

Escrita acadêmica no curso de Geografia: uma análise de experiências discentes

Academic writing in the Geography course: an analysis of student experiences

Juliana MARCELINO SILVA (UFCG)
julianamarcelino54@gmail.com

Elizabeth Maria da SILVA (UFCG)
professoraelizabethsilva@gmail.com

Recebido em: 09 de abr. de 2020.
Aceito em: 01 de jul. de 2020.

MARCELINO SILVA, Juliana; SILVA, Elizabeth Maria da. Escrita acadêmica no curso de Geografia: uma análise de experiências discentes. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 10, n. 3, e1865, p. 1-21, set.-dez./2020. DOI: 10.36517/2237-6321-31865.

Resumo: Neste artigo, objetiva-se identificar que gêneros são escritos por estudantes de licenciatura em Geografia de uma universidade federal brasileira e em que condições de produção ocorre essa demanda, a partir das próprias experiências deles. Fundamenta-se nos conceitos de gêneros discursivos e suas condições de produção (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Metodologicamente, desenvolve-se à luz do paradigma interpretativo, enquadrando-se como uma pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), do tipo híbrida – exploratória (GIL, 1994) e experiencial (MICOLLI, 2006, 2014) –, cujos participantes são estudantes do curso referido. Os registros de transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas, que integram um conjunto de dados de uma pesquisa mais ampla sobre a escrita em contextos acadêmicos, são explorados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2002 [1977]). A análise das experiências desses estudantes com a escrita acadêmica evidencia o que escrevem no seu curso, para quem, para que e como. Destacam-se textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, sejam de formação (resenhas, resumos), sejam de especialistas (artigos científicos), tendo

pelo menos dois públicos leitores – um mais específico e predominante, situado no âmbito da sala de aula (professor, alunos e monitor da disciplina) e outro mais amplo, situado externamente à sala de aula, mas ainda no âmbito acadêmico (leitores de anais de evento e de capítulos de livro). Esses gêneros são escritos recorrentemente para atender a fins avaliativos, diretos ou indiretos. Para tanto, a demanda geralmente é ancorada na apresentação de modelos (gerais e específicos) dos gêneros a serem escritos e, em alguns casos, é seguida de um *feedback* do leitor.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Gêneros acadêmicos. Licenciatura em Geografia.

Abstract: In this article, the objective is to identify which genres are written by undergraduate students in Geography at a Brazilian federal university and under what conditions of production this demand occurs, based on their own experiences. It is based on the concepts of discursive genres and their conditions of production (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Methodologically, it is developed in the light of the interpretive paradigm, framing itself as a qualitative research (BOGDAN; BIKLEN, 1994), of the hybrid type – exploratory (GIL, 1994) and experiential (MICOLLI, 2006, 2014) –, whose participants are students of the referred course. The transcription records of the semi-structured interviews were carried out, which integrate a set of data from a broader research on writing in academic contexts, are explored based on content analysis (BARDIN, 2002 [1977]). The analysis of these students' experiences with academic writing shows what they write in their course, for whom, for what and how. We highlight texts belonging to different discursive genres, either from training (reviews, abstracts), or from specialists (scientific articles), with at least two readerships – one more specific and predominant, located within the classroom (professor, students and monitor of the discipline) and a larger one, located outside the classroom, but still in the academic sphere (readers of the annals of events and book chapters). These genres are repeatedly written to serve evaluative purposes, direct or indirect. Therefore, the demand is usually anchored in the presentation of models (general and specific) of the genres to be written and, in some cases, it is followed by the feedback of the reader.

Keywords: Academic writing. Academic genres. Degree in Geography.

Introdução

Nas últimas décadas, tem ocorrido uma rápida ampliação da população universitária em diferentes países. Tal expansão tem sido acompanhada, paralela e inevitavelmente, pelo aumento de investigações científicas sobre centros universitários e suas especificidades, a exemplo de estudos voltados para a escrita que é produzida e circula nesses centros, conforme constata Navarro (2019), ao se referir particularmente ao contexto da América Latina.

No Brasil, esse interesse em estudar a escrita acadêmica e seu ensino também é perceptível. Temos grandes referências nessa área, a exemplo de pesquisadoras como Adriana Fischer, Antônia Dilamar Araújo, Benedito Gomes Bezerra, Désirée Motta-Roth, Juliana Alves Assis, Maria Lúcia Castanheira, Marildes Marinho (*in memoriam*), Raquel Fiad, Regina Celi Mendes Pereira, entre outros, que vêm promovendo,

em seus grupos de pesquisa, juntamente com seus orientandos de graduação e de pós-graduação, produtivos debates e estudos sobre esses objetos de investigação.

Não obstante esse riquíssimo e oportuno debate sobre a escrita acadêmica e seu ensino, ao que nos parece, e alguns estudiosos (BEZERRA; ARAÚJO, 2013; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA; LINO DE ARAÚJO, 2017; SEIDE, 2018; SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2017) têm percebido isto, o contexto de investigação inicial e mais recorrente é o da área de Letras e, por vezes, o de Pedagogia.

Ainda são pouco frequentes pesquisas brasileiras sobre as especificidades da escrita acadêmica demandada em diferentes áreas do conhecimento, cujo objeto de ensino não seja a língua (linguagem), embora já existam iniciativas bastante interessantes, a exemplo do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), coordenado pela professora Dra. Regina Celi Mendes Pereira, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nesse projeto, fundamentado nas premissas teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, busca-se conhecer o que significa escrever determinados gêneros acadêmicos em diferentes campos disciplinares (PEREIRA, 2014).

