

Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas

Adriana Fischer*

Resumo

O objetivo deste trabalho é caracterizar práticas de letramento acadêmico no curso de Engenharia Têxtil da Universidade do Minho, Portugal. Para responder a esse objetivo são identificadas as principais dimensões escondidas do gênero relatório em propostas que envolvem leitura e escrita. Em acréscimo, são analisados os modos como professores e alunos se posicionam, explícita ou implicitamente, diante dos trabalhos com o gênero relatório. Abordagens socioculturais relativas aos letramentos dão suporte à análise dos dados, os quais foram coletados no ano letivo de 2009/2010. Resultados indicam que o aprender fazendo e o aprender com base em modelos passados são os meios mais recorrentes na produção de relatórios. Possíveis discussões em torno das dimensões escondidas desse gênero revelam-se como recursos viáveis na mudança das relações de poder e de autoridade nesse curso.

Palavras-chave: Curso de engenharia. Práticas de letramento. Relatório. Dimensões escondidas.

Letramentos em contextos acadêmicos: um estudo em Portugal

A presente pesquisa desenvolve-se baseada na acepção de que um curso universitário se constitui de práticas sociais específicas (GEE, 1999, 2001), em que gêneros assumem papéis determinantes em práticas de letramento acadêmico, envolvendo especificamente leitura e escrita.

Com base nesses pressupostos, o objetivo principal deste artigo é caracterizar práticas de letramento acadêmico no curso de Engenharia Têxtil da Universidade do Minho, Portugal. Para responder a esse propósito, dois objetivos específicos dão suporte ao trabalho: i) identificar as principais dimensões escondidas do

* Professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

gênero relatório em propostas que envolvem leitura e escrita; ii) analisar os modos como professores e alunos se posicionam, explícita ou implicitamente diante dos trabalhos com o gênero relatório. Estes são parte dos objetivos que impulsionaram a pesquisa conduzida entre 2009/2010 no referido curso. Também integram uma investigação mais ampla (2009-2011) sobre letramentos em contexto acadêmico, coordenado pela autora deste artigo, nos cursos de Engenharia Têxtil, Engenharia de Comunicações, Engenharia e Gestão Industrial e Engenharia Civil da Universidade do Minho, com apoio do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da mesma Universidade, e do Programa Ciência 2008, da Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal.

Os resultados que respondem aos objetivos anteriormente mencionados advêm de respostas a depoimentos de professores, após ter sido explicado a eles o objeto da investigação: a caracterização de práticas de letramento em contextos acadêmicos de Engenharia. Os comentários,¹ relativamente a práticas de leitura e escrita dos alunos de Engenharia Têxtil, foram: “Eles não produzem nada, somente exame.” (P1);² “Eles têm dificuldade em pegar no problema e desmontá-lo” (P2); “Eles têm muita dificuldade não só na produção, mas em torno da interpretação.” (P3); “Há muitas dificuldades dos alunos em escrever relatórios. Escrevem mal.” (P4).

Diante desses dizeres, defende-se que, se estes forem interpretados de modo descontextualizado (GEE, 1999, 2001), o discurso do *deficit* de letramento prevalecerá. No entanto, se a proposta for caracterizar práticas de letramento acadêmico, é possível situar outra face desse fenômeno, reposicionando os sentidos, especialmente se forem consideradas práticas textuais envolvendo os gêneros.

O segundo ano do Curso de Engenharia Têxtil da Universidade do Minho foi o ambiente escolhido para encaminhar a investigação em 2009/2010, por vários motivos: a) é um curso pós-laboral, o qual funciona no período noturno; b) trata-se de um ambiente heterogêneo de trabalhadores-estudantes, os quais possuem trajetórias diferentes de letramento; c) o curso (no total de cinco anos) está organizado, segundo orientações da Declaração de Bolonha, em um ciclo integrado de estudos conducente ao grau de mestre, e aproxima-se da corrente europeia da aprendizagem por projetos interdisciplinares; d) dá provas de que a investigação acerca das práticas de letramento, envolvendo leitura e produção escrita (objeto deste artigo), é uma necessidade e um interesse do curso. Quarenta alunos, em média, ingressam anualmente no curso de Engenharia Têxtil. No entanto, apenas dezesseis alunos

1 - Dados coletados no curso de Engenharia Têxtil, os quais estão redigidos, ao longo do artigo, observando o português europeu, uma vez que o estudo foi realizado em Portugal.

2 - P indica professor.

fizeram parte do segundo ano letivo do curso, iniciado em setembro de 2009 e finalizado em julho de 2010, apesar de a Universidade do Minho estar localizada no norte de Portugal, que é uma região característica do setor têxtil.

O contributo com esta investigação é dispor a alunos e professores universitários, na área das Engenharias, conhecimentos sobre práticas de leitura e de escrita de gêneros, com especial atenção aos gêneros relatório laboratorial e relatório de projeto, e respectivas expectativas e normas acadêmicas que ora se apresentam de maneira explícita, ora implícita, nas relações entre professores e alunos. Conforme defesa de Grossmann (2010), é necessário considerar o contexto cultural no qual o discurso científico opera. De acordo com essa posição, julga-se muito produtivo tornar explícitas muitas dimensões escondidas (STREET, 2010a) dos gêneros, evitando a reprodução do discurso simplista acerca das habilidades técnicas, individuais e deficitárias dos alunos (LEA; STREET, 2006).

Com base nos objetivos propostos, as seguintes seções compõem o artigo: uma breve abordagem sobre letramentos acadêmicos; aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo procedimentos de coleta de dados; dimensões constitutivas, incluindo as escondidas, dos gêneros propostos para leitura e escrita na Engenharia Têxtil, com ênfase aos relatórios laboratoriais e de projeto, os quais emergem como os mais importantes, frequentes e especializados gêneros no curso. Por fim, são apresentadas as conclusões de um ano letivo de investigação acerca dos letramentos acadêmicos, no âmbito da Engenharia Têxtil, em contexto português.

Perspectivas sobre letramentos acadêmicos

A perspectiva sociocultural (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1999, 2001; LEA; STREET, 1998, 2006), na qual esta investigação se apoia, compreende o letramento na sua designação plural, logo letramentos. “Letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais e associado com diferentes domínios de vida.” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Dessa forma, leitura, escrita e sentidos (GEE, 2000) são sempre situados em práticas sociais específicas, com ênfase às práticas de letramento acadêmico no âmbito desta investigação.

