

RELATÓRIO DE PESQUISA

Percepções de redatores sobre os letramentos acadêmicos na prática da escrita de resenhas colaborativas



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Eulália Leurquin (UFC)
- Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)
- Matilde Alves Gonçalves (UNL)

AVALIADO POR

- Rosalice Pinto (UNL)
- Luiz Gomes (UFAL)

SOBRE OS AUTORES

- Franciclé Fortaleza Bento
Conceptualização, Investigação, Escrita - rascunho original e Escrita - análise e edição.
- Júlio Araújo
Supervisão, Escrita - rascunho original e Escrita - análise e edição.

DATAS

- Recebido: 30/09/2021
- Aceito: 05/11/2021
- Publicado: 23/12/2021

COMO CITAR

Bento, F. F.; Araújo, J. (2021). Percepções de redatores sobre os letramentos acadêmicos na prática da escrita de resenhas colaborativas. *Revista da Abralín*, v. 20, n. 3, p. 1236-1255, 2021.

Franciclé Fortaleza BENTO

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Júlio ARAÚJO

Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de investigar a percepção de redatores sobre os letramentos acadêmicos evidenciados durante a escrita de *resenhas acadêmicas colaborativas* na plataforma *wiki* a partir de alguns de seus desdobramentos: os letramentos disciplinares e os letramentos argumentativos. Trata-se de uma pesquisa descritiva realizada com 17 graduandos em Letras-Inglês que destaca as falas dos participantes sobre as habilidades de apreender o gênero *resenha*, levando em conta a cultura disciplinar no qual está inserido e a argumentação para escrever este gênero. O aporte teórico da pesquisa compreende os letramentos acadêmicos (KIILI; MÄKI-NEN; COIRO, 2013), os letramentos disciplinares (SHANAHAN; SHANAHAN, 2008; 2012; MCCONACHIE, 2010) e os letramentos argumentativos (ANDREWS, 2010). Os resultados indicam que os letramentos disciplinares permitiram aos alunos compreender a estrutura do gênero *resenha*, o que inclui a noção de seus movimentos retóricos e seu propósito comunicativo. Ademais, os letramentos argumentativos exigiram dos estudantes um posicionamento crítico para avaliar os textos resenhados.

ABSTRACT

This article aims at investigating the perception of writers about academic

literacies evidenced during the writing of collaborative academic reviews on the wiki platform based on some of its unfoldings: disciplinary literacies and argumentative literacies. It is a descriptive research method carried out with 17 undergraduate students in English language that highlights the speeches of the participants about the skills of apprehending the review genre, taking into account the disciplinary culture in which it is inserted and the argumentation to write this genre. The theoretical framework of the research includes academic literacies (KIILI; MÄKINEN; COIRO, 2013), disciplinary literacies (SHANAHAN; SHANAHAN, 2008; 2012; MCCONACHIE, 2010) and argumentative literacies (ANDREWS, 2010). The results indicate that the disciplinary literacies enabled students to understand the structure of the review genre, which includes the notion of its rhetorical moves and its communicative purpose. In addition to this, the argumentative literacies required students to take a critical stance to evaluate the reviewed texts.

PALAVRAS-CHAVE

Letramentos acadêmicos. Letramentos disciplinares. Letramentos argumentativos.

KEYWORDS

Academic literacies. Disciplinary literacies. Argumentative literacies.

Introdução

As práticas discursivas realizadas na academia tendem a exigir de seus interagentes uma série de letramentos que ora se realizam individualmente, ora se dão concomitantemente para que os discursos sejam produzidos. O caráter plural dos letramentos acadêmicos se faz presente, uma vez que uma série de letramentos são convocados no alinhamento necessário entre cultura disciplinar, comunidade discursiva e materialização dos discursos.

Desta feita, os letramentos acadêmicos, sobretudo quando emergentes das práticas discursivas realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, tendem a permitir novas formas de textualização e de comportamentos e posicionamentos dos participantes. Dentre os gêneros produzidos na universidade, a *resenha* se destaca, pois é uma tarefa escolar que permite ao aluno não apenas resumir a obra lida, mas se posicionar para avaliar criticamente, oferecendo uma recomendação ou refutação desta.

Vale ressaltar que o gênero *resenha* produzido colaborativamente na academia já vem sendo investigado por Bento e Araújo (2021a), no que se refere à interação com base em critérios da Análise da Conversação, assim como acerca dos movimentos retóricos para a construção deste gênero

(BENTO; ARAÚJO, 2021b, no prelo). Esses estudos¹, assim como este em questão, pretendem compreender mais sobre a constituição e a produção do gênero *resenha colaborativa* em situações de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de investigar a percepção de redatores sobre os letramentos acadêmicos evidenciados durante a escrita de *resenhas acadêmicas colaborativas* na plataforma *wiki* tendo como base os letramentos disciplinares e argumentativos. Para este fim, foi realizada uma pesquisa com 17 alunos do curso de Letras-Ingês de uma universidade pública no estado do Ceará e suas falas (respostas dos questionários) foram analisadas com base na teoria acerca dos letramentos investigados.

O artigo se divide em 04 seções. A primeira seção é uma apresentação da pesquisa realizada, seguida pela fundamentação teórica que trata dos letramentos acadêmicos, dos letramentos disciplinares e argumentativos. Na terceira seção, a metodologia do estudo é apresentada, seguida pela seção de análise e discussão dos dados. Por fim, considerações são feitas sobre o estudo realizado, elencando os principais resultados encontrados.

1. Letramentos acadêmicos: a pluralidade de um termo

A tese segundo a qual o letramento é uma prática social e cultural (BARTON; HAMILTON, 2000) permite entender as práticas de letramento como um conjunto de eventos mediados pelos textos escritos e imbricados em objetivos sociais amplos, pois são práticas culturais de grupos particulares. Desta feita, o letramento pode significar coisas diferentes, para pessoas diferentes e tempos distintos, não sendo apenas um conjunto único de habilidades de leitura e escrita.

Alguns autores, como Kiili, Mäkinen e Coiro (2013), utilizam o letramento acadêmico no seu sentido plural por ter em sua constituição a presença de outros letramentos. Para as autoras citadas, a natureza contextual e situada das práticas de conhecimento construídas pelos peritos em disciplinas específicas é o aspecto central dos letramentos acadêmicos. Elas consideram que os letramentos acadêmicos são constituídos pela íntima relação entre os letramentos disciplinares, argumentativos, colaborativos, digitais e inovadores desenvolvidos nas práticas de letramento desenvolvidas na academia.