A investigação da escrita demandada em diferentes áreas do conhecimento é relevante e necessária, sobretudo quando compartilhamos da compreensão de que a escrita é uma prática social e situada, logo, varia de acordo com o contexto em que se configura (STREET, 2010). Partindo dessa premissa, consequentemente discordando da visão de que a escrita acadêmica é uma habilidade neutra, homogênea e invariável, e movidos pelo interesse em continuar desbravando descobertas quanto à escrita demandada em diferentes áreas, desenvolvemos uma pesquisa¹ sobre esse objeto de estudo, em cursos de licenciatura de uma universidade federal brasileira, com vista a identificar experiências de estudantes desses cursos com a escrita acadêmica.

Para o presente artigo, traçamos como objetivos identificar que gêneros são escritos por estudantes de licenciatura em Geografia da universidade pesquisada e em que condições de produção ocorre essa demanda, considerando as próprias experiências deles. Assumir uma postura de querer aprender com as experiências dos estudantes é importante no processo investigativo educacional, sobretudo quando se almeja conhecer os significados que eles atribuem aos gêneros exigidos na sua área. O interesse por esse público se torna ainda mais

¹ Agradecemos ao CNPq por ter financiado a nossa pesquisa.

relevante dada a escassez de pesquisas científicas que focalizem a visão de estudantes que não são da área da linguagem sobre o que escrevem em sua área e sob que condições de produção (SILVA; CASTANHEIRA, 2019). Nesse sentido, concordamos com Silva e Castanheira (2019), quando destacam a necessidade de (re)direcionarmos nosso olhar para conhecermos a escrita acadêmica demandada em outras áreas de conhecimento que não a de Letras, na qual supostamente os estudantes já são preparados para trabalhar com a escrita, haja vista os objetivos da formação de professores de língua materna (OLIVEIRA, 2016).

Soma-se a todo esse cenário a carência de estudos voltados para experiências de licenciandos em Geografia com a escrita acadêmica. Por ora, identificamos a dissertação de Neves-Júnior (2012) sobre o letramento acadêmico em Geografia. Nessa pesquisa, o autor analisa aspectos relacionados ao Letramento Acadêmico nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Ensino Superior e no Projeto Pedagógico de um curso de Geografia ofertado em uma universidade federal brasileira, como também examina práticas de letramento perceptíveis em uma turma da licenciatura referida.

Além desse estudo realizado por Neves-Júnior (2012), também se destacam outras pesquisas direcionadas à didatização de conhecimentos geográficos (GOMES; MIRANDA; SILVA, 2018) e a experiências docentes (W. SILVA, 2013) nesse campo do saber. Esperamos contribuir, assim, tanto para a área de Geografia em específico, quanto para o debate mais amplo sobre a escrita demandada em diferentes campos disciplinares.

Quanto à sua organização textual, este artigo apresenta cinco seções: na primeira, apresentamos esta breve introdução, composta pelo contexto, objetivos e justificativas da pesquisa; na segunda, explicitamos os fundamentos teóricos que nortearam a realização do estudo; na terceira, esclarecemos os pressupostos metodológicos que auxiliaram no desenvolvimento da nossa pesquisa; na quarta, exploramos os resultados alcançados e, na quinta e última seção, tecemos nossas considerações finais.

Fundamentos teóricos norteadores

Visando a nos embasar teoricamente para atendermos aos objetivos delineados, recorreremos aos conceitos de gêneros discursivos e suas condições de produção (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Seguindo os postulados teóricos do pesquisador russo Bakhtin (2003 [1952-1953]), podemos entender os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos em determinadas condições e esferas específicas, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Esses três elementos essenciais e indissociáveis em todo gênero do discurso “estabelecem, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social” (FIORIN, 2019 [2016], p.69), visto que constroem o todo no qual o enunciado se constitui, marcado pela especificidade de uma dada esfera ou atividade humana. Nessa perspectiva, percebemos que pensar na noção de gênero implica considerar sua correlação com os elementos de seu conteúdo (o domínio de sentido), da sua composição (o modo de organizar o texto, de estruturá-lo), do seu estilo (seleção de meios linguísticos), bem como das condições de produção que determinam as finalidades do gênero em dada esfera (circunstâncias de enunciação, contexto sócio-histórico e os sujeitos sociais participantes do processo discursivo).

No tocante às condições de produção de uma ação de linguagem, Bakhtin e o Círculo (1919-1974) – grupo de pesquisadores russos, dentre eles Volóchinov e Medviédev, que trabalharam com Bakhtin – apresentaram, no decorrer dos seus textos, quatro conceitos importantes, quais sejam: parceiros da interação (locutor e destinatário), objetivo da interação (o querer-dizer do locutor), a esfera onde ocorrerá a interação (o contexto da situação, com suas marcas ideológicas, sociais e culturais) e o tema escolhido.

