero, recuperados na maioria dos livros de Metodologia de Pesquisa. Medeiros (2009), por exemplo, apresenta o fichamento como um dos instrumentos ao qual um estudioso recorre no momento de escrever determinado trabalho científico:

Ao estudioso pede-se, diante da necessidade de realização de um trabalho de grau, que faça um levantamento bibliográfico, utilizando-se de fichas bibliográficas.

O armazenamento dessas informações será realizado num arquivo de fichas ou pelo computador. Outros arquivos igualmente importantes durante a fase

de coleta de informações são: o arquivo de leitura, de ideias, de citações. (MEDEIROS, 2009, p. 101).

Nesse contexto descrito por Medeiros (2009), as condições de produção do gênero fichamento são diferentes das relatadas por Bruno. É provável que atualmente a maioria dos pesquisadores não utilize mais as fichas bibliográficas como um suporte para registro de informações, mas prefiram registrá-las em uma folha à parte ou digitá-las em um arquivo de texto, por exemplo. Ainda que o suporte no qual o fichamento se configure seja variável, no caso deste contexto a que estamos nos referindo com base em Medeiros (2009), quem escreve o fichamento é um estudioso (que pode ser um graduando, um mestrando, um doutorando, um professor, um pesquisador). Ele o produz com o objetivo de registrar ideias apresentadas no texto-alvo, as quais poderão ser utilizadas quando ele for escrever determinado texto pertencendo a dado gênero acadêmico (projeto de pesquisa, artigo acadêmico, monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado, relatório de pós-doutorado).

Vejamos agora um breve relato de Andrea sobre as condições de produção de uma “resenha” que ela precisou produzir em uma disciplina do curso de Pedagogia:

P (Pesquisadora): E como é que surgiu essa:: resenha?

A (Andrea): O professor, ele: disse “esse texto é muito interessante. Eu queria que vocês fizessem uma resenha dele e tal. Aí:, a gente vai discutir depois”. E aí, ele pediu pra fazer resenha do texto e depois a gente discutiu, né?, o texto. Mas ele só deu nota. Ele não:::, não corrigiu, não. (Entrevista, Andrea, 2015).

Nesse trecho exposto, a estudante de Pedagogia descreve como se deu o surgimento da solicitação de um texto que ela e seu professor nomearam de “resenha”. Segundo a estudante, o professor, com o argumento de que o texto a ser discutido na aula “*é muito interessante*”, pediu “*pra [os alunos] fazer[em] resenha do texto*”. Os estudantes discutiram o texto indicado e entregaram a “resenha” para o docente. Ele a devolveu para os alunos com nota, mas sem correção, conforme afirmou a estudante.

Nessa descrição feita por Andrea, há escolhas discursivas, semelhantes às identificadas na fala de Bruno, sinalizadoras de que a “resenha”, na situação por ela caracterizada, se configura como um trabalho escolar: quem a escreve – os alunos, referidos pelo pronome “vocês” e “a gente” –; para quem – para o professor avaliador, referido pelos pronomes “eu” (quando Andrea reproduz o discurso direto do docente) e “ele” (quando a participante apresenta um discurso indireto dele), e pela referência às ações típicas de um avaliador, “deu

nota” e “corrigiu” (no caso, segundo a aluna, o professor não corrigiu a resenha) –; com que objetivo – controlar, supostamente, a leitura dos alunos.

Além disso, a afirmação de Andrea de que “*Ele não::, não corrigiu, não*” sinaliza a expectativa da discente de que seu professor corrigiria a “resenha” produzida. No entanto, sua expectativa é frustrada, pois “*ele só deu a nota*”. A menção à atribuição de nota à “resenha” é uma pista explícita de que a finalidade da produção era de natureza avaliativa, conforme esperado em contextos de escolarização, como é a universidade, em que se faz necessário didatizar conhecimentos e avaliá-los.

A propósito do gênero resenha, Franco (2015), ao observar eventos de letramento em aulas de um curso de especialização em Tecnologias e Linguagens, ofertado por uma instituição localizada na cidade de Belo Horizonte, explorou um evento voltado para o gênero resenha acadêmica. Ela descreveu o contexto de produção desse gênero, informando que a professora distribuía para os estudantes um *checklist*, a fim de nortear a elaboração e a correção do texto.

Segundo Franco (2015, p. 126), “este *checklist* estava dividido em quatro tópicos: condições de produção (quem, para quem, onde); layout; movimentos textuais (coesão, coerência e retórica) e aspectos linguísticos (gramática e vocabulário)”. Esses tópicos eram focalizados a partir de formulação de várias perguntas; quarenta no total. Para ela, as escolhas feitas pela professora parecem estar alinhadas com o que Street denominou das habilidades cognitivas.

Ao considerarmos as condições de produção da escrita das “resenhas” referidas por Franco (2015) e por Andrea, observamos sua ligação com práticas de letramento escolarizadas. Nas duas situações referidas – a da nossa pesquisa e a de Franco (2015) –, foi solicitada a produção de uma “resenha” em um contexto de escolarização: curso de graduação e curso de especialização, respectivamente. Em ambos os casos, o objetivo final da produção da resenha é de natureza avaliativa. No entanto, o modo pelo qual o professor focalizado por Franco (2015) solicitou a escrita da “resenha” é diferente da forma como supostamente o professor de Andrea a solicitou. No primeiro caso, a proposta foi acompanhada da distribuição de um *checklist* que, embora se configure como uma “ação pontual e pragmática”, nos termos de Franco (2015, p. 126), funcionou como um instrumento de orientação para a escrita dos alunos. Já no segundo caso, considerando a caracterização feita por Andrea, a exigência da “resenha” parece ter sido feita sem a indicação de instruções. Esses diferentes modos de fazer a solicitação da produção de uma “resenha” aos alunos

evidenciam as nuances nas configurações das práticas letradas escolares. Apesar dessas nuances, o texto nomeado de “resenha” configura-se, nas duas situações focalizadas, como um trabalho escolar. Dada a sua inserção em uma instituição de ensino, é alvo, inevitavelmente, de um processo pedagógico e, na maioria das vezes, avaliativo.

No entanto, assim como o fichamento, a resenha circula em outros contextos. As pesquisadoras Motta-Roth e Hendges (2010), no livro *Produção Textual na Universidade*, apresentam um capítulo sobre resenha, no qual explicitam o contexto de produção desse gênero, na academia:

Esse gênero do discurso é usado na academia para avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento. Esse produto intelectual pode ter a forma, por exemplo, de um livro, um filme, uma exposição de pintura, um CD de música, um *software* de computador e é avaliado sob o ponto de vista da ciência naquela disciplina. Por meio da avaliação de novas publicações, o conhecimento na disciplina (as teorias e os autores em voga, o saber partilhado entre os pares, as abordagens adotadas, os valores consagrados) se reorganiza e as relações de poder, de *status* acadêmico se reacomodam. A resenha é um gênero do discurso em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro. Para atender ao leitor, o resenhador basicamente descreve e avalia uma dada obra a partir de um ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema. Seus comentários devem se conectar com a área do saber em que a obra foi produzida ou com outras disciplinas relevantes para o livro em questão. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 27-28).

Os elementos constitutivos do contexto de produção da resenha, referidos por Motta-Roth e Hendges (2010), são, em geral, diferentes dos contemplados no contexto das salas de aula, onde ocorre a transformação do gênero em objeto de ensino. Enquanto neste, é o aluno que escreve para o professor (geralmente, único leitor) com o objetivo de que este o avalie, atribuindo-lhe uma nota (casos descritos por Franco (2015) e Andrea); naquele, é um especialista em determinada área do saber que, tendo como leitores (no plural) um público, em geral, da área, avalia determinado produto intelectual (a exemplo de um livro) “sob o ponto de vista da ciência naquela disciplina”, visando a fornecer “uma opinião crítica”. Além disso, considerando o contexto de circulação do gênero, a resenha, enquanto um trabalho escolar, tem um espaço restrito de circulação – professor avaliador ou aluno avaliado –, ao passo que, quando não passa por esse processo de escolarização, circula em um ambiente mais amplo, visto que é publicada, por exemplo, em periódicos e revistas (*online* e/ou impressos) da área.

Observamos, assim, que tanto o “fichamento” quanto a “resenha” referidos por Bruno e Andrea, respectivamente, funcionam, nas situações descritas pelos participantes, como trabalhos escolares, sendo utilizados como instrumentos de avaliação que permitem ao professor aferir o nível de aprendizagem dos discentes, para, na sequência, atribuir-lhes uma nota, conforme exigências de instituições formais de ensino. Essa funcionalidade pedagógica, com caráter avaliativo, está em consonância com uma das categorias indicadas por Dionísio e Fischer (2010), ao proporem uma tipificação de textos presentes no ensino superior, qual seja, a de ferramenta pedagógica. As autoras, ao analisarem resumos de comunicações apresentadas em uma conferência internacional sobre letramentos, ocorrida em Portugal, classificaram-nos em duas categorias. A primeira elas denominaram de “gêneros científicos” – aqueles mais específicos da comunidade científica. Já a segunda, de “ferramentas pedagógicas” – “aqueles textos que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes incluindo a avaliação.” (DIONÍSIO; FISCHER, 2010, p. 295).

