

Letramentos Acadêmicos: a aliança entre linguística e etnografia

(Academic Literacies: the alliance between linguistics and ethnography)

Eliane A. Pasquotte-Vieira¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

elianepasquottevieira@gmail.com

Abstract: This paper proposes reflections on the theoretical and methodological contributions resulting from the alliance between Bakhtin's linguistic-discursive perspective and ethnographic approach from Academic Literacies as a way to investigate the integration of the subjects to academic literacy practices. In this study, the linguistic ethnographic bias is based specifically on what Lillis (2008) defines as "text history", that is, the simultaneous consideration in the analysis of both the text and data from other natures that are around the text in a specific context. These reflections are proposed from a case study that involves a qualifying exam of masters dissertation in relation to dialogue between the professors of the Qualifying Committee and a master student about her "Introduction" section.

Keywords: Academic Literacies; Academic Genre; Text History.

Resumo: Este artigo propõe reflexões sobre as contribuições teórico-metodológicas resultantes da aliança entre a perspectiva linguístico-discursiva bakhtiniana e a abordagem etnográfica dos Letramentos Acadêmicos, como forma de investigar a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas. No presente trabalho, o viés etnográfico-linguístico é baseado mais especificamente sobre o que Lillis (2008) conceitua como "história do texto", ou seja, a consideração simultânea para a análise tanto do texto quanto de dados de outras naturezas que estão ao redor do texto num contexto específico que o envolve. Essas reflexões serão propostas por meio de um estudo de caso, cujos dados, gerados durante um exame de qualificação de dissertação de mestrado, dizem respeito ao diálogo mantido entre os professores da banca e uma mestranda, sobre a seção "Introdução" de seu trabalho.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos; Gêneros Acadêmicos; História do Texto.

Introdução

A abordagem dos Letramentos Acadêmicos¹ tem levado a pesquisas de cunho etnográfico (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2008) que apontam que a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas tem encontrado entraves em decorrência de perspectivas não apenas capazes de dificultar esse processo como também de contribuir para o fracasso. Lea e Street (1998, 2006) denominaram a uma dessas perspectivas como "modelo de habilidades" por assumir a escrita como habilidade técnica e objetivar o "conserto" dos problemas. Outro modelo de letramento criticado pelos autores é o da "socialização acadêmica", a partir do qual, a escrita é tida como um meio transparente de representação e o objetivo é inculcar nos alunos a "cultura" da academia, tida como supostamente homogênea. Nesses modelos, os autores criticam o pressuposto de déficit da escrita dos alunos e propõem um terceiro modelo para a integração dos sujeitos a prá-

¹ No decorrer deste artigo, grafo com letras minúsculas a expressão "letramentos acadêmicos" ao me referir a práticas letradas, enquanto utilizo maiúsculas em "Letramentos Acadêmicos" ao me referir à abordagem teórico-metodológica de pesquisas segundo os autores aqui considerados.

ticas letradas acadêmicas: o modelo dos letramentos acadêmicos. Essa abordagem parte do conceito de letramentos como práticas sociais situadas e, embora não prescindia o que é proposto pelos modelos de habilidades e socialização acadêmica, tem como perspectiva a necessidade de discussão e negociação para a integração dos sujeitos aos contextos situados de produção escrita, interlocuções e relações de poder.

Ao viés etnográfico dos Letramentos Acadêmicos, podemos somar a perspectiva enunciativo-dialógica bakhtiniana para refletirmos sobre o processo de integração dos sujeitos a práticas acadêmicas de escrita, o qual se constrói tanto a partir do lugar sócio-histórico que ocupam para fazer suas escolhas linguístico-discursivas como a partir dos diálogos estabelecidos com os múltiplos interlocutores em meio às relações de poder constituídas. Temos, dessa maneira, uma abordagem etnográfico-linguística cuja proposta teórico-metodológica de pesquisa nos leva a considerar não apenas os textos produzidos, mas, também, o contexto situado que o envolve. Nessa abordagem, embora o texto continue compondo um objeto essencial à análise, o olhar do pesquisador se move para além do texto com o objetivo de refletir sobre práticas letradas acadêmicas em situações concretas e seu processo de significação para os sujeitos.

Com o objetivo de refletir sobre a abordagem resultante dessa aliança específica entre linguística e etnografia, proponho inicialmente uma discussão sobre o viés etnográfico-linguístico para pesquisas sobre letramentos acadêmicos, tendo em vista tanto a geração de registros como a seleção e aproximação de dados segundo o que Lillis (2008) conceitua como “história do texto”. Posteriormente, com base em um estudo de caso elaborado por Pasquotte-Vieira (2014),² apresento uma breve análise de dados sobre a história do texto da dissertação de mestrado da aluna [S] em relação à seção “Introdução” de seu trabalho, considerando o diálogo desenvolvido durante o seu exame de qualificação com os professores da banca. Após essa análise, encaminho algumas considerações em torno dessa abordagem etnográfico-linguística como forma de investigar a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas e seu processo de (re)significação para os sujeitos.

A “história do texto” como viés etnográfico-linguístico

A aliança entre a linguística e a etnografia tem favorecido uma série de pesquisas sobre sociedade, cultura e linguagem e, entre elas, aquelas que se tornaram conhecidas como etnografia linguística. De acordo com Rampton *et al.* (2004), a etnografia linguística está relacionada a pesquisas que partem do princípio de que a linguagem e o mundo social moldam-se um ao outro, assim, os mecanismos e as dinâmicas desses processos podem ser entendidos por meio de uma análise detalhada do uso da linguagem e da construção de significados nas atividades cotidianas. Dessa maneira, reúnem conhecimentos e metodologias de linguística e de etnografia com o objetivo de melhor compreender os sentidos das práticas de linguagem em determinadas instâncias e segundo os contextos sociais e culturais particulares em que essas práticas se inserem.

A linguagem, o discurso, a comunicação são a porta de entrada para a etnografia linguística como forma de discutir e compreender um fenômeno sociocultural em particular segundo uma “sensibilidade reflexiva para os processos envolvidos na produção dos

² Pesquisa com subsídios do CNPq (processo 140567/2010-0) e da Capes (processo 7241-12-7).

objetivos linguísticos e para a importância potencial do que fica de fora”³ (RAMPTON et al., 2004, p. 5; tradução nossa). Assim, as pesquisas etnográfico-linguísticas buscam investigar fenômenos sociais e culturais com o objetivo de compreender a sinfonia composta por aspectos da vida real e os complexos modos pelos quais os processos de interação social são permeados pela linguagem. Isso significa que, para atingir o contexto, a etnografia linguística “toma a linguagem mais que a cultura como seu principal ponto de entrada analítica para questões que busca resolver”⁴ (RAMPTON et al., 2004, p. 11; tradução nossa), o que nos permite propor a reformulação da tradicional pergunta etnográfica “*O que está acontecendo aqui?*” para “*O que está acontecendo aqui, considerando o uso da linguagem, as práticas discursivas ou as práticas letradas? De que maneira o estudo da linguagem contribui para a compreensão de um fenômeno social/cultural particular?*”. Essas questões concebem a linguagem como um instrumento para o acesso a processos sociais complexos e, para começar a explorá-las, as pesquisas etnográfico-linguísticas têm fundamentalmente em conta o conceito da reflexividade, que diz respeito ao posicionamento sócio-histórico do pesquisador, ou seja, o lugar de onde se olha para os acontecimentos e se constrói as suposições intelectuais – o que, em etnografia linguística, pode significar a confluência de uma série de quadros epistemológicos de diferentes tradições teóricas.

Sob um diversificado leque de orientações intelectuais com base na Antropologia e Sociologia em particular, bem como na Análise Crítica do Discurso, na Linguística Interacional, no Cognitivismo Vygotskyano e na Linguística Aplicada, o processo de trabalho com linguagem, letramento e/ou discurso sob uma abordagem etnográfico-linguística guarda sua distinção metodológica e teórica. Creese (2008) também afirma que, embora seja um termo que ainda se encontra numa fase de debate e compreensão intelectual e designa uma configuração particular de interesses dentro de campos mais amplos de tradições particulares e estabilizadas, a etnografia linguística tem buscado uma orientação metodológica e teórica própria:

Por um lado, a etnografia linguística se posiciona muito ao lado de tradições antropológicas para o estudo da linguagem, como a etnografia da comunicação (Hymes, 1968, 1972) e a sociolinguística interacional (Gumperz, 1972, 1982), enquanto que, por outro lado, afirma sua distinção, mantendo a porta aberta para as mais amplas abordagens interpretativas dentro da antropologia, da linguística aplicada e da sociologia. Etnografia linguística normalmente encerra uma orientação pós-estruturalista por criticar os relatos essencialistas da vida social. Em conjunção, os dois termos “linguística” e “etnografia” se alinham a uma visão epistemológica específica da linguagem em contexto social.⁵ (CREESE, 2008, p. 229; tradução nossa)

³ No original: “[...] reflexive sensitivity to the processes involved in the production of linguistic claims and to the potential importance of what gets left out.”

⁴ No original: “[...] take language rather than culture as their principal point of analytic entry into the problems they seek to address”.

⁵ No original: “On the one hand it positions itself very much alongside anthropological traditions to the study of language, such as the ethnography of communication (Hymes, 1968, 1972) and interactional sociolinguistics (IS) (Gumperz, 1972, 1982), while on the other hand, it claims a distinctiveness by keeping the door open to wider interpretive approaches from within anthropology, applied linguistics and sociology. Linguistic ethnography typically takes a poststructuralist orientation by critiquing essentialist accounts of social life. In conjoining the two terms ‘linguistic’ and ‘ethnography’ it aligns itself with a particular epistemological view of language in social context.”

Etnografia linguística como metodologia

Como metodologia, a etnografia linguística se enquadra em pesquisas de caráter qualitativo-interpretativo e, de acordo com Blommaert (2007), em meio à incontroversa complexidade da descrição e análise de eventos sociais, por conta do caráter polimorfo, contraditório e, às vezes, caótico do comportamento humano em situações concretas, sustenta três considerações metodológicas: (a) explicitar a perspectiva dos participantes (a visão dos *insiders*); (b) compreender os eventos como únicos; e (c) buscar a reflexividade sobre o caráter situado e dialógico do próprio conhecimento etnográfico. Em meio a essas três preocupações, a reflexividade explícita sustenta uma importância central para a observação participante do contexto em torno do papel do pesquisador, ou seja, é considerado que há um contexto local ou que elementos de um contexto mais imediato são alcançáveis a partir da filiação intelectual e do lugar sócio-histórico que o pesquisador ocupa para selecionar os dados em meio aos registros feitos.

Segundo Davies (2002), em seu sentido amplo, reflexividade significa uma volta do pesquisador sobre si mesmo, um processo de autorreferência. Para o contexto da pesquisa social, por meio da reflexividade, os pesquisadores são levados a questionar os “modos pelos quais os produtos de pesquisa são afetados pelo pessoal e pelo processo de fazer pesquisa”⁶ (DAVIES, 2002, p. 5) em decorrência do envolvimento particularmente próximo do pesquisador com as pessoas na sociedade e na cultura em estudo. Compreendemos, dessa maneira, que tanto durante o processo de investigação quanto de escrita final da pesquisa, o caráter reflexivo leva a questionamentos do pesquisador sobre si mesmo em relação às suas escolhas, aos seus posicionamentos sócio-históricos diante da pesquisa e ao modo como tudo isso pode ter um efeito na construção do objeto de investigação. Penso que, assim considerada, a reflexividade possui uma estreita relação com a teoria bakhtiniana, segundo a qual, o sujeito discursivo sempre assume um lugar sócio-histórico para fazer suas escolhas discursivas. A reflexividade do pesquisador sobre sua própria investigação constrói eticamente a explicitação do lugar sócio-histórico assumido para a pesquisa e não há como fugir disso já que não há neutralidade enunciativa (BAKHTIN, 2003), mesmo para as escolhas enunciativas científicas.

Apesar de Davies (2002), Blommaert (2007) e Rampton *et al.* (2004)), entre outros autores, não se basearem em conceitos bakhtinianos de sujeito e linguagem para suas discussões sobre reflexividade, o que esses autores propõem sobre a reflexividade do pesquisador e da pesquisa está intrinsecamente relacionado com os princípios enunciativos de sujeito sócio-histórico que sempre se posiciona para fazer suas escolhas em meio à cadeia discursiva dialógica. Ou seja, os pressupostos de uma pesquisa são intrinsecamente ligados ao posicionamento social e histórico do pesquisador, sua história de leituras e discussões, seu modo de pensar, seus posicionamentos, por isso, Rampton *et al.* (2004, p. 4) também afirmam que “os investigadores devem ser reflexivos sobre suas próprias suposições intelectuais e posicionamento sócio-histórico”. Entendo, desse modo, que esses pontos de intersecção entre o enquadramento etnográfico da pesquisa e a perspectiva bakhtiniana sobre sujeito e linguagem nos levam às seguintes preocupações em torno da reflexividade: quem é o pesquisador em relação a seus posicionamentos políticos, modos de interpretar e escolhas investigativas? De que lugar sócio-histórico o pesquisador olha

⁶ No original: “[...] the ways in which the products of research are affected by the personnel and process of doing research”.

para os acontecimentos e os sujeitos participantes (*insiders*)? De que lugar sócio-histórico o pesquisador faz os registros, constitui o corpus, constrói seu objeto de estudo e elabora a análise?

Etnografia linguística como base teórica

Além de metodologia, a etnografia linguística também pode servir como base teórica às pesquisas. De acordo com a proposta específica de Lillis (2008), a etnografia linguística, como teoria, nos leva a uma relação e interpretação de texto e contexto de forma não dicotômica e, em sua inerente interdisciplinaridade, busca teorizar sobre os processos mutuamente configuradores de linguagem e trabalho da sociedade/cultura. Esse enquadramento etnográfico-linguístico é capaz de ampliar a visão sobre o material a ser analisado mantendo, ao mesmo tempo, os olhos sobre o linguístico e sobre outros elementos que envolvem as práticas socioculturais em torno dos textos.

O conceito de história do texto proposto por Lillis foi desenvolvido com base nos estudos da pesquisadora Roz Ivanič (1998), cuja metodologia de pesquisa e análise envolve o que designou como “conversas em torno do texto” (*talk around the text*) numa referência a diálogos periódicos com estudantes-escritores ou profissionais-escritores em torno de seus textos para elucidar questões relacionadas a práticas de escrita – inclusive, práticas acadêmicas de escrita. Ao contemplar essa metodologia para pesquisas integradas à abordagem dos Letramentos Acadêmicos, Lillis (2008) também passou a considerar um conjunto de dados provindos não apenas das conversas com os autores dos textos, mas, também, informações oriundas de outras fontes, como *e-mails* de professores, orientadores e pareceristas de publicações aos quais os textos discutidos são submetidos. Com isso, a “história do texto” passou a designar uma “unidade fundamental da coleta de dados e análise para explorar as trajetórias dos textos” (LILLIS, 2008, p. 362) com o objetivo de obter comentários e reflexões que vão além da escrita dentro de convenções e práticas dominantes e de reconhecer as perspectivas dos sujeitos participantes como fundamentais para estabelecer o que pode ser significativo e importante em qualquer contexto específico. Esses diálogos são feitos sobre textos escritos reais, ou seja, elaborados em práticas reais de escrita e, não, por meio de uma atividade de escrita criada pelo pesquisador para fins de pesquisa. Assim, a partir das informações obtidas pelos diálogos em torno do texto, é possível explorar o que está envolvido na escrita acadêmica a partir de situações reais de escrita e do ponto de vista dos sujeitos sobre o texto, sejam eles os próprios escritores (alunos ou profissionais), professores, orientadores, pareceristas, entre outros.

Esses objetivos se alinham a um dos principais desafios das pesquisas com a abordagem dos Letramentos Acadêmicos: não deixar de dar atenção ao texto. Segundo Lillis e Scott (2007, p. 21), a falta de atenção aos textos como artefatos linguísticos e culturais é uma limitação a ser superada em muitas pesquisas. De acordo com as autoras, a principal conquista dos estudos sob os aportes teóricos e metodológicos dos Letramentos Acadêmicos tem sido a de desalojar o texto como objeto linguístico e principal foco para a coleta e análise de dados, mas, ao se dirigir para as práticas em que os textos são incorporados, corre-se o risco de a análise detalhada dos textos desaparecer completamente. Essa advertência está em conformidade com o que Bakhtin (2003) afirma em relação às pesquisas no campo da filologia, da linguística e da crítica literária, quando diz que o texto (oral e escrito) é “a realidade imediata”, pois retrata e representa as vivências, por

isso, nas Ciências Humanas, “Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento”, assim, “independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (p. 307). O desafio que a atenção ao texto representa para as pesquisas etnográfico-linguísticas sobre práticas letradas acadêmicas leva Lillis (2008) a criticar o modo como a etnografia é reduzida a um método de geração de registros e subtilizada como fundamentação teórica para a relação entre os diferentes dados e a análise – redução que manteria a dicotomia entre texto e contexto:

Esse reconhecimento da importância sobre o entendimento do contexto é, em grande medida, originado de uma preocupação pedagógica profunda sobre como professores em todo o mundo lidam com situações de comunicação complexa, muitas vezes, em face de discursos públicos empobrecidos sobre linguagem e letramento, bem como uma crescente consciência da geopolítica que rege a escrita para publicação acadêmica. [...]

Nessas abordagens da escrita acadêmica preocupada com o contexto, a etnografia desempenha um papel importante mesmo que frequentemente articulado de modo vago. Muitas vezes, a etnografia está em primeiro plano, como é o caso da pesquisa sobre letramentos acadêmicos no Reino Unido, em que tanto a teorização do letramento como prática social e as metodologias empíricas adotadas são explicitamente localizados em tradições etnográficas [...]. Mas, mais frequentemente, a influência da etnografia na pesquisa sobre escrita acadêmica está em segundo plano, como é bem ilustrado na classificação de metodologias relatadas na extensa revisão de Juzwik et al. (2006)⁷ [...]. Em sua revisão, os autores [...] listam a etnografia como um *método*, ao lado de categorias, tais como entrevistas, observação e estudos de caso, e não como uma *metodologia* constituída por vários métodos, tais como os que mencionam separadamente.⁸ (LILLIS, 2008, p. 354-55; tradução nossa)

Lillis (2008) argumenta que não é uma questão de taxonomia e classificação incorreta de termos, mas do modo como o arcabouço teórico-metodológico da etnografia é trazido para as pesquisas sobre letramentos acadêmicos, tendo seu uso reduzido a métodos de geração de registros em vez de ser tomada como metodologia desenvolvida e base teórica. A autora discutiu criticamente três níveis de uso da etnografia em pesquisas realizadas no Reino Unido sobre letramentos acadêmicos:

(a) Em um nível mínimo, a etnografia é tida como método de geração de registros por intermédio de conversas ou entrevistas em torno do texto. Busca-se dirigir a atenção

⁷ JUZWIK, M.; CURCIC, S.; WOLBERS, K.; MOXLEY, K. D.; DIMLING, L. M.; SHANKLAND, R. K. Writing into the 21st century: an overview of research on writing 1999 to 2004. *Written Communication*, v. 23, n. 4, p. 451-476, 2006.

⁸ No original: “This recognition of the importance of understanding context is to a large extent born out of a deep pedagogic concern, as teachers around the world grapple with complex communication situations, often in the face of impoverished public discourses on language and literacy, as well as a growing awareness of the geopolitics governing writing for academic publication. [...] In approaches to academic writing concerned with context, ethnography plays an important if often rather vaguely articulated role; sometimes ethnography is foregrounded, as in, for example, academic literacies research in the United Kingdom, where both the theorization of literacy as social practice and the empirical methodologies adopted are explicitly located in ethnographic traditions [...]. But more often, the influence of ethnography in academic writing research is backgrounded, as is well illustrated in the classification of methodologies reported in Juzwik et al.’s (2006) extensive review [...]. In their review, they [...] list ethnography as a *method*, alongside categories such as interviews, observation, and case studies, rather than as a *methodology* constituted by multiple methods such as those they mention separately.”

do pesquisador para além do texto escrito, considerando elementos da perspectiva dos escritores sobre os textos.

(b) Em um segundo nível, a etnografia é tomada como metodologia que envolve múltiplas fontes de dados e seus contextos de produção. Permite ao pesquisador explorar e controlar as práticas e os significados situados constituídos na e pela escrita acadêmica, os quais são dinâmicos e complexos.

(c) Em um terceiro nível, a etnografia serve como “teorização profunda” (BLOMMAERT, 2007), que, fundamentalmente, critica as formas como texto e contexto são definidos como fenômenos distintos e separados e sinaliza a necessidade de desenvolver ferramentas analíticas capazes de estreitar essa distância nas análises.

A proposta da autora em relação à investigação da história do texto compõe uma forma de usar a etnografia como teorização profunda e de dirimir nas análises a dicotomia mantida entre texto e contexto. Enquanto, pois, a base teórica linguístico-discursiva nos leva a considerar o material escrito, a perspectiva etnográfica nos faz buscar o que há ao redor do texto para também compor a análise, como as histórias de letramento dos sujeitos, suas perspectivas e significações sobre a linguagem, as práticas letradas, os gêneros escritos, os objetivos de escrita, entre outros.

A etnografia linguística em pesquisas sobre letramentos acadêmicos

Sobre a universidade, os sujeitos e os dados considerados para análise

Seguimos, pois, considerando o princípio de que os letramentos são processos ideológicos e não se constituem por meio de um sistema universal, autônomo e independente da cultura, mas a partir de sentidos e usos situados, ligados tanto a contextos mais amplos de compreensão e concepções sobre a linguagem escrita quanto a contextos locais (STREET, 2006). Com isso, contexto não é tido como um cenário fixo e imediatamente apreensível, permanente e homogêneo, pois “são heterogêneos, dinâmicos e porosos” (BUZATO, 2007, p. 50). No caso do presente estudo, esse contexto abrange os registros gerados por meio de um evento de exame de qualificação de dissertação de mestrado em Agricultura e Ambiente, realizado em uma universidade pública do Estado de São Paulo que possui *campi* em diferentes cidades do interior e atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, com projetos de pesquisas desenvolvidos por professores e alunos de graduação e pós-graduação, com mestrados, doutorados e especializações. Nessa instituição, o exame de qualificação é caracterizado como uma “pré-defesa” e se refere ao momento em que o texto escrito é apresentado aos professores da banca para discutirem não apenas os caminhos da pesquisa e sua coerência, mas a própria escrita contida naquela versão. A banca é formada por três professores,⁹ dos quais, um apenas preside a sessão e os outros dois fazem comentários orais sobre o texto que lhes foi previamente enviado e sobre o qual também deixaram apontamentos escritos. Desses dois professores arguidores, [P2], da mesma universidade em que [S] fez a graduação e o mestrado, é especialista em ervas daninhas e pragas em plantas, enquanto [P3] é de outra instituição acadêmica e especialista na planta estudada pela mestranda.

⁹ Após cumprimentar os professores da banca e a mestranda, o orientador se ausentou da sala sem se justificar, por isso, **não há qualquer referência a ele durante a análise dos dados**. Durante a entrevista, [S] afirmou que essa postura de omissão se estendeu também em relação à própria orientação da escrita.

[S] é engenheira agrônoma e trabalha com pequenos agricultores para a recuperação de áreas degradadas. Desde criança, [S] participou de práticas de leitura em diferentes gêneros discursivos, tanto em contexto escolar quanto familiar. Foi aluna de escola pública no Ensino Fundamental e cursou o Ensino Médio em um colégio público considerado de excelente qualidade de ensino e de difícil ingresso pela alta concorrência a suas vagas. Ingressou em duas universidades públicas e, depois de cursar uma delas, formou-se com mérito a prêmios por estar entre os “dez melhores alunos durante todos os cinco anos de graduação”, como afirmou em entrevista. Ao longo de sua graduação, produziu muitos textos para as disciplinas, como projetos de pesquisa e relatórios de laboratórios, e também teve dois projetos de iniciação científica aprovados pela Capes. Antes de chegar ao mestrado, fez ainda um curso de especialização em uma das mais renomadas universidades públicas do País. Para ingressar no mestrado, realizou exames escritos e submeteu-se a entrevistas, classificando-se em 2º lugar. Em relação aos letramentos acadêmicos durante o mestrado, [S] cursou as disciplinas “Seminário I” e “Seminário II”, a partir das quais teve aulas sobre metodologia científica e estruturação de textos de alguns gêneros acadêmicos, como resumos para congressos e artigos para publicação em periódicos científicos. Também teve um painel exposto em um congresso nos EUA e um artigo sobre agricultura e áreas degradadas publicado em uma revista científica dirigida tanto a pesquisadores acadêmicos quanto a profissionais da área.

Em meio a todos esses elementos que contextualizam a história de letramento de [S], a discussão aqui proposta sobre a história do texto de sua dissertação de mestrado se concentra sobre a seção da “Introdução” e considera um contexto muito específico em torno do texto, tendo em vista os diálogos orais e escritos ocorridos entre a mestranda e os professores [P1] e [P2], durante o exame de qualificação. Baseando-se no Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) para a busca de detalhes que, embora aparentemente negligenciáveis, **são essenciais** à análise, o objetivo é investigar alguns indícios discursivos capazes de construir reflexões sobre o modo como a mestranda vai (re)significando as práticas acadêmico-científicas de escrita e se (re)posicionando como um sujeito discursivo a partir do próprio processo dialógico – e, portanto, de negociação – que ocorreu durante esse evento de exame de qualificação e segundo as relações de poder ali constituídas.

Segundo Bakhtin/Voloshinov (2006), os sentidos são construídos e reconstruídos em meio à atividade dialógica da linguagem, pois, embora o que temos para dizer (o tema), seja pela escrita ou pela oralidade, apoie-se em alguma estabilidade da significação para não perder o vínculo com o que precede (já falado/já dito) e o que segue (a construir sentido), a significação pertence a um elemento ou a um conjunto de elementos verbais e não verbais em sua relação com o todo, isto é, com a enunciação. Assim, o sentido de um enunciado (falado ou escrito) só obtém acabamento na réplica que provoca, ou seja, na atitude responsiva (BAKHTIN, 2003), pois a significação não está em si mesma, mas em “um *potencial*, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 134). Logo, a produção de sentidos não é um processo autônomo e totalmente controlado e se dá diante de uma situação concreta de enunciação e responsividade ativa, segundo o contexto e o lugar sócio-histórico que os sujeitos ocupam. Isso nos leva à hipótese de que o diálogo estabelecido entre [S] e os professores da banca do exame de qualificação construiu uma negociação dialógica que possibilitou um “alargamento do horizonte apreciativo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 135-138) em relação às práticas letradas ali discutidas e, desse alargamento, a mestranda foi

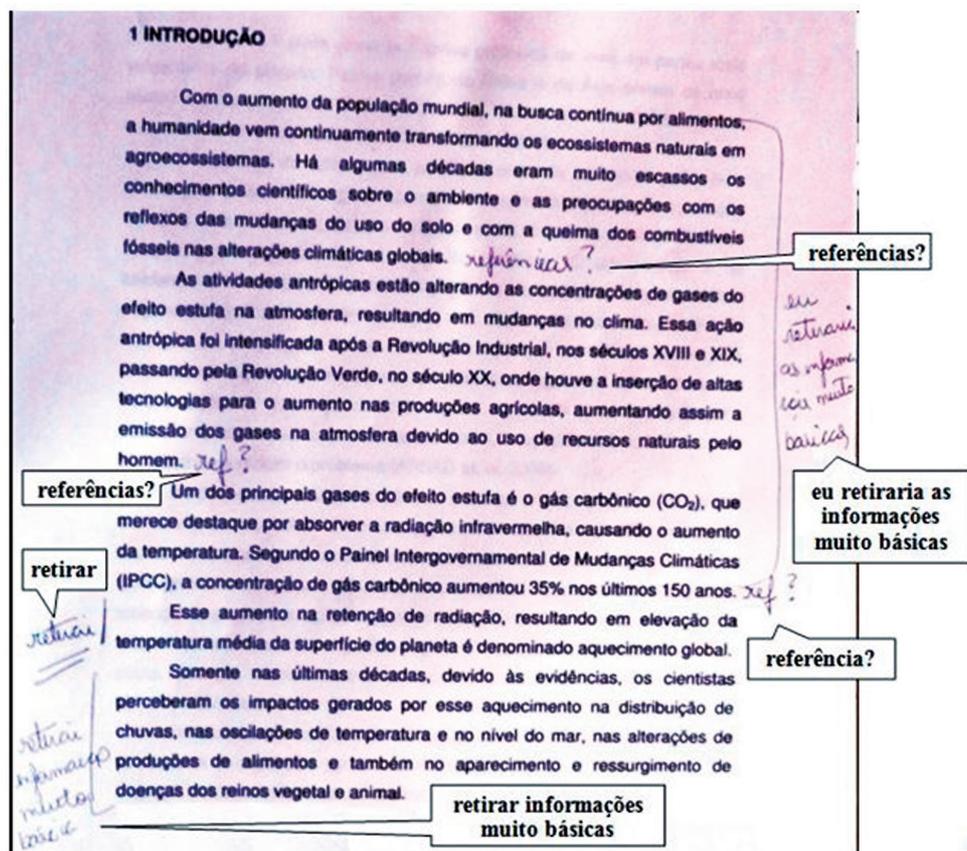
(re)significando as práticas acadêmico-científicas de escrita e se (re)posicionando diante de suas próprias escolhas e de seus interlocutores.

“Introdução” para a mestranda e para os professores: posicionamentos, interlocuções e relações de poder

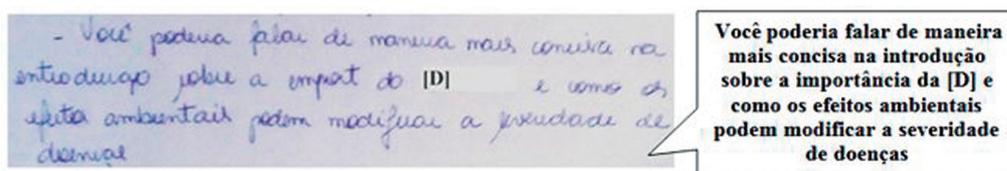
De todo o texto elaborado por [S], a análise aqui pretendida se concentra em fragmentos do processo dialógico sobre a seção da Introdução e toma como ponto de partida os posicionamentos sócio-históricos ocupados pelos sujeitos no momento em que o exame de qualificação ocorreu, considerando as relações de poder ali estabelecidas. Desse modo, considerando o evento do exame de qualificação de [S], naquele *campus* e diante daqueles sujeitos, o objetivo é investigar a “história do texto” da Introdução de [S] segundo três categorias de análise: (i) posicionamentos, (ii) interlocuções e (iii) relações de poder. Mediante as observações feitas pelos professores sobre a Introdução de [S], proponho, também, a discussão segundo uma divisão que identifiquei como: (a) Grande Tema (GT) para reportar a um universo mais amplo da discussão que envolve a pesquisa; e (b) Tema Específico (TE) para identificar especificamente o tópico que é objetivo principal de discussão e análise na dissertação de [S].

O GT da dissertação de [S] diz respeito à relação entre agricultura e ambiente, enquanto seu TE foi investigar a incidência da doença [D] na planta [PL], segundo variações de temperatura climática e umidade do solo. Para isso, a mestranda conduziu um experimento em laboratório por aproximadamente seis meses, cultivando várias amostras de duas espécies de [PL] em vários recipientes, os quais foram submetidos a diferentes umidades de solo e temperaturas. Para fazer a escrita da Introdução, [S] escolheu dispor diversas informações sobre mudanças climáticas, ações antrópicas, doenças, alimentos e fome. Os professores da banca criticaram muito essa primeira página da dissertação da mestranda, referindo-se tanto à delimitação e à abrangência do tema como também à concisão e à pertinência de muitas informações. Nos fragmentos a seguir, baseados nas notas escritas sobre a dissertação de [S] e nos comentários orais durante o exame de qualificação, há exemplos dessas críticas:

- (01) Comentários escritos feitos por [P2]:

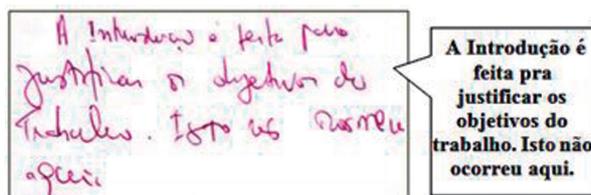


- (02) Comentário escrito feito por [P2] no final da Introdução:



- (03) Comentários orais de [P2] durante a qualificação: “Na introdução, achei que ficou faltando a parte mais importante que é como mudanças climáticas podem influenciar na civilização, na idade das doenças. [...] Não precisa contar desde a Revolução industrial... tudo isso a gente já sabe...então, dá pra fazer uma leitura um pouco mais concisa disso tudo, do que é realmente importante [...] Na minha avaliação, a sua introdução não introduz o tema.”

- (04) Comentários escritos de [P3] durante a qualificação:



- (05) Comentários orais de [P3] durante a qualificação: “A sua introdução traz elementos desnecessários, como a ênfase desnecessária ao CO₂, [...] não precisa ficar explicando sobre mudança climática”.

- (06) Comentário oral de [S] durante a qualificação: “Então, tira um pouco de clima?”

A forma como, na Introdução, [S] abrange muitos tópicos sem se concentrar no foco de sua investigação é um indicio de que a relação entre o GT e o TE não é um movimento discursivo imediatamente claro e sem grau de complexidade. Isso é visto pelas próprias escolhas linguístico-discursivas de [S], que é de discorrer sobre o modo como o aquecimento global e as mudanças do clima geram os impactos no planeta e, consequentemente, na agricultura – o que, para a mestrandia, é uma informação relevante para sua pesquisa por conta de sua formação profissional como engenheira agrônoma e de seu trabalho com pequenos agricultores na recuperação de áreas degradadas. Suas escolhas também demonstram sua perspectiva sobre a prática escrita de modo a entendê-la segundo uma necessidade de demonstrar amplo conhecimento sobre o GT que envolve sua pesquisa, listando, de modo genérico, diversas informações sobre um mesmo universo temático e com conexões pouco explicitadas entre elas – o que leva os professores a criticarem a pertinência das ideias e a falta de concisão. Esse significado da prática letrada como uma demonstração de conhecimento amplo estabelece um conflito com as considerações que os professores, como interlocutores específicos de uma instância acadêmico-científica, apontam sobre a situação específica de sua escrita para o desenvolvimento do TE.

Quando [P2] faz comentários como *“eu retiraria informações muito básicas”*, *“Na introdução, achei que ficou faltando a parte mais importante que é como mudanças climáticas podem influenciar na civilização, na idade das doenças [...] Não precisa contar desde a Revolução Industrial [...] dá pra fazer uma leitura um pouco mais concisa disso tudo [...] a sua introdução não introduz o tema”* e [P3] faz críticas como *“A introdução é feita para justificar os objetivos do trabalho. Isto não ocorreu aqui”* ou *“A sua introdução traz elementos desnecessários, como a ênfase desnecessária ao CO₂ [...] não precisa ficar explicando sobre mudança climática”*, ambos apontam questões relacionadas ao “o quê” e ao “como” está escrito, mas, também nos levam a refletir sobre a construção de sentidos fundamentalmente ligada a questões discursivas que envolvem o lugar sócio-histórico de onde um sujeito diz o que diz e para quem diz. Enquanto as escolhas de [S] consideram “o que” dizer mediante seu lugar de engenheira agrônoma e estudante de mestrado, os professores estão sinalizando a necessidade de atentar para o movimento concomitante entre “o que”, “como” e “de onde” dizer (PASQUOTTE-VIEIRA, 2013, 2005), não apenas em relação às costuras linguísticas necessárias à passagem de um tópico ao outro, mas, principalmente, em relação ao lugar de pesquisadora que almeja desenhar seu objeto de estudo, segundo um gênero discursivo que possui uma característica temática na relação entre GT e TE e se liga à necessidade de compreensão acadêmico-científica.

Em nossa entrevista após a qualificação, perguntei à [S] sobre os questionamentos dos professores em relação à Introdução e, ao fazer suas explicações, a mestrandia trouxe à tona o porquê de suas escolhas, considerando não apenas o valor das informações para a apresentação da pesquisa, mas a quem e como estava interessada em se dirigir, ou seja, quais interlocutores quis privilegiar em seu processo de escrita. Primeiramente, [S] respondeu à minha pergunta sobre sua escolha em falar sobre “mudanças climáticas” e, depois, explicou a relação dessa escolha com os propósitos de sua pesquisa e com seus procedimentos metodológicos¹⁰:

(08) [E]: Por que, na sua Introdução, você escreveu sobre “mudanças climáticas”?

¹⁰ Sinalizei com [E] minhas perguntas e com [S], as respostas da mestrandia.

[S]: Porque em 2009, teve uma epidemia dessa doença muito grande e teve muitos danos na lavoura da Planta [PL] [...] Porque 2009 foi um ano muito diferente, entendeu? Ele foi muito quente e muito chuvoso... então, isso ocorreu por quê? Por causa da ocorrência das mudanças climáticas. Este verão, por exemplo, ocorreram muitas.... choveu bastante, mas as chuvas foram muito mais concentradas do que no ano passado [...] Então, nós não temos mais um ano igual ao outro. Cada ano tem sido diferente pra agricultura. Por quê? Por que o ambiente está mudando...

[E]: E daí... qual a relação disso com a doença [D]?

[S]: Essas mudanças que estão ocorrendo no clima estão influenciando a ocorrência da [D]. Em 2009, foi horrível, péssimo. Em 2010, já não foi.

[E]: E qual a relação dessas mudanças climáticas com a experiência que você quis realizar em laboratório, com os dados que você coletou?

[S]: Então... o que é que eu fiz? [...] interceptei a doença em diferentes períodos de molhamento [...] como se fosse a umidade do campo, entendeu? Com mais umidade e com menos umidade, para ver se ocorria mais ou menos doença [...] e maiores temperaturas e menores temperaturas.

Na entrevista, [S] esclareceu que fez aquelas escolhas para a Introdução em decorrência do que entendeu como necessidade tanto para contextualizar a própria pesquisa quanto para vinculá-la ao mundo real. No processo dialógico estabelecido pelas críticas dos professores da banca, a mestranda passou a questionar o modo como suas escolhas também dialogavam com sua profissão de engenheira agrônoma, cuja preocupação, no dia-a-dia, envolve áreas degradadas de pequenos agricultores, como pode ser visto no fragmento a seguir da entrevista:

(09) [E]: Qual a relação dessas temperaturas [...] com os conceitos que você trouxe da mudança climática lá na Introdução? [...]

[S]: É porque é assim... o meu mestrado é em Agricultura e Ambiente, então, eu quis falar também das mudanças climáticas porque é como se fosse, assim, [...] o meu trabalho de agricultura ser um apelo ambiental. Só que hoje, depois da minha qualificação, eu percebo que não precisava disso. Se eu tivesse feito um estudo de doença em diferentes ambientes, também está dentro do tema. [...]

A mestranda fez suas escolhas também em função de sua necessidade de diálogo com o mundo externo ao da pesquisa e diretamente relacionado à sua formação e ao seu trabalho com pequenos agricultores na recuperação de áreas desmatadas. O diálogo com esses interlocutores é fortemente amplificado, mas, sob as críticas, também é reconsiderado quando afirma “*que não precisava disso*”. Desencadeia-se, assim, um reposicionamento discursivo de [S] sobre as próprias escolhas linguístico-discursivas considerando (a) o seu lugar sócio-histórico ao querer dialogar com o mundo ao seu redor como engenheira que também tem os agricultores como interlocutores e (b) os lugares sócio-históricos de [P2] e [P3] ao sinalizarem que o diálogo deve privilegiar seu lugar de pesquisadora que tem interlocutores acadêmico-científicos para sua “comunicação científica”.

Nossos enunciados, por um lado, jamais são neutros, exatamente porque partem de sujeitos que fazem escolhas linguístico-discursivas e, por outro, se constituem na relação de alteridade com o outro (outros sujeitos; outros enunciados). Os sujeitos se posicionam para escrever e, de um modo ou de outro, têm suas escolhas guiadas segundo (i) um processo dialógico que mantêm com os lugares sociais e históricos que ocupam dentro e fora

da academia e (ii) um processo de alteridade que constitui o Eu no Outro (BAKHTIN, 2003). Esse caráter discursivo do diálogo estabelecido entre [S] e os professores da banca, em meio a determinadas relações de poder ali existentes, acabam reconfigurando os significados dessa prática letrada para [S], pois, antes da qualificação, a mestranda busca compreender o que seria ou não pertinente a partir de seu objetivo de construir sentidos considerando as relações sociais e interlocuções que estabelece dentro e fora do mundo acadêmico e com outros grupos sociais, como é o caso dos pequenos agricultores. Mas, durante e após a qualificação, a mestranda busca compreender o que seria ou não pertinente, tomando por base seu objetivo de construir sentidos segundo as interlocuções que estabelece dentro do mundo acadêmico-científico. Assim, os apontamentos feitos pelos professores da banca podem ser vistos como um modo de sinalizar para a mestranda que:

(a) os tópicos escolhidos para fazer a introdução do tema e apresentar a pesquisa não são escolhas tão livres, como pode ter ocorrido em outras situações de escrita e interlocução;

(b) essas escolhas precisam ser justificadas pelo lugar discursivo ocupado pela pesquisadora em sua relação com a pesquisa e com seus interlocutores específicos e, não, por uma relação entre o sujeito e qualquer coisa do mundo externo à pesquisa acadêmico-científica;

(c) em meio ao processo de negociação e alteridade, os professores são interlocutores críticos e posicionados verticalmente nas relações de poder ali existentes e, embora questionem a mestranda a partir de um ponto de vista que incide sobre os modelos de habilidades e de socialização do discurso acadêmico, como se fosse apenas uma questão de codificar melhor a escrita e demonstrar conhecimento acadêmico, acabam, na verdade, demandando respostas e atitudes de um sujeito discursivo familiarizado com os contextos e condições das práticas letradas acadêmicas e com seu lugar de pesquisador. As relações de poder podem corresponder a posturas autoritárias, mas, no caso aqui estudado, estão muito mais vinculadas ao que os próprios professores, ao longo do evento, denominaram como “comunicação científica”, numa referência à necessidade de clareza sobre a linguagem utilizada para descrever uma pesquisa e à responsabilidade que possuem ao avaliá-la cientificamente em relação à sua plausibilidade, ética, validade e publicação.

Todas essas reflexões nos levam à ideia de que a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas seria, essencialmente, de ordem discursiva. De acordo com Pasquotte-Vieira (2014, p. 217), essa integração é concebida como um movimento constituído pela alteridade a partir do trabalho mútuo dos sujeitos sobre a prática escrita em meio a um processo de construção de sentidos, posicionamentos discursivos e relações de poder. Por esse ponto de vista discursivo,

[...] o conceito de integração caminha no sentido contrário à ideia de que seria apenas o efeito de um trabalho individual, de um esforço particular, de uma competência própria de um sujeito cognitivo, hábil, socializado com o discurso acadêmico e com as características de um gênero discursivo. A integração de [S] às práticas escritas de sua dissertação é desencadeada em meio à negociação dialógica que ocorre durante seu exame de qualificação, por meio de um processo mútuo e contínuo de construções de sentidos e posicionamentos e envolve as concepções da mestranda e dos professores sobre linguagem, escrita, gêneros e ciência – ou o que os professores da banca designam como “comunicação científica”. Isso nos leva a conceber a integração dos sujeitos a práticas letradas

acadêmicas segundo um processo dinâmico de alteridade que é permanentemente aberto e constantemente redefinido e renegociado em meio aos interlocutores, às relações de poder e ao contexto em que se inserem. (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 217)

Considerações finais

Com base nessa análise, encaminho algumas considerações em torno da abordagem teórico-metodológica da etnografia linguística como forma de investigar a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas. Como já foi dito, nessa abordagem, embora o texto continue compondo um objeto essencial à análise, o olhar do pesquisador se move para além do texto com o objetivo de refletir sobre práticas letradas acadêmicas em situações concretas e seu processo de significação para os sujeitos. Se considerássemos apenas o texto da mestranda como foco de análise, certamente, chegaríamos a indícios capazes de refletir, por exemplo, sobre questões de coerência, clareza, redução e expansão da escrita, como aquelas apontadas pelos professores sobre a seção “Introdução”. Mas, ao refletirmos sobre o texto em meio aos elementos etnográfico-linguísticos, aqui considerados por intermédio dos diálogos em torno do texto, ou seja, da história do texto da dissertação de [S], vemos que a integração a práticas letradas acadêmicas é, essencialmente, de ordem discursiva uma vez que as escolhas também estão submetidas às relações de poder e de interlocuções específicas da esfera acadêmica. Em meio a essas relações, em nenhum momento de seu exame de qualificação, [S] esclarece sobre sua intenção de dialogar com os pequenos agricultores com quem tem trabalhado e entende que, para ter a escrita aceita, precisa se reposicionar nessas relações como mestranda-pesquisadora que se dirige a seus interlocutores acadêmico-científicos.

Se nos mantivéssemos apenas nos indícios relacionados ao texto de [S] ou se somássemos a isso os fragmentos da entrevista que a mestranda concedeu após o exame de qualificação, certamente, chegaríamos, por meio da voz de [S], a modos de compreender seu processo de significação das práticas de escrita discutidas. Mas, sob a perspectiva discursiva, incorreríamos em uma possível falácia, porque a construção de sentidos não está nem nas palavras nem no sujeito, mas no processo de alteridade. Logo, descobriríamos muito sobre [S], mas, para discutir sobre a integração a práticas letradas, precisamos das vozes dos professores. Apenas ao considerar, no processo de diálogo, as vozes dos sujeitos por meio das notas orais durante o exame de qualificação, das notas escritas na dissertação e das notas extraídas da entrevista de [S], foi possível perceber que a “ilusão de sentido” se desconstruiu para [S] no processo de alteridade que envolveu todos os sujeitos. Portanto, a história do texto de [S] e sua relação com a integração a práticas letradas acadêmicas tornou-se tangível ao considerarmos as diferentes perspectivas dos sujeitos sobre esse processo.

Sem a consideração sobre as vozes e a responsividade dos sujeitos e se apenas o texto fosse tomado para a análise, certamente, não teria ficado perceptível que foi no diálogo e, portanto, no processo de alteridade, que ocorreu toda a negociação a partir da qual, os sujeitos se (re)posicionaram e (re)significaram as práticas escritas discutidas. Do ponto de vista discursivo, pela alteridade, todos os sujeitos se constituem sócio-historicamente num trabalho mútuo de (re)construções de sentidos e (re)posicionamentos constantes, por isso, na interação discursiva, o movimento de significações e posicionamentos não pode ser unidirecional, ou seja, apenas de um sujeito. Isso foi compreendido à medida que,

embora o foco de investigação tenha sido a voz de [S], o processo de negociação conduz às vozes dos professores e aos seus pontos de vista sobre as práticas de escrita da dissertação e, por esse prisma, também foi possível identificar algumas de suas reconstruções de sentido.

Por fim, é imprescindível reafirmar que todo movimento de significação e ressignificação da prática acadêmica letrada aqui discutida e do posicionamento e reposicionamento de [S] tornou-se perceptível ao considerarmos o processo de alteridade que se estabeleceu no conflito dialógico entre a mestrandia e os professores da banca. Isso ocorreu à medida que o olhar do pesquisador se moveu para além do texto na discussão e negociação sobre a escrita construídas no diálogo ao longo do exame de qualificação. Por intermédio dessa abordagem etnográfico-linguística, somos levados a compreender que as práticas letradas acadêmicas emergem bem mais de sujeitos discursivos do ponto de vista bakhtiniano do que de sujeitos cuja meta é apenas o desenvolvimento de habilidades ou a socialização do saber — **até porque a história de letramento de [S]** a aproxima de habilidades e socialização acadêmica. Essa abordagem deve contribuir com as discussões sobre a integração dos sujeitos a práticas acadêmicas situadas de escrita, segundo uma perspectiva discursiva e de negociação em que se constroem os processos de (re)significações e (re)posicionamentos sócio-históricos dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Tradução de M. Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929-1930].
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].
- BLOMMAERT, Jan. On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, Oxford, UK, v. 11, n. 5, p. 682–688, 2007.
- BUZATO, Marcelo. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 45-62, jan./jun 2007.
- CREESE, Angela. Linguistic Ethnography. In: KING, K. A.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education*. New York: Springer Science and Business Media LLC, 2008. p. 229–241.
- DAVIES, Charlotte Aull. Reflexivity and Ethnographic Research. In: _____. *Reflexive Ethnography*. London: Routledge, 2002 [1999]. chapter 1, part 1, p. 03-25.
- GINZBURG, Carlo. Sinais Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, Emblemas, Sinais*. Morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 141-179.
- IVANIČ, R. *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The ‘Academic Literacies’ Model: theory and applications. *Theory into Practice Fall*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- _____. Student Writing and Faculty Feedback. *Higher Education: an Academic Literacies Approach*, Studies in Higher Education, v. 23, n. 2, p. 157-171, 1998.

LILLIS, Theresa. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, v. 25, n. 3, p. 353-388, July 2008. Disponível em: <<http://wex.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/353>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

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

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A. *Letramentos Acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos*. 2014. 262f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. O processo discursivo de estilo e autoria em escritas de escolares: o quê, como e de onde “se diz”. In: FIAD, Raquel S.; VIDON, Luciano N. (Org.). *Em(n)torno de Bakhtin: questões e análises*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 69-98.

_____. *A constituição de marcas de estilo e autoria para os projetos escritos de aprendizes*. 2005. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A.; FIAD, Raquel S.; Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. *Linguagem & Ensino*, v. 18, p. 125-150, jun/2015, 2015.

RAMPTON, Ben; TUSTING, Karin; MAYBIN, Janet; BARWELL, Richard; CREESE, Angela; LYTRA, Vally. *UK Linguistic Ethnography: A Discussion Paper*, Unpublished, p. 1-24, 2004. Disponível em: <www.ling-ethnog.org.uk>. Acesso em: 01 jul. 2012.

STREET, Brian. Autonomous and ideological models of literacy: approaches from new literacy studies. *Media Anthropology Network*. 2006. Disponível em: <http://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2011.