Quanto ao primeiro conceito, parceiros da interação, Bakhtin (2003 [1952-1953]) afirma que a palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém. Desse modo, ao emitir um enunciado, o locutor espera que o destinatário ouça e compreenda a mensagem, uma vez que é um participante ativo na comunicação verbal. No tocante ao segundo conceito, objetivo da interação, este se refere ao intuito, ao querer-dizer do locutor (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Esse querer-dizer se realiza a partir das escolhas feitas pelo autor, o qual define, com base nos objetivos delineados para a comunicação, o gênero que melhor se adequa à situação comunicativa e às finalidades do enunciado, os parceiros da interação, o suporte e veículo de circulação, entre outros. O terceiro conceito, esfera interacional, trata-se do contexto da situação comunicativa. Conforme Bakhtin (2003 [1952-1953]), o discurso é socialmente organizado e nasce em meio aos indivíduos, não podendo ser dissociado de seu contexto. Para esse autor,

o contexto compreende a época, o meio social, o micromundo (família, amigos, conhecidos), oferecendo marcas específicas à comunicação. Dessa forma, percebemos que o contexto social, ideológico e cultural determina a forma e a intenção do enunciado. Já o quarto e último conceito, referente ao tema, Bakhtin (2003 [1952-1953]) o define como parte constituinte do enunciado. Para ele, o tema existe em função dos objetivos a se atingir na comunicação verbal. Logo, está circunscrito dentro dos limites definidos previamente pelo locutor e se configura de acordo com as formas realizáveis do gênero escolhido.

Metodologia

Esta seção, na qual apresentamos os fundamentos metodológicos que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa, está dividida em cinco subseções: *Natureza e tipo da pesquisa*; *Processo de geração dos dados*; *Instrumentos de geração de dados*; *Participantes da pesquisa*; *Procedimento analítico*.

Natureza e tipo da pesquisa

Nossa pesquisa está situada no paradigma interpretativo, uma vez que, para a análise dos dados, levamos em consideração suas peculiaridades e seus contextos, contemplando-os sob uma perspectiva dinâmica e multilateral. De acordo com Moreira e Caleffe (2008), nesse paradigma, há a noção de que a observação do mundo e dos fenômenos que nele se dão está diretamente vinculada às práticas sociais dos indivíduos e aos significados que delas surgem. Assim, o pesquisador, fundamentado no paradigma interpretativo, busca “entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), a fim de detalhar uma situação específica, sem a preocupação em veicular visões unívocas ou certezas generalizantes.

No âmbito desse paradigma, lançamos mão da abordagem qualitativa, visto que nosso foco na exploração dos dados não é feito a partir de quantificações, mas dos posicionamentos e das subjetividades dos participantes envolvidos. Além disso, em uma pesquisa situada no âmbito da investigação qualitativa, faz-se necessário levar em consideração alguns procedimentos, quais sejam: o ambiente natural em que os dados foram gerados, a abordagem descritiva desse ambiente, o interesse maior no processo e nos significados da pesquisa e não nos resultados, o método indutivo do pesquisador, entre outros (BODGAN; BIKLEN 1994).

Em consonância com a abordagem referida, a natureza da pesquisa é do tipo híbrida, pois é exploratória (GIL, 2008 [1987]) e experiencial (MICOLLI, 2006). Caracteriza-se como exploratória, visto ter como objetivo desenvolver uma visão mais aproximada e ampla sobre o que, para que, para quem e como escrevem os licenciandos em Geografia, de uma universidade federal brasileira. Conforme Gil (2008 [1987], p. 27), esse tipo de pesquisa geralmente envolve levantamento bibliográfico, entrevistas não padronizadas e estudos de caso, além de ser “realizado quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas”.

Já a natureza experiencial da nossa pesquisa se justifica não só pelo fato de estar voltada para o exame das experiências dos participantes da investigação, mas sobretudo pela busca por explicações dos significados dessas experiências que vão além da superficialidade do que é relatado. De acordo com Micolli (2006), esse tipo de pesquisa exige mais do que o simples conteúdo dos depoimentos dos participantes, pois, em uma experiência relatada, apreende-se “a importância das relações, interações e das emoções no meio em que as experiências acontecem” (MICOLLI, 2006, p. 235).

Processo de geração dos dados

Em relação ao processo de geração dos dados, nós o desenvolvemos em quatro momentos. No primeiro, entramos em contato com os coordenadores, secretários e professores do curso de Geografia, a partir do envio de e-mails, com o fim de marcar um encontro presencial. Após isso, fomos à coordenação do curso em investigação e conversamos individualmente com os respectivos coordenadores e secretários, para apresentar-lhes a proposta, objetivos e justificativas da nossa pesquisa, assim como para lhes entregar o comprovante de aprovação da pesquisa pelo site do Sistema de Avaliação e Acompanhamento de Projetos (SAAP) e uma carta para requisitar-lhes o e-mail dos estudantes. Essa carta continha todas as informações relativas à pesquisa, assim como a aprovação de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da instituição investigada².

No segundo momento, conforme combinado presencialmente, elaboramos um e-mail-convite para os estudantes e o enviamos aos coordenadores do curso, os quais encaminharam a todos os discentes do

² A petição foi aprovada em 28 de fevereiro de 2019, com CAAE 03520818.4.0000.5182 e parecer: 3.176.139.

curso. No terceiro momento, tendo em vista o pequeno retorno através do e-mail, reforçamos o convite enviando outro e-mail. Por fim, no quarto momento, entrevistamos cada um dos estudantes, na própria instituição de ensino.

Instrumentos de geração dos dados

A fim de atendermos aos objetivos da nossa pesquisa, adotamos dois instrumentos de geração de dados: entrevistas semiestruturadas e diário do pesquisador. Em relação à elaboração das perguntas que constituíram as entrevistas, fundamentamo-nos em proposições metodológicas norteadoras da perspectiva etnográfica (STREET, 2009; SPRADLEY, 1979). Nesse tipo de abordagem, sobressaem-se os significados das ações e dos eventos para os participantes, sendo papel do pesquisador entender esses significados por intermédio da linguagem (SPRADLEY, 1979). Apoiados nessa forma de conduzir as entrevistas, direcionamos nosso olhar para conhecer as experiências de estudantes com a escrita na esfera acadêmica, com o objetivo de aprender a partir do ponto de vista deles e, assim, “descobrir padrões de significado” (SPRADLEY, 1979, p.53) em seus relatos.

As entrevistas foram realizadas individualmente, no período que compreendeu de setembro a novembro de 2019, em uma universidade federal brasileira, *campus* sede. Em sua realização, utilizamos um gravador de voz, a fim de registrá-las e transcrevê-las em seguida, com base nos símbolos sugeridos por Marcuschi (1991).

Já no tocante ao segundo instrumento de geração dos dados, o diário do pesquisador, este foi um bloco de anotações, utilizado no processo de realização das entrevistas, para registrar alguns trechos das falas dos estudantes, das expressões faciais e/ou dos gestos corporais que pudessem contribuir para uma exploração mais ampla das entrevistas.

Participantes da pesquisa

Quanto ao processo de seleção dos participantes da pesquisa, o fizemos com base em dois critérios: (1) serem alunos regularmente matriculados no curso de Geografia da instituição de ensino selecionada; e (2) estarem com pelo menos 20% do curso em andamento, de modo que, supostamente, já teriam experiências para relatar sobre a escrita em seu curso. A partir de uma breve sondagem no momento da realização das

entrevistas, conseguimos obter algumas informações relativas ao perfil dos participantes, quais sejam: todos já possuíam 40% de curso, uma vez que já estavam no quarto período; nenhum deles trabalhava e estudava simultaneamente; a maioria morava na cidade onde estudavam, com exceção de Carla, que residia em uma cidade circunvizinha; e nenhum participava de programas universitários, como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), Programa de Educação Tutorial (PET), monitoria. No presente artigo, exploramos registros de transcrição de entrevistas realizadas com três estudantes de Geografia: João³, Tiago e Carla.

Procedimento analítico

O *corpus*, constituído pelos registros de transcrição das entrevistas realizadas, foi analisado com base na técnica analítica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2002 [1977]) e retomada por Moraes (1999). Essa técnica é “usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p.2). Assim, a fim de atendermos aos objetivos traçados, adotamos alguns procedimentos característicos dessa técnica, quais sejam: unitarização (selecionar e unificar o conteúdo), categorização (transformar as unidades em categorias de análise), descrição (descrever os resultados) e interpretação (reflexão aprofundada sobre os resultados alcançados) (MORAES, 1999).

Apresentação e discussão dos resultados

O exame de experiências de estudantes de Geografia com a escrita demandada em seu curso nos permitiu identificar sob quais condições de produção essa demanda ocorre: *o que escrevem?*, *para quem?*, *para que?* e *como?* A seguir, exploramos cada uma dessas condições.

O que escrevem?

Ao analisarmos o relato das experiências de estudantes de Geografia com a escrita acadêmica, percebemos o uso recorrente de alguns termos designativos de gêneros do discurso próprios da esfera acadêmica: “resenha”, “resumo”, “fichamento” e “artigo científico”. Nos fragmentos a seguir, ilustramos essa recorrência:

³ Todos os nomes são fictícios.

é...os professores pedem MUITO resenha...é...escrevi:: dois artigos...dois artigos científicos...tô escrevendo o terceiro agora...escrevi...e com os artigos científicos... a gente escreveu também os resumos dos artigos, [...] e::também resumo acadêmico...e pelo que eu lembro é isso... (Entrevista, João, 2019, grifo nosso)

BOM, em::geografia o::os professores eles pedem MUITO muito resumo...tipo pegam um:: eles dão um capítulo de livro dão o livro ou um artigo científico e pedem pra gente fazer um resumo...também::pedem muita resenha crítica...pra gente e:: alguns ainda pedem fichamento... [...] mas sem dúvida resumo e resenha é o que a gente mais faz em geografia... (Entrevista, Tiago, 2019, grifo nosso)

Nos trechos expostos, os estudantes informam quais gêneros são mais demandados no curso de Geografia, de acordo com suas experiências. Segundo João, os professores pedem “MUITO” a escrita de “*resenha*”. Além desse gênero, ele cita a produção de “*resumo acadêmico*” e de “*artigos científicos*”: “*escrevi:: dois artigos científicos...tô escrevendo o terceiro agora*”. Essa assertiva final de João nos sugere a recorrência da produção do artigo científico, na experiência dele, pois estava escrevendo o terceiro artigo, quando da realização da entrevista, embora ainda estivesse no quarto período letivo do curso.