Há também os casos em que os próprios gêneros científicos funcionam como ferramentas pedagógicas, conforme percebemos ao explorar algumas falas dos participantes da pesquisa, quando descreviam suas experiências com a produção de “artigo acadêmico”. No trecho a seguir, expomos um desses casos:

P (Pesquisadora): E: como é que você foi superando essas dificuldades com a escrita? A partir de quê? Alguém te orientou?

D (Dayse): Pois é: (+), eh (+), ao longo do pro:, ao longo:/todo semestre ((letivo do curso)), tinha, pelo menos, um professor que pedia um trabalho final de:, de: um artigo, um texto grande, mais artigo ((acadêmico)), né? E:/ mas nunca chegou e falou: “olha, é assim que se constrói um artigo”. Nunca chegou pra dizer isso.

/.../

P: E: pra quê vocês produziam estes artigos?

D: Ah! ((risos)) só pra o professor pegar e ler, assim (+). Eh (+), é mais pra o professor avaliar alguma coisa, ter um trabalho final pra ele, assim. (Entrevista, Dayse, 2015).

No trecho exposto, o “artigo” referido pela estudante de Psicologia, embora específico da comunidade científica, funciona, no contexto descrito por ela, como uma ferramenta pedagógica, com caráter avaliativo, pois foi requerido a fim de que o professor pudesse avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes. Há pelo menos quatro escolhas discursivas feitas por Dayse que evidenciam essa finalidade. Primeira, em dois momentos, ela utiliza o termo “trabalho final” como sinônimo de “artigo”, sugerindo que o professor havia

exigido um trabalho, um texto que seria alvo de avaliação, sendo nomeado naquele contexto de “artigo”.

Segunda, a aluna situa quando este texto é exigido – “*todo semestre ((letivo do curso))*”. A solicitação de textos, ao final de semestres letivos, é esperada nos contextos de ensino, visto que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes é indispensável, dada a exigência institucional de mensurar o rendimento dos estudos dos alunos, ao longo da disciplina cursada.

Terceira, a estudante menciona quem solicita a produção, o professor, cujas ações são: (1) pedir o texto – “*um professor que pedia um trabalho final*” – e (2) avaliá-lo – “*professor avaliar alguma coisa*”.

Quarta e última, Dayse cita a finalidade da produção do “artigo” – “*professor avaliar alguma coisa, ter um trabalho final pra ele, assim*”. As escolhas discursivas “avaliar” e “ter um trabalho final” evidenciam o reconhecimento da estudante de que o objetivo da escrita do “artigo” é avaliativo. Ela deveria produzi-lo a fim de atender às exigências institucionais que outorgam ao professor a incumbência de avaliar provas ou trabalhos produzidos pelos seus alunos com vistas a averiguar o nível de aprendizagem deles. Soma-se a essa escolha discursiva uma pista de contextualização que evidencia as práticas de letramento escolarizadas: os risos da estudante, quando lhe perguntamos para que o seu professor solicitava o artigo. Fizemos essa pergunta pensando na possibilidade de ela mencionar que o professor estimulava seus alunos a publicarem. Todavia, os risos dela parecem sugerir que a resposta para a nossa pergunta era óbvia: professor pedia artigo para ter algo para avaliar. Como estão inseridos em um contexto de educação formal, é preciso avaliar a aprendizagem dos alunos, logo, os textos solicitados servem, de forma geral, como trabalhos a serem avaliados.

Essa finalidade de produzir um “artigo” para atender a propósitos avaliativos foi sinalizada também pelos estudantes de Pedagogia, a exemplo de Andrea que, quando relatava uma de suas experiências de produção de “artigo acadêmico”, afirmou que: “*ela ((a professora)) não cheGOU a dar explicaÇÕES muito::, sabe, certinhas, assim, do que é o artigo, não. Ela só falou que a gente tinha que fazer o artigo, porque valia ponto ((muitos risos)) e que não tinha opção*”. A afirmação “não cheGOU a dar explicaÇÕES” sugere que a ação do professor parece estar vinculada à prática de letramento relativa à falta de explicitação de termos, conceitos e convenções da escrita acadêmica, denominada por Lilis (1999, 2001) de prática institucional do mistério, também perceptível na fala de Dayse:

“nunca chegou e falou: ‘olha, é assim que se constrói um artigo’. Nunca chegou pra dizer isso”. Já a afirmação *“porque valia ponto”* sugere que o objetivo do docente, ao solicitar o artigo, parece estar ligado a práticas de letramento escolarizadas, à compreensão de que o “artigo” exigido, no âmbito da sala de aula, funciona como uma ferramenta pedagógica e avaliativa; é um trabalho que “valia ponto”, diferentemente do seu contexto de produção e circulação mais recorrente:

é um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e de pós-graduação. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 65).

Essa caracterização do gênero artigo acadêmico feita por Motta-Roth e Hendges (2010) aponta os elementos constitutivos dos contextos de produção e circulação desse gênero: quem escreve – pesquisadores e profissionais da área –; para quem – para os pares –; com que objetivo – divulgar resultados de pesquisa –; onde é publicado – em periódicos especializados (também podem ser publicados em anais de congressos) –; para quê – para servir como via de comunicação entre os participantes das comunidades acadêmica e profissional. Em tal caracterização, o artigo se configura como um “gênero científico”, considerando a classificação proposta por Dionísio e Fischer (2010). No entanto, na descrição feita por Dayse e Andrea, o “artigo” parece funcionar como uma “ferramenta pedagógica”: o aluno não escreve para os pares de sua área, visando a divulgar, em determinado meio de publicação, resultados de determinada pesquisa, mas para o seu professor, almejando demonstrar-lhe o seu aprendizado, para que assim ele possa avaliá-lo no final do semestre letivo.

Na seção a seguir, discutimos esses resultados alcançados.

4 Considerações finais

Com o objetivo de examinarmos como eram as condições de produção da escrita nos cursos de Pedagogia e Psicologia da universidade pesquisada, realizamos entrevistas por meio das quais os participantes puderam retomar e explicitar características dos eventos de letramento dos quais participaram durante disciplinas da graduação.

Seguindo orientações teóricas dos NEL, consonantes com as proposições de Bakhtin (2003 [1952-1953]), discutidas neste texto, procedemos à análise dessas entrevistas, a partir do exame das pistas de contextualização e das escolhas discursivas por parte dos entrevistados, ao reconstruírem esses eventos de letramento. A exploração desses aspectos nos permitiu observar o que, para quem, para que e como os alunos foram solicitados a escreverem ao longo dos cursos referidos, bem como buscar elementos para fundamentar a compreensão dos significados da escrita para os participantes da pesquisa, ou seja, os significados da escrita nos contextos acadêmicos observados.

Ao analisarmos as entrevistas, percebemos que algumas características se mostraram comuns e recorrentes tanto na experiência de alunos da pedagogia quanto da psicologia: (1) a produção de textos pertencentes a “gêneros do discurso” era exigida em ambos os contextos investigados; (2) as orientações sobre como produzir os textos solicitados pelos professores não eram apresentadas, segundo os estudantes; (3) as condições de produção desses textos se organizavam prioritariamente a partir da necessidade de avaliar a aprendizagem dos alunos por um único leitor (o professor).

Com a análise feita neste artigo, sinalizamos, assim, que, embora exista toda uma discussão e um incentivo para se trabalhar com os usos e funções da escrita em diferentes contextos e refletir sobre as condições de produção e circulação dos textos, conforme tem sido proposto por autores como Geraldi (1999) e Marcuschi (2001, 2007), os relatos dos participantes da nossa pesquisa apontam para outra direção. A análise das entrevistas evidenciou que parece haver, do ponto de vista dos alunos, uma ênfase na função avaliativa dos textos. Os entrevistados descrevem, em geral, os textos produzidos como sendo “trabalhos escolares” utilizados, principalmente, para dar notas, e dizem ressentir da falta de oportunidades de conversarem e refletirem sobre o que e como escreveram os textos.

