

**LETRAMENTOS E GÊNEROS ACADÊMICOS: PROCESSOS DE AUTORIA EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ATIVA EM ENGENHARIA**

*Thais de Souza Schlichting*  
Universidade Regional de Blumenau (FURB)

*Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig*  
Universidade Regional de Blumenau (FURB)

A participação em práticas de linguagem nas esferas sociais implica que o sujeito compreenda e domine as linguagens que constituem o meio social. Quando a esfera em questão é a academia, são demandados conhecimentos das áreas específicas do saber e interação com múltiplos gêneros discursivos. Assim, este artigo objetiva discutir processos de autoria de gêneros acadêmicos em um contexto de aprendizagem ativa em engenharia. Para tanto, são analisadas entrevistas com estudantes e professores do 7.º semestre do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI) da Universidade do Minho (Portugal), curso que insere os estudantes em empresas para realização de um projeto que empreende as formações acadêmica e profissional de forma integrada. As análises se ancoram nas proposições do Círculo de Bakhtin acerca da natureza dialógica da linguagem; nas concepções dos Novos Estudos do Letramento que discute a ordem social da linguagem; nos princípios da Aprendizagem Ativa, que compreendem o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem. Os enunciados dos participantes sinalizam que, ao atuarem em equipes, os processos de escrita podem ser empreendidos por meio da divisão de conteúdos ou de tarefas, pelo qual nem todos se efetivam autores na academia.

**Palavras- chave:** Letramento acadêmico. Autoria. Aprendizagem ativa. Engenharia.

**1 PRIMEIRAS PALAVRAS**

*Mandei a palavra rimar,  
ela não me obedeceu.  
Falou em mar, em céu, em rosa,  
em grego, em silêncio, em prosa.  
Parecia fora de si,  
a sílaba silenciosa.*  
(Desencontrários – Paulo Leminski)

Para abrir este diálogo, apoiamo-nos em Leminski que refletiu sobre o ato de escrever. Conforme disse o autor, nem sempre as palavras nos obedecem, pois os processos pelos quais nos tornamos autores são múltiplos e plurais, de acordo com a esfera (BAKHTIN, 2003) na qual estamos inseridos e a intencionalidade com a qual escrevemos.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é discutir processos de autoria de gêneros acadêmicos em um contexto de aprendizagem ativa em engenharia. Para tanto, são analisados dados gerados (MASON, 2002) por meio de entrevistas realizadas com professores e estudantes do 7.º semestre do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI)

da Universidade do Minho em Portugal. Por meio de um currículo integrativo (ANASTASIOU, 2006), o MIEGI oferece projetos curriculares que oportunizam a formação acadêmica e a profissional de forma articulada e integrada. Durante esses projetos, os acadêmicos se defrontam com múltiplas “demandas de letramento acadêmico” (ZAVALA, 2010), isto é, são diferentes momentos de produção escrita e oral que têm distintas intencionalidades e que colocam os estudantes em interação com múltiplos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) que caracterizam a esfera acadêmica.

Mas por que discutir processos de autoria em engenharia? Historicamente, a área da engenharia foi (re)conhecida como das ciências exatas e, portanto, pouco se discutia a função da linguagem nesse meio. Em decorrência da informatização e das inovações tecnológicas, porém, uma nova demanda foi apresentada ao profissional da engenharia: a de saber interagir com diferentes interlocutores e Discursos que caracterizam sua área de atuação. Formar-se engenheiro, sob essa ótica, é dominar as linguagens da área da engenharia.

Justificamos nossa proposta, ainda, ao realizar um levantamento das publicações em edições anteriores da Anped Sul (2012 e 2014) no GT 10 – Alfabetização e Letramento. Ao refletirmos sobre as publicações, depreendemos que não houve nenhum trabalho que tenha abordado questões relativas à autoria acadêmica em áreas específicas de atuação. Há discussões que contemplam os letramentos nas esferas acadêmicas, mas nenhum dos trabalhos atenta para a temática ora proposta. Por entendermos a educação como um processo contínuo, consideramos necessário esse diálogo entre a educação básica e a superior e os processos pelos quais os sujeitos se tornam autores em diferentes práticas de letramento acadêmico. Assim, entendemos que o trabalho traz contribuições relevantes às discussões empreendidas no GT.

Após esta introdução, seguimos na tentativa de *fazer as palavras rimarem*: na próxima seção, apresentamos o cenário estudado, a fim de contextualizar de onde vêm os dizeres dos participantes da pesquisa. Em seguida, tecemos as análises do que disseram os professores e estudantes acerca dos processos de autoria no MIEGI e, por fim, explicitamos as nossas considerações sobre o que foi discutido.

## **2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO: O CURRÍCULO DO MIEGI**

Nesta seção, ocupamo-nos com a organização dos projetos curriculares do MIEGI, intentamos compreender o funcionamento dos projetos pautados na aprendizagem ativa, a

forma como eles se constroem e inserem os estudantes em práticas de linguagem nos contextos profissional e acadêmico, especialmente neste último.

Segundo Silva (1999), o currículo é sempre o resultado de uma seleção. Seleção de conteúdos, metodologias e concepções. Assim tem, sempre, um caráter axiológico. A partir das seleções apresentadas no currículo, o documento deve justificar o porquê das escolhas realizadas. Quando se fala em seleção de conteúdos, “se determinam variáveis sociais significativas e dinâmicas. Põem-se em jogo interesses, exercita-se poder, determinam-se rumos políticos” (BERTICELLI, 1998, p. 168).

Em resposta às orientações expressas no Tratado de Bolonha (atualmente reconhecido como Espaço Europeu de Ensino Superior), o currículo do MIEGI se organiza por projetos pautados na aprendizagem ativa, de forma a aproximar a formação acadêmica e a profissional dos estudantes. Essa organização não deixa de atender a questões políticas e ideológicas que orientaram a construção do documento orientador proveniente da Declaração de Bolonha.

No MIEGI, durante os cinco anos do curso, são empreendidos três projetos: um no primeiro ano e dois no quarto ano do curso. Cada projeto tem um objetivo e é articulado de uma maneira específica para aproximar os contextos acadêmico e profissional: o projeto do primeiro semestre intenta que os estudantes, divididos em equipes, realizem a construção de um protótipo de algum produto para a solução de um problema demandado à área de engenharia; o segundo projeto (no 7.º semestre do curso) é empreendido que forma que os estudantes, em equipes, são inseridos em empresas para atuarem durante um período de estágio, no qual propõem melhorias a problemas encontrados na empresa; já o terceiro projeto, no 8.º semestre do curso, retoma a construção de produtos, mas de uma forma mais aprofundada, levando em consideração soluções e materiais disponíveis no mercado (LIMA et al, 2011).

Os projetos empreendidos no MIEGI são orientados sob a ótica do PBL (*Project Based Learning*) que, segundo Morais (2009, p. 04), consiste

no enfrentamento por parte do aluno de uma situação nova, que exige reflexão, crítica e criatividade a partir da observação e estudo do problema apresentado. Com a utilização deste método o estudante desenvolve atividades como obtenção e organização de dados, o planejamento, a imaginação e a elaboração de hipótese, além da interpretação e tomadas de decisão.

Os estudantes se deparam, portanto, com situações nas quais precisam assumir um papel ativo no desenvolvimento das atividades do projeto e propor soluções a problemas encontrados, participar de atividades características dessa metodologia e, neste sentido, de

práticas de linguagem que integram o projeto tanto na academia quanto na esfera profissional. Durante os projetos, os acadêmicos participam de diferentes apresentações orais e elaboram documentos escritos tanto para a esfera profissional quanto para a academia e, assim, têm a oportunidade de se constituírem autores de textos característicos de sua área de atuação. Passamos, então, às análises dos processos pelos quais os estudantes do MIEGI *mandam as palavras rimarem* e se constituem (ou fogem desse papel) autores na academia.

### 3 PROCESSOS DE AUTORIA NO 7.º SEMESTRE DO MIEGI

Conforme já sinalizamos, discutimos os processos pelos quais os estudantes do MIEGI se tornam autores de gêneros discursivos da esfera acadêmica. Compreendemos as linguagens sob a ótica dos letramentos e, portanto, antes de prosseguirmos, é necessário explicar nossa compreensão teórica acerca do termo. Segundo Dionísio (2007, p. 210), os letramentos são

um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto. Portanto, aí vamos enveredar por um letramento que é plural, envolve, integra outras linguagens que não apenas a linguagem verbal através dos textos.

A partir da compreensão cunhada por Dionísio, depreendemos que os letramentos plurais dizem respeito às diferentes atividades realizadas pelos sujeitos no que tange a textos, não no seu sentido lato, mas no sentido mais amplo das múltiplas linguagens. As práticas efetivadas a partir da leitura, escrita e oralidade são “práticas de letramento” (STREET, 2003) desempenhadas diariamente pelas pessoas inseridas no atual cenário grafocêntrico mundial.

Atuar nos múltiplos letramentos, portanto, exige uma postura ativa do sujeito para que se torne *insider* (GEE, 2005), isto é, membro efetivo e fluente das práticas que lhe são demandadas. Sob essa ótica, a inserção nas práticas de letramento acadêmico requer que o sujeito participe das atividades que são propostas e, mais do que isso, compreenda o funcionamento, a intencionalidade e as relações de poder que perpassam essas práticas.

Os letramentos plurais, então, voltam ao centro das discussões. Cada esfera tem um conjunto de letramentos que a constitui e, assim, é necessário atuar nessas múltiplas esferas para compreender os funcionamentos e particularidades de cada conjunto de letramentos. Neste trabalho, voltamo-nos aos processos de escrita na academia, letramento acadêmico, isto é, “a escrita e aprendizagem dos alunos como questões epistemológicas e de identidade em vez de habilidades ou socialização. A abordagem dos letramentos acadêmicos vê as instituições em que as práticas acadêmicas têm lugar na sua composição como lugares de

discurso e poder” (LEA; STREET, 1998, p. 158-159). Assim, preocupamo-nos com os processos de participação ativa dos estudantes nos letramentos acadêmicos, mais do que integrar as práticas de linguagem, discutimos os processos de apropriação, compreensão e tomada de parte nos letramentos plurais nos quais se inserem.

Conforme já sinalizamos, no MIEGI, os projetos são empreendidos em três momentos distintos dos cinco anos de formação (graduação + mestrado). Nesses projetos, os acadêmicos se deparam com distintas demandas de letramento acadêmico (ZAVALA, 2010) que dizem respeito, especialmente, aos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) produzidos nos projetos. Vale ressaltar que, segundo Bakhtin (2012, p. 44), “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas”. Compreendemos a estreita relação entre as esferas sociais e os gêneros discursivos que nelas circulam: a partir de diferentes motivações e atendendo a distintas finalidades, “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 262) são produzidos nas esferas de atuação social e é por meio da apropriação desses gêneros que os sujeitos se introduzem nas práticas de determinada esfera.

Durante as práticas dos projetos, os estudantes produzem diferentes gêneros discursivos. Na figura abaixo, apresentamos os principais gêneros demandados nas práticas dos projetos do MIEGI no primeiro e no sétimos semestres e os desafios relatados pelos estudantes participantes da pesquisa:



**Figura 1:** Gêneros demandados nos projetos do 1.º e 7.º semestres do MIEGI.  
**FONTE:** as autoras.

Percebemos, pela Figura 1, que os gêneros e as demandas encontrados pelos acadêmicos do MIEGI são distintos ao longo da participação nos projetos do curso. Dessa

forma, o processo de formação acadêmica vai se constituindo de novos saberes e desafios. Sobre a escrita do gênero blog, no 7.º semestre, os acadêmicos refletem<sup>1</sup>:

*Cecília: [...] E tem sido difícil conseguir um teor científico o blog, né? Nenhum de nós tem essa preparação e temos essa dificuldade neste momento*

*Pesquisadora 02: E o desafio que foi lançado a vocês foi que ele seja mais de caráter científico?*

*Cecília: Sim, é uma espécie de relatório, mas no formato do blog*

*Jean: Aquilo que não está no artigo, o processamento de dados, todo e... isso deve estar mais presente*

*Guilherme: E o fundamento, o fundamento científico que buscamos, argumentos para apoiar aquilo que nós escrevemos, isso aí não estamos nada habituados [...]*

Ao se reportar a uma demanda do blog, a acadêmica Cecília sinaliza a dificuldade de apoio científico na produção do conteúdo a ser postado. Refletimos, então, sobre como o blog se constitui um gênero relativamente estável (BAKHTIN, 2003), pois nem todos os blogs abordam informações científicas, mas esse, ao qual a estudante se refere, tem uma finalidade definida, é parte integrante de um projeto acadêmico e se dirige a interlocutores dessa esfera específica (no caso desse projeto, as publicações são restritas à comunidade acadêmica), portanto, o blog precisa apresentar esse caráter científico. Destacamos, assim, a forma como são articuladas as teorias científicas da área da engenharia às práticas realizadas no âmbito dos projetos: as atividades empreendidas no projeto apontam para uma formação generalista (PEREIRA, 2010), que aproxima as esferas acadêmica e profissional, sem necessariamente priorizar a formação do trabalhador, mas preconizando a constituição do sujeito com capacidades para transitar nas diferentes esferas sociais.

Para além do relato das atividades, é necessário que os acadêmicos justifiquem, com base na literatura, as decisões e as razões pelas quais elas foram tomadas, o que sinaliza uma constituição identitária na interface academia com o mundo do trabalho: mais do que conhecimentos práticos, é preciso que os estudantes tenham construído conhecimentos teóricos e científicos acerca da sua atuação profissional e dos reflexos dela no âmbito da empresa. Não é, portanto, uma formação voltada para uma atuação específica, mas aquela na qual o sujeito compreende o todo no qual está inserido, em que tem uma visão mais ampla (PEREIRA, 2014). Essa formação diz respeito à inserção no contexto mais abrangente, no

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, os nomes dos sujeitos foram substituídos por pseudônimos. Os dados são apresentados em parágrafo à parte, com recuo de 2 cm à esquerda e em formato itálico. As principais normas de transcrição são: MAIÚSCULA indica ênfase; [...] indica supressões ao longo da fala; ... indica pequenas pausas.

qual as decisões tomadas precisam ser justificadas e compreendidas no todo do ambiente social.

Emerge do excerto, ainda, a forma como os gêneros blog e artigo se articulam durante o processo dos projetos. Segundo o acadêmico Jean, o blog precisa apresentar *aquilo que não está no artigo*, isto é, os estudantes precisam focalizar em uma das atividades empreendidas na prática para a produção do artigo, levando em consideração o seu tamanho limite. As demais informações necessárias para que se compreendam as atividades na empresa, que não ganham espaço nos artigos, precisam ser apresentadas no blog. Surge, nesse sentido, a tomada de decisão e as seleções que os acadêmicos têm que fazer para construir ambos os gêneros, pois, ao organizar os conteúdos para cada um dos textos, devem considerar a função e os leitores aos quais se dirigem cada um. Os blogs, nesse projeto, são abertos apenas para a comunidade acadêmica do 7.º semestre do MIEGI, justamente por conterem dados confidenciais das empresas. Os artigos, por sua vez, são “gêneros científicos” (FISCHER; DIONÍSIO, 2011) que podem vir a circular no meio acadêmico mais amplo: para além do âmbito dos projetos. Assim, cabe aos estudantes fazerem escolhas e justificá-las levando em consideração o contexto no qual estão produzindo esses gêneros acadêmicos.

A acadêmica Cecília realiza, ainda, uma aproximação entre dois gêneros discursivos do âmbito acadêmico: o blog e o relatório. Esse avizinhamoento pode ser associado aos conhecimentos e atividades anteriores no MIEGI: durante o 1.º semestre, o desafio de escrita era um relatório como documento final, no qual apresentaram suas práticas para o corpo docente (conforme observamos na figura 1). Já no 7.º semestre, resgataram os conhecimentos construídos previamente e que se aproximam com aqueles relativos ao blog, o que sinaliza a construção em espiral, integrada (PEREIRA, 2014) de conhecimentos dentro da ótica da aprendizagem ativa: as linguagens não são compreendidas apenas como “ferramentas pedagógicas” (FISCHER; DIONÍSIO, 2011), isto é, como formas de avaliação, mas são entendidas como linguagens sociais materializadas em forma de gêneros da esfera acadêmica, que possuem uma finalidade e dimensões específicas. Outro reflexo dos relatórios do 1.º semestre, que emergem no dizer dos acadêmicos, é que é preciso apresentar *o fundamento científico que buscamos, argumentos para apoiar aquilo que nós escrevemos, isso aí não estamos nada habituados* (Guilherme). Esse fundamento científico foi um dos aspectos centrais nos *feedbacks* que os acadêmicos receberam ao longo da produção dos relatórios no primeiro ano (cf. FISCHER, 2012). Durante os dois anos (do 2.º ao 6.º semestre) que ficaram longe dos projetos, porém, a questão da justificativa científica para as escolhas empreendidas

nas atividades práticas voltam a ser um ponto de dificuldade para os acadêmicos. Essa dificuldade aponta, mais uma vez, a necessidade de que a construção de saberes acerca das linguagens precisa ocorrer de forma processual e contínua de inserção nessas práticas.

O transitar entre os gêneros científicos característicos da esfera acadêmica reflete, ainda, a apropriação das dimensões dos gêneros. Sobre a escrita de distintos gêneros acadêmicos, no 1.º e 7.º semestres, os acadêmicos refletem:

**Cecília:** *Estávamos muito formatados para o relatório*

[...]

**Pesquisadora 02:** *O que que falta? O que vocês têm sentido de diferença do relatório para o artigo?*

**Jean:** *O artigo é mais acerca de resultados, não é... não é preciso explicar aquelas análises, isso é tudo trabalho...*

*((sobreposição de vozes))*

**Pesquisadora 01:** *Não é mais trabalho descritivo*

**Guilherme:** *Há uma parte que é ressaltada no meio do, do processo...*

**Jean:** *Exato*

**Cecília:** *Falta o sequenciamento das coisas que fizemos, o relatório ajudávamos muito a perceber o encadeamento das coisas...*

Dos enunciados, emergem as compreensões dos estudantes de que o relatório e o artigo têm, cada um, características próprias e demandam um grupo de capacidades: enquanto o relatório que produziam no 1.º semestre era mais amplo, com espaço para justificativas, o artigo do 7.º semestre é mais aprofundado e exige a capacidade de síntese e de escolhas por parte de seus autores. Outra vez, emerge a construção processual de conhecimentos característicos da aprendizagem ativa: os conhecimentos construídos são reorganizados de forma a atender a novas demandas. Embora sejam capacidades diferentes, eles partem dos saberes já construídos para, então, avançar na escrita acadêmica.

Os acadêmicos sinalizam, em seus dizeres, que estavam *muito formatados para o relatório*, isto é, como há projetos no 1.º e no 7.º semestre e sua primeira experiência de escrita acadêmica foi o relatório, é a esse conhecimento que os estudantes se apegam quando se deparam com um novo desafio de escrita na esfera da academia. Do 2.º ao 6.º semestres, por não estarem engajados em projetos, os estudantes não conseguem retomar outra referência nos processos de escrita acadêmica. Isso aponta, portanto, para a importância dos projetos no que diz respeito às práticas de escrita acadêmica no MIEGI, pois nesse âmbito, os conhecimentos mais significativos sobre as linguagens em engenharia são construídos nos projetos. É por meio dos projetos que os estudantes aprenderão como *mandar as palavras*



*rimarem* e, especialmente, vão construir conhecimentos de como conduzir essas palavras desenvolvimento da escrita.

Dos processos de escrita acadêmica no MIEGI emergem, então, as questões de autoria: como os estudantes se constituem autores de gêneros acadêmicos? Como é a sua organização no que diz respeito à produção escrita? Segundo os acadêmicos:

**Pesquisadora 01:** *E como é que tem sido esse processo de escrita?*

**Valentina:** *Complicado. ((risos))*

**Pesquisadora 01:** *Por que é que tem sido complicado? [...]*

**Valentina:** *Eu acho que tem a ver com facto de nós sermos novas, ou seja, na prática, quando conseguimos trabalhar estávamos a dividir, por exemplo, dois a dois, cada dupla fica responsável por uma área, ou seja, por uma área, uma disciplina, por uma disciplina por uma parte do conteúdo do artigo. Ou seja, eu não escrevo um artigo por mim mesma, em que digo: primeiro vou começar por isto, depois por isto, depois por isto, mas SIM, cada um está por fazer uma parte e depois, no fim, juntamos tudo e entregamos tudo*

**Ágata:** *Cada um tem uma forma de se comunicar, se explicar, tem uma linguagem técnica, e já é um bocado difícil...*

**Maitê:** *Não é uma opção escrever o seu artigo [...]*

As palavras de Valentina sinalizam a dinâmica adotada, em seu grupo, para a construção do artigo científico: *cada dupla fica responsável por uma área, por uma parte do conteúdo do artigo*. Segundo a acadêmica, além da fragmentação do grupo em duplas, são divididos os conteúdos (articulados às disciplinas) pelos quais cada dupla ficará responsável, o papel de autoria fica, dessa maneira, fragmentado dentro da equipe. Esse movimento de divisão, para que os acadêmicos consigam empreender a escrita do texto dentro dos prazos e atenderem à necessidade de mobilizar teorias das distintas disciplinas, reflete na construção de duas dimensões do gênero em especial: a dimensão arquitetônica e a estilística (BAKHTIN, 1988).

Refletimos sobre a dimensão arquitetônica do artigo justamente por se tratar do conteúdo do gênero e suas particularidades. Ao dividir a organização do texto em grupos menores, os conteúdos são abordados de forma não articulada e dissonante com a própria proposta de integração dos saberes defendida pelos projetos pautados na aprendizagem ativa. Ora, se as atividades práticas são empreendidas a fim de aproximar os conhecimentos de forma interdisciplinar, como o documento, que vai apresentar por escrito essas atividades, pode ser construído a partir dessa fragmentação?

Compreendemos, porém, que os acadêmicos estão se constituindo autores na coletividade e usam de diferentes estratégias para articular a escrita dos documentos previstos

pelo projeto. Segundo Bakhtin (1988, p. 64 grifos do original), “a atividade do autor torna-se a atividade de uma *avaliação expressiva*”, isto é, o papel social de autor demanda escolhas e seleções que levam em consideração aspectos do processo no qual a escrita está inserida, os interlocutores a quem se dirige e os dados mais relevantes para a situação. Quando o papel de autoria é compartilhado, como no caso abordado por Valