

“Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal

Adriana Fischer
Universidade Católica de Pelotas
Fundação Universidade Regional de Blumenau

***Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar como se dá a instrução explícita em práticas de letramento que envolvem a escrita do gênero relatório de projeto e como dimensões ditas “escondidas” (STREET, 2010) são abordadas nessas práticas. Os dados emergem de práticas no Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI), no primeiro semestre do curso, em 2010/2011, na Universidade do Minho, Portugal. A perspectiva sociocultural dos letramentos e abordagens etnográficas são referências teórico-metodológicas nesta investigação. Os resultados indicam que a adoção de uma posição ‘mais’ dialógica, diante da prática de produção do relatório de projeto, possibilita discussões ‘mais’ explícitas sobre relações de poder e identidades diferentes assumidas pelos participantes durante os trabalhos.*

***Palavras-chave:** Letramentos acadêmicos. Curso de Engenharia. Relatório de projeto.*

Introdução: “letramentos acadêmicos” na Engenharia

O trabalho com projetos tem se revelado uma prática constante de letramento acadêmico em cursos de Engenharia da Universidade do Minho (UM), Portugal. A preocupação é posicionar os alunos como sujeitos na construção de conhecimentos dos contextos científico e profissional. No entanto, um dado que emerge de práticas em que o gênero relatório de projeto se manifesta como objeto de trabalho é a tensão (LILLIS; RAI, 2010; LEA, 2004; STREET, 2010) entre as formas de escrita do relatório, pelos alunos, e as diferentes expectativas/normas acadêmicas reveladas por professores.

Com base na perspectiva dos “letramentos acadêmicos”, o objetivo deste artigo¹ é analisar como se dá a instrução explícita em práticas de letramento, que envolvem a escrita do gênero relatório de projeto e como dimensões ditas “escondidas” (STREET, 2010) são abordadas nessas práticas. Em coerência com esse objetivo, duas questões iniciais impulsionam as análises: i) A instrução explícita é capaz de eliminar as dimensões escondidas em práticas de letramento acadêmico? ii) Serão as dimensões escondidas constitutivas dessas práticas de letramento? Com um teor mais prático e aplicado, uma terceira questão impulsiona as discussões, iii) Quais as contribuições pedagógicas do trabalho baseado em princípios do modelo dos “letramentos acadêmicos” (cf. LEA; STREET, 1998; LEA, 2004), com destaque para a união entre as dimensões escondidas e a instrução explícita?

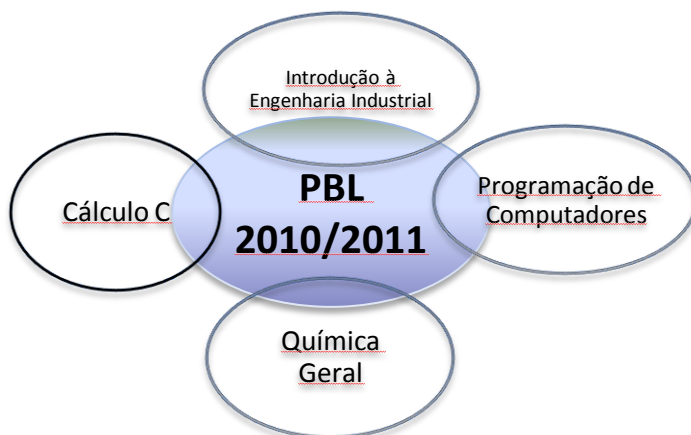
Essas questões e o objetivo fizeram parte da pesquisa² conduzida entre 2010/2011 no primeiro ano do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI) da Universidade do Minho, Portugal. Durante o período da pesquisa e coleta de dados, a metodologia adotada pelo curso foi a Aprendizagem Baseada em Projetos³, cuja designação original é *Project Based Learning* (PBL), com o intuito de desenvolver competências relacionadas às disciplinas do semestre:

¹ Este estudo foi apresentado no I Seminário de Escrita Docente e Discente, ocorrido na Faculdade de Educação da UFRJ, em julho de 2012, sob coordenação do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC). Agradeço à minha bolsista de iniciação científica (CNPQ), Cibele Trindad (UCPel), pelo apoio relativo à transcrição e análise de parte dos dados no ano de 2012.

² A pesquisa teve o apoio do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho, onde a autora deste artigo atuou como Investigadora Auxiliar (de 2009 a 2011), e do Programa Ciência 2008, da Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal.

³ A Aprendizagem Baseada em Projetos é a metodologia adotada, nos primeiro e quarto anos do MIEGI, desde 2005.

Figura 1 – Disciplinas envolvidas no PBL



O projeto, em 2010/2011 (1º semestre letivo), foi intitulado “Air₂Water” e o objetivo central consistiu na elaboração e especificação de um dispositivo portátil para a produção de água potável a partir da umidade do ar.

Em conformidade com a abordagem dos letramentos acadêmicos (GEE, 1999; LEA; STREET, 1998, 2006; FISCHER, 2007) os dados foram coletados de maneira etnográfica (HAMMERSLEY, 2006; LILLIS, 2008), com apoio de diferentes instrumentos e procedimentos (Quadro 1).

A autora deste artigo esteve inserida no MIEGI a convite da equipe⁴ do PBL, devido ao interesse em dar mais suporte aos alunos na produção e divulgação dos resultados do relatório de projeto. Assim, a cooperação entre as áreas da Educação Linguística e da Engenharia oportunizou a condução de um trabalho parceiro, baseado no modelo dos “letramentos acadêmicos”, visando a contribuições aos professores/tutores e aos alunos. Durante os *workshops* (intervenções) com os alunos foi incluída a “instrução explícita” (THE NEW LONDON GROUP, 2000), relativamente

⁴ A equipe do PLB no MIEGI é constituída, desde 2005, pelo coordenador do curso, pelos professores e tutores do projeto, bem como por três pesquisadoras da área da Educação.

aos usos linguísticos, em diferentes momentos do processo (MILLS, 2006), a fim de oportunizar transformações nas leituras e nas escritas dos alunos e, conseqüentemente, maior controle e consciência aos alunos sobre esses usos da língua.

Quadro 1 – Coleta de dados da pesquisa no MIEGI-PBL

Instrumentos e procedimentos de pesquisa	Finalidades
1. observações a práticas de letramento acadêmico no trabalho com projetos (PBL);	acompanhar o desempenho dos alunos e expectativas de professores/tutores sobre esses alunos no projeto, seja em reuniões ou durante as apresentações orais do relatório;
2. versão intermediária e final do relatório de projeto dos alunos do primeiro ano do curso;	acompanhar os modos de produção escrita, na relação com os comentários (<i>feedback</i>) dos professores e tutores;
3. sessões de formação (<i>workshops</i>) para viabilizar discussões acerca das “competências comunicativas” (ABET, 2009; DOWNING, 2011) na produção oral e escrita do relatório de projeto;	compreender as escolhas linguísticas dos alunos, discutir o que significam “competências comunicativas” no PBL, e fornecer suporte na produção oral e escrita do relatório de projeto;
3.1 diálogo em torno dos relatórios (LILLIS, 2003, 2008) escritos com os alunos.	discutir dimensões escondidas da prática de relatório de projeto na visão dos alunos.

O modelo dos “letramentos acadêmicos” (LEA; STREET, 1998, 2006), no MIEGI, contribuiu para a compreensão e o acompanhamento de diferentes dimensões sobre as práticas de letramento nesse curso (cf. STREET, 2010; HENDERSON; HIRST, 2006; LILLIS, 2003). Destacam-se, especialmente, a natureza social e ideológica dessas práticas, os sentidos no uso das linguagens especializadas (GEE, 1999, 2001), presentes na oralidade, leitura e escrita de textos. Em consequência, esses

sentidos possibilitaram, neste estudo, identificar, modos de uso da linguagem, posicionamentos de alunos e de professores/tutores. Assim, foi possível tomar decisões, compreender em que momento e por que a instrução explícita ocorria entre professores/tutores e alunos e como se manifestavam dimensões escondidas nas diferentes etapas do PBL nesse curso.

Devido ao acompanhamento dos trabalhos no MIEGI, de setembro de 2010 a janeiro de 2011, “dimensões escondidas” (STREET, 2010) foram identificadas, ainda que não fossem assim compreendidas por professores/tutores e alunos. Essas dimensões escondidas foram inferidas nas práticas de letramento acadêmico e guardavam relação direta com questões de identidade, de poder e de autoridade, as quais foram decisivas para explicar a natureza institucional do que contava como conhecimento neste contexto acadêmico em pesquisa. A proposta de Street (2010) é que essas dimensões deixem de ser depreendidas especialmente 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, considerando as particularidades do gênero em uso, tais como a) enquadramento, b) contribuição, c) voz do autor, d) ponto de vista, e) marcas linguísticas e e) estrutura. Essas dimensões se mostraram de maneira particular no MIEGI.

Para exemplificar, dados coletados em outro curso de Engenharia da Universidade do Minho, entre 2009 e 2010, apontam várias manifestações das dimensões escondidas (cf. FISCHER, 2011), tais como: linha argumentativa que difere um relatório laboratorial de um relatório de pesquisa; o que deve compor a Introdução e a Conclusão de um relatório laboratorial; usos linguísticos, no relatório de pesquisa, que indiquem a criatividade e a originalidade nas escolhas do trabalho com projeto interdisciplinar; bem como a estrutura do relatório de pesquisa, capaz de revelar a integração de conhecimentos advindos de diferentes disciplinas do projeto interdisciplinar.

A próxima seção irá focar como as vozes e o ponto de vista⁵ dos alunos do MIEGI se manifestaram através de duas

⁵ Street (2009) apresenta e discute separadamente as categorias “voz do autor” e “ponto de vista”. No entanto, considerando a proximidade de

fortes exigências no PBL, aqui consideradas como dimensões escondidas: *integração dos conteúdos das disciplinas no projeto e espírito inovador nas propostas apresentadas.*

Neste artigo, serão analisados dados de um (Grupo 2) dos seis grupos de alunos do MIEGI no primeiro semestre de 2010/2011.

O relatório de projeto no MIEGI: dimensões escondidas e instrução explícita

O projeto foi desenvolvido durante 19 semanas, sendo dez os requisitos e três intervenções, ou seja, momentos específicos destinados a práticas de letramento acadêmico no MIEGI (Quadro 2).

Quadro 2 – Requisitos do projeto e intervenções (*workshops*), no MIEGI-PBL, em 2010/2011

Datas	Requisitos e Intervenções (<i>workshops</i>)
semana 2	(1) Apresentação do Projeto piloto
semana 5	<i>Intervenção 1:</i> falar em público
semana 5	(2) Apresentação do projeto em andamento
semana 7	<i>Intervenção 2:</i> a escrita do Relatório de projeto
semana 8	(3) Relatório intermediário (máximo de 20 páginas)
semana 9	(4) Tutorial alargado
semana 12	<i>Intervenção 3:</i> Sessões individuais, com cada grupo - diálogo em torno do relatório escrito
semana 13	(5) Versão intermediária do relatório final do projeto (máximo de 50 páginas)
semana 18	(6) Relatório final (máximo de 60 páginas); (7) entrega do protótipo (dispositivo portátil)
semana 19	(8) Exame (prova) final; (9) apresentação final do projeto e respectivas discussões; (10) apresentação e entrega do poster (divulgação do dispositivo)

abordagens, como bem referido pelo próprio autor, essas duas categorias serão discutidas em conjunto neste artigo.

A primeira versão do relatório de projeto foi entregue pelos alunos na semana 8. Até aquele momento, a instrução explícita havia ocorrido de maneiras distintas. Os alunos receberam *feedback* oral (com base em critérios avaliativos) dos professores/tutores nas semanas 2 e 5, sobre o projeto piloto e sobre as apresentações orais ocorridas no processo.

Durante as apresentações orais, comentários constantes nas falas dos professores e tutores foram: “apresentam *algo diferente*, mas não destacam a particularidade”; “as informações nem sempre são suficientemente refletidas, criticadas, *justificadas*”; “seguem (apenas) os tópicos dados pelos professores”.

Aos professores/tutores também incomodavam esses comentários, pois reconheciam que precisavam dar maior suporte aos alunos na elaboração dos relatórios. Em reunião (semana 5), um deles argumentou o quanto era difícil “gerir o *feedback*” e a sugestão, entre a equipe do PBL, foi por “entregar aos alunos o registro do *feedback*”.

O que se verificou é que, mesmo que essa equipe estivesse engajada nos trabalhos do PBL, desde 2005, ainda permaneciam dimensões escondidas nas práticas orais e escritas envolvendo o relatório.

Então, outra forma de conduzir a instrução explícita foi por meio de intervenções, as quais foram conduzidas pela autora deste artigo, juntamente com outra pesquisadora da área da Educação, com foco na produção oral e escrita do relatório de projeto. Essa foi uma decisão conjunta durante as reuniões com a equipe do PBL. O Quadro 3 indica algumas etapas, propostas e/ou conteúdos abordados, na semana 7, durante a intervenção 2. Para elaborar e conduzir essa intervenção, foram considerados comentários avaliativos anteriores dos professores/tutores, normas acadêmicas presentes no currículo do curso-PBL e expectativas da equipe.

Quadro 3 – Intervenção 2, semana 7

<i>Etapas</i>	<i>Propostas e/ou conteúdos</i>
<i>Para iniciar o relatório...</i>	1º- Público leitor? Objetivos do projeto, do grupo? Requisitos para elaboração do projeto? Indicadores de avaliação? 2º - Tomar decisões, em grupo, sobre a estrutura do projeto.
<i>Observações dos professores na Apresentação oral - semana 5: apoio à produção do relatório escrito</i>	Tornar claros: passos do projeto; justificativas das escolhas; posicionamento crítico: diferencial do trabalho; ter um fio condutor no trabalho: encadear parágrafos, capítulos, os objetivos com a organização de todo o trabalho, a introdução com a conclusão. Análise de partes de um Relatório do MIEGI (2009/2010), sentidos relativos aos usos linguísticos nessas partes em análise e discussões sobre:
<i>Recursos de argumentação</i>	linguagem acadêmica/científica, tipos de argumentos, modalizadores discursivos;
<i>Introdução do relatório...</i>	o que é a contextualização? Objetivos: do projeto? Do grupo? Adequação dos capítulos?;
<i>Conclusões do relatório...</i>	Qual o diferencial? Integração de conhecimentos? Como? Limitações no estudo? Benefícios do tipo de ensino/aprendizagem ao grupo? Utilização de expressões que marquem o posicionamento crítico do grupo.

Com base nas avaliações mais marcantes nas semanas 2 e 5, nas intervenções 1 e 2, ou seja, na tentativa de atender às expectativas da equipe do PBL, o grupo 2 tentou marcar o espírito inovador e dispor as justificativas:

- (1) Sendo este projecto bastante complexo e inovador, é necessário uma boa gestão e organização de equipa (Relatório intermediário, p. 6).

O reforço ao “ser inovador”, uma forte característica do projeto, é marcado desde as primeiras páginas do relatório do Grupo 2. A gestão do grupo – foco de uma das quatro disciplinas – foi a explicação dada pelos alunos, para que pudessem encaminhar os trabalhos.

Um diferencial entre o grupo foi referido pela definição de uma missão elaborada por eles:

- (2) Encabeçar um projecto criativo e dinâmico que marque a diferença no mercado. Contribuir, de uma forma responsável e realista, para o alcance de uma solução (Relatório intermediário, p. 7).

Novamente, características do projeto – ser criativo e dinâmico – e as contribuições de tal trabalho indicam a compreensão e a resposta do grupo em relação às expectativas da equipe do PLB.

As justificativas quanto às escolhas, conforme indicações dos professores/tutores, nas semanas 2 e 5, são já trazidas neste primeiro relatório do grupo.

- (3) Foi apresentada uma proposta de criação de uma empresa [...] Inicialmente *definiu-se* como mercado alvo a Angola e o Sudão, [...] *chegou-se à conclusão* que neste país não havia humidade relativa média, por isso esta opção foi excluída (Relatório intermediário, p. 24).

A opção pelas expressões “definiu-se como mercado”, “chegou-se à conclusão” e “por isso” dão provas das decisões conjuntas do Grupo 2. No entanto, de acordo com comentários posteriores dos professores/tutores, essas formas de escrita ainda não eram suficientes para suprir suas expectativas quanto à qualidade do relatório.

Na semana 9, o tutorial alargado teve a finalidade de reunir os seis tutores, os quais manifestaram, a cada um dos grupos suas avaliações à versão preliminar do relatório de projeto.

Quadro 4 – Comentários no tutorial alargado ao Grupo 2

Comentários dos professores/tutores no tutorial alargado

1. Falta de foco e de coerência entre capítulos.
 2. Há presença de títulos dispersos nos capítulos.
 3. Incluir discussão sobre o dispositivo, aprimorar os argumentos sobre o que é inovador no projeto.
 4. Justificar as escolhas realizadas ao longo do relatório.
 5. Melhorar o índice.
 6. Falta Resumo.
 7. Numerar os capítulos e as equações.
 8. Evitar repetições de informações.
 9. Apresentação de “coisas” que não foram pedidas.
 10. Rever referências.
 11. Explicar a organização da equipe.
-

Os quatro primeiros comentários (Quadro 4) revelam ser dimensões mais discursivas, já indicadas pelos professores/tutores nas semanas 2 e 5. Pela repetição desses comentários e por compreender que, apesar das tentativas escritas na elaboração do relatório intermediário, os alunos não foram ainda bem sucedidos, essas dimensões passam a ser consideradas, nesta pesquisa, como escondidas. Esses comentários foram agrupados nas duas grandes dimensões: *a) integração dos conteúdos das disciplinas no projeto* e *b) espírito inovador nas propostas apresentadas*. As justificativas, por sua vez, representam caminhos para os alunos defenderem a integração e o espírito inovador na escrita do relatório. Essas duas dimensões são consideradas escondidas, dessa forma, tanto para professores/tutores quanto para os alunos. Os primeiros não expunham explicitamente o que significava e como poderia ser realizada a integração dos conteúdos, nem como mostrar e comprovar o espírito inovador no projeto, até porque era um desafio lançado aos alunos por meio do PBL. Os alunos, por sua vez, eram desafiados a tentarem as novas formas de significar (LILLIS, 2003), ou seja, integrar conteúdos e revelar o espírito inovador. O desafio advinha de comentários avaliativos e constantes dos professores/tutores, que se repetiram ao longo do processo. Esse dado dá indício que, mesmo havendo a instrução explícita, em diferentes momentos e com finalidades específicas,

as dimensões escondidas são constitutivas dessas práticas de letramento no MIEGI .

A partir dos comentários no tutorial alargado (Quadro 4), a equipe de professores e tutores, juntamente com as pesquisadoras da área de Educação e Linguística, decidiram pela realização de mais uma intervenção, com a finalidade de “gerir o *feedback*”. Na semana 12, o diálogo em torno do relatório intermediário marca a Intervenção 3, conduzida pela autora deste artigo, a fim de tornar mais explícitas algumas dimensões escondidas aos olhos dos professores/tutores e de muitos alunos (Quadro 5). Estes receberam, previamente, a proposta de explicar três grandes mudanças elaboradas no relatório, com base nos comentários do tutorial alargado. Somente após explicações encaminhadas pelos alunos é que foram contempladas outras questões.

Quadro 5 – Questões – diálogo em torno do Relatório intermediário

Diálogo em torno do Relatório intermediário

1. Integração dos conteúdos das disciplinas. Como se visualiza no Índice e nos capítulos do relatório?
 2. Coerência no texto. Qual o “fio condutor” do relatório?
 3. Onde está marcado o espírito inovador? Quais os argumentos ou justificativas relativas ao dispositivo portátil e aos objetivos do projeto?
 4. Visão crítica do trabalho e dos resultados. Onde está marcada?
 5. Introdução. Como é realizada a contextualização do tema? São apresentados os objetivos do projeto e do grupo? Está adequada a estrutura dos capítulos?
 6. Conclusões. O que se destaca como diferencial neste estudo? O grupo conseguiu integrar os conteúdos e como? Há limitações no estudo? Quais os benefícios do tipo de ensino/aprendizagem ao grupo? Quais benefícios do ponto de vista técnico-científico?
-

O diálogo em torno do relatório intermediário, na semana 12, oportunizou ao Grupo 2, manifestar pontos de vista em relação à integração dos conteúdos.

- (4) acrescentamos capítulos que estavam em falta. Não se percebia o encadeamento entre alguns aspectos.

A partir de comentários no tutorial alargado (semana 9), os alunos confirmaram que havia ausência de marcas linguísticas no relatório, que marcassem *o ponto de vista, as vozes* (STREET, 2010) do grupo, capazes de mostrar a integração dos conteúdos.

Poucas foram as menções dos alunos sobre como propunham a integração. Em acréscimo, o julgamento crítico era evidente: “bastante difícil”. Esses dizeres reforçam que demonstrar como se dá a integração no relatório é uma dimensão escondida. Ainda que os professores/tutores indicassem o que significasse integrar no projeto, o como fazer simbolizou uma aprendizagem gradativa, porém não conclusiva, aos alunos ao longo do semestre.

Mesmo que a integração no projeto fosse considerada difícil e complexa ao Grupo 2, o espírito inovador foi uma marca diferencial de outros grupos:

- (5) Nós fomos *o único grupo a explicar certos aspectos*. [...] O grupo também definiu alguns objetivos pessoais, os quais consistem no aprofundamento de conhecimentos. O grupo procurou *marcar a diferença*.

Esses dizeres, já integravam a voz do Grupo 2 no Relatório intermediário (semana 8) e voltaram a se repetir no Relatório final (semana 19):

- (6) O espírito do grupo é baseado em *opiniões definidas e inovadoras* (exemplo disso foi a opinião vencedora sobre a limitação do acesso aos relatórios de todos os grupos) e num carácter vencedor (Relatório final, p. 13).

O dispositivo portátil, explicitamente, foi bastante referido como inovador, no sentido de fortificar os argumentos e o ponto de vista, em coerência com as expectativas do curso:

- (7) achamos que o dispositivo é diferente de todos os grupos. Fomos o único grupo a trabalhar efetivamente

com dispositivo portátil. [...] Essa foi a nossa interpretação do que é inovador.

Portanto, o diálogo em torno do relatório foi um dos caminhos encontrados para ouvir os alunos, para compreender as escolhas em relação a dimensões que foram se mostrando escondidas ao longo do processo. Ainda, foi uma maneira de conduzir a instrução explícita, na interação e construção de conhecimentos com os alunos, sobre algumas expectativas da equipe do PBL.

Apesar da instrução explícita, ainda as dimensões escondidas

Depoimentos da equipe do PBL, após apresentação oral do relatório final (semana 19), indicam que, apesar de diferentes formas de instrução explícita ao longo do semestre, ainda há diferentes dimensões escondidas a alunos e aos professores/tutores no trabalho com projeto.

É difícil gerir o feedback. Alguns alunos não reestruturam o trabalho após o *feedback* dos professores e tutores.

É difícil avaliar os inúmeros critérios em 15 minutos de apresentação.

Faltam cálculos para justificar o processo, falta rigor na linguagem, falta correção nas fórmulas.

Há um ‘ocoso’ pelo meio do trabalho: falta capacidade de criticar as informações colocadas, de julgar o que não fizeram bem.

Aos professores/tutores, avaliar diferentes aspectos nas apresentações orais e gerir *feedback* são duas dimensões que permanecem escondidas. O desafio, a esses professores/tutores, centra-se na interação com os alunos, em como acompanhar as modificações ou não efetuadas, por eles, nos relatórios. Ainda, o desafio é também em como aprofundar discussões sobre avaliação dos critérios propostos para as apresentações orais desses relatórios. Aos alunos, há dimensões relativas ao que significa ser crítico. Na voz dos professores/ tutores, falta um

maior grau de julgamento crítico quanto ao próprio trabalho, falta rigor no uso da linguagem científica, incluindo o uso de fórmulas e cálculos. Dessa forma, as dimensões escondidas se manifestam de modo muito específico a cada fase do projeto, em virtude de objetivos e expectativas diversas.

Apesar dessas dimensões escondidas, melhorias foram indicadas pelos professores/tutores.

A originalidade foi um critério explícito deixado por um dos professores [disciplina de Cálculo], foi um item avaliado e isso motivou os grupos a tentarem soluções originais.

Capacidade crítica foi surgindo ao longo do tempo, especialmente após o primeiro *feedback*.

Houve maior empenho e envolvimento dos alunos ao longo do semestre. Eles procuraram nos surpreender.

Esses três depoimentos deixam marcas que contribuições aos relatórios se deram em decorrência de diferentes formas de instrução explícita: i) um critério explícito deixado por um dos professores; ii) *feedbacks* – nas apresentações orais, nas reuniões com professores, tutores e nas intervenções com os pesquisadores da área de Educação. Em consequência, muitos esforços desses alunos corresponderam às expectativas da equipe do PBL.

Contribuições e limitações da pesquisa e da pedagogia baseadas nos “letramentos acadêmicos”

Os resultados obtidos nesta pesquisa, conduzida em cooperação entre a Engenharia e a Educação Linguística, mostram o quanto há contribuições pedagógicas em se partir das necessidades dos alunos e dos professores/tutores do MIEGI no que se refere à apresentação oral e escrita do relatório de projeto.

A instrução explícita contribuiu com as interações entre alunos e entre professores/tutores e alunos, com as escolhas linguísticas e discursivas realizadas pelos alunos, as quais foram mais críticas, segundo a equipe do PBL, e com o processo avaliativo, o qual foi encaminhado na parceria entre alunos e

equipe do PBL. Esses resultados são evidências de que as intervenções progressivas, juntamente com a instrução explícita, oportunizaram o engajamento entre expectativas da equipe do PBL e as necessidades dos alunos na aprendizagem do relatório de projeto.

A pedagogia desenvolvida foi pautada no modelo dos letramentos acadêmicos: questões de identidade dos alunos e dos professores/tutores; relações de poder e de autoridade, ou seja, expectativas entre eles nas apresentações orais e escritas do projeto; conhecimentos prévios dos alunos e dos professores acerca dessas apresentações; questões institucionais de trabalho com o projeto; diferentes textos em uso pelos alunos para a elaboração das versões dos relatórios; documentos em uso pela equipe do PBL e pelos alunos, e versões dos relatórios de projeto de anos anteriores, dimensões escondidas que se fizeram notar ao longo dos trabalhos.

O Grupo 2, em análise neste artigo, defendeu seu ponto de vista sobre as escolhas realizadas em relação às duas dimensões escondidas. Esse grupo ressaltou que o trabalho integrado e a elaboração do dispositivo efetivamente portátil foram os diferenciais do trabalho, os quais oportunizaram demonstrar a integração entre os capítulos do relatório escrito. Portanto, o diálogo em torno do relatório preliminar abriu caminhos para os alunos refletirem, de modo consciente, sobre as exigências do projeto e proceder com mudanças e qualificações na escrita do relatório final. Essa é uma grande transformação, a qual foi notada nas versões orais e escritas do relatório dos alunos, bem como na percepção gradativa dos professores, os quais reconheciam mudanças qualitativas nessas produções dos alunos. O diálogo sobre o diferencial ou o inovador também comprovou que os alunos tinham consciência das escolhas feitas ao longo do projeto, mas nem sempre eram manifestadas explicitamente por meio de construções linguísticas e discursivas na versão preliminar do relatório (oral ou escrito).

No entanto, como os resultados também indicam, há limitações no processo, apesar das instruções explícitas e do engajamento entre pesquisadores, professores/tutores e alunos. As dimensões escondidas não foram eliminadas totalmente das

práticas de letramento acadêmico no MIEGI. Tanto aos alunos, quanto aos professores/tutores permanecem limitações a serem solucionadas: como dar suporte aos alunos para serem mais críticos em relação às próprias escolhas no projeto, como serem mais precisos na linguagem científica usada no relatório, como gerir os vários *feedbacks* e critérios de avaliação ao longo do projeto. Como já destacou Lea (2004), as tensões sempre irão permanecer nessas práticas. Neste caso de pesquisa, reforça-se que as dimensões escondidas são constitutivas das práticas de letramento acadêmico. Questões institucionais como tempo, necessidade de avaliações quantitativas e falta de reconhecimento do trabalho intenso da equipe de professores/tutores no projeto são causas para que limitações ainda existam. A partir desta investigação abriram-se caminhos para a equipe do PBL encaminhar outros estudos e melhoramentos nas ações pedagógicas no PBL.

Dessa forma, reforça-se que um grande contributo desta pesquisa, baseada no modelo dos letramentos acadêmicos, é dispor a alunos e professores universitários, na área das Engenharias, conhecimentos sobre práticas de oralidade, leitura e de escrita de gêneros, com especial atenção ao relatório de projeto, e respectivas expectativas e normas acadêmicas que ora se apresentam de maneira explícita, ora implícita nas relações entre professores/tutores e alunos. A atenção sistemática aos sentidos concedidos, por esses sujeitos, às “competências comunicativas” (ABET, 2009) foi decisiva na construção gradativa de conhecimentos na área linguística e de um contexto mais significativo para elaboração das versões orais e escritas do relatório de projeto.

Pesquisas futuras poderão auxiliar com encaminhamentos sobre propostas pedagógicas e respectivas análises teórico-metodológicas que revelem a relação entre pressupostos do modelo dos letramentos acadêmicos e estudos linguísticos. Julgase, nesse sentido, ser uma forma de continuar investindo na cooperação entre a Educação Linguística e outras áreas do conhecimento. A aproximação entre práticas de pesquisa, práticas pedagógicas e análises linguísticas poderá abrir

caminhos para delinear outros princípios, agora de caráter pedagógico e linguístico, com base no modelo dos letramentos acadêmicos (cf. LEA, 2004, p. 744), os quais sejam capazes de aprimorar práticas de letramento no Ensino Superior.

Referências

ABET. Accreditation policy and procedure manual. Effective for evaluations during the 2010-2011 *Accreditation Cycle*, 2009. Baltimore: ABET, Inc.

DOWNING, C.G. Essential non-technical skills for teaming. *Journal of Engineering Education*, v. 90, p. 113-117, 2001.

FISCHER, A.. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011.

GEE, J. P. *Sociolinguistics and literacies: ideologies in discourse*. 2. ed. London: Falmer Press, 1999.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

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

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

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, v. 29, n. 6, p. 739-754, 2004.

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

LEA, M. R.; STREET, B. V. The academic literacies model: theory and applications. *Theory Into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LILLIS, T. Student writing as ‘academic literacies’: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.

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

LILLIS, T.; RAI, L. What’s writing in the academy got to do with work based writing? A case study from social work. 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.

MILLS, K. Discovering design possibilities through a pedagogy of multiliteracies. *Journal of Learning Design*, v. 1, n. 3, p. 61-72, 2006.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução: Armando Silveiro e Adriana Fischer. *Perspectiva*, v. 8, n. 2, p. 541-567, 2010.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies*. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000. p. 9-37.

Recebido em 5 de novembro de 2012
e aceito em 18 de dezembro de 2012.

Title: “Hidden features” and “overt instruction” in academic literacies practices: the case of the Project Report in an Engineering degree program in Portugal

Abstract: The objective of this article is to analyze how overt instruction takes place in literacy practices developed with project report writing as a genre and how dimensions considered to be “hidden” (STREET, 2010) are addressed in these practices. The data were collected from practices conducted in the Integrated Master’s Degree in Industrial Engineering and Management (IEM) of the University of Minho, Portugal, during the first academic semester of the Program (2010/2011). The sociocultural approach to literacies and ethnographic approaches were the theoretical and methodological references adopted in this research. The results show that using a ‘more’ dialogic stance during the project report writing activities enables a ‘more’ overt debate on the relations of power and different identities assumed by the participants during the writing activities.

Keywords: Academic Literacies. Engineering Program. Project Report.