Tais constatações nos levam a propor que, nos contextos observados, os significados da escrita estão atrelados ao contexto escolar universitário. Com base nos pressupostos da abordagem dos letramentos acadêmicos (STREET, 2010) e da perspectiva etnográfica (GREEN; BLOOME, 1997; HEATH; STREET, 2009), podemos afirmar, assim, que a produção dos trabalhos escolares é uma das práticas letradas presentes na academia. Trata-se de uma prática não apenas presente, mas também necessária, relevante e esperada nesse contexto específico e situado que é o de uma instituição formal de ensino. Não é possível pensar, inclusive, em uma pedagogia de formação universitária sem a permanente transformação dos textos em objetos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, os dados examinados apontam também que, vinculada a essa prática letrada de produção de trabalhos escolares, está a prática institucional do mistério (LILLIS, 2001), visto que a demanda desses trabalhos era, segundo os entrevistados, desacompanhada de orientações sobre como produzi-los, cabendo aos próprios estudantes descobrirem quais as expectativas dos seus professores e como elaborar os trabalhos exigidos.

Portanto, a análise realizada no presente artigo sinaliza que ainda há desafios no processo de implementação da proposta de trabalhar sistemática e reflexivamente com gêneros do discurso em sala de aula, sobretudo em cursos cujo objeto de estudo não é a linguagem. Uma alternativa que poderia ajudar a amenizar esses desafios seria o estabelecimento ou aprimoramento de diálogos interdisciplinares: professores da área de Letras, particularmente da área de escrita, com docentes de outras áreas, como propõem Silva e Reinaldo (2016).

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].
- BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CASTANHEIRA, M. L.; STREET, B.; CARVALHO, G. T. Navigation across academic contexts: Campo and Angolan students in a Brazilian university. *In*: GREEN, J. L.; BAKER, W. D. **Pedagogies – an International Journal**, Routledge, v. 10, n. 1, p. 70-85, Jan./Mar. 2015.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- DIONÍSIO, M. L; FISCHER, A. Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em Práticas de Investigação. *In*: CONGRESSO IBÉRICO ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES, 2010, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho. CIED, 2010, p. 289-300.
- FINNEGAN, R. Literacy versus non-literacy. The great divide? *In*: HORTON, R.; FINNEGAN, R. (ed.). **Modes of thought**. London: Faber, 1974, p. 112-144.
- FRANCO, R. A. S. R. **Práticas de escrita em um contexto de formação continuada**: um estudo etnográfico do curso de especialização Linguagem e Tecnologia. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in Discourses. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996 [1990].
- GERALDI, J. W. et al. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GREEN, J. L.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. *In*: FLOOD, J.; HEATH, S. B; LAPP, D. (ed.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Macmillan, 1997, p. 181-202.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). Tradução: José Luiz Meurer, Viviane Heberle. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002 [1982], p. 149-182.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. *In*: TANNEN, D. (org.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

HEATH, S. B.; STREET, B. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2009.

IVANIC, R. It is for interpersonal: discursual construction of writer identities and the teaching of writing. **Linguistics and Education**, v. 6, n. 1, p. 3-15, 1994.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun. 1998.

LILLIS, T. M. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. *In*: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 127-140.

LILLIS, T. M. **Student Writing: Access, Regulation, Desire. Literacies**. UK: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2001.

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

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. (coord.). **Planejar gêneros acadêmicos**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, B. Redação escolar, que há num texto? **Investigações: Linguística e Teoria Literária**, Recife, v. 13, p. 173-185, dez. 2001.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010 [2002], p. 19-38.

MEDEIROS, J. B. Fichamento. *In*: **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009, p. 101-122.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PATAI, D. **Brazilian women speak**: contemporary life. Rutgers: The State University, 1988, p. 1-38.

ROBINSON-PANT, A; STREET, B. ‘Students’ and tutors’ understanding of ‘new’ academic literacy practices’. *In*: **University writing**: Selves and Texts in Academic Societies. Montserrat Castelló; Christiane Donahue (ed.). Emerald Press: UK, 2012, p. 71-92.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SCRIBNER, S. COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University, 1981.

SILVA, E. M. da; REINALDO, M. A. G. de M. Escrita Disciplinar: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa na graduação. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 141-155, set./dez. 2016.

SPRADLEY, J.P. **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1979.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. (org.). Introduction: the new literacy Studies. *In*: **Cross Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. *In*: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. E. (org.). **Multilingual Literacy**: reading and writing different worlds. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2001, p. 17-29.

STREET, B. What’s “New” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, May. 2003.

STREET, B. 'Academic Literacies approaches to Genre'? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33 n. 89, p. 51-71. jan./abril, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de letramento. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

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

Data de recebimento: 13 de maio de 2019.

Data de aceite: 27 de setembro de 2019.