

**ESCRITA
ACADÊMICA
NO ENSINO TÉCNICO
INTEGRADO AO MÉDIO:
NEGOCIAÇÕES
EM TORNO
DA ESCRITA
DE UM TCC**

**ESCRITURA ACADÊMICA EN LA ECADUCIÓN TÉCNICA INTEGRADA A LA ENSEÑANZA
MEDIA: NEGOCIACIONES ACERCA DE LA ESCRITURA DE UN TCC**

**ACADEMIC WRITING IN TECHNICAL EDUCATION INTEGRATED TO HIGH SCHOOL:
NEGOTIATIONS AROUND THE WRITING OF A TERM PAPER**

Rafael Petermann*

Instituto Federal do Paraná | *Campus* Paranavai

Neiva Maria Jung**

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: Neste artigo temos como objetivo discutir como participantes – aluno orientado e professor orientador – constroem conjuntamente entendimentos acerca do que conta como escrita acadêmica durante uma sessão de orientação e, ainda, como esses entendimentos são elaborados pelo estudante na escrita de um TCC. O aporte teórico-metodológico adotado são os pressupostos da etnografia da linguagem (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014; GARCEZ, SCHULZ, 2015), entendendo etnografia como forma de teorização (LILLIS, 2008), dos estudos de Letramentos Acadêmicos (LILLIS; SCOTT, 2007; LEA; STREET, 2014) e do dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017). Como resultados, reconhecemos que o aluno traz padrões de escrita escolares para escrever seu TCC e a negociação com o orientador o leva a entender aos poucos o que conta como escrita nessa prática

* Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavai (IFPR/Paranavai). E-mail: rafael.petermann@ifpr.edu.br.

** Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da graduação e pós-graduação em Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: neiva.jung@gmail.com.

de letramento que envolve pesquisa. As negociações acerca do que conta como legítimo para um TCC são determinadas também pelos posicionamentos sócio-históricos que os sujeitos da linguagem mutuamente se atribuem e pela interlocução estabelecida com diferentes interlocutores (orientador, possível leitor, academia).

PALAVRAS-CHAVE: Escrita acadêmica. Letramentos. Dialogismo. Ensino Técnico Integrado ao Médio. TCC.

RESUMEN: En este artículo, nuestro objetivo es discutir cómo los participantes, orientando y orientador, construyen conjuntamente ideas acerca de lo que se considera como escritura académica durante una sesión de orientación, y cómo el alumno da cuenta de estas ideas en la redacción de un trabajo de grado. El enfoque teórico-metodológico adoptado son los supuestos de la etnografía del lenguaje (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014; GARCEZ, SCHULZ, 2015), entendiendo la etnografía como una forma de teorización (LILLIS, 2008), a partir de los estudios de Literacidades Académicas (LILLIS; SCOTT, 2007; LEA; STREET, 2014) y del dialogismo del Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017). Como resultado, reconocemos que el alumno trae patrones de escritura escolar para escribir su trabajo de grado y la negociación con el orientador lo lleva a reconocer gradualmente lo que se considera como escritura en esta práctica de literacidad que implica investigación. Las negociaciones sobre lo que se entiende como legítimo para un trabajo de grado también están determinadas por las posiciones sociohistóricas que los sujetos del lenguaje se atribuyen mutuamente y por la interacción establecida con diferentes interlocutores (orientador, posible lector, academia).

PALABRAS CLAVE: Escritura académica. Literacidades. Dialogismo. Educación Técnica Integrada a la Enseñanza Media. Trabajo de Grado.

ABSTRACT: In this paper we aim to discuss how participants, advisor and student, jointly build understandings about what counts as academic writing during an orientation session, and how these understandings are developed by the student in writing a term paper. The theoretical-methodological approach adopted are the assumptions of linguistic ethnography (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014; GARCEZ, SCHULZ, 2015), understanding ethnography as theorization (LILLIS, 2008), studies of Academic Literacies (LILLIS; SCOTT, 2007; LEA; STREET, 2014) and the dialogism of the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017). As a result, we recognize that the student brings school writing standards to write his term paper and the negotiation with the advisor leads him to gradually recognize what counts as writing in this literacy practice that involves research. Negotiations about what counts as legitimate for a term paper are also determined by the socio-historical positions that language subjects mutually attribute and by the dialogue established with different interlocutors (advisor, possible reader, academy).

KEYWORDS: Academic writing. Literacies. Dialogism. Technical Education Integrated to High School. Term paper.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa foi realizada em um *campus* de um Instituto Federal (doravante IF) situado no sul do Brasil. Trata-se de uma das instituições criadas por meio da lei 11.892, de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse IF, são ofertados, dentre outros níveis e modalidades de ensino, os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Nesse formato de curso, o aluno tem a possibilidade de cursar um currículo integrado com as disciplinas comuns do ensino médio e disciplinas específicas para uma formação técnica. O estudante, nesse contexto, tem também a possibilidade de vivenciar práticas de pesquisa.

A experiência como docente no IF de um dos autores deste artigo nos levou a propor compreender como alunos constroem modos culturais de escrita acadêmica no Ensino Médio. Para tanto, focalizamos dois participantes (Luiz¹ - professor orientador e Gustavo - estudante orientado) que, no período da geração de dados, trabalhavam na produção de um Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC) no último ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Destacamos que o gênero discursivo em que o TCC deveria ser escrito não é definido pelos participantes, no entanto a forma como Luiz orienta a escrita nos permitiu inferir que fazer um TCC, nesse contexto, é produzir um relatório de pesquisa semelhante a uma monografia.

¹ Os nomes foram substituídos por pseudônimos para garantia do anonimato dos participantes da pesquisa. Destacamos também que a condução desta pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética conforme parecer substanciado 2.410.459, CAAE: 79535417.8.00000104.

Nosso objetivo é discutir como os dois participantes constroem conjuntamente entendimentos acerca do que conta como escrita acadêmica durante uma sessão de orientação, e como esses entendimentos são elaborados pelo estudante na escrita de um TCC.

O percurso de investigação que empreendemos é orientado pela etnografia da linguagem (RAMPTON, 2006; RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014; GARCEZ, SCHULZ, 2015; JUNG; SILVA; PIRES-SANTOS, 2019) articulada aos estudos de Letramentos Acadêmicos (LILLIS; SCOTT, 2007; LEA; STREET, 2014) e ao dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017). Além disso, somamo-nos a outros trabalhos que vêm sendo produzidos em termos de etnografia como teorização (LILLIS, 2008) e, no Brasil, a partir de uma perspectiva etnográfico-linguística (ver por exemplo CERUTTI-RIZZATTI, 2012; FIAD, 2013; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014; POLATO, JUNG, 2019).

A mirada etnográfica nos estudos linguísticos, conforme destaca Creese (2008), tem como ponto de entrada analítico a “linguagem”, por isso é fundamental delimitar neste artigo que a linguagem é entendida como prática social e, portanto, dialógica (VOLOCHINOV, 2017). Ter clareza sobre posicionamentos epistemológicos que se adotam para condução da etnografia é fundamental para que o trabalho não corra o risco de reiterar as dicotomias “texto/contexto”, “língua/cultura” que acompanham trabalhos em que etnografia é tomada como método ou metodologia (LILLIS, 2008). Superar essas divisões e produzir uma teorização etnográfica para explicar fenômenos da escrita passa pela clareza do pesquisador com relação àquilo que inscreve como linguagem em sua pesquisa.

Os dados que analisamos neste artigo fazem parte do *corpus* da pesquisa de doutorado de um dos autores. Trata-se, primeiro, da transcrição de fala-em-interação entre Luiz, professor orientador do trabalho, e Gustavo, estudante pesquisador, que conduz a pesquisa sobre a representação do Nazismo e da Igreja em um periódico paranaense da época de 1930. Outros dados que analisamos neste artigo são conversas com Gustavo e parágrafos iniciais do texto escrito por ele após a sessão de orientação com Luiz.

Na próxima seção, discutimos os princípios teórico-metodológicos que orientam a pesquisa. Em seguida, apresentamos brevemente o contexto em que os dados foram gerados e, depois, o exercício analítico propriamente dito. Finalizamos com algumas considerações finais.

2 LETRAMENTOS E DIALOGISMO

Street (1984, 2014), pioneiro nas investigações etnográficas sobre práticas letradas, contrapôs ao que ele chamou de modelo autônomo de letramento, que concebe o fenômeno como conjunto de habilidades neutras e técnicas e a língua como objeto descontextualizado, o *modelo ideológico*, que tem como maior diferencial o reconhecimento do letramento como prática social, isto é “uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17). Essa abordagem implica o olhar situado para os modos como leitura e escrita são significadas em contextos determinados.

No bojo dos estudos que tomam o letramento ideológico para orientar o olhar para práticas letradas, emergiu o interesse pelas investigações da escrita no contexto acadêmico. Lea e Street (2014) conduziram um estudo etnográfico que lhes possibilitou reconhecer três modelos para compreender o fenômeno dos letramentos na universidade: (i) o modelo de habilidades de estudo; (ii) o modelo de socialização acadêmica; e (iii) o modelo de letramentos acadêmicos.

O primeiro modelo, segundo os autores, “[...] concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva” (LEA; STREET, 2014, p. 479). O modelo da socialização acadêmica, por sua vez, pressupõe que “os alunos precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas” (STREET, 2010, p. 545). Nesses dois modelos, é possível perceber que as práticas letradas não necessariamente são tratadas de forma situada. Esse é o principal traço distintivo com relação ao terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, que coloca em primeiro plano a natureza institucional do que é legitimado como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico e tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade. Lea e Street (2014) assinalam que em muitos pontos esse modelo se assemelha ao de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os

processos que envolvem a aprendizagem e o uso eficaz de letramento como mais “complexos, dinâmicos, matizados e situados” (LEA; STREET, 2014, p. 479), o que abarcaria tanto questões epistemológicas quanto sociais, como relações de poder, instituições e identidades sociais.

Lillis (2008) aponta que um caminho possível para investigações sobre os letramentos acadêmicos é o da etnografia como teorização, porque “avança ao desafiar os modos com que texto e contexto são tratados como fenômenos separados e sinaliza para necessidade de desenvolver ferramentas que superem essa separação” (LILLIS, 2008, p. 355²). Ela sustenta que “orientação” e “indexicalidade”, tradicionalmente associados a trabalhos etnográficos de base mais antropológica, são dois construtos que cooperam para superação do que ela chama de “lacuna ontológica”³. Segundo a autora, ao levar em conta esses dois elementos, considera-se como o uso da linguagem e a orientação para determinadas seções de textos indexalizam e estão conectadas a certas estruturas sociais e culturais.

Um caminho de investigação seria, desse modo, a “história do texto”, um procedimento que provou ser, segundo Lillis (2008), uma unidade chave para coleta e análise de dados de trajetórias de textos. Lillis e Curry (2006) acompanharam, ao longo de três anos, três trajetórias de textos que deveriam ser escritos em inglês por pesquisadores que tinham o inglês como língua adicional. O acompanhamento se deu desde a redação inicial até a submissão a um periódico, avaliação e nova submissão. Um objetivo chave desse acompanhamento era “[...] reunir diferentes fontes de dados e dessa maneira chegar a um entendimento sobre como certos fatores contextuais impactam na produção de textos e trajetórias de submissão e publicação” (LILLIS, 2008, p. 368⁴). Como resultado, Lillis e Curry identificaram que um dos fatores contextuais que impactava fortemente a escrita dos textos eram as considerações dos intermediadores do letramento acadêmico⁵, como revisores, pareceristas e editores.

Fiad (2013) considera a perspectiva de Lillis (2008) como produtiva para estudos a serem realizados no Brasil que levem em consideração diversos tipos de interação em torno de escritas acadêmicas. Ela reconhece ainda que, articulada à perspectiva etnográfica dos letramentos acadêmicos, a teoria dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017) “[...] é extremamente esclarecedora para analisarmos as escritas produzidas em um processo que envolve vários enunciados, ou seja, os enunciados podem ser entendidos nessa cadeia dialógica” (FIAD, 2013, p. 468). De fato, para a teoria do Círculo, todo enunciado “[...] responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (VOLOCHINOV, 2017, p. 184). Ainda segundo Volochinov (2017, p.184), o enunciado “[...] continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc.”.

Entendemos, dessa forma, que a concepção dialógica da linguagem permite vislumbrar em nossa análise as atividades interacionais que compreendem a escrita de um TCC no ensino técnico integrado ao ensino médio. Isto significa tomar a escrita como um processo e não como produto e, uma vez tomada como processo, trazer para atividade analítica as conversas dos participantes nas sessões de orientação em termos de negociação acerca daquilo que é mais ou menos legítimo para compor um texto acadêmico e os modos como se elabora e responde a esses entendimentos no texto escrito.

Tratar de negociações acerca do que pode ser legitimado como escrita acadêmica envolve olhar para as noções tratadas nas formulações teóricas do Círculo de sujeito intersubjetivo bem como para a ideia de um interlocutor (ou vários interlocutores) com participação ativa na produção dos enunciados. Conforme define Volochinov (2017, p. 205)

² Tradução nossa. No original: “[Ethnography as deep theorizing] moves further to “challenge the ways in which text and context in writing research are often conceptualized as separate phenomena and signals the need to develop analytic tools that narrow the gap between them” (LILLIS, 2008, p. 355).

³ Tradução nossa da expressão “ontological gap”, presente em Lillis (2008).

⁴ Tradução nossa. No original: “A key aim in bringing the different data sources together in this way as text histories is to reach an understanding about how certain contextual factors impact on text production and trajectories towards submission and publication.” (LILLIS, 2008, p. 368).

⁵ No original, *literacy brokers* (LILLIS; CURRY, 2006, p. 3).

Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. [...] Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao 'um' em relação ao 'outro'. Na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

O sujeito intersubjetivo constitui-se pela alteridade, pois, conforme Volochinov (2017), na palavra dou forma a mim do ponto de vista do outro e da perspectiva da minha coletividade. No caso desta pesquisa, os participantes Gustavo e Luiz têm seus posicionamentos sócio-históricos demarcados não somente por uma determinação institucional pré-existente, que colocaria Luiz como professor orientador e Gustavo como aluno orientado, mas esses posicionamentos são também negociados e coconstruídos nas interações entre eles e nas representações que fazem sobre si mesmos e sobre o outro.

A noção de interlocutor está articulada à concepção de sujeito intersubjetivo, isto porque, segundo Volochinov (2017), a palavra é “uma ponte que liga o eu ao outro”. O autor do Círculo ainda atribui ao interlocutor um papel ativo ao alegar que a palavra “é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto aquele a quem se dirige” (VOLOCHINOV, 2017, p. 205). A interlocução é, nesses termos, constituinte da interação verbal. Isto significa que a escrita de um relatório de pesquisa, bem como os enunciados orais que são produzidos na fala-em-interação em torno dessa escrita, são determinados tanto por quem os produz, tendo em vista o lugar sócio-histórico que ocupa, quanto pelos interlocutores reais e projetados com quem dialoga. No caso dos dados desta pesquisa, é possível reconhecer que a partir da perspectiva do participante Gustavo, no trabalho de escrita de seu TCC, ele leva em consideração tanto seu interlocutor real, Luiz, como também considera, ainda que de modo aparentemente indireto, o(s) interlocutor(es) projetados por Luiz como potenciais leitores de um trabalho acadêmico.

Nesta seção apresentamos de forma breve as escolhas epistemológicas deste trabalho que busca compreender a produção escrita como dialógica e sociocultural. Na próxima seção, apresentamos de que maneira os dados para este estudo foram gerados, segmentados e tratados analiticamente.

3 PERCURSO DA PESQUISA

Os dados deste estudo foram gerados entre março e dezembro de 2018 em um IF. Nesse período, acompanhamos duas duplas de participantes (orientador e orientando) de um curso técnico em informática integrado ao ensino médio envolvidos com a escrita de um trabalho de conclusão de curso (TCC). Para este artigo, detivemo-nos nos dados gerados com uma das duplas de participantes, Gustavo e Luiz. Gustavo é um estudante de 18 anos, aluno do último período do curso em questão e desenvolveu um estudo na área de Ciências Humanas com foco na disciplina de História. Seu objeto de investigação foram as representações do Nazismo e da Igreja em um periódico paranaense da década de 1930. Luiz, seu orientador, é professor efetivo no IF e mestre em História por uma universidade federal. A escolha de Gustavo pela temática está relacionada com seu gosto pelo assunto e, principalmente, com seu interesse pelo período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial.

O trabalho de campo ocorreu por um período de oito meses e envolveu participar e gravar as sessões de orientação, ter conversas e entrevistas semiestruturadas com os participantes, acompanhar versões de texto compartilhadas por meio do *Google Docs* e documentar as versões modificadas, além de produzir registros em Diário de Campo. O total de dados gerados a partir desses três procedimentos estão organizados no Quadro 1.

Procedimento	Quantidade	Total
Observação participante de sessões de orientação	07	04:53:14 (horas)
Conversas/Entrevistas semiestruturadas	05	01:08:36 (horas)
Arquivo de texto compartilhado	01	11 versões de texto documentadas
Diário de Campo	01	01 documento

Quadro 1: Síntese dos dados gerados

Fonte: elaborado pelos autores

Em termos de organização, segmentação e tratamento analítico dos dados, a partir de todo *corpus* gerado, fizemos o visionamento integral de todo o material produzido e o organizamos de acordo com a sequência em que ocorreram as sessões de orientação. Para cada uma das sessões, elencamos também como dados complementares versões de texto escritas antes e após o encontro de orientação, além de dados de conversas que tivemos com os participantes e notas do Diário de Campo. A Figura 1 apresenta a linha cronológica da geração dos dados.

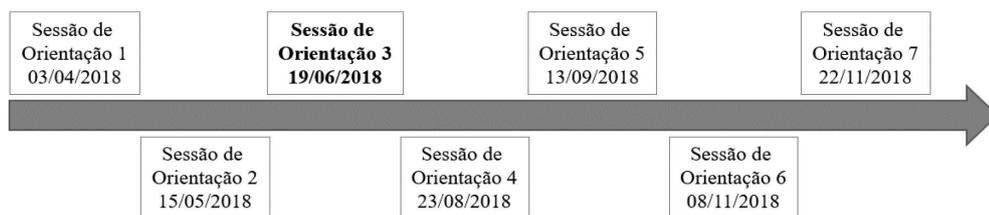


Figura 1: Linha cronológica de geração de dados

Fonte: os autores

Nosso recorte neste trabalho é a trajetória de Gustavo, e, dadas as limitações deste artigo e a orientação para nosso objetivo, detivemo-nos na terceira das sessões de orientação que acompanhamos. Focamos esse encontro, pois é nele que Luiz e Gustavo iniciam efetivamente as conversas e negociações em torno do texto acadêmico. Nas duas sessões anteriores, os participantes haviam, na sessão de orientação 1, delimitado a problemática e objetivos, e Luiz orientou Gustavo a respeito dos procedimentos de pesquisa em uma hemeroteca digital para que ele tivesse os primeiros contatos com a fonte histórica com que trabalharia. Na sessão de orientação 2, os participantes se engajaram no refinamento da problemática e dos objetivos a partir das anotações que Gustavo havia feito com base em buscas na hemeroteca, e Luiz solicitou que Gustavo fizesse a leitura e fichamento de capítulos de diferentes livros de História sobre o período entreguerras e ascensão do nazismo na Alemanha.