Tiago, por sua vez, ratifica que, no curso de Geografia, o gênero que os professores mais exigem é a resenha acadêmica: “BOM, em::geografia o::os professores [...]também::pedem muita *resenha crítica*... pra gente”. Fora a resenha, acrescenta que “*alguns [professores] ainda pedem fichamento*”. A menção a diferentes gêneros do discurso, na fala dos estudantes de Geografia, sinaliza que, mesmo não sendo da área das linguagens, eles conhecem as nomeações de gêneros demandados no seu curso. Isso ocorre provavelmente pelo fato de que a solicitação desses gêneros em situação escolar é uma prática comum nos cursos de ensino superior, principalmente na área das ciências humanas. Além disso e considerando as experiências relatadas pelos participantes da pesquisa, nos parece que, no curso de Geografia, há demanda tanto de “gêneros especializados”, mais voltados para a produção e divulgação do conhecimento científico (NAVARRO, 2019), como o artigo científico, quanto (e principalmente) de “gêneros de formação”, mais relacionados

ao processo de avaliação e formação acadêmica (NAVARRO, 2019), como a resenha, o resumo e o fichamento. Essa demanda “híbrida” favorece aos estudantes ter acesso à possibilidade de produzir uma diversidade de gêneros no curso de Geografia, com propósitos e funções específicos.

Para quem escrevem?

Os relatos de experiência dos estudantes de Geografia nos permitiram identificar também os destinatários dos seus gêneros produzidos na esfera acadêmica. Segundo eles, a escrita era direcionada predominantemente para o professor da disciplina, na qual o texto era solicitado, mas também, em outras situações, para monitores e outros alunos, além da escrita produzida para um público-leitor mais amplo: leitores de anais de evento e de capítulos de livro. O relato de João é representativo das nossas constatações:

normalmente...esses [textos] de disciplina vai pro professor... pro monitor e a professora disponibilizava também pra sala e você tinha que fazer uma apresentação também oral...então você botava tudo que tava no artigo no slide...então os leitores são o âmbito universitário...alunos monitor e a professora...esse do...do evento vai pra... pra muita gente e tem um...que tá sendo transformado em e-book que vai pra um...que vai pra XXX...só que ainda não comecei a escrever...então esses vai ser o meu nicho de leitores...e as resenhas também...são todos pra professores e monitores...e às vezes os alunos... (Entrevista, João, 2019, grifo nosso)

Nesse trecho, João aponta vários públicos leitores diferentes, cada qual relacionado à produção de um gênero discursivo por ele produzido. Na exposição oral de um artigo científico em slides e na produção de resenhas, os ouvintes/leitores foram, além da professora, o monitor da disciplina e todos os alunos da turma. No artigo submetido aos Anais de um evento científico, por sua vez, os leitores seriam os participantes desse evento que se interessassem pelo tema focalizado. Já no artigo transformado em capítulo de um e-book, os leitores seriam aqueles que se interessassem pela proposta temática nele explorada.

Essa gama de leitores sinaliza pelo menos dois grupos de destinatários. O primeiro, mais imediato, do “âmbito universitário”,

nos termos de João, se refere àqueles que estão situados no espaço da sala de aula – professor, aluno e monitor. Nesse grupo, o professor parece ser o principal leitor, dado o seu papel, naquele contexto, de avaliador, seja das exposições orais, seja das resenhas. Considerando as especificidades desse contexto de escolarização em que o estudante se encontrava, é esperado que os gêneros por ele produzidos, oralmente ou por escrito, tenham como leitor privilegiado o professor da disciplina no qual foram solicitados, tendo em vista a natureza da prática letrada escolar: centrada em fins educativos, formativos e avaliativos (E. SILVA, 2017). Em conformidade com as relações dialógicas que se estabelecem nessa prática letrada, geralmente o professor lê o texto do estudante com o objetivo de corrigi-lo e avaliá-lo. Trata-se, inclusive, de uma prática constitutiva do seu fazer docente. Essa perspectiva do papel central do professor no processo de ensino e aprendizagem foi percebida também por Neves-Júnior (2012), ao constatar que o modelo de letramento por ele observado, em uma turma do curso de Geografia de uma universidade brasileira, parecia focar na centralidade do professor enquanto “mestre” do conhecimento que oferecerá a “formação” aos alunos.

12

O segundo grupo de destinatário, mais amplo, envolve um público maior, se comparado ao primeiro, mas também da esfera acadêmica. Esse público, diferentemente do primeiro, provavelmente lerá os gêneros – artigo publicado em Anais de evento e capítulo de livro – com fins informativos e não avaliativos, até porque, são gêneros já publicados. Uma vez se interessando pelo tema focalizado, poderá *escolher* lê-los para obter mais conhecimentos sobre o objeto de estudo abordado.

Observemos que o próprio João percebe que os dois últimos gêneros por ele citados têm outro “nicho de leitores”. Ao se referir ao artigo que será enviado para os Anais de um evento, afirma que “vai *pra muita gente*” e, ao mencionar o capítulo de livro, informa que “vai para XXX”, ou seja, terá um grande alcance, visto que será publicado pela editora da universidade XXX. Essa percepção, por parte do estudante, da existência de leitores específicos em cada situação (sala de aula, evento e *e-book*) está em consonância com os postulados teóricos propostos por Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 320), quando o pesquisador russo afirma: “os enunciados [são] elaborados em função da eventual reação-resposta [do destinatário], a qual é o objetivo preciso de sua elaboração.” Nesses termos, a escrita se configura a partir do possível leitor do texto, uma vez que o autor espera que este compreenda a mensagem e reaja

ativamente na comunicação verbal. No caso em tela, percebemos que os estudantes demonstraram a percepção da necessidade de refletir sobre o possível leitor do seu texto, uma vez que no momento da escrita “*tem que usar determinada linguagem para cada público*” (Entrevista, Tiago, 2019).

Para que escrevem?

Em seus relatos de experiência com a escrita acadêmica, os estudantes de Geografia evidenciaram que escreviam predominantemente para atender a finalidades avaliativas, confirmando que o professor era (ainda tem sido) o leitor privilegiado dos gêneros por eles escritos, conforme exploramos na subseção anterior. Os trechos a seguir exemplificam essa percepção.

sim... todos [os textos eram] para ganhar nota (risos).
(Entrevista, João, 2019, grifo nosso)

fica subentendido porque... depois ele [o professor] trabalha o texto em sala de aula...e aí ele sempre pedia o fichamento ou a resenha...a resenha antes ou depois da prova...então no caso seria pra você compreender o texto...tentar tirar suas ideias do texto pra debater ou colocar na prova...(Entrevista, Carla, 2019, grifo nosso)

Nos trechos expostos, as falas de João e Carla apontam que o principal objetivo de requisitar gêneros em disciplinas ministradas no curso de Geografia é, direta ou indiretamente, de natureza avaliativa.

João, de modo categórico e explícito, assegura que “todos” os textos exigidos pelos professores “eram para ganhar nota”. Trata-se de um objetivo de fato esperado, dadas as características inerentes ao contexto de escolarização no qual o texto foi solicitado. Essa assertiva categórica do estudante reforça a concepção de Marinho (2010) de que a produção de gêneros em contexto acadêmico funciona como um trabalho escolar, uma vez que os gêneros solicitados pelo professor parecem ter como finalidade predominante avaliar a construção de conhecimentos e a aprendizagem dos discentes, a fim de atribuir uma nota à sua produção, conforme exigências institucionais.

Às vezes, essa finalidade avaliativa é explicitamente apresentada, como podemos perceber na fala de João; em outras vezes, aparece de modo implícito, indireto, ancorada em uma finalidade pedagógica que funciona como suporte para a avaliação formal propriamente dita. É o caso explicitado por Carla. Ela se lembrou de um professor que trabalhou em sala de aula determinado gênero – resenha ou fichamento – e depois solicitou a produção escrita, deixando “subentendido” que o objetivo de escrevê-los “*seria pra [...] compreender o texto...tentar tirar suas ideias do texto pra debater ou colocar na prova*”. Nesse contexto descrito pela estudante, a escrita funciona como uma “ferramenta pedagógica”, nos termos de Fischer e Dionísio (2011), que serve para registrar a aprendizagem do aluno, mas sobretudo auxiliá-lo no momento de preparação para a “prova”, ou seja, tem caráter avaliativo indireto. O professor parte da produção do gênero (fichamento, resenha) para debater o conteúdo em sala de aula e colocá-lo em exames institucionais, a exemplo da prova. Nesse caso, os gêneros produzidos não foram alvo direto de avaliação, mas funcionaram como registro de leitura que poderia ajudar os estudantes, quando fossem estudar para a prova, ou seja, quando fossem escrever um texto com fins avaliativos.

Como escrevem?

As experiências dos estudantes de Geografia com a escrita no seu curso revelam por fim como se dava a produção dos gêneros demandados. Em algumas situações, acontecia, segundo eles, a partir da entrega de modelos – sejam de natureza mais geral e padronizada, sejam de natureza mais específica, de acordo com os critérios estabelecidos pelo professor. Já em outras situações, às orientações eram somadas a apresentação, *a posteriori*, de um *feedback* do texto produzido.

Para ilustrar a primeira situação, em que as orientações eram pautadas em modelos, vejamos o registro de fala de João:

Poucas [orientações]...os professores...como é universidade... os professores não dão tanto apoio ...então eles dizem: é a resenha...têm uns professores que passam o modelo que eles querem...mas... têm outros que não...então a gente segue pelo modelo já que a gente já sabia previamente e...mas a gente não tem muita orientação não da escrita...(Entrevista, João, 2019, grifo nosso)

No trecho exposto, João afirma que as orientações são “poucas”, justificando que “*como é universidade...os professores não dão tanto apoio*”. Essa assertiva feita pelo estudante de Geografia parece reforçar o que Lillis (1999) denominou de “prática institucional do mistério” – uma prática da educação superior caracterizada por um “mistério institucional”, em que as convenções acadêmicas não são transparentes para aqueles que fazem parte da academia – professores, alunos, pesquisadores. Em sua tese de doutoramento, Silva (2017) ratifica a presença dessa prática acadêmica, ao focalizar a ação letrada de leitura e escrita de estudantes universitários de uma universidade federal brasileira. De acordo com os resultados alcançados em sua pesquisa, que reforçam os encontrados por Lillis (1999), os professores universitários muitas vezes pressupõem “que as solicitações de escrita, neste contexto, são autoevidentes, claras, transparentes e não problemáticas, sendo desnecessário, assim, explicitar como produzir os textos requeridos” (E. SILVA, 2017, p. 112). Assim, devido à não (ou pouca) transparência do conhecimento acadêmico em que a produção escrita é requisitada, mas nem sempre esclarecida de forma explícita e sistematizada, os estudantes, a exemplo de João, sinalizam a falta de apoio e as dificuldades sentidas no momento de produzir: “[...] *como não tinha orientação prévia...a gente sente a dificuldade porque é muito difícil você organizar as ideias [...]*” (Entrevista, João, 2019). Para ele, as “poucas” orientações e a “falta de apoio” no contexto acadêmico se refletem nas dificuldades sentidas pelos estudantes na hora de produzirem um texto acadêmico.

Não obstante as orientações para a produção de gêneros fossem poucas, na visão dos estudantes, eles afirmaram que, por vezes, recebiam modelos prontos repassados pelo professor ou conhecidos previamente por eles. João destaca que “*têm uns professores que passam o modelo que eles querem...mas... têm outros que não...então a gente segue pelo modelo já que a gente já sabia previamente*”. A indicação de modelos como norteadores da produção de gêneros pode sugerir um alinhamento a duas abordagens de ensino de escrita identificadas por Lea e Street (1998): habilidades de estudo, visto a distribuição de modelos (gerais ou específicos) do gênero a ser seguido pelos alunos, apontando para a escrita como uma prática homogênea e descontextualizada, passível de ser mobilizada para quaisquer contextos; e socialização acadêmica, visto o possível interesse, por parte do professor, em familiarizar os estudantes com os gêneros e discursos que circulam na academia ou em determinada área do conhecimento, a partir da entrega de exemplos desses gêneros.

Já em relação às situações em que a produção escrita acontecia a partir de orientações e posterior *feedback*, vejamos um trecho da fala de Tiago, representativo dessa categoria:

assim eu acho bom porque ele pelo menos dá um retorno... assim um feedback de como foi a nossa escrita né...o professor que passa fichamento também gosta de falar...comentar... mas já essa do resumo não...ela SIMPLEMENTE guarda pra ela e no final ela atribui a nota e...pronto...não dá um retorno...(não) diz pra gente se a gente fez certo ou errado... (Entrevista, Tiago, 2019)

No trecho exposto, Tiago relata que alguns professores dão retorno para os estudantes, comentando como foi o desempenho deles na escrita do texto: “*assim eu acho bom porque ele [o professor] pelo menos dá um retorno...assim um feedback de como foi a nossa escrita né...o professor que passa fichamento também gosta de falar...comentar*”. A avaliação do estudante de que “acha bom” o retorno dos professores após a produção escrita nos permite inferir que a prática do *feedback* é valorizada por ele, como parte essencial do processo da escrita. Nessa perspectiva, percebemos uma relação com o que pesquisadores como Weaver (2006), Walker (2009) e Wingate (2010) defendem sobre a necessidade de os professores darem para seus alunos *feedbacks* formativos, em que se sobressaia um diálogo dinâmico entre professor e aluno, com o objetivo não só da leitura crítica do texto, como também do compartilhamento de trocas significativas, fornecendo, assim, oportunidades de construção de aprendizado na produção do estudante (BATTISTELA; LIMA, 2015). Assim, o fato de alguns professores darem o retorno, comentando as adequações e inadequações na escrita dele, parece se configurar como uma prática valorizada pelos estudantes, uma vez que lhes permite fazer os ajustes necessários.

No entanto, nem sempre eles recebiam esse retorno, conforme sinaliza Tiago: “*ela [a professora] SIMPLEMENTE guarda pra ela [o texto] e no final ela atribui a nota e... pronto*”. A ênfase dada pelo estudante à escolha lexical do advérbio “simplesmente” evidencia a necessidade sentida pelo aluno de não só receber a atribuição da nota pela sua escrita, mas também de ter uma avaliação formal, a fim de compreender as possíveis inadequações e fazer os ajustes necessários. Tal preocupação de Tiago em conhecer os porquês das notas atribuídas aos textos

produzidos está em consonância com a compreensão de *feedback* do pesquisador Walker (2009, p.8), baseada em Sadler (1989⁴), para quem o retorno se caracteriza como um recurso que permite ao aluno resolver as lacunas no seu texto e compreender por que determinado trecho está inadequado. Desse modo, notamos que a nota desacompanhada de comentários pode se tornar abstrata para o aluno, uma vez que não há evidências que a justifiquem (E. SILVA, 2017). No caso em tela, em que o *feedback* parece não fazer parte do processo da escrita, uma vez que há apenas a atribuição final de uma nota, percebemos uma ratificação da prática institucional do mistério (LILLIS, 1999), tendo em vista que o aluno, ao receber seu texto apenas com a atribuição de uma nota, possivelmente não entenderá o que está inadequado, nem saberá quais eram as expectativas do seu professor. Esses eventos descritos pelos estudantes alinham-se, assim, à prática de letramento escolarizada (SILVA, 2017), haja vista a finalidade predominantemente avaliativa dos gêneros produzidos, conforme Tiago constatara: “*ela [a professora] atribui a nota e... pronto*”.

Considerações finais

A exploração das experiências de estudantes de Geografia da universidade focalizada com a escrita acadêmica nos permitiu identificar que gêneros são escritos por eles e em que condições de produção ocorre essa demanda.

Identificamos em seus relatos a referência a textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, sejam de formação (resenhas, resumos, fichamentos), sejam de especialistas (artigos científicos). Essa demanda “híbrida” de gêneros contribui para que os estudantes tenham acesso à possibilidade de produzir uma diversidade de gêneros no curso de Geografia.

Já quanto aos destinatários dos gêneros que produziram, indicaram pelo menos dois grupos: no primeiro, mais específico e predominante, destacam-se os leitores pertencentes à esfera acadêmica imediata, a da sala de aula, como professores, monitores e alunos; no segundo, mais amplo e menos recorrente, envolve um público maior, se comparado ao primeiro, mas também da esfera acadêmica – leitores de gêneros publicados, a exemplo de artigos em Anais de eventos e

⁴ SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, p. 119–144, 1989.

capítulos de livro. Esse leque de leitores identificado pelos estudantes os permitiu diferenciar o que significa escrever para um destinatário mais específico, como o docente, e para um destinatário mais amplo, como os leitores de produções científicas publicadas.

Quanto aos objetivos da produção dos gêneros referidos pelos estudantes, eles evidenciaram que escreviam predominantemente para atender a finalidades avaliativas, seja direta, seja indiretamente, confirmando que o professor era (ainda tem sido) o leitor privilegiado dos gêneros por eles escritos.

No tocante à forma pela qual se dava a produção dos gêneros discursivos demandados no curso, os estudantes afirmaram que recebiam poucas orientações e apoio, e nem sempre tinham um *feedback* posterior.

Esses resultados alcançados sugerem que, no curso de Geografia investigado, há demanda de produção de diferentes gêneros discursivos, seja em disciplinas ministradas por professores do próprio curso, seja em outros contextos também acadêmicos. Conforme podemos inferir dos relatos dos estudantes, essa demanda situava-se predominantemente a partir de condições de produção vinculadas a algo mais amplo que são as práticas de letramento escolarizadas, marcadas pelo circuito: estudantes escrevem para o professor (às vezes para outros alunos e/ou para o monitor da disciplina) com o objetivo de demonstrarem seus conhecimentos construídos até determinado momento e, assim, serem avaliados por ele. Embora, em menor escala, tenhamos percebido a menção à produção de gêneros a serem publicados, evidenciando, também, a demanda da escrita acadêmica externa à sala de aula, o que amplia o leque de leitores e o objetivo da sua produção.

Os resultados apontam ainda a presença da prática institucional do mistério (LILLIS, 1999) como possível norteadora de como ocorre a demanda da produção de gêneros, no contexto investigado, além de indícios, nas falas dos participantes da pesquisa, de que a forma de demandá-los pode estar vinculada às abordagens de habilidades de estudo e socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), ratificando outros estudos desenvolvidos em outras áreas (E. SILVA, 2017; SILVA; CASTANHEIRA, 2019).

Tudo isso evidencia a necessidade de uma discussão mais ampla sobre o processo de didatização da escrita nos cursos de Geografia, visto ser inevitável a demanda de gêneros acadêmicos nesse campo disciplinar, assim como ocorre na maioria dos outros campos.

Uma vez que a produção desses gêneros faz parte das práticas letradas acadêmicas, seu ensino explícito parece-nos crucial, a fim de contribuir para a familiarização dos licenciandos com as formas de falar, pensar, agir requeridas no curso do qual fazem parte. Ademais, as experiências com a escrita acadêmica dos participantes da pesquisa podem incitar reflexões sobre a forma como os currículos dos cursos em tela estão organizados.

Referências

ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras. **Diálogos: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, v. 9, p. 5-37, 2013. Disponível em: http://www.revistadiálogos.com.br/Dialogos_9/Benedito_Camila.pdf. Acesso em: 4 jul. 2020.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].

BARDIN, F. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002 [1977].

BATTISTELLA, T. R.; LIMA, M. S. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 281-302, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n1/1984-6398-rbla-15-01-00281.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019 [2016].

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramentos (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 1, p. 79-93, 2011. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>. Acesso em: 12 jan. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008 [1987].

GOMES, J. R.; MIRANDA, E. O.; SILVA, M. C. de P. Graffitis/pixações: reflexões do diário de campo para a formação docente em Geografia. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 17, n.1, p. 145-157, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/39206/pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

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

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

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

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

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

MICOLLI, L. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 207-248, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n1/11.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 1-13, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NAVARRO, F. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 2, p. 1-32, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v35n2/1678-460X-delta-35-02-e2019350201.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

NEVES-JÚNIOR, B. **Práticas de letramento em um curso de Geografia**. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Minas Gerais, 2012. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Bernardino%20Neves%20Junior.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

OLIVEIRA, H. A. G. **O graduando de letras e a escrita**: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva. 2016. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/oB9_6p7k-tgLQMnZsMTVqS2hrZEK/view. Acesso em: 21 fev. 2020.

OLIVEIRA, H. A. G.; LINO DE ARAÚJO, D. Escrita na graduação em letras: desafios e representações. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, p. 185-205, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5656/3735>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PEREIRA, R. C. M. (org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014.

SEIDE, M. S. Descrição de eventos de letramento no primeiro ano de um curso de graduação: plágio, paráfrase e ensino de escrita acadêmica. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 67-91, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38511/21958>. Acesso em: 1 abr. 2020.

SILVA, E. M. da. **Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico**. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOSAU8K68/tese_de_doutorado_elizabeth_silva_fae_ufmg_2017.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 jan. 2020.

SILVA, E. M. da.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de graduação. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/download/4115/2071>. Acesso em: 11 jan. 2010.

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.13, n.1, p. 171-195, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/aop1712.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, G. S. de; COSTA, R. L. da.; MOREIRA, M. C. de F. O que diz o egresso de um curso de Letras sobre sua formação: argumentação em discursos sobre o ensino superior. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 387-404, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2383/1299>. Acesso em: 20 mar. 2020.

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

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

WALKER, M. An investigation into written comments on assignments: Do students find them usable? **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 34, n. 1, p. 67-78, feb. 2009.

WEAVER, M.R. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 379-394, june 2006.

WINGATE, U. The impact of formative feedback on the development of academic writing. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 35, n. 5, p. 519-533, aug. 2010.