Nesta pesquisa, abordamos a investigação, especificamente, de dois letramentos considerados integrantes dos letramentos acadêmicos: os letramentos disciplinares e os letramentos argumentativos. A descrição de cada um deles se dará nas seções seguintes.

¹ As pesquisas mencionadas, o que inclui esta, fazem parte do Laboratório de Letramentos e Escrita Acadêmica (LEA), projeto de ensino realizado na Universidade Federal do Ceará. Este projeto possui o objetivo de criar situações didáticas de ensino da escrita de gêneros acadêmicos, ampliando os letramentos acadêmicos dos estudantes de graduação.

1.1 Letramentos disciplinares

Para Hyland (2004, p. 9) as disciplinas são “[...] instituições humanas nas quais as ações e os entendimentos são influenciados pelo pessoal e pelo interpessoal, assim como pelo institucional e pelo sociocultural”.² Desse modo, temos os agentes que interagem nessas disciplinas, o lugar, a instituição onde elas se estabelecem e o contexto social de que fazem parte.

Os interagentes que se apropriam de determinada disciplina formam uma comunidade discursiva. Segundo Swales (1990, p. 9), “comunidades discursivas são redes sociorretóricas formadas para cumprir objetivos em comum”.³ Ele afirma que os membros de uma comunidade discursiva possuem familiaridade com os gêneros utilizados na comunicação estabelecida no contexto em que atuam. Esses textos produzidos no âmbito das comunidades discursivas possuem um propósito comunicativo, pois

um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva e dessa forma passam a constituir o fundamento do gênero. Esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso, influencia e limita a escolha de conteúdo e o estilo.⁴ (SWALES, 1990, p. 58).

O gênero *resenha*, por exemplo, tem na avaliação a função que o define, ou seja, seu propósito comunicativo. Motta-Roth (1995) ratifica este aspecto ao afirmar que os propósitos comunicativos de *resenhas* incluem introduzir e avaliar novas publicações. No entanto, outros aspectos como a descrição detalhada do conteúdo e a organização são relevantes, dando à *resenha* um caráter não só avaliativo, mas informativo.

Retomando a noção de comunidade discursiva, Swales (1990) elenca 6 critérios para que um grupo de indivíduos seja caracterizado como uma comunidade discursiva. Desta feita, os indivíduos devem: (i) possuir objetivos em comum; (ii) ter mecanismos de intercomunicação entre seus membros; (iii) utilizar mecanismos de participação, os quais permitem o *feedback* e a participação dos membros; (iv) elaborar ou apropriar-se de um ou mais gêneros para articularem suas atividades e objetivos em comum; (v) adquirir léxico específico para o uso do gênero; e (vi) possuir uma organização hierárquica na qual os novos membros são inseridos nas práticas do grupo por membros especializados.⁵

² No original: “[...] human institutions where actions and understandings are influenced by the personal and interpersonal, as well as the institutional and sociocultural.” Esta é uma tradução nossa (assim como as demais, daqui em diante).

³ No original: “Discourse communities are sociorhetorical networks that form in order to work towards sets of common goals.”

⁴ No original: “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constraints choice of content and style.”

⁵ Alvo de críticas, a proposta inicial de Swales foi reformulada em 1992. Nessa nova proposta, Swales revisita os critérios e percebe que os princípios não compreendem “novas maneiras de realizar as coisas, novos gêneros, novos temas, novos produtos e a criação

Para Hyland (2004), a noção de comunidade discursiva procura situar os escritores em contextos particulares, de modo que seja possível identificar como as suas estratégias retóricas são dependentes dos propósitos, cenários e audiência. Ademais, o autor afirma que as comunidades discursivas são compostas por indivíduos com experiências diversas: pesquisadores, assistentes de laboratórios e calouros, que interagem e usam os mesmos textos e gêneros para diferentes propósitos.

As “leis” que norteiam a academia regem essas comunidades, que variam consoante as especificidades próprias de cada disciplina. Assim, Hyland (2004) trata da cultura disciplinar, o que implica dizer que:

ver disciplinas como culturas ajuda a explicar o que e como as questões podem ser discutidas e os entendimentos que são a base para a ação cooperativa e de criação do conhecimento. Não é importante que todos concordem, mas os membros devem ser capazes de se envolver com as ideias uns dos outros e analisar de forma acordada. Disciplinas são os contextos em que a discordância pode ser tratada.⁶ (HYLAND, 2004, p. 11).

Desta feita, é possível dizer que as disciplinas são orientadas por uma cultura, à medida que possuem práticas comuns, próprias do meio acadêmico, mas diferenças significantes, que se materializam nos modos pelos quais leitores e escritores veem o mundo, se representam e se posicionam em determinado campo disciplinar. Hyland (2004, p. 11), afirma que “[...] as convenções retóricas de cada texto refletem algo das concepções epistemológicas e sociais da cultura disciplinar do autor.”⁷

Essa discussão possibilita dizer que as comunidades discursivas acadêmicas existem numa cultura disciplinar, permeada por práticas discursivas. A materialização dessas práticas exige de seus membros habilidades específicas, ou seja, letramento disciplinar para que os discursos e textos produzidos tenham significado.

Considerando isso, o letramento disciplinar, segundo Shanahan e Shanahan (2008), se refere ao letramento avançado de um determinado conteúdo. Assim, os autores afirmam que:

de novos espaços de pesquisas” (SWALES, 1992, p. 2). Nesse sentido, algumas modificações nos critérios são propostas pelo autor, no sentido de considerar os diversos grupos sociais que os indivíduos participam e as interações que se dão com essas outras comunidades.

⁶ No original: “Seeing disciplines as cultures helps to account for what and how issues can be discussed and for the understandings which are the basis for cooperative action and knowledge-creation. It is not important that everyone agrees but members should be able to engage with each other’s ideas and analyses in agreed ways. Disciplines are the contexts in which disagreement can be deliberated.”

⁷ No original: “[...] the rhetorical conventions of each text will reflect something of the epistemological and social assumptions of the author’s disciplinary culture.”

[...] ao passo que os alunos progredem de nível escolar, a instrução sobre a leitura e a escrita deve se tornar cada vez mais disciplinar, dando reforço e suporte ao desempenho do aluno com textos e padrões interpretativos exigidos nas várias disciplinas ou assuntos.⁸ (SHANAHAN; SHANAHAN, 2008, p. 57).

Cabe destacar que o letramento disciplinar não é um conjunto de estratégias usadas para ajudar os alunos a organizar textos ou estabelecer conexões entre as palavras. No entanto, envolvem os modos de pensar, conhecer e fazer inerentes a cada disciplina. Como afirma McConachie (2010, p. 16), o letramento disciplinar “envolve o uso da leitura, razão, investigação, fala e escrita requeridos para aprender e formar conhecimento de conteúdo complexo apropriado para uma disciplina particular.”⁹ Assim, essa compreensão sobre letramento estabelece uma relação entre letramento e conteúdo: o conteúdo avança por meio do entendimento do letramento e o letramento avança em função do entendimento do conteúdo.

No que se refere ao seu objetivo, o letramento disciplinar, segundo Shanahan e Shanahan (2012), identifica todas as distinções relevantes da leitura e da escrita nas disciplinas e encontra meios de ensinar os alunos a lidar com os aspectos do letramento das disciplinas. A noção de agência se faz necessária, assim como o empreendimento nas respostas e atitudes direcionadas aos objetivos, tarefas e costumes próprios de cada disciplina.

Para Kiili, Mäkinen e Coiro (2013), o aprendizado em uma disciplina requer a adoção de vocabulário, gêneros textuais, convenções de letramento e formas de comunicação associadas com determinada disciplina. Desse modo, a função central dos letramentos disciplinares é construir os entendimentos dos alunos sobre como os textos representam ambos conhecimentos e os modos de conhecer, fazer e acreditar nas diferentes comunidades disciplinares. Constituem-se como a junção do entendimento das características de letramentos disciplinares específicos por meio do qual o conhecimento é criado e as práticas são compartilhadas.

Cabe tratar de mais um letramento importante a saber, os letramentos argumentativos, pauta da seção seguinte.

1.2. Letramentos argumentativos

Segundo Andrews (2010), o argumento se refere aos produtos e manifestações da argumentação no meio oral, escrito e visual, citando, como exemplos, os debates, os ensaios, os artigos e as teses. A argumentação, por sua vez, é o processo de argumentar em contextos educacionais, políticos e

⁸ No original: “[...] as students move through school, reading and writing instruction should become increasingly disciplinary, reinforcing and supporting student performance with the kinds of texts and interpretive standards that are needed in the various disciplines or subjects.”

⁹ No original: “Disciplinary literacy involves the use of reading, reasoning, investigating, speaking, and writing required to learn and form complex content knowledge appropriate to a particular discipline.”

empresarias. Em se tratando da argumentação no ensino superior, refere-se a como o argumento ocorre neste meio.

Andrews (2010, p. 1) aborda a importância do argumento (produto) e da argumentação (processo) na educação superior. Desse modo, o autor lista alguns aspectos a serem considerados: i) as disciplinas do curso e o mundo pedem que o aluno argumente; ii) o conhecimento avança por meio do argumento; iii) argumentar envolve clareza, assim como persuasão, presente nas comunicações orais, ensaios e artigos [os gêneros acadêmicos, por sua vez, exigem notável capacidade argumentativa]; iv) argumentar pode ser agradável, tendo em vista que o ambiente acadêmico se configura como um espaço no qual o argumento é estimulado e pode realmente florescer. Embora aparentemente óbvios, muitos desses aspectos são negligenciados na academia, afirma o autor. Acreditamos que uma conscientização maior da importância do letramento argumentativo deva se fazer presente nas discussões acadêmicas, a fim de que os alunos possam realmente avançar nesse aspecto.

Andrews (2010, p. 3-4) destaca o papel do aluno e do professor no processo de argumentação. Cabe ao aluno se inteirar sobre a disciplina, encontrar seu caminho nela e descobrir como a argumentação ocorre em determinado campo de investigação (sobretudo nos interdisciplinares). No que concerne ao professor, este faz o papel de mediador, uma vez que sua função não é apenas introduzir o aluno nos discursos da disciplina, mas determinar o que cabe ou não em termos de conhecimento e de apresentação deste. O autor afirma, ainda, que parte dos problemas das tarefas dos alunos é resultado do direcionamento dado, logo, estes acabam agindo por conta própria e não tendo um resultado satisfatório. Além disso, creio que isso se dê, por exemplo, quando a um aluno é pedida a escrita de um determinado gênero, mas não é feito o direcionamento para a escrita.

No que se refere à prática do mistério na escrita acadêmica, Lillis (2001) afirma que as convenções que governam as práticas de letramentos na academia permanecem um mistério para os estudantes. Assim, os direcionamentos parecem distantes do aluno e não facilitam a compreensão de como a escrita pode ser realizada e aprimorada. Este aspecto é corroborado por Street (2010), no que se refere às dimensões escondidas, ocultas na escrita de artigos acadêmicos. Nesse sentido, Street assevera que há dimensões escondidas, implícitas nas avaliações da escrita acadêmica e interessa a ele conhecer os critérios escondidos que são utilizados por orientadores, por avaliadores de trabalhos submetidos a congressos e por revisores de periódicos. Neste mesmo direcionamento, Lillis e Tuck (2016) afirmam que as dificuldades que os alunos encontram na escrita acadêmica são mais de ordem institucional do que pessoal, o que ratifica a necessidade de se rever a pedagogia da escrita na educação superior.

Segundo Kiili, Mäkinen e Coiro (2013), os letramentos argumentativos se referem às habilidades dos estudantes em identificar, avaliar e produzir argumentos num amplo repertório de eventos de letramentos individuais e sociais. Uma vez que os alunos trabalham para se estabelecerem como membros participantes de uma comunidade discursiva de um domínio específico, as práticas de letramentos argumentativos os tornam aptos a considerar perspectivas alternativas, a alargar e aprofundar seus conhecimentos e a fazer julgamentos para informar suas tomadas de decisão.

Embora os letramentos argumentativos sejam uma das habilidades mais essenciais no processo de aprendizagem da escrita acadêmica que os estudantes precisam para terem êxito na universidade, a maioria dos estudantes do ensino médio não está preparada para a cultura argumentativa da universidade e de outros campos além dela. Essa limitação representa um desafio para os educadores que buscam preparar os alunos para futuras demandas cognitivas e sociais mais complexas.

Cabe destacar que o **letramento crítico** merece ser abordado nesta discussão. Desta feita, este conceito será apresentado com o intuito de atender aos achados nos dados desta pesquisa.

Lankshear e McLaren (1993, p. 82) afirmam que o letramento crítico possui raízes no trabalho de Paulo Freire. Segundo este educador, a leitura do mundo e não apenas das palavras deveria ser ensinada, uma vez que apenas o aspecto técnico do letramento faria dos alunos objetos passivos e não ativos. Logo, o letramento crítico diz respeito ao ato revolucionário de “aprender a ler e a escrever como parte do processo de se tornar consciente da experiência de alguém como historicamente construída” (LANSHEAR; MCLAREN, 1993, p. 82). O objetivo do letramento crítico é desafiar as relações de poder desiguais, criticando as estruturas organizacionais e sociais.

A contribuição de Green, Lankshear e Snyder (2000) para a noção de letramento crítico permite afirmar que:

a dimensão “crítica” envolve a consciência de que todas as práticas sociais, e, portanto, todos os letramentos, são socialmente construídas e “seletivas”: elas incluem algumas representações e classificações – valores, propósitos, regras, padrões, perspectivas – e excluem outras. Para participar efetiva e produtivamente de qualquer prática letrada, as pessoas precisam ser nela socializadas. Mas se os indivíduos são socializados em um letramento sem perceberem que ele é socialmente construído e seletivo, e que também pode-se atuar sobre ele e transformá-lo, eles não podem desempenhar um papel ativo em mudá-lo. A dimensão crítica do letramento é o fundamento para garantir que os indivíduos não sejam apenas capazes de participar de um determinado letramento e nele produzir sentidos, mas também que, de várias maneiras, eles são capazes de transformá-lo e ativamente produzi-lo.¹⁰ (GREEN; LANKSHEAR; SNYDER, 2000, p. 31)

Desta feita, os participantes dos muitos eventos e práticas de letramentos necessitam, além de compreender e desempenhar as situações requeridas, avaliar e transformar. No que tange à formação docente, especificamente, Santos e Ifa (2013) consideram que o letramento crítico reside no fato de que:

[...] a formação do professor, seja ela acadêmica inicial ou continuada, não deve ser vista alheia à discussão teórica do letramento crítico e ao cotejo dos diálogos relacionados à prática de ensino e sua

¹⁰ No original: “The ‘critical’ dimension involves awareness that all social practices, and hence all literacies, are socially constructed and ‘selective’: they include some representations and classifications – values, purposes, rules, standards, perspectives – and exclude others. To participate effectively and productively in any literate practice, people must be socialised into it. But if individuals are socialised into a literacy without realising that it is socially constructed and selective, and also that it can be acted on and transformed, they cannot play an active role in changing it. The critical dimension of literacy is the basis for ensuring that individuals are not merely able to participate in an existing literacy and make meanings within it, but also that, in various ways, they are able to transform and actively produce it.”

reflexão. Deve, ao contrário, ser considerada fundamental porque propicia o lançamento de olhares retrospectivos e reflexivos sobre o processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, o alcance de objetivos ou não e suas razões) e contribui para um (re) pensar, (re) construir as ações futuras. (SANTOS; IFA, 2013, p. 2-3).

Assim, propiciar situações que possam suscitar a reflexão, a criticidade, os diferentes posicionamentos e engajamentos na formação de professores se faz necessário. A criticidade pode impactar diretamente na escolha de materiais didáticos mais engajadores e mais sensíveis às questões sociais e pedagógicas.

Dando continuidade, a seção seguinte apresenta os procedimentos metodológicos empregados neste estudo.

2. Metodologia

A presente pesquisa procurou investigar a percepção dos participantes sobre os letramentos disciplinares e argumentativos em uma experiência de escrita de *resenhas colaborativas* na plataforma *wiki*.

Dela, participaram 17 alunos da graduação em Letras-Inglês de uma universidade pública do Ceará no ano de 2018. A fim de proteger a identidade dos participantes, os estudantes foram identificados por A1, A2 e, assim sucessivamente. Ao final da experiência, os colaboradores foram submetidos a uma autoavaliação com o intuito de descrever suas percepções acerca dos letramentos acadêmicos.

Na plataforma *wiki*, foram colocadas questões relativas aos letramentos acadêmicos e, neste artigo, destacamos dois deles, os letramentos disciplinares e os letramentos argumentativos para discussão. Acerca dos letramentos disciplinares, as perguntas procuraram conhecer (i) o que o estudante aprendeu sobre o gênero *resenha*; (ii) quais aspectos linguísticos ele aprimorou ao escrever *resenhas*; (iii) o que foi mais difícil na escrita de *resenhas* e (iv) qual é a importância de se escrever uma *resenha*. Em se tratando dos letramentos argumentativos, as perguntas giraram em torno (i) das estratégias usadas para criticar e (ii) da criticidade adquirida após essa experiência.

Com base na teoria apresentada na seção destinada a este fim, as falas (respostas dos questionários respondidos pelos participantes na plataforma *wiki*) foram analisadas e pontos que evidenciassem a percepção dos letramentos argumentativos e colaborativos foram apresentados. A seção seguinte trata da discussão dos dados, que foram abordados qualitativamente.

3. Análise e discussão dos dados

Esta seção tem o objetivo de apresentar os trechos das respostas dos participantes sobre suas percepções sobre os letramentos disciplinares e os letramentos argumentativos quando da realização da prática de escrita de *resenhas colaborativas* na *wiki*. Cabe, ainda, nesta seção, discutir estes

trechos à luz dos letramentos acadêmicos em seu sentido plural, conforme apresentamos em nossa fundamentação teórica.

3.1 Percepções sobre os letramentos disciplinares

A primeira pergunta procurou identificar o que os alunos afirmaram que aprenderam sobre a estrutura, os movimentos retóricos, o propósito comunicativo e o estilo de uma *resenha*. Swales (1990) afirma que o entendimento sobre a estrutura do gênero implica na compreensão de seu propósito comunicativo. Desse modo, os excertos a seguir apresentam a associação entre estrutura e organização dos parágrafos feita pelos alunos.

(A2) I learned that making a review is not that simple. It demands from you a certain **structural** knowledge [...].¹¹

(A15) I learned during this period was how the review genre is **structured**: introduction, summary, recommendation and a conclusion. That is, I learned how to make a text more organized [...].¹²

Essa organização dos parágrafos se dá, ora quando se intitula cada parágrafo (introdução, resumo etc), como pontua A15; ora quando se usa o verbo **estruturado** (*structured*). Nesse sentido, os alunos percebem os movimentos retóricos do gênero como uma estrutura, e enfatizam que deve ter uma conclusão. Entretanto, apenas dois alunos usaram o termo próprio desse aporte teórico, ou seja, a palavra **passos** (*steps*).

(A16) I learned that it can be a good way to learn to write better in English, that are specific **steps** that can help you do a good review, which I didn't know about before [...].¹³

(A17) I have learned the **steps** to do it [...].¹⁴

Podemos afirmar que o conhecimento da terminologia própria da teoria utilizada para ensinar a escrever o gênero se relaciona com os letramentos disciplinares adquiridos por elas. Para Shanahan e Shanahan (2012), a identificação de distinções relevantes da leitura e da escrita nas disciplinas é um dos objetivos desses letramentos. Desse modo, à medida que os alunos vão apreendendo essas distinções, ou seja, o que se requer para a leitura e a escrita numa área específica, familiarizando-se

¹¹ No português: “Eu aprendi que fazer uma resenha não é simples. Exige de você um certo conhecimento estrutural [...].”

¹² No português: “Eu aprendi durante este período como o gênero resenha é estruturado: introdução, resumo, recomendação e uma conclusão. Isto é, como fazer um texto mais organizado.”

¹³ No português: “Eu aprendi que pode ser uma boa forma de aprender a escrever bem em inglês, que há passos específicos que podem ajudar você a fazer uma boa resenha, que eu não conhecia antes [...].”

¹⁴ No português: “Eu aprendi os passos para fazer.”

com elas, começam a usá-las de modo mais consciente e isso contribui para a construção do gênero. Isso é defendido por McConachie (2010), ao afirmar que o conteúdo avança por meio do entendimento do letramento e o letramento avança em função do entendimento do conteúdo, estabelecendo uma relação importante para o desenvolvimento dos letramentos disciplinares.

Ademais, foi possível perceber o propósito comunicativo de *resenhas*, de acordo com os excertos seguintes:

(A1) I learned that a review is a genre very useful when you want to **analyze** a movie, a book, short story etc. It has a structure that helps the reader to have a general idea about the work [...].¹⁵

(A14) I have learned that in order to write a review it is necessary to **analyze** some aspects of a particular work and describe these aspects more critically by showing the positive or negative value of this work [...].¹⁶

Com base nos excertos, as *resenhas* possuem o propósito comunicativo de informar ao leitor sobre o valor de um determinado trabalho, por meio de uma análise (destaque para o verbo *analyze*). De acordo com Swales (1990), os propósitos comunicativos fundamentam e modelam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam a escolha de conteúdo e estilo. Desse modo, propósito comunicativo, estrutura e movimentos retóricos estão intimamente ligados. Isso é corroborado no estudo de Motta-Roth (1995), que atesta que as *resenhas* possuem o propósito comunicativo de avaliar e introduzir novas publicações.

O estilo presente no gênero *resenha* foi outro aspecto observado no *corpus* em estudo. Desta feita, mais um aspecto listado por Swales (1990) se confirma nos dados, dada a percepção de que este aspecto se liga aos propósitos comunicativos do gênero, fundamentando-o e modelando-o. De acordo com os excertos, A3 e A13 perceberam o estilo como claro (*clear*) e conciso (*concise*):

(A3) I retained good pieces of advice that will help me to make good reviews. Being **concise** is the most important. We must say what is important to know and sound **clear**, because we want the reader to get interested in our review's object [...].¹⁷

(A13) I learned that a review must be **clear**, **concise** and have to summarize the main idea of the text with information that we can add to enhance it [...].¹⁸

¹⁵ No português: “Eu aprendi que uma resenha é um gênero muito útil quando você quer analisar um filme, um livro, um conto etc. Tem uma estrutura que ajuda o leitor a ter uma ideia geral sobre o trabalho.”

¹⁶ No português: “Eu aprendi que para escrever uma resenha é necessário analisar alguns aspectos de um trabalho particular e descrever esses aspectos mais criticamente mostrando o valor negativo ou positivo deste trabalho.”

¹⁷ No português: “Eu peguei bons conselhos que me ajudarão a fazer boas resenhas. Ser conciso é o mais importante. Devemos dizer que é importante saber e soar claro, porque queremos que o leitor fique interessado no objeto de nossa resenha.”

¹⁸ No português: “Eu aprendi que uma resenha deve ser clara, concisa e resumir a ideia central do texto com informação que pode ser adicionada para melhorá-la.”

A segunda pergunta indagava sobre quais aspectos linguísticos os alunos aprimoraram ao escrever *resenhas*. As respostas indicaram as habilidades de leitura e escrita, com ênfase nesta, e a aquisição de vocabulário e gramática como principais. De forma mais pontual, apontaram a coesão textual como um aspecto melhorado.

A relação leitura e escrita só foi estabelecida de forma direta por A5, uma vez que a ênfase maior se deu na escrita, conforme os excertos que se seguem:

(A5) [...] My writing process of how to write something and my reading. We read a lot of articles and tales [...].¹⁹

(A12) [...] The linguistic aspects that we can learn by writing reviews are the most diverse, it goes from applied linguistics, better acquisition of a second language, better reading of a second language [...].²⁰

A12 situou a experiência no campo da Linguística Aplicada e percebeu a escrita de *resenhas* como uma oportunidade de melhorar a aquisição em segunda língua, citando a leitura. Dando continuidade, os demais excertos selecionados estabelecem uma relação da escrita com o aprimoramento de vocabulário; gramática e, de forma específica, a estrutura da frase e a coesão textual:

(A6) [...] This helped me to develop my writing and acquire vocabulary [...].²¹

(A7) [...] Linguistic aspect was textual cohesion [...].²²

(A13) I think that helps me to improve my reading and writing skills and my vocabulary, I learned a lot of new words and to pay more attention to the text on the grammatic, writing, cohesion aspects.²³

(A11) [...] I got the opportunity of practice my writing part and learn new words and also things about grammar [...].²⁴

(A16) [...] I think I had improved some grammatical and sentence structure aspects, because when you are writing and also revising you became to percept the errors [...].²⁵

¹⁹ No português: “Meu processo de escrita de como escrever algo e minha leitura. Nós lemos muitos artigos e contos [...].”

²⁰ No português: “[...] Os aspectos linguísticos que nós aprendemos ao escrever *resenhas* são os mais diversos, vai da linguística aplicada, melhor aquisição de segunda língua, melhor leitura de segunda língua [...].”

²¹ No português: “[...] Isto me ajudou a desenvolver minha escrita e adquirir vocabulário.”

²² No português: “[...] O aspecto linguístico foi a coesão textual [...].”

²³ No português: “[...] Eu acho que me ajuda a melhorar as minhas habilidades de leitura e escrita e meu vocabulário, eu aprendi muitas palavras novas e prestar mais atenção no texto, nos aspectos gramaticais, de escrita, de coesão.”

²⁴ No português: “[...] Eu tive a oportunidade de praticar a minha escrita e aprender novas palavras e também coisas sobre gramática [...].”

²⁵ No português: “[...] Eu acho que melhorei aspectos gramaticais e de estrutura da frase, porque quando você está escrevendo e revisando você percebe os erros [...].”

(A17) [...] Exploring different words to avoid repetition [...].²⁶

Em relação ao vocabulário, a A6 afirmou ter aprimorado esse aspecto sem especificações, assim como o A11. Segundo A13, por exemplo, a prática de escrever *resenhas colaborativas* serviu para aprender novas palavras, enquanto o A17 explorou-as para evitar repetições. A evolução na gramática se deu para A11 de forma geral, enquanto que para o A7 ocorreu por meio da coesão textual, assim como para a A13. Por fim, a participante A16 percebeu melhoramento na gramática e especificamente na estrutura a nível de frase. Ela foi a única aluna a mencionar o processo de revisão na construção de textos.

Com base nos excertos, é possível perceber que os alunos puderam experienciar os letramentos disciplinares, pois segundo Kiili, Mäckine e Coiro (2013), o aprendizado em uma disciplina requer vocabulário, gêneros textuais, convenções de letramento e formas de comunicação relacionadas à determinada disciplina.

A terceira pergunta procurava conhecer o que os alunos consideraram mais difícil na escrita de *resenhas*. Os aspectos mais difíceis foram a seleção de informações, o resumo, o atendimento à “estrutura” (os movimentos retóricos próprios do gênero) e a escrita acadêmica em si. Em seguida, temos os excertos:

(A4) [...] The most difficult part was to select the right information to put in my reviews in a way that I could be clear without excessively exploring the details [...].²⁷

(A6) [...] The hardest part in writing this genre is to summarize what you read before [...].²⁸

(A7) [...] I have more difficult was selected parts the right information [...].²⁹

(A11) [...] The most difficult for me was choosing the necessary information to put in the text [...].³⁰

(A1) [...] I think the most difficult thing was to do summaries about the works; it is a hard task because you have to have a good technique to summarize texts [...].³¹

Selecionar o que deve compor o resumo não é uma tarefa simples, tendo como base os excertos agora descritos. Assim, é necessário expressar clareza, ter técnica e informar apenas o que é mais

²⁶ No português: “[...] Explorando novas palavras para evitar repetição [...].”

²⁷ No português: “[...] A parte mais difícil foi selecionar a informação correta para colocar nas resenhas de forma que ficasse claro sem explorar os detalhes excessivamente [...].”

²⁸ No português: “[...] A parte mais difícil na escrita desse gênero é resumir o que você leu antes [...].”

²⁹ No português: “[...] Eu tenho mais dificuldade foi selecionar partes da informação [...].”

³⁰ No português: “[...] O mais difícil para mim foi escolher a informação necessária para colocar no texto [...].”

³¹ No português: “[...] Eu acho que a coisa mais difícil foi fazer resumos sobre os trabalhos; é uma tarefa difícil porque você tem que ter uma boa técnica para resumir os textos [...].”

relevante no resumo. Em *resenhas*, há o realce a pontos específicos, o que exige capacidade analítica dos resenhadores. Dificuldades sobre os movimentos retóricos são mostradas nos excertos a seguir:

(A2) [...] The most difficult thing about writing reviews was knowing how to use each part of the structure [...].³²

(A5) [...] The organization using the RM [...].³³

(A15) [...] The difficulties encountered were the vocabulary of texts and how to write a review following the structure appropriately [...].³⁴

Ademais, compreender o uso da estrutura e como as informações se organizam, como afirmam A2 e A5, implicam na compreensão da descrição esquemática das estratégias retóricas do gênero *resenha*. A escrita de *resenhas* seguindo esses direcionamentos, conforme menciona A15, significa seguir a estrutura apropriadamente, assim como compreender o vocabulário dos textos. Por fim, sobre a escrita acadêmica em si, uma aluna apenas fez menção:

(A13) I had more difficult on academic writtng, i have a lot of difficult with standard language.³⁵

Nesse sentido, a A13 menciona ter dificuldades na escrita acadêmica, na língua padrão, sem dar maior detalhamento. Entretanto, ela utiliza o termo “linguagem padrão”, o que supõe a linguagem própria da esfera acadêmica. Compreender o discurso acadêmico é um processo contínuo, permeado por diversos eventos e práticas de letramentos que merecem direcionamentos.

A quarta pergunta procurava conhecer a importância de se escrever uma *resenha*. As respostas dos alunos mostraram que isso se dá pelo desenvolvimento do **letramento crítico** de leitores e escritores deste gênero; pelo caráter de ajuda ao leitor e de divulgação de conteúdo; pelo **letramento acadêmico** que se estabelece a partir dessa prática de letramento e como tarefa de aprendizagem de escrita. Os excertos que se seguem tratam dessas questões, sendo os primeiros acerca do letramento crítico:

(A4) [...] Writing this genre is important because we have the chance to be more critical about what we are reading.³⁶

³² No português: “[...] A coisa mais difícil da escrita de resenhas foi saber como usar cada parte da estrutura.”

³³ No português: “[...] A organização usando os MR [...].”

³⁴ No português: “[...] As dificuldades encontradas foram o vocabulário dos textos e como escrever uma resenha seguindo a estrutura apropriadamente [...].”

³⁵ No português: “Eu tive mais dificuldade na escrita acadêmica, eu tenho muita dificuldade com a linguagem padrão.”

³⁶ No português: “[...] Escrever esse gênero é importante porque nós temos a chance de sermos mais críticos sobre o que estamos lendo.”

(A1) [...] The importance of this genre that you know more about of something you want to read before having more critical thoughts.³⁷

(A7) [...] When we write a review, we become more critical about several issues.³⁸

(A13) [...] Its necessary because help us to improve our writing and most important, our critical thinking.³⁹

(A14) [...] And for me, writing a review is very important for a critical analysis of a work and adding value to it.⁴⁰

Convocando Green, Lankshear e Snyder (2000), que abordam a dimensão crítica do letramento como base para garantir que os indivíduos não sejam apenas aptos a participarem de determinado letramento e nele produzir sentidos, mas de transformá-lo e produzi-lo, os dados revelam que os alunos puderam ver esse aspecto de forma muito pessoal, como um aprimoramento da capacidade de ser crítico.

Outros excertos mostraram o caráter de ajuda ao leitor e divulgação:

(A1) [...] It is important to write reviews because many readers always look for summaries about the work they are going to read/watch and we can give to the reader one general idea about this.⁴¹

(A2) [...] One thing I consider important of writing a review is the possibility of helping other people who need a short critic about some work.⁴²

(A17) [...] the importance is on the fact that the review spread the text to a new audiece⁴³.

Portanto, as *resenhas* divulgam trabalhos e ajudam aqueles que precisam ter uma visão geral e crítica sobre determinada obra, remetendo mais uma vez aos propósitos comunicativos do gênero. Vale ressaltar que as *resenhas* disponibilizadas *online* possuem grande alcance e podem atingir públicos diversos, assim como menciona o A17. Em seguida, a questão do letramento acadêmico é levantada:

³⁷ No português: “[...] A importância desse gênero que você sabe mais sobre algo que você quer ler antes tendo pensamentos mais críticos.”

³⁸ No português: “Quando nós escrevemos uma resenha, nós nos tornamos mais críticos sobre vários assuntos.”

³⁹ No português: “É necessário porque nos ajuda a melhorar nossa escrita e mais importante, nosso pensamento crítico.”

⁴⁰ No português: “E para mim, escrever uma resenha é muito importante para a análise crítica do trabalho e adicionar valor a ele.”

⁴¹ No português: “[...] É importante escrever resenhas porque muitos leitores sempre procuram por resumos sobre o trabalho que eles vão ler/assistir e nós podemos dar ao leitor uma ideia geral sobre isto.”

⁴² No português: “Uma coisa que eu considero importante na escrita de resenhas é a possibilidade de ajudar as pessoas que precisam de uma crítica curta sobre um trabalho.”

⁴³ No português: “A importância está no fato de que a resenha se espalha para uma nova audiência.”

(A6) [...] It is important to learn how to write a review because in the academic world it is necessary to know how to write everything.⁴⁴

(A12) [...] It is important the habit of writing reviews for the academic environment, due to the demands that the course presents us, mainly, a language course.⁴⁵

O ambiente acadêmico emerge nas falas das participantes e, remete, em um primeiro momento, aos letramentos acadêmicos de modo geral. Especificamente, a necessidade dos letramentos disciplinares é evidenciada no segundo excerto, exemplificado na fala de A12, ao colocar a escrita de resenhas como uma demanda do curso.

Após a discussão dos dados acerca dos letramentos disciplinares cabe continuar a análise ao apresentar os letramentos argumentativos, ponto da próxima seção.

3.2 Desenvolvimento dos letramentos argumentativos

A primeira pergunta acerca dos letramentos argumentativos buscou investigar as estratégias usadas para criticar. Desta feita, os excertos sinalizam para o ato de tomar notas, de usar estratégias de leitura e de ter letramento crítico:

(A3) Taking notes is a really helping strategy. By writing down important points of a text, we create a structure of ideas, which were dispersed fragments of information in our brain, organized in a paper⁴⁶.

(A4) During my readings, I would write down some key words that would help me to remember the general topics of the text.⁴⁷

(A11) I used the main ideas and save some keys information to critique the text.⁴⁸

(A12) I used the reading strategies and the critical lettering⁴⁹ to write the reviews.⁵⁰

⁴⁴ No português: “É importante aprender a escrever uma resenha porque no mundo acadêmico é necessário saber como escrever tudo.”

⁴⁵ No português: “É importante o hábito de escrever resenhas para o ambiente acadêmico, devido às demandas que o curso nos apresenta, especialmente um curso de línguas.”

⁴⁶ No português: “Tomar notas é realmente uma estratégia que ajuda. Ao escrevermos importantes pontos de um texto, criamos uma estrutura de ideias, que foram fragmentos dispersos no nosso cérebro, organizados num papel.”

⁴⁷ No português: “Durante as minhas leituras, eu escrevia algumas palavras-chave que me ajudariam a lembrar dos tópicos gerais do texto.”

⁴⁸ No português: “Eu usei as ideias principais e guardei algumas informações chave para criticar o texto.”

⁴⁹ Nesse caso, a grafia correta seria literacy.

⁵⁰ No português: “Eu usei as estratégias de leitura e o letramento crítico para escrever as resenhas.”

No geral, as respostas indicam o que se prevê na abordagem IFA⁵¹ para a leitura e escrita de gêneros: a leitura por meio de estratégias de leitura, como a seleção de palavras-chave, *skimming* e *scanning* e a escrita a partir do uso de recursos como tomar notas num momento inicial. A12 foi a única participante que mencionou letramento nas respostas, mas não detalha como se deu. Desse modo, as respostas da primeira questão não parecem elucidativas quanto às estratégias utilizadas pelos participantes.

Sobre a segunda questão, esta tratava da percepção dos alunos sobre a criticidade após a realização desta experiência e o porquê desse sentimento. As respostas apontam para (i) o conhecimento adquirido por meio da experiência e (ii) o sentimento de pertencimento à comunidade discursiva acadêmica. Os excertos seguintes demonstram o primeiro achado:

(A3) Surely, I do feel more critical after reading the review because it gave me additional knowledge about writing reviews.⁵²

(A4) I do feel more critical after this experience, because I learned more about this genre and the steps we should follow while critically reading a text.⁵³

(A11) Yes. I feel more comfortable to write a review following some steps to get a great text.⁵⁴

(A16) Yes, I beginning to think more about the steps and moves that we have learned about it when I am reading a review now.⁵⁵

As respostas sinalizam para um maior conhecimento sobre o gênero *resenha*, para os movimentos e passos da organização retórica desse gênero, destacando, assim, a importância dos letramentos disciplinares para a construção da argumentação. A íntima relação entre letramentos disciplinares e argumentativos é evidenciada, pois, corroborando a fala de Andrews (2010), cabe ao aluno se inteirar sobre a disciplina, encontrar seu caminho nela e descobrir como a argumentação ocorre em determinado campo de investigação.

⁵¹ A abordagem Inglês para Fins Acadêmicos (IFA/EAP), segundo Hyland (2006), é definida como o ensino de inglês com o objetivo de ajudar os aprendizes a estudar ou pesquisar na língua. Segundo Flowerdew e Peacock (2001), o IFA refere-se ao ensino de inglês com o objetivo específico de estudar, conduzir pesquisa ou ensinar na língua.

⁵² No português: “Com certeza, eu me sinto mais crítico após ler a resenha porque me deu conhecimento adicional sobre a escrita de resenhas.”

⁵³ No português: “Eu me sinto mais crítica após essa experiência, porque eu aprendi mais sobre este gênero e os passos que devemos seguir enquanto lemos um texto criticamente.”

⁵⁴ No português: “Sim. Eu me sinto mais confortável para escrever uma resenha seguindo alguns passos para criar um texto ótimo.”

⁵⁵ No português: “Sim, eu comecei a pensar mais sobre os passos e movimentos que nós aprendemos quando eu estou lendo uma resenha agora.”

Dando continuidade, o excerto que se segue sugere o sentimento de pertencimento à comunidade discursiva acadêmica:

(A14) Ever since I entered university I have often said that it has become impossible for me to read a text without criticizing it a little bit and I believe that after that experience I feel a little more critical with my readings.⁵⁶

De acordo com o excerto, A14 afirma ter se tornado mais crítica desde que entrou na faculdade, o que mudou sua forma de ler textos. As vivências da universidade, ou seja, os eventos e práticas de letramentos da academia, colaboraram para o estabelecimento desta aluna como membro participante de uma comunidade discursiva de um domínio específico, nesse caso, uma comunidade discursiva acadêmica. Assim, as práticas de letramentos argumentativos, segundo Kiili, Mäkinen e Coiro (2013), fazem com que os alunos considerem perspectivas alternativas, outros modos de dialogar, por exemplo; aprofundem seus conhecimentos, seus leques de possibilidades e façam julgamentos para informar suas tomadas de decisão e encaminhamentos. Assim, A14 reafirma seu lugar na comunidade acadêmica ao dizer que a experiência a tornou mais crítica.

Cabe, após esta análise, apresentar os resultados advindos desta pesquisa, pauta da seção seguinte.

4. Conclusão

Este estudo buscou investigar a percepção de redatores sobre os letramentos acadêmicos evidenciados durante a escrita de *resenhas acadêmicas colaborativas* na plataforma *wiki* a partir de alguns de seus desdobramentos: os letramentos disciplinares e os letramentos argumentativos. Cabe apresentar os principais resultados desta investigação.

Em se tratando dos letramentos disciplinares, as respostas dos participantes indicam que estes compreenderam, de acordo com Swales (1990), os propósitos comunicativos, os movimentos retóricos, a constituição de uma *resenha* e o estilo desta. Desse modo, é possível afirmar que houve desenvolvimento dos letramentos disciplinares por meio da prática de letramento em contexto digital colaborativo.

No que tange aos letramentos argumentativos, o ato de resenhar tornou os participantes mais críticos, suscitando a necessidade e o aprimoramento do letramento crítico como parte dos letramentos acadêmicos. Além disso, as respostas mostraram a íntima relação entre letramentos argumentativos e disciplinares, coadunando as ideias de Andrews (2010) ao afirmar que o caminho para o desenvolvimento da argumentação em um campo de investigação específico depende do entendimento acerca da cultura disciplinar em questão. Este entendimento, nesta experiência, consistiu em apreender o gênero *resenha*, o que pode contribuir para a leitura e escrita crítica deste. Desta feita,

⁵⁶ No português: “Desde que entrei na universidade eu digo que é impossível para mim ler um texto sem criticá-lo um pouco e acredito que depois dessa experiência eu me sinto um pouco mais crítica com as minhas leituras.”

perceber como a argumentação funciona em *resenhas* compreendeu conhecer o propósito comunicativo deste gênero que, em sua essência, é o de avaliar.

Em suma, cabe perceber a relação estabelecida pelo letramento disciplinar entre conteúdo e letramento (MCCONACHIE, 2010), uma vez que o conteúdo avança por meio do entendimento do letramento e o letramento avança em função do entendimento do conteúdo. Assim, é por meio da argumentação que a materialização desse avanço se dá, ratificando a estreita relação entre letramentos argumentativos e disciplinares.

Finalmente, esta pesquisa pode contribuir para o entendimento da integração de letramentos que constituem os letramentos acadêmicos. No entanto, mais investigações precisam ser feitas para confirmar os achados aqui apresentados e ampliar a compreensão acerca da pluralidade inerente aos letramentos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, R. *Argumentation in higher education: improving practice through theory and research*. New York: Routledge, 2010.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D; HAMILTON, D. IVANIC, R. (Org.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BENTO, F. F.; ARAÚJO, J. A interação na construção da resenha colaborativa. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). *Tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo*. São Paulo: Pontes Editorial, 2021a, p. 191-215.
- BENTO, F. F.; ARAÚJO, J. O processo de reelaboração do gênero resenha acadêmica colaborativa na plataforma wiki. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. 2021b. No prelo.
- GREEN, B.; LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. Sydney: Allen & Unwin, 2000.
- FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. *Research perspectives on english for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- HYLAND, K. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Michigan: Michigan University Press, 2004.
- HYLAND, K. *English for academic purposes*. Abingdon: Routledge, 2006.
- KIILI, C.; MÄKINEN, M.; COIRO, J. Rethinking Academic Literacies Designing Multifaceted Academic Literacy Experiences for Preservice Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, [s.l.], v. 57, n. 3, p. 223-232. 2013.
- LANKSHEAR, C.; MCLAREN, P. L. *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern*. Albany: State University of New York, 1993. Disponível em:
https://books.google.com.br/books?id=_2_1fRiLRH8C&printsec=frontcover&dq=Critical+literacy:+politics,+praxis+and+the+postmodern&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiowqig-

6jjAhUhJLkGHTITDykQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Critical%20literacy%3A%20politics%2C%20praxis%20and%20the%20postmodern&f=false Acesso em: 09 jul. 2019.

LILLIS, T. M. *Student writing: access, regulation, desire*. Londres: Routledge, 2001.

LILLIS, T. M.; TUCK, J. Academic literacy: a critical lens on writing and reading in the academy. In: HYLAND, K.; SHAW, P. *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Abingdon: Routledge, 2016, p. 30-43.

MCCONACHIE, S. Disciplinary literacy: a principle-based framework. In: MCCONACHIE, S.; PETROSKY, A. (Org.). *Content matters: a disciplinary literacy approach to improving student learning*. São Francisco: Jossey-Bass, 2010.

MOTTA-ROTH, D. Book reviews and disciplinary discourses: defining a genre. In: *TESOL 29th Annual Convention & Exposition*. Long Beach, CA, USA. p. 385-86, 1995.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *the Especialist*, [s.l.], v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, [s.l.], v. 78, n.1, p. 40-59, 2008.

SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, [s.l.], v. 32, n. 1, p. 7-18, 2012.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

SWALES, J. M. *Genre analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Discourse community and the evaluation of written text*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1992. p. 316-323.