Com relação ao tratamento analítico dos dados de fala-em-interação das sessões de orientação, fizemos a transcrição segundo as convenções Jefferson, discutidas por Loder (2008), pois usamos princípios da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) para analisar, na fala-em-interação, as formas de participação e de construções de entendimentos quanto à escrita, uma vez que a ACE é uma tradição de pesquisa já amplamente ligada às etnografias da linguagem realizadas no Brasil (GARCEZ; SCHULZ, 2015; LOPES, 2015; SEMECHECHEM, 2016; DALLA VECCHIA, 2018). Já as conversas semiestruturadas foram transcritas conforme as convenções usadas no trabalho de doutorado de Dalla Vecchia (2018). As versões de texto foram capturadas em arquivos no formato *.pdf* diretamente do documento compartilhado por Gustavo.

Apresentamos e justificamos nesta seção algumas das escolhas realizadas no percurso da pesquisa. Na seção a seguir, analisamos dados fala-em-interação entre os participantes na sessão de orientação 3, que aconteceu no dia 19 de junho, e articulamos esses

dados a outro oriundo de conversa que tivemos com Gustavo após o encontro de orientação, e ainda a um registro de texto escrito por Gustavo também após a sessão de orientação. Demonstraremos primeiramente como os posicionamentos sócio-históricos são negociados pelos participantes e, em seguida, discutiremos as negociações dos participantes sobre o que é legítimo para um texto acadêmico a partir de dois focos: (i) a projeção de um interlocutor; e (ii) a necessidade de trazer bibliografia especializada para qualificar o trabalho.

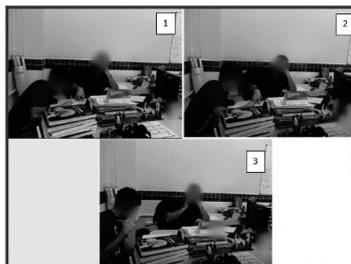
4 NEGOCIAÇÕES SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA

Neste exercício analítico, discutimos a construção conjunta de entendimentos sobre a escrita acadêmica realizada por Gustavo e Luiz em uma sessão de orientação que aconteceu depois de outras duas. Nessa sessão que analisamos, há a primeira orientação para que Gustavo elabore um texto “acadêmico”. Mostramos que o entendimento a respeito daquilo que é legítimo como escrita acadêmica naquele local se constitui a partir do posicionamento sócio-histórico que os participantes ocupam e dos diálogos que estabelecem com os diferentes interlocutores.

O encontro de orientação aconteceu no dia 19 de junho de 2018, no período vespertino, na sala de trabalho de Luiz. Gustavo havia realizado uma tarefa proposta pelo orientador no encontro anterior, que era fazer o fichamento de livros didáticos de História que tratassem sobre o período das Guerras Mundiais. Nos diálogos que seguem, os participantes estão engajados em encontrar formas para condução da escrita e incorporação de informações no TCC. Os destaques em vermelho indicam que, enquanto Luiz fala, Gustavo toma notas, conforme consta nas figuras no final do excerto. Destacamos isso, pois entendemos que escrever é participar neste aqui-e-agora interacional.⁶

Excerto 1 - CL04_DAV_04_19_06

001	Luiz	então assim (.) você tem alguns eixos que te ajudam a- >porque-< o
002		que eu acho que você pode assim pensar enquanto texto (1,0) [[<u>pensar</u>
003		como que o:: né o nazismo por meio aí do partido nazista e da expressão
004		díssio na figura do líder né (0,5) que era Hitler ele consegue é (.) se
005		consolidar (0,3) e aí você tem essas explicações (0,3) primeiro o
006		revanchismo- o sentimento de revanchismo alemão (2,0) depois as
007		políticas de pleno emprego do Hitler (5,0) são os dois grandes eixos
008		(.) e as políticas de propaganda (5,0) >então assim< são aspectos que
009		o próprio texto que você leu está- está te dando de presente “né?” (.)
010		você pode ficar nisso né(0,3)]] então eu acho assim (0,8) o que a gente
011		pode fazer agora >dentro dessa chave de leitura ó< (.) entendE:r (.)
012		>ter um objetivo “né?”< (1,0) entender como nazismo por meio do partido
013		nazista se consolida na Alemanha (0,4) então você precisa agora
014		escrever esse texto (0,4) tentando responder a esse primeiro objetivo
015		específico
016		
017		
018		
019	Gustavo	como nazismo se consolidou na Alemanha?
020	Luiz	isso
021		(8,0)



⁶ Esta discussão está sendo organizada para publicação em artigo.

No excerto 1, Luiz, das linhas 001 a 012, apresenta uma orientação a respeito de como as informações poderiam ser organizadas no texto. Para ele, o caminho textual de Gustavo deveria abranger resposta a uma pergunta geral sobre como o Nazismo e Hitler se consolidam na Alemanha (linhas 003 a 006) e, nessa resposta, abranger três pontos, quais sejam: (i) o sentimento de revanchismo alemão; (ii) políticas de pleno emprego; e (iii) políticas de propaganda do regime (linhas 006 a 012). As instruções de Luiz são legitimadas por Gustavo, primeiro por meio de seu gesto de tomar notas enquanto Luiz fala (ver imagens 1, 2 e 3 no final do Excerto 1); depois, pela pergunta de confirmação na linha 019 “como o nazismo se consolidou na Alemanha?”.

A sequencialidade da fala-em-interação neste primeiro excerto mostra os dois participantes orientados para o mesmo foco e intersubjetivamente legitimando-se como professor-orientador e aluno. O turno de Luiz, mais longo, apresenta o uso reiterado da palavra “então” para sinalizar instruções didáticas e, ainda, das linhas 003 até 006, há silêncios seguidos e direcionamento de olhar para Gustavo que faz anotações de sua fala. É possível inferir que Luiz se coloca como alguém que, de fato, orienta um caminho e usa de recursos de didatização da escrita, reconhecendo Gustavo como aprendiz. Ao mesmo tempo, Gustavo legitima esse papel de Luiz e sua ação social aponta para alguém que se coloca também como aprendiz do trabalho de fazer escrita acadêmica. Essas orientações evidenciam que a voz de Luiz é ratificada como uma voz institucional e autorizada para dizer o que “conta como escrita acadêmica”. Essa ratificação do *status* de Luiz é recorrente em outros excertos.

Os posicionamentos sócio-históricos que os participantes ocupam são, então, intersubjetivamente negociados e indexalizam estruturas sociais mais amplas como as identidades de professor orientador e aluno orientando. O argumento da negociação intersubjetiva dessas identidades significa reconhecer que elas não são definidas somente pelos significados sócio-historicamente instaurados, mas também pelo (re)significado local emergente e contingente daquele ali-e-então interacional. De modo mais prático, Gustavo e Luiz negociam identidades com significados locais, e isso está no cerne das demais negociações sobre escrita acadêmica que os participantes produzem, pois de um lado, Luiz reconhece Gustavo como aprendiz sem experiência no campo da pesquisa e, assim, se reconhece como professor orientador que precisa indicar os caminhos. Gustavo, por sua vez, reconhece Luiz como voz autorizada a dizer o que é esperado em termos de escrita acadêmica e, por isso, se reconhece como aprendiz e inexperiente como pesquisador. Retomamos aqui a afirmação de Volochinov (2017, p. 205) de que “[...] na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade”.

Nos próximos excertos de fala-em-interação, analisamos a negociação dos participantes sobre dois outros aspectos da escrita acadêmica (i) a necessidade de trazer bibliografia especializada para qualificar o TCC e (ii) a projeção de um interlocutor virtual. Esses dois aspectos estão relacionados aos diálogos que são estabelecidos com diferentes interlocutores que balizam a determinação do que é legítimo para a escrita acadêmica. No excerto 2, Luiz e Gustavo tratam da qualificação do texto por meio de bibliografia especializada.

Excerto 2 - CL04_DAV_04_19_06

266	Luiz	enfIm (.) são vários eleme:ntos (1,0) que você vai tenta:r articular
267		pra mim (.) pra tentar explicar isso aqui
268	Gustavo	()
269	Luiz	<como que o nazismo> é- entender como o nazismo consegue esse espaço de
270		consolidação na alemanha
271	Gustavo	uhum
272	Luiz	to:dos esses elementos estão no que você leu tá? está lá no livro
273		didático
274	Gustavo	uhum
275	Luiz	resuma faça do seu jeito (.) depois que você fizer o texto (2,0) aí a
276		gente vai ver alguns pontos e aí a gente vai complementar esses pontos
277		com a bibliografia especializada=
278		
279	Gustavo	tá bem
280	Luiz	= pra deixar esses pontos mais ricos=
281	Gustavo	uhum
282	Luiz	=mais enriquecidos
283	Gustavo	uhum
284	Luiz	né? (.) mas essa parte assim vamos dizer (.) conhecimento banal do
285		contexto você tem que ter ele como textinho bonitinho amarradinho
286		
287	Gustavo	uhum
288	Luiz	aí depois que a gente fez então esse primeiro texto que é um texto bem
289		didático e simples (.) aí a gente vai achar alguns trabalhos específicos

290 pra qualificar um pouco melhor o seu argumento (.) mas o que você
 291 precisa fazer agora é o seu texto explicando o que é o básico (2,0)
 292 entendeu? (2,0) foi?
 293
 294 Gustavo foi
 295 (2,0)

Os turnos de Luiz no excerto 2 contêm apontamentos instrucionais com relação ao texto que deve ser feito por Gustavo. Nas linhas 269 e 270, ele retoma a grande questão a ser respondida e, entre as linhas 275 e 282, anuncia que o “enriquecimento” do texto vai ser dado com a bibliografia especializada. Nos turnos subsequentes, iniciados na linha 284 e depois na 288, o professor traça uma espécie de linha distintiva entre o que seria o “conhecimento banal”, isto é, o saber cristalizado e transmitido na escola, “um texto didático e simples” (linha 289), em oposição a um texto mais científico e qualificado (linhas 289 até 293).

Os turnos de Gustavo indicam concordância com o que Luiz apresenta. Vale lembrar que a ação social dos participantes legitima os posicionamentos sócio-históricos que ocupam e, a partir desses lugares, a avaliação quanto à legitimidade daquilo que conta como escrita acadêmica é atrelado aos valores que Luiz transmite, pois é dele a voz ratificada como mais competente sobre o fazer acadêmico. Nesse sentido, Luiz reconhece que a incorporação de bibliografia especializada é necessária para a produção de um TCC e, em vista disso, produz turnos com o objetivo de transmitir essa informação para Gustavo de modo mais didático.

O excerto 3, a seguir, evidencia que a posição de Luiz sobre a inserção de bibliografia especializada no TCC está relacionada à projeção de um interlocutor virtual a quem o texto seria destinado. Com a projeção de um leitor potencial para o TCC, Luiz chama a atenção de Gustavo para o fato de que o texto que produz pode se distanciar da escrita tradicionalmente escolar marcada, segundo Britto (2006), pela ausência da figura de um interlocutor, pois a escrita acadêmica opera com a perspectiva de um interlocutor, ainda que virtual, caracterizado como alguém da comunidade acadêmica e alheio ao contexto da pesquisa que é comunicada no TCC, o que significa que as escolhas textuais são orientadas para esse outro.

Excerto 3 - CL04_DAV_04_19_06

392 Luiz lembrando né gustavo (.) tOdo texto (1,0) você vai estar escrevendo não
 393 para você (.) você tem que enten[der]=
 394 Gustavo °[>sim sim<]°
 395
 399 Luiz =que aquela pessoa que está lendo talvez=
 400 Gustavo °°não conhece°°
 401 Luiz =ela não conheça bulhufas (.) mas ela está interessada então assim seja
 402 genero:so no seu texto seja genero:so tente organizar o máximo que você
 403 conseguir (.) se você disser uma coisa e achar que você não foi claro
 404 (1,0) dizendo de outro mo:do (1,0)
 405
 406 Gustavo é isso aí eu tenho que usar professor
 407 Luiz >entendeu?< seja genero:so (.) eu falei uma coisa que está legal mas eu
 408 acho que ainda não está tão claro (.) então vai usando esses artifícios
 409
 410 Gustavo Uhum
 411 Luiz ou não está legal mesmo ficou confuso e eu vou reescrever (1,0) quanto
 412 mais claro você conseguir seu texto melhor né? (.) outra coisa
 413 importante <não> preci:sa né? (2,0) se preocupar com o uso h. de palavras
 414 muito elaboradas no texto (1,0) o bom texto é o texto claro
 415
 415
 416 Gustavo uhum
 417 Luiz então assim não se preocupe em ficar querendo [sinônimos assim]=
 418
 419 Gustavo [aquela coisa rebuscada
 420 né? hh]
 421 Luiz =é aí vai buscar aquele sinônimo acha uma palavra completamente
 422 rebuscada e coloca lá (.) aí o texto começa a ficar cheio de rococó que
 423 pra ler tem que ter um dicionário
 424
 424
 425 Gustavo tá

O tema da conversa neste excerto é a projeção de um possível interlocutor e quais determinações isso implicaria para o texto. Gustavo está alinhado ao pensamento de Luiz e concorda com suas considerações sobre o possível interlocutor (linhas 394, 395, 400, 406, 410, 416, 425), inclusive sobrepondo o turno para completar sua fala nas linhas 419 e 420. Para eles, é necessário levar em

consideração que o leitor do trabalho talvez “não conheça bulhufas, mas está interessado” (linha 401), o que significa que a escrita orientada para esse interlocutor deve ser “generosa” (linha 407), isto é, ter boa organização textual (linha 403), ser clara (linhas 403 a 406 e 411 a 415) e não usar vocabulário muito rebuscado (linhas 417 a 425).

A negociação e construção dos entendimentos sobre a escrita do TCC, tendo em vista um potencial interlocutor, apresenta elementos que indexalizam estruturas sociais mais amplas, como o discurso acadêmico e a voz institucional de autoridade do orientador. Além disso, eles ressignificam e atualizam esse discurso e voz para os significados locais, emergentes e contingentes daquele ali-e-então.

No Trecho 1, transcrevemos parte de conversa com o aluno que ocorreu em 19 de junho de 2018, após a sessão de orientação. Gustavo, nessa conversa, informa sua compreensão sobre alguns itens do encontro com o orientador.

Trecho 1 – DEX 4_19_06_2018

- 046 Rafael Aí essas outras fontes foram o que? A *internet*?
- 047 Basicamente, daí na verdade você entrou em quais *sites*?
Você lembra?
- 048 Gustavo A *internet*. Professor, eu acho que... Geralmente o primeiro
049 que aparece. Não a *Wikipedia* é que eu estou tentando ()
050 agora eu estava no *Wikipedia* pra ler sobre o Tratado de
051 Versalhes, mas eu estou tentando diminuir. Mas é: esses
052 sites que todo mundo lê... Brasil Escola essas paradas aí.
053 É que... sei lá é, até pra você encontrar *sites* que não
054 sejam esses na *internet*, tipo, quando você está com pressa,
é complicado. Porque é o: primeiro que vem.
- 055 Rafael E é só pra você entender um contexto?
- 056 Gustavo É só é só pra entender não vou usar aqui no meu texto nem
057 nada, é só pra:... como eu como eu posso dizer? Só pra
058 entender o grosso. Usando muitas aspas.
- 059 Rafael E se você trouxesse por exemplo alguma coisa da Infoescola,
060 *Wikipedia*, alguma coisa assim no seu TCC você acha que isso
061 é bom ruim... Como você avalia isso?
- 062 Gustavo Professor, eu, eu já, assim, eu não tenho preconceito, mas
063 eu acho que quem fosse ler teria. Por exemplo, o Luiz
064 poderia te:r ah, ele eu não sei mas, tipo, o:, na banca
065 eles poderiam ter e com certeza teriam, por isso que eu
sei que tem que é melhor, abafar.
- 066 Rafael (risos) E por quê você acha desse preconceito?
- 067 Gustavo Ah porque: como: como pelo men, é: por exemplo a *Wikipedia*
068 ela é: qualquer um pode editar, fica meio uma questão ah
069 será que aquilo está confiável mesmo? É por isso a questão
070 de você ver em vários lugares... pra ver se aquilo lá bate
071 mesmo ou se muda por exemplo questão que muda bastante
072 data... Data é muita di- não é muita diferença mas é por
073 exemplo eu estava estudando a semana passada Platão. Tinha
074 lugar que falava que ele era de: cinco... eu não lembro
075 agora exato eu sei que um falava que era cinco outro falava
que era sete, não é tão é: é não era tão distante mas já
era distante precisa ser de algo mais exato.
- 076 Rafael Nessas fontes comuns de *internet*. E você tem ideia assim
077 que tipo de texto ou que tipo de leitura você vai incorporar
078 no seu TCC que de repente é mais valorizado ou menos
079 valorizado pela banca? Você tem uma ideia?
- 080 Gustavo Ah professor eu acho que aqueles aquele, esses artigos que
081 ele estava falando () como é que chama? É:
082 especializada? Artigo especi, sei lá...
- 083 Rafael Ah, artigo especializado, científico?
- 084 Gustavo É, eu acho que vai ser isso... É: tentar trazer isso pro
085 meu texto eu acho que vai ser o que vai, dar um a mais.

Gustavo reconhece a importância da bibliografia especializada como procedimento adequado para a escrita do TCC e ele demonstra esse entendimento, questionando a confiabilidade e precisão de informações de sites com informações mais genéricas. Chama a atenção, porém, entre as linhas 062 e 065, que, ao ser perguntado sobre o que poderia acontecer caso ele citasse sites de buscas comuns da internet, ele associa a não legitimidade dessas fontes como “preconceito” e também associa o seu potencial interlocutor como membro da banca de avaliação, uma pessoa que, segundo ele, teria preconceito também com essas fontes. Percebemos nesse

trecho dois pontos sobre os significados atribuídos por Gustavo a questões relacionadas à escrita acadêmica. O primeiro está associado à sua percepção sobre a comunidade acadêmica, representada por membros da banca de avaliação, com relação a fontes de pesquisa não especializadas. As avaliações e relações de poder incrustadas na legitimação de uma fonte de consulta e não de outra são representadas pelo estudante como “preconceito”.

O segundo ponto tem relação à projeção do interlocutor. Embora Gustavo e Luiz tenham concordado que o potencial leitor do trabalho poderia ser alguém alheio ao contexto de produção do TCC, Gustavo refere-se a esse leitor como alguém que seria membro da comunidade científica e, por isso, alguém que buscaria em seu texto características de um texto acadêmico. Isso torna um pouco imprecisa a definição de interlocutor do TCC de Gustavo, pois ele sabe que terá como leitores reais uma banca especializada e seu orientador, porém precisa considerar para organização de seu texto um potencial leitor “que não conhece bulhufas” (linha 401 do Excerto 3), conforme lhe orientou Luiz.

Os entendimentos negociados pelos participantes acerca da projeção de um interlocutor e a necessidade de inserção de bibliografia especializada no TCC apontam – assim como os posicionamentos sócio-históricos que ocupam como sujeitos da linguagem – para estruturas sociais mais amplas que remontam à adequação de suas práticas de linguagem a modelos culturais próprios do contexto da academia. Para Gustavo, então, escrever o TCC é uma tarefa diferente de escrever uma redação escolar. As escolhas linguísticas e a organização de seu texto devem dar conta de responder e atender aos aspectos que são necessários para que seu texto seja legitimado como acadêmico.

Reproduzimos, na Figura 2, os trechos iniciais do texto produzido por Gustavo após a sessão de orientação para compor o seu TCC. Recordamos que os arquivos de escrita foram compartilhados pelo estudante via *Google Docs*. O trecho abaixo é uma versão editada pelo participante em 13 de julho de 2018.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial em 1918, além de passar por grandes problemas políticos e econômicos, a Alemanha por conta de uma pressão de soldados, marinheiros e operários organizados em conselhos, havia se tornado república - A República de Weimar - que utilizava de uma Constituição federalista (divisão da nação em estados autônomos) usando de alguns princípios democráticos, tais como a liberdade de expressão.

Contudo, mesmo que desde antes do fim da guerra a Alemanha já passasse por problemas, esses mesmos foram agravados por conta do Tratado de Versalhes, documento este que foi assinado em 1919 pelas potências europeias, encerrando oficialmente o conflito e declarando a Alemanha como grande culpada. Além disso, o Tratado impunha que a Alemanha deveria pagar uma indenização altíssima aos países vencedores, foi tomado uma parte de seu território (resultando na criação da Polônia e Tchecoslováquia, além da perda de mais de três milhões de habitantes) e colônias no continente africano, também deveria limitar seu exército a cem mil homens e foi proibida de possuir marinha de guerra e força aérea.

Por conta desses fatores, a Alemanha se encontra endividada e com uma alta inflação. Por conta da República de Weimar que é fortemente criticada, o país vive uma grande instabilidade política, além de um sentimento revanchista (revanchismo alemão) que foi criado pelas severas punições do Tratado de Versalhes, que fez com que o povo alemão se sentisse humilhado, gerando um sentimento de revolta.

Procurando dar respostas a Alemanha, surge o Partido Nacional Socialista de Trabalhadores Alemães (ou simplesmente Partido Nazista), liderado por Adolf Hitler. Defendiam o Arianismo, conceito de que os alemães seriam uma raça pura e superior, e todos os outros eram inferiores (como judeus e ciganos), defendiam também o antissemitismo (perseguição aos judeus) e criticavam a democracia liberal da República de Weimar.

Figura 2: Trecho TCC 1 DTX_05_C_13_07

Fonte: banco de dados da pesquisa

Nos parágrafos iniciais, percebe-se que o texto de Gustavo está orientado para a questão central e para os tópicos elencados durante a sessão de orientação, no caso, mostrar como o Nazismo se consolida na Alemanha, abordando o sentimento de revanchismo e as políticas de pleno emprego e de propaganda promovidas pelo regime de Hitler. De forma mais explícita, o texto aborda o sentimento de revanchismo.

A organização textual aponta para o esforço de Gustavo para adequar seu texto aos interlocutores com os quais dialoga, a saber, um interlocutor real e presente no processo de escrita, que é Luiz, e um interlocutor virtual projetado que seria alguém alheio ao seu estudo, conforme pontuou seu orientador, e ao mesmo tempo membro da comunidade acadêmica, como Gustavo demonstrou ter consciência no Trecho 1 de conversa que teve com um dos pesquisadores. Essas manifestações de interlocução podem ser reconhecidas pela progressão temática que segue uma ordem cronológica que reconstrói os fatos históricos, a começar pelo fim da Primeira Guerra até o surgimento do Partido Nazista. Além disso, as construções explicativas, principalmente aquelas colocadas entre parênteses, reiteram um “interlocutor leigo” que é levado em consideração. Um exemplo dessa ocorrência está no trecho “[...] que utilizava uma divisão federalista (*divisão de estados autônomos*) [...]” (destaque nosso).

Com relação ao uso de bibliografia especializada, conforme sugerido por Luiz e ratificado por Gustavo, é possível notar que esse texto não apresenta citações e referências. Embora Gustavo tenha consciência do valor atribuído socialmente à literatura especializada como critério para atestar a cientificidade de um trabalho, a articulação dessas vozes não apareceu de forma explícita no texto. Não se trata, portanto, de negligência ou falta de reconhecimento da necessidade das leituras especializadas, mas sim de como essas outras vozes teóricas podem ser inseridas e orquestradas no próprio texto. Pode-se dizer que a maneira como as vozes foram articuladas no texto assemelham-se às formas como as vozes são, em geral, trazidas para redações argumentativas na escola, sem atribuição explícita da autoria de um dado, informação ou argumento.

Reconhecemos que, no esforço de produzir uma escrita acadêmica, conforme entendimentos construídos com o orientador, Gustavo se vale do repertório de práticas letradas que possui, neste caso, de modos de escrita de práticas escolares. Não à toa, os parágrafos iniciais se assemelham a textos didáticos e/ou informativos comumente lidos em materiais pedagógicos ou solicitados como atividades em sala de aula.

Os elementos apresentados nesta análise nos permitem entender que a negociação de aspectos como mais ou menos adequados para um TCC por parte dos interagentes Luiz e Gustavo e a forma como esses aspectos negociados são incorporados na escrita estão relacionados aos posicionamentos sócio-históricos ocupados pelos sujeitos da linguagem e à resignificação e atualização de discursos e vozes para os objetivos locais, emergentes e contingentes daquele ali-e-então.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos como objetivo discutir como Gustavo e Luiz construíram conjuntamente entendimentos acerca do que conta como escrita acadêmica durante uma sessão de orientação, e como esses entendimentos são elaborados pelo estudante na escrita de seu TCC.

A partir da análise de dados, foi possível reconhecer que os entendimentos negociados pelos participantes como adequados para escrita de um TCC foram (i) uso de bibliografia especializada para qualificação do trabalho e (ii) projeção de um interlocutor virtual. Esses dois entendimentos foram elaborados principalmente a partir das orientações dadas por Luiz a Gustavo, isto porque as posições de Luiz como mais conhecedor e autorizado a falar sobre escrita acadêmica e Gustavo como menos conhecedor e aprendiz são mutuamente ratificadas. Nesse sentido, poderíamos entender que nesse contexto, a partir da perspectiva de Gustavo, incorporar à sua escrita os entendimentos construídos com Luiz é similar a atribuir a seu texto características de texto acadêmico. Na figura de Luiz, como interlocutor primeiro de Gustavo, estaria também amalgamada a representatividade do discurso acadêmico.

Esses resultados nos levam a pontuar duas questões: a primeira a ser destacada sobre nossa análise é que Gustavo traz, em sua trajetória de prática de letramento acadêmico, formas de significar do seu repertório de práticas letradas construídos até então,

principalmente em contexto escolar. Um exemplo é a definição de “preconceito” para a relação da comunidade acadêmica com textos oriundos de bibliografia não especializada. Outro exemplo é a forma como as vozes da bibliografia especializada foram incorporadas ao seu texto, sem referências explícitas de autoria, o que se assemelha a práticas de escrita escolares, além da semelhança dos primeiros parágrafos do fragmento de TCC que analisamos com textos informativos e didáticos, também frequentes em práticas de leitura e escrita escolares. Trata-se de um dado que mostra o aspecto sociocultural da escrita.

A segunda questão é que o uso da linguagem e a orientação para essas seções de textos indexalizam e estão conectadas a certas estruturas sociais e culturais. Luiz é intersubjetivamente legitimado como uma voz autorizada a orientar e instruir a respeito do que conta como escrita acadêmica. Dessa forma, a partir de sua experiência acadêmica, ele apresenta um caminho de trabalho que é aceito por Gustavo, legitimado como aprendiz. Nesses termos, os participantes têm seus posicionamentos sócio-históricos negociados, atuando socialmente com a linguagem a fim de avançarem no trabalho de produzir e orientar um TCC, o que implica negociar entendimentos acerca daquilo que é adequado para o texto que precisa ser produzido.

Como conclusão, destacamos a importância de compreender a escrita como prática na qual os participantes têm agência ao negociarem intercompreensões a partir de seus lugares sócio-históricos e dos modos culturais de participação em práticas letradas das quais já participaram e que constituem o seu repertório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 30 de dezembro de 2008.

BULLA, G. DA S.; SCHULZ, L. análise da conversa etnometodológica e educação linguística: algumas contribuições para a formação de professores. *Calidoscópico*, v. 16, p. 194-205, 2018.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico- metodológicas: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula (de Português) como gênero discursivo. *Alfa*. São Paulo, v.56, n. 1, p. 249-269, 2012.

CREESE, A. Linguistic ethnography. In: KING, K.; HORNBERGER, N. (org.). *The encyclopedia of language and education*. Vol. 10. Research methods in language and education. Berlim: Springer, 2008. p. 229-241.

DALLA VECCHIA, A. *Práticas de linguagem e construção de identidades institucionais em aulas de alemão voltadas para exame de proficiência em uma comunidade de suábios no Brasil*. 2018. 230f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FIAD, R. Algumas considerações sobre o letramento acadêmico no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, jan. / jun. 2015.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *Delta*, v. 31 – especial, p. 1-34, 2015.

- JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M.; PIRES-SANTOS, M. E. Etnografia da linguagem como políticas em ação. *Calidoscópio*, v. 17, n.1, p. 145-162, jan./-abr 2019.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul./dez. 2014.
- LILLIS, T. Ethnography as method, methodology, and "deep theorizing": closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, p. 25-53, 2008.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4.1, p. 5-32. 2007.
- LILLIS, T.; CURRY, M. J. Professional academic writing by multilingual scholars: interaction with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, v. 23, n. 1, p. 3-35, 2006.
- LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 127-161.
- LOPES, M. F. *A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no Ensino Médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola*. 2015. 197f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- POLATO, A. D. M.; JUNG, N. M. Dialogismo e letramentos: o estilo verbal como lugar social de todo homem. *VEREDAS – Revista de Estudos Linguísticos*, v.2, n.23, p. 53-73, 2019.
- RAMPTON, B. Part V: Methodological Reflections. In: RAMPTON, B. *Language in late modernity: interaction in an urban school*. Cambridge University Press, New York, 2006. p. 383-409.
- RAMPTON, B.; J. MAYBIN; ROBERTS, C. Methodological foundations in linguistic ethnography. *Working Papers in Urban Language and Literacies* 125. 2014. Disponível em: <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/the-papers/WP125-Rampton-Maybin-Roberts-2014-Methodological-foundations-in-linguistic-ethnography.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- RAMPTON, B. *et al. Linguistic Ethnography: a discussion paper*, Unpublished, 2004. Disponível em: www.lingethnog.org.uk Acesso em: 15 out. 2017.
- SEMECHECHEM, J. A. *O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná*. 2016. 272f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. In. *Perspectiva*. v.28, n.2. p.541-567, jul./dez. 2010.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLOCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica (1926). *In*: VOLOCHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 71- 100.



Recebido em 05/10/2019. Aceito em 30/04/2020.