O modelo dos “letramentos acadêmicos” (LEA; STREET, 1998, 2006) tem contribuído para destacar muitas dimensões sobre as práticas no domínio acadêmico (cf. STREET, 2010a, b; HENDERSON; HIRST, 2006; JACOBS, 2005; LILLIS, 2003; DIONÍSIO; FISCHER, 2010). Esse modelo enfatiza, especialmente, a natureza social e ideológica dessas práticas, as quais se nomeiam, neste trabalho, práticas de letramento acadêmico. As principais características em destaque

relacionam-se com o uso das linguagens contextualizadas e especializadas (GEE, 1999, 2000, 2001), em práticas que envolvem a leitura e a escrita de gêneros. Também, realçam-se os sentidos que se constroem e os posicionamentos revelados principalmente por alunos e professores em práticas de leitura e escrita. Em consequência, esses sentidos possibilitam identificar, no interior dessas práticas, posicionamentos de alunos e professores, relações de poder e de autoridade que situam esses indivíduos ora como *insiders* (membros efetivos) ora como *outsiders* (membros não engajados) nessas práticas, segundo Gee (2000).

Em consonância com o modelo dos “letramentos acadêmicos”, os textos em uso para leitura e para escrita representam exemplares de gêneros discursivos. (BAKHTIN [1952-1953/1979], 2003). Na perspectiva dialógica de Bakhtin, os gêneros do discurso são elementos vivos na cadeia comunicacional humana, em virtude da interação verbal entre os indivíduos. É a interação verbal (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986), que impulsiona o processo de construção dos discursos e de diálogo constante entre eles. Dessa forma, os textos se manifestam como exemplares de gêneros por haver três dimensões essenciais e indissociáveis que os constituem: i) tema: o que é autorizado dizer em determinado gênero, em termos sociais, ideológicos e linguísticos, (ii) composição/estrutura: elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero, (iii) o estilo: escolha dos recursos linguísticos, os quais se moldam aos propósitos discursivos dos indivíduos, às suas apreciações valorativas em relação ao tema e aos interlocutores. Essas três dimensões dos gêneros os caracterizam como objetos plenos de relações dialógicas, as quais são consequência dos constantes diálogos entre indivíduos e práticas sociais.

Street defende que os gêneros, no contexto acadêmico, não devem ser identificados e caracterizados apenas através de dimensões estruturais e retóricas, mas também através de suas “dimensões escondidas” (STREET, 2010a). Estas são inferidas nas práticas de letramento acadêmico, pois guardam relação direta com questões de identidade, de poder e de autoridade, as quais são decisivas para explicar a natureza institucional do que conta como conhecimento num dado contexto acadêmico. A proposta de Street (2010a) é que essas dimensões deixem de ser apreendidas por alunos apenas através de inferências em práticas de letramento acadêmico. O autor sugere que tais dimensões sejam foco de discussões entre professores e alunos em sala de aula, considerando as particularidades do gênero em uso, tais como: a) enquadramento, b) contribuição/para quê?, c) voz do autor, d) ponto de vista, e) marcas linguísticas e f) estrutura.

A proposta de Street é também defendida por outros autores, se for considerado o foco na escrita em contexto acadêmico. Górska (2010) demonstra, relativamente ao contexto do Reino Unido, que há lacunas na universidade entre o suporte generalista para escrita e exigências específicas requeridas nas disciplinas. Pereira e Loureiro (2010) realçam que não há nenhum ensino formal acerca da escrita acadêmica no Ensino Superior em Portugal. Carvalho (2010) sugere interfaces entre as esferas acadêmica e profissional, para evitar incompreensões, por parte dos alunos, sobre o funcionamento da escrita acadêmica, e lacunas no estudo sistemático de aspectos funcionais e estruturais que caracterizam o discurso acadêmico.

Com base nesses dados, considera-se que diferentes dimensões relativas aos trabalhos com a leitura e com a escrita, assim como os posicionamentos de professores e alunos, estão sempre diretamente relacionados com os gêneros, incluindo expectativas, normas institucionais e formas de uso da leitura e da escrita por professores e alunos no contexto acadêmico.

Metodologia

Nesse um ano de investigação (2009/2010), optou-se por realizar um estudo de caso na Engenharia Têxtil (2º ano do curso), a fim de investigar as práticas que caracterizam os letramentos acadêmicos nesse contexto e as dimensões mais relevantes, dentre as quais, as escondidas (STREET, 2010a), acerca dos gêneros acadêmicos nesse curso de Engenharia. O estudo de caso, dessa forma, possibilita um envolvimento sustentado (LILLIS, 2008) por parte do pesquisador com esse ambiente em particular. Em consequência, permite um exame detalhado de interações entre os participantes e os textos, os modos como ocorrem essas interações, e especialmente os sentidos que os participantes concedem a essas interações e aos textos (HAMMERSLEY, 2006).

Em conformidade com a abordagem sociocultural de letramento e com a perspectiva dialógica dos gêneros, os dados foram coletados de maneira etnográfica (HAMMERSLEY, 2006; LILLIS, 2008), com apoio de diferentes instrumentos e procedimentos. O conjunto dos instrumentos justifica-se, uma vez que o intuito é traçar um retrato possível e bastante completo das práticas textuais dos participantes (BAZERMAN; PRIOR, 2005): professores e alunos.

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados foram os seguintes: a) textos lidos e escritos pelos alunos; b) materiais instrucionais disponibilizados presencialmente ou em ambiente *on-line* (*web* do curso) pelos professores, para

possivelmente serem lidos pelos alunos; c) documentos institucionais como planos de ensino, elaborados pelos professores nas dez Unidades Curriculares (UC) do segundo ano; d) observações e gravações de apresentações públicas (intercalares e finais) dos relatórios; e) entrevistas com os grupos de alunos nas UC de Projeto Interdisciplinar II e III, com professores/tutores e com a coordenadora do curso (com quatro dos nove professores entrevistados, foi também realizado um “diálogo em torno dos textos” (LILLIS, 2008), a fim de explicarem suas expectativas relativas à fluência dos alunos na produção escrita dos textos propostos); f) diálogos informais com alunos e professores/tutores, presencialmente ou através de trocas de *e-mails*.

Com apoio desses instrumentos e procedimentos, no sentido de caracterizar práticas de letramento no contexto da Engenharia Têxtil, selecionaram-se diferentes ocorrências. A fim de responder ao primeiro objetivo específico – identificar as principais dimensões escondidas do gênero relatório em propostas que envolvem leitura e escrita –, inicialmente, opta-se por abordar: i) finalidades dos gêneros; ii) os gêneros mais valorizados no curso; iii) os momentos de trabalho com os gêneros. Considerando que o relatório de projeto assume maior relevância em práticas de leitura e escrita, abordam-se as dimensões escondidas (STREET, 2010a) desse gênero, tomando como base: i) enquadramento; ii) voz do autor e ponto de vista;³ iii) marcas linguísticas; iv) contribuição/para quê? e v) estrutura. Em coerência com o outro objetivo deste trabalho – analisar os modos como professores e alunos se posicionam, explícita ou implicitamente, diante dos trabalhos com o gênero relatório – consideram-se as marcas que indicam: i) formas de os professores orientarem ou avaliarem a escrita dos gêneros relatório laboratorial e relatório de projeto; ii) formas de os alunos escreverem os relatórios; iii) reações, por parte dos alunos, quanto às orientações ou avaliações dos professores à escrita dos relatórios.

Gêneros e dimensões escondidas dos relatórios no curso de Engenharia Têxtil

A análise de vários instrumentos de coleta de dados possibilitou a identificação de diversos gêneros que especializam práticas acadêmicas de leitura e escrita, contra o discurso do *deficit* revelado na voz de diferentes professores do curso, os quais afirmavam que os alunos não produziam “nada” no curso de Engenharia Têxtil.

3 - Street (2010a) apresenta e discute separadamente as categorias “voz do autor” e “ponto de vista”. No entanto, considerando a proximidade de abordagens, como bem referido pelo próprio autor, essas duas categorias serão apresentadas em conjunto neste artigo.

Os gêneros, nesse curso, estão organizados em grupos inter-relacionados que revelam três grandes propósitos pedagógicos. O primeiro estrutura, organiza os processos de ensino e aprendizagem, e os gêneros servem para construir ou expandir (meta)conhecimento e mediar a aquisição de conteúdos teóricos e científicos. Dentre esses gêneros estão grelhas de avaliação de disciplinas (sumário dos conteúdos e de avaliações), instrumentos de avaliação (testes, exames, relatórios), informes sobre datas de testes e exames, sínteses de aulas em formato *Power Point* (PPT), manuais instrucionais (sebentas), listas de exercícios (cálculos), modelos estruturais de textos (agendas, atas, relatórios, resolução de problemas). Supõe-se que os alunos leiam os textos pertencentes aos gêneros, a fim de haver regulação do processo de aprendizagem. Ainda, alunos reconhecem que esses gêneros são essenciais para a avaliação, e professores os valorizam como os que devem ser considerados para a elaboração de relatórios (laboratoriais e de projeto).

Em acréscimo aos gêneros desse primeiro grupo, o segundo é constituído por outros que guiam as práticas de leitura dos alunos: capítulos de manuais têxteis, catálogos têxteis *on-line*, publicidade de produtos têxteis e eletrônicos, mapas geográficos, imagens de produtos têxteis, tabelas numéricas, *newsletters* comerciais, síntese de aulas (de outras universidades) em PPT, *e-mails* com instruções técnicas, artigos científicos *on-line*. Os alunos destacam, ao disponibilizarem cópias desses diversos gêneros, que a leitura ocorre basicamente para atender à proposta de elaboração do relatório de projeto, na UC de Projeto Interdisciplinar. A organização dessa UC apresenta quatro principais objetivos complementares, conforme o Guia do Aluno da Engenharia Têxtil (2009): a) integração de conhecimentos das quatro outras UC do semestre, as quais envolvem as ciências de base (Física, Química, Matemática), ciências de engenharia (Informática, Desenho, Termodinâmica, etc.), engenharia industrial, de sistemas e engenharia têxtil; b) criação de novos conhecimentos, especialmente através da proposta e/ou elaboração de um “novo” produto têxtil; c) desenvolvimento de uma postura de aprendizagem ativa por parte do aluno; d) desenvolvimento de competências transversais ao currículo, incluindo a comunicação oral e escrita. Dessa forma, no segundo ano do curso, os alunos participam das UC de Projeto Interdisciplinar II e III. Esses alunos são reunidos em grupos de trabalho, os quais necessitam realizar leituras e escrever o relatório de projeto cuja temática é disponibilizada pela coordenação do curso.

O terceiro grupo de gêneros está relacionado com os que os alunos precisam produzir/escrever ao longo do curso e, sem dúvida, estes funcionam como recursos de regulação da aprendizagem dos estudantes: apontamentos (anotações realizadas

durante as aulas), respostas a questões de testes, exames e listas de exercícios, relatórios laboratoriais e de projeto.

A prática com o relatório de projeto tem relação com a pedagogia orientada por projetos, a qual é adotada por todos os cursos de Engenharia da Universidade do Minho. Tão grande é a importância concedida ao relatório de projeto que sessões de tutoria são organizadas semanalmente para os grupos de alunos apresentarem seus trabalhos em andamento e supostamente receberem *feedback* dos professores/tutores. Anteriormente à apresentação do relatório de projeto, os alunos necessitam elaborar quatro diferentes gêneros: i) planejamento do projeto: definição do tema, do escopo, da metodologia e da cronologia de trabalho, ii) ata: sumarização dos principais tópicos da reunião de tutoria, comprovação da continuidade do trabalho, da responsabilidade de cada um dos membros do grupo e do cumprimento dos prazos, iii) apresentação preliminar: tornar públicos os resultados intercalares do relatório de projeto. No final de cada semestre, alunos também elaboram a apresentação final do relatório de projeto, em formato PPT, e depois a apresentam, a fim de tornar públicos os resultados finais.

Em meio a inúmeros gêneros que integram as práticas pedagógicas no curso de Engenharia Têxtil, há alguns que são mais valorizados pelos professores, na voz dos alunos: “Os professores disponibilizam os manuais, para tomarmos como orientação ou então reenviam os *Power Points* pelo *e-learning*.” (aluna 1). Segundo esse depoimento, os manuais (conjunto de textos de referência para os professores ou sumarizados por eles) e as sínteses deles, dispostos em *Power Points*, apresentam-se como os gêneros mais frequentes e mais valorizados para leitura nas UC do curso. A multimodalidade é uma característica marcante tanto nos manuais quanto nos *Power Points* e é indicada pelos alunos através da presença de equações, fórmulas, definições, gráficos e tabelas. Os alunos destacam ainda que as definições, na grande maioria, são suportes para resolução de problemas, juntamente com equações e fórmulas.

Em relação aos gêneros mais valorizados pelos professores para a escrita, ganham realce os testes ou exames e os relatórios, segundo os próprios professores: “Nesta disciplina [que envolve basicamente a Matemática] o que eles resolvem são só os exames escritos. A parte de produção de texto é na disciplina de Projeto Interdisciplinar, eles têm que elaborar plano de trabalho, atas, relatório.” (P1); “A produção escrita nesta UC vai ser o relatório, que é o relatório de uma aula de acompanhamento laboratorial, onde fizeram trabalhos práticos, em que eles vão ter que pegar nos procedimentos que eu os forneci. O relatório é entregue junto no dia do teste” (P4). Como podemos acompanhar com os dizeres dos professores,

a produção escrita é diretamente relacionada com o relatório, seja ele laboratorial ou o produzido na UC de Projeto Interdisciplinar. As propostas de resolução de problemas, no entanto, não são vistas como práticas de leitura e de escrita na percepção do professor 1, ainda que os alunos necessitem interpretar questões-problema, bem como justificar, por escrito, resultados matemáticos alcançados. O relatório laboratorial, por sua vez, é bastante valorizado pelo cumprimento aos procedimentos têxteis fornecidos pelo professor (P4) e apenas recebido por ele ao final do semestre de aulas.

A indicação do momento do semestre em que se dá a realização de testes e a entrega dos relatórios é também reforçada pelos alunos, os quais apontam que esses gêneros são característicos do “final do semestre”. Reforçam ainda que “os testes” e “os resultados” são muito valorizados pelos professores e que os relatórios são “importantíssimos” no curso de Engenharia Têxtil.

De acordo com depoimentos de alunos e professores, há uma grande valorização concedida à escrita e aos resultados dos relatórios, sejam eles laboratoriais ou do Projeto Interdisciplinar. Em nenhum momento o relatório é referido como um gênero que também se presta à leitura, no sentido de dar suporte mais específico à escrita, já que inclui tema, estrutura e organização linguística (BAKHTIN [1952-1953/1979], 2003) bastante particulares nesse contexto da Engenharia. Portanto, considerando esses dados, evidenciam-se dimensões escondidas (STREET, 2010a) no processo de ensino/aprendizagem. Essas dimensões escondidas, por sua vez, serão foco de atenção na próxima seção, porque auxiliam decisivamente na apresentação e discussão de resultados que respondem a um dos objetivos deste artigo: identificar os modos explícitos e/ou implícitos como professores e alunos se posicionam frente a esses gêneros.

Relatório laboratorial e relatório de projeto

O gênero que emerge como o mais importante, frequente e especializado no curso é o relatório. Quase a totalidade das UC o requer como um instrumento de avaliação. Devido a sua presença sistemática, professores assumem que esse é um gênero que os alunos já dominam, mesmo antes do ingresso em Engenharia Têxtil: “A produção escrita nesta Unidade Curricular, comigo, vai ser o relatório, que é o relatório de uma aula de acompanhamento laboratorial, em que eles vão ter que pegar nos procedimentos para atividade no laboratório que eu os forneci. A escrita do relatório, a estrutura do relatório, portanto, eles já têm mais ou menos a noção lá na anterior como deve ser feito” (P3).

Como se verifica no depoimento anterior da professora (P3), o que são disponibilizados aos alunos são procedimentos laboratoriais, não exatamente conteúdo temático, estrutura composicional e recursos linguísticos, conforme características constitutivas dos gêneros. Esse posicionamento é assim manifestado por alguns professores, porque no Ensino Secundário (anos anteriores ao ingresso no Ensino Superior) é também recorrente a produção de relatórios pelos alunos, conforme depoimentos de muitos desses sujeitos.

Um dado marcante nessas práticas de letramento, em que o gênero relatório de projeto é objeto de trabalho, é a tensão existente entre as formas de escrita do relatório pelos alunos e diferentes expectativas e normas acadêmicas, por parte dos professores, as quais não são atendidas pelos alunos, segundo os dados obtidos.

Em diálogo realizado com um dos professores (P5) do segundo ano do curso de Engenharia Têxtil, em torno do que foi e não foi valorizado por ele na avaliação dos relatórios laboratoriais, algumas dimensões desse gênero foram mencionadas por ele, seja na introdução, na descrição dos resultados ou nas conclusões.

Na introdução de um dos relatórios laboratoriais, o professor escreve apenas “já se sabe” a um dos grupos de alunos e explica oralmente à pesquisadora: “porque os alunos estão a repetir” as informações teóricas já abordadas nas aulas. Por outro lado, o professor valoriza as informações contidas nessa parte do relatório do grupo por se tratar de “uma apresentação minimamente ligada ao que iam fazer a seguir, porque houve outros que não fizeram nem introdução, ou a introdução era de tal maneira genérica” (P5). Dessa forma, é na comparação com relatórios de outros grupos que o professor manifesta o que julga adequado e inadequado na escrita da introdução desse gênero.

Na parte de descrição dos resultados obtidos com os procedimentos laboratoriais, o professor valoriza o modo como os alunos a “organizaram de uma forma original”, seja por disporem, em meio ao texto escrito, um pedaço da malha confeccionada em tear têxtil, seja por essa malha estar acompanhada de uma tabela que indica, com apoio de cores diferenciadas, os fios e os modos de composição desse tecido. O professor comenta que essa escolha “marca alguma iniciativa da parte dos alunos” (P5). Assim, o diferencial na forma de apresentar os resultados, por uso a recursos multimodais, é valorizado na escrita desse relatório pelo professor. A título de exemplo, em relação ao relatório de outro grupo, o professor assim se posiciona: “em termos de apresentação não tem nada a ver, limitaram-se a colocar as coisas aqui” (P5). Falta, nesse caso do relatório, a originalidade na apresentação dos resultados.

Em relação às conclusões, o professor afirma que são muito “genéricas” e inclui no relatório o comentário “Foi pena que as conclusões não foram completas”. A explicação que esse professor concede à pesquisadora é que “não são más, mas poderiam ter ido um bocadinho mais longe”, “as conclusões que tiravam neste relatório seriam feitas por observação direta”. Essas reações do professor se justificam porque os alunos elaboram as conclusões com ênfase em classificações teóricas abordadas por ele, como em “as máquinas para malhas podem ser classificadas de diferentes formas” (relatório laboratorial) e com ênfase em caracterizações finais da malha confeccionada no laboratório, como em “essa malha caracteriza-se por ter uma grande elasticidade” (relatório laboratorial). Diferentemente, os alunos deveriam valorizar a descrição dos procedimentos, por “observação direta” ao experimento desenvolvido no laboratório, segundo as expectativas do professor, e as normas que ele julga adequadas para a escrita desse tipo de relatório.

A tensão que se estabelece entre as expectativas do professor e a escrita do relatório laboratorial se intensifica se considerarmos, por exemplo, os comentários do mesmo professor às conclusões do relatório laboratorial de outro grupo de alunos. Ele desvaloriza as conclusões, afirmando que “essas não são conclusões, são procedimentos [...] não falam nada sobre as estruturas, termos de dimensão, elasticidade, resistência, etc. [...] não sabem o que é uma conclusão” (P5). Nesse caso, em comparação com os dados anteriormente apresentados, há inconsistência nas observações do professor, pois aqui ele desvaloriza a descrição demasiada dos procedimentos laboratoriais e aponta a falta de caracterizações relativas às “estruturas, dimensão, elasticidade, resistência” da malha produzida em laboratório. Esses aspectos foram por ele indicados como necessários, porém em falta no relatório do outro grupo.

Portanto, o professor não revela suas expectativas de forma explícita diante do gênero relatório laboratorial, se considerados os comentários avaliativos escritos por ele nesses relatórios. Ele nem mesmo deixa claro, nos depoimentos orais à pesquisadora, dimensões discursivas e linguísticas desse gênero, para que os relatórios fossem uniformemente avaliados por ele. Os alunos, por sua vez, organizam e escrevem de maneiras diversas os relatórios laboratoriais, uma vez que não há instruções explícitas quanto a esse gênero. Nesses desencontros entre a produção escrita dos alunos e as expectativas e normas acadêmicas é que se fazem notar as dimensões escondidas do gênero relatório. Estas serão abordadas, mais especificamente, no relatório de projeto, devido à relevância desse gênero em práticas de leitura e escrita.

Dimensões escondidas no relatório de projeto

Quanto a uma das dimensões escondidas, o “enquadramento” (STREET, 2010a), que ajuda a explicar o que é o relatório na Engenharia Têxtil, alunos reconhecem que os relatórios não são “os mesmos” nas diferentes UC: “os relatórios dos laboratórios são diferentes dos outros. É mostrar resultados, explicar procedimento” (aluno 2).

Particularmente diferente dos relatórios laboratoriais, os quais seguem uma linha descritiva de produção, é o relatório de pesquisa, produzido na UC de Projeto Interdisciplinar. Nesse relatório de projeto, alunos devem integrar conhecimentos das quatro UC do semestre, sendo um dos objetivos do projeto o desenvolvimento de uma aplicação – um produto têxtil – de acordo com temática preestabelecida pelos professores e pela coordenação do curso. No entanto, para ser bem-sucedido nessa produção, é necessário ir além da estrutura descritiva. Na verdade, o que demonstra ser valorizado pelos professores é uma linha argumentativa de elaboração do relatório. Como revela a coordenadora do curso: os alunos precisam “fazer alguma coisa nova e a justificar-se”, e em que “eles têm que integrar [os conhecimentos das 4 UC] ou explicar por que é que eles integram”. Ser inovador e ser integrador são duas decisivas características discursivas do relatório de projeto, as quais, para terem validade, necessitam de justificativas, de explicações capazes de convencer os leitores/professores.

Porém, não é de maneira explícita que as orientações para a escrita de caráter argumentativo chegam aos alunos, conforme depoimento de um deles: “Nós andamos e andamos às voltas e voltas, a tentar fazer o primeiro relatório. [...] O segundo foi melhor, mas tivemos que pedir ajuda para os colegas dos anos anteriores”; “Supõe-se que nós devemos saber fazer. Mas a minha maneira de fazer nem sempre coincide com o interesse do professor. O ideal era mesmo, no primeiro ano, sermos logo corrigidos para aquilo que fizéssemos mal, o que teríamos a melhorar. Aí é que já estávamos com outro desempenho agora” (aluna 3). A busca por modelos de relatórios de projeto já elaborados é comum nos dizeres dos alunos. Ainda, alunos posicionam-se contra a falta de orientação para a escrita desse tipo de relatório e manifestam o que para eles seria “ideal”, a fim de alcançarem “outro desempenho” na elaboração desse gênero.

Logo, a linha argumentativa no relatório é uma das dimensões escondidas, a qual deve ser inferida pelos alunos, já que não há ou poucas são as instruções explícitas a esse respeito. Essas instruções aparecem em aulas de dois professores/tutores de outros cursos de Engenharia (que não a Têxtil) na UC de Projeto Interdisciplinar III,

o que oportuniza diferentes relações, mais sustentadas, por parte dos alunos, com a leitura e a escrita nesse gênero. Um exemplo de orientação prévia, para escrita de parte do relatório de projeto, foi disponibilizado por um dos professores, destacando o que os alunos necessitavam apresentar e como deveriam justificar os resultados: “Não esquecer de ‘ler’ em cada figura ou tabela a informação mais pertinente. Incluir apenas as figuras ou tabelas pertinentes para a análise dos resultados. Cada gráfico/tabela inserido no relatório deve fazer parte de uma estratégia de análise: ‘serve para quê’ e ‘por quê’” (P2). É com base nessas orientações que o professor se posiciona ao avaliar a escrita durante o processo de elaboração do relatório de projeto e, conseqüentemente, informa os alunos se está ou não adequada a escrita elaborada. O professor utiliza estratégias como questionamentos aos alunos, “porque escolheram o questionário autoadministrado?”, em meio aos parágrafos do relatório de projeto, bem como orientações contendo os mesmos dizeres postos na orientação prévia escrita entregue aos alunos: “deve diversificar o tipo de gráficos, deve indicar que analisou a pergunta xx e ‘ler’ a informação mais pertinente” (P2). Essas orientações (anteriores e durante a escrita do relatório de projeto) apontam maneiras de organizar uma das seções do relatório de projeto, na análise estatística dos resultados. Esse professor (P2), por exemplo, chama a atenção dos alunos para a necessidade de argumentar, ao mencionar “não esquecer de ‘ler’ em cada figura ou tabela a informação mais pertinente” e “cada gráfico/tabela inserido no relatório deve fazer parte de uma estratégia de análise: ‘serve para quê’ e ‘porquê’”. As indicações sobre “ler a informação mais relevante” e sobre ter “estratégia de análise” funcionam como orientações específicas sobre como “justificar” os dados do projeto, conforme já apresentado no depoimento da coordenadora do curso.

Apesar de os alunos não parecerem ser particularmente conscientes sobre a linha argumentativa na elaboração do texto, revelam ser sensíveis a outras dimensões escondidas como “voz do autor” e “ponto de vista” (STREET, 2010a), juntamente com originalidade e criatividade: “o relatório do projeto é uma criação nossa, é nossa ideia, um bocadinho de nós, falamos o que andamos a pesquisar; há maior liberdade para colocarmos” (aluno 4). Essa percepção acerca da necessidade de originalidade e criatividade pode ser identificada nos relatórios de projeto através de marcas linguísticas, como dispõe Street (2010a): escolhas lexicais e discursivas se entrelaçam no texto com ideias e argumentos complexos. Três formas de marcar linguisticamente indicam as vozes dos alunos (a inscrição na comunidade de prática – a da Engenharia Têxtil, no âmbito do Projeto Interdisciplinar) e os pontos de vista (a posição discursiva e as marcas de reflexão sobre o tema). A primeira

refere-se à não aceitação quanto à temática do relatório de projeto e consequente reação-resposta antecipada à avaliação do curso no Projeto Interdisciplinar III. O depoimento “quem define os caminhos são os professores, nós só os seguimos” (aluno 4) traduz o não engajamento dos alunos na decisão da temática do projeto, a qual foi “Desportos de Inverno – Vestuário ou acessórios”. Na introdução de um dos relatórios de projeto há outra maneira de assinalar a não aceitação em relação a essa temática: “Apresentada a base deste projecto, deixamos em jeito de ambição: procurar novos e surpreendentes modos de entrar por territórios já muito navegados e explorados. [...] uma certeza não deverá ser eliminada: evitar ir longe demais nas concepções que defendemos. Usar a criatividade é um desafio que procuramos tornar visível” (Introdução, relatório de projeto, grupo 1). A afirmação dos alunos quanto à “ambição” de “entrar por territórios já muito navegados e explorados”, relativamente a vestuários e acessórios de inverno, indica, sobretudo, “um desafio” quanto a uma das características centrais do relatório de projeto: “ser inovador”. Implicitamente, a escrita dessa introdução antecipa aos leitores/professores que os alunos irão “evitar ir longe demais nas concepções” defendidas, pois têm a percepção de que, para serem bem avaliados, necessitam inovar e justificar as inovações.

Uma segunda forma de se depreenderem as vozes dos alunos e os pontos de vista está no modo de interpretar cálculos, imagens, figuras e gráficos. Segundo depoimentos avaliativos dos professores, em relação aos relatórios de projeto, os alunos “têm muita dificuldade em torno da interpretação” e pouco exploram os dados relevantes contidos em cálculos, imagens, figuras e gráficos. Por exemplo, no relatório de projeto III, ao proporem a análise de uma questão acerca do peso do *snowboard* e da “importância do peso do esqui”, com apoio de gráficos contendo porcentagens, os alunos somente escrevem: “o peso revela-se também importante na análise das respostas a este inquérito, mesmo para os não praticantes das duas modalidades em questão”. Os alunos pouco exploram os números presentes nos gráficos e relações entre outros dados no relatório, desencadeando constantes afirmações dos professores sobre a dificuldade quanto às interpretações. No entanto, com exceção de poucos professores que oportunizam orientações antes e durante a escrita do relatório de projeto, como já apontado anteriormente, a maioria deles realça a presença dessa dificuldade de interpretar quando da avaliação final do gênero. Como afirma a aluna 2: “o *feedback* dos professores é na apresentação final e depois, posterior a isso, o *feedback* é a nota”. A posição dos professores como avaliadores na fase final dos trabalhos não é bem aceita pelos alunos, pois dificulta a eles a compreensão do que significa um relatório de projeto nesse

contexto: “só vai ser um relatório para nós, se nós soubermos se cumpriu ou não cumpriu” (aluna 2) as expectativas e normas acadêmicas desse gênero. É constante a manifestação dos alunos quanto à necessidade de posições mais engajadas entre professores e alunos, durante o processo de elaboração do relatório de projeto, a fim de poderem ter mais recursos na escrita desse gênero.

A terceira forma de se perceber a voz e o ponto de vista dos alunos é manifestada através do registro discursivo, que indica o não comprometimento explícito deles com os dizeres: “Não tendo sido possível proceder a um verdadeiro estudo de mercado, no que diz respeito à criação da unidade industrial, baseou-se nas respostas a um inquérito *on-line*” (Introdução, relatório de projeto, grupo 1). O uso da impessoalidade através das expressões “não tendo sido possível proceder” e “baseou-se” assinala a adequação às normas acadêmicas para escrita de relatórios. Ainda, reforça que não havia uma relação estreita com o procedimento de aplicação do inquérito e a respectiva interpretação de respostas para o relatório de projeto. Esses dados se sustentam se analisado o registro discursivo utilizado (primeira pessoa do plural, nós) pelos alunos, duas linhas adiante no texto, para realçar as decisões tomadas por eles: “Optámos pela primeira hipótese, baseando-nos no facto de que podemos criar a referida unidade para a produção do artigo [...] de maneira que nos seja possível diversificar a produção” (Introdução, relatório de projeto, grupo 2). De maneira implícita, com apoio das marcas linguísticas, observa-se que os alunos referenciam decisões institucionais do curso e decisões construídas entre eles para a elaboração do relatório de projeto através de diferentes usos do registro discursivo. Nessa alternância de usos, entre o pessoal e o impessoal, emerge um forte comentário avaliativo de professores, que diz respeito à falta de uniformidade na escrita do relatório. O que se verifica entre o que efetivamente os alunos escrevem e as expectativas e normas acadêmicas é que há lacunas entre o tipo de suporte para a escrita e as exigências específicas requeridas nas disciplinas (cf. GÓRSKA, 2010).

As diferentes formas de marcação linguística que indicam a voz e o ponto de vista dos alunos estão diretamente relacionadas com a apreciação dos alunos de qual é “a contribuição/para quê?” (STREET, 2010a) da escrita do relatório de projeto. Essa é mais uma das dimensões escondidas que dá suporte à identificação da posição de alunos e professores no trabalho com esse gênero. A contribuição mais comum que é referida na escrita dos alunos é a avaliação no contexto acadêmico: “este trabalho permitiu desenvolver e consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do semestre nas várias unidades curriculares” (Introdução, relatório de projeto, grupo 2). Somente em um, do total de três relatórios de

projeto, elaborados na UC de Projeto Interdisciplinar III, dá-se a entender que a contribuição do projeto reside na apresentação de uma nova proposta ao mercado têxtil: “Actualmente, as luvas para desportos de Inverno disponíveis no mercado não proporcionam ao utilizador sensibilidade táctil suficiente [...] Dessa forma, desenvolveu-se um protótipo a partir da concepção de um par de luvas com diversas melhorias ao nível das suas propriedades” (Introdução, relatório de projeto, grupo 3). A necessidade de “integrar” conhecimentos das várias UC, como resposta à avaliação na UC de Projeto Interdisciplinar, é manifestada no excerto de um dos grupos, diferentemente de outro, que prefere realçar particularidades de “um protótipo”, ou seja, de um novo produto, a partir da necessidade do mercado têxtil.

Essa dimensão escondida do relatório de projeto, que é “integrar” conhecimentos, bem como a percepção dos alunos sobre a contribuição decisiva desse gênero também se refletem na estrutura do relatório de projeto. A estrutura é mais uma dimensão escondida que emerge dos resultados, especialmente de depoimentos dos professores, acerca da nítida fragmentação de conteúdos, da falta de integração de conhecimentos das UC e da falta de fio condutor na estruturação do relatório de projeto. Como resposta a essa tensão entre professores e alunos, uma das alunas assim se manifesta: “No projeto nos disseram que o relatório deveria ser assim, assim e assim. Todos nós fizemos, todos os grupos de maneira diferente” (aluna 1). Logo, apesar de instruções iniciais do curso, sobre a forma de organização estrutural do gênero, cada grupo estruturou o relatório de maneira particular. Os títulos que compõem as seções dos três relatórios assim comprovam: **Grupo 1:** 1 Introdução, 2 Desenvolvimento do protótipo, 3 Conclusão, 4 Bibliografia; **Grupo 2:** 1 Introdução, 2 Da ideia ao mercado, 3 Fibras têxteis, 4 Materiais e processos têxteis, 5 Estudo da Viabilidade Económica Financeira de um Projecto de Investimento, 6 Conclusão geral, 7 Bibliografia, 8 Anexos; **Grupo 3:** 1 Introdução, 2 Luvas Desportivas de inverno, 3 Estudo de mercado, 4 Descrição/caracterização da nova luva, 5 Projecto de investimento: criação de uma unidade industrial, 6 Conclusão, 7 Bibliografia. Diante dessas três formas de estruturar o relatório de projeto, os professores manifestaram preferência pelo Grupo 3 na avaliação final dos trabalhos. A justificativa para essa preferência foi uma relação coerente com um projeto de engenharia, conectado com as necessidades do mercado têxtil.

Diante das várias particularidades que marcam a constituição do relatório de projeto na Engenharia Têxtil da Universidade do Minho, esse gênero mostra-se também diferente do relatório laboratorial, porque ele deve ser produzido de dois modos distintos: na escrita e na oralidade. Essa dupla natureza intensifica as dimensões

escondidas do gênero. A “recontextualização” (CASSANY, 2006) que o relatório escrito sofre ao ser transformado em apresentação oral, para ser avaliado por professores e colegas do curso, marca a construção de outro gênero, constituído por outra linguagem social (GEE, 1999, 2001) e que realça a necessidade de uso de “estratégias divulgativas” (CASSANY, 2006), capazes de convencer e persuadir a audiência. O que ocorre é que os alunos aprendem fazendo, como já referenciado na voz da aluna 2: “se foi aprovado pelos professores no ano anterior, por que não usá-lo também? O *feedback* dos professores é então na apresentação final”. Portanto, esses comentários da aluna 2 ilustram como as práticas de letramento são ou não negociadas para responder às exigências de produção do gênero relatório de projeto.

Assim, é na relação entre conhecimentos, expectativas e normas do contexto acadêmico e do campo de trabalho, neste caso a Engenharia Têxtil, que o gênero relatório de projeto ganha forma e sentido, seja na escrita ou na oralidade. Porém, ficam ainda implícitas ou escondidas aos alunos muitas questões envolvidas nessa relação entre contextos sociais, que constituem decisivamente esse gênero.

Conclusões

Com base na forte orientação do curso na relação com o campo de trabalho, gêneros como artigos, ensaios e resenhas são escassos. Para apresentar conhecimentos, alunos produzem, basicamente, textos de orientação avaliativa, como testes, resolução de problemas (cálculos), exames e relatórios laboratoriais. Ao contrário do que afirmam muitos professores, há uma diversidade de gêneros para leitura e para escrita na Engenharia Têxtil, porém com baixo índice de orientação explícita e uso de metalinguagem científica por parte do curso.

Os textos mais valorizados e disponibilizados pelos professores para leitura são os manuais (sínteses elaboradas pelos professores) e os resumos de aulas em formato PPT, com a finalidade de avaliação nas disciplinas. Outras leituras realizadas pelos alunos, para elaboração do relatório de projeto, são fruto de buscas autônomas, sem o suporte ou orientação dos professores, o que dificulta a interação dos alunos com as linguagens especializadas de gêneros acadêmicos. Nesse caso, ocorrem muitos desencontros entre o que os alunos leem e o que os professores esperariam que os alunos lessem para construir o relatório de projeto. Esses desencontros, por sua vez, posicionam os alunos como *outsiders* (GEE, 2000) nesse tipo de prática acadêmica. A leitura mostra-se como uma prática supostamente semanal a ser conduzida pelos alunos, a fim de poderem

acompanhar os conteúdos disciplinares. Entretanto, o que os alunos realçam é que essas práticas se intensificam apenas em momentos específicos do semestre, quando há testes e quando ocorrem as entregas de relatórios laboratoriais e do relatório de projeto, ou seja, no final de cada semestre letivo. A não valorização de práticas de leitura envolvendo gêneros acadêmicos, como artigos científicos ou capítulos de livros, tem levado os alunos, sobretudo, à reprodução de informações dos materiais disponibilizados pelos professores.

De outro lado, o objetivo pedagógico de tornar os alunos mais ativos no processo de construção de conhecimentos, coloca em evidência o gênero relatório de projeto. O trabalho em grupo, que ocorre durante todos os semestres, paralelamente a reuniões de tutoria com diferentes professores, sejam eles da Engenharia Têxtil ou de outros cursos de Engenharia, tem contribuído para que os alunos sejam mais sensíveis a algumas dimensões escondidas do gênero relatório de projeto. Entretanto, considerando os resultados da escrita dos relatórios de projeto e os comentários constantes de professores, acerca do *deficit* dos alunos quanto à interpretação e à escrita de textos, são requeridas mudanças. Posições mais explícitas sobre normas e expectativas relativas às dimensões desse gênero emergem como anseios expostos pelos alunos. Conforme depoimento da professora 3, “Eles [os alunos] são bons em fazer as coisas, mas não são suficientemente valorizados. [...] Estes alunos têm a capacidade de argumentação e é isso que nós temos que vos orientar. Eu acho que eles têm, eles só têm medo de a ter” (P3). As relações de poder e de autoridade e a carência de orientações acerca de como interpretar, como argumentar, como integrar conhecimentos, como revelar o “novo”, especialmente nos relatórios de projeto, indicam ser explicações a muitos discursos deficitários acerca das práticas de leitura e escrita conduzidas pelos alunos. Sem dúvida, possíveis discussões em torno das dimensões escondidas do gênero relatório de projeto funcionariam como recursos viáveis na mudança dessas relações de poder e de autoridade.

O aprender fazendo e o aprender com base em modelos passados têm se mostrado os meios mais eficazes para que alunos comprovem maior fluência nas práticas envolvendo leitura e escrita, no caso dos relatórios laboratoriais e de projeto. No entanto, sendo esses gêneros especializados da esfera acadêmica e do campo de trabalho, onde atuam ou irão atuar esses engenheiros, orientações explícitas e sistemáticas abririam possibilidades de formar alunos mais fluentes e críticos no trabalho com os gêneros, no sentido de não apenas se conformarem a eles, mas de transcenderem normas e se assumirem como produtores de conhecimentos científicos e profissionais.

Academic literacy practices in a Textile Engineering Course: the case of the reports and their hidden features

Abstract

The aim of this work is to characterize academic literacy practices in the Course of Textile Engineering of the University of Minho, Portugal. To attend this objective it is necessary to identify the main hidden features of the genre report in practices that involve reading and written issues. Additionally analyses are made referring to the way how professors and students position themselves, explicitly and implicitly, facing the work regarding genre report. Socio-cultural perspective referring to literacies helps to data analyses, the ones that were collected in the scholastic year 2009-2010. The results show that performing learning and learning based on past samples are the most current means in the reports production. Possible discussions referring to hidden dimensions of this genre would be available means in the change of the reports of power and authority in this course.

Keywords: Textile Engineering Course. Literacy practices. Reports. Hidden features.

Pratiques de littéracie dans uns cours d'ingénierie textile: le cas des rapports et de ses dimensions occultes

Résumé

L'objectif de cette étude est de caractériser des pratiques de littéracie académiques dans le cours d'ingénierie textile de l'Université du Minho, Portugal. Afin d'atteindre cet objectif sont identifiées les principales dimensions occultes du genre rapport dans des propositions qui enrobent lecture et écriture. Sont analysés en plus les modes selon lesquelles les professeurs et les étudiants se positionnent, explicite ou implicitement, en face des travaux avec le genre rapport. Les approches socio-culturelles relatives aux littéracies apportent un soutien à l'analyse des données, lesquelles ont été recueillies pendant l'année scolaire 2009/2010. Les résultats indiquent qu'apprendre en faisant et apprendre à partir de modèles anciens sont les moyens le plus recourants dans la production de rapports. Possibles discussions autour des dimensions occultes de ce genre se révèlent comme des recours viables dans l'évolution des relations de pouvoir et d'autorité dans ce cours.

Mots-clés: Cours d'ingénierie. Pratiques de littéracie. Rapport. Dimensions occultes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (1952-1953/1979). p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. N. A interação verbal. In: BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986. p. 110-127.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. London/ New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul. Participating in emergent socio-literate worlds: genre, disciplinarity, interdisciplinarity. In: GREEN, Judith; BEACH, Richard (Eds.). **Multidisciplinary perspectives on literacy research**. Urbana IL: NCTE, 2005. p. 133-78.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Academic literacy: how to write an investigation project. In: INTERNATIONAL CONFERENCE: UNIVERSITY LITERACIES – KNOWLEDGE, WRITING, DISCIPLINES. Lille, França. **Proceedings...** 2010. Disponível em: <http://evenements.univ-lille3.fr/litteracies-universitaires/cd/version_anglaise/3_4_0_authors_index.html>. Acesso em: 27 jul. 2011.

CASSANY, Daniel. Estratégias divulgativas. In: CASSANY, Daniel. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporânea**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006. p. 261-280.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes; FISCHER, Adriana. Letramento(s) no Ensino Superior: configurações em práticas de investigação. In: CONGRESSO IBÉRICO ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES. 2010. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, CIEd, 2010. p. 289-300.

GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GEE, James Paul. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000. p. 43-68.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**. Ideology in Discourses. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GROSSMANN, Francis. Describing variation in scientific discourse: genres and disciplines. In: INTERNATIONAL CONFERENCE: UNIVERSITY LITERACIES – KNOWLEDGE, WRITING, DISCIPLINES, Lille, França. **Proceedings...** 2010. Disponível em: <http://evenements.univ-lille3.fr/litteracies-universitaires/cd/version_anglaise/3_4_0_authors_index.html>. Acesso em: 27 jul. 2011.

GÓRSKA, Weronika. What can students' literacy practices teach us into writing development? In: INTERNATIONAL CONFERENCE: UNIVERSITY LITERACIES – KNOWLEDGE, WRITING, DISCIPLINES, Lille, França. **Proceedings...** 2010. Disponível em: <http://evenements.univ-lille3.fr/litteracies-universitaires/cd/version_anglaise/3_4_0_authors_index.html>. Acesso em: 27 jul. 2011.

HAMMERSLEY, Martyn. Ethnography: problems and prospects. **Ethnography and education**. v. 1, n.1, p. 3-14, 2006.

HENDERSON, Robyn; HIRST, Elizabeth. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. **English teaching: practice and critique**. n. 6, v. 2, p. 25-38, 2006.

JACOBS, Cecilia. On being an insider on the outside: new spaces for integrating academic literacies. **Teaching in higher education**. v. 10, n. 4, p. 475-487, 2005.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into practice**. v. 4, n. 45, p. 368-377, 2006.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**. v. 23, p. 157-172, 1998.

LILLIS, Theresa. Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: closing the gap between text and context in academic writing research. **Written communication**. v. 3, n. 25, p. 353-388, 2008.

LILLIS, Theresa. Student writing as ‘academic literacies’: drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and education**, v. 3, n. 17, p. 192-207, 2003.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares; LOUREIRO, Maria José. Learning academic writing in Portugal: a case study in higher education. In: INTERNATIONAL CONFERENCE: UNIVERSITY LITERACIES – KNOWLEDGE, WRITING, DISCIPLINES, Lille, França. **Proceedings...** 2010. Disponível em: <http://evenements.univ-lille3.fr/litteracies_universitaires/cd/version_anglaise/3_4_0_authors_index.html>. Acesso em: 27 jul. 2011.

STREET, Brian V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, v. 8, n. 2, jul./dez. 2010a.

STREET, Brian V. The ‘academic literacies’ approach to writing support in universities. In: INTERNATIONAL CONFERENCE: UNIVERSITY LITERACIES – KNOWLEDGE, WRITING, DISCIPLINES, Lille, França. **Proceedings...**2010. Disponível em: <http://evenements.univ-lille3.fr/litteracies-universitaires/cd/version_anglaise/3_4_0_authors_index.html>. Acesso em: 27 jul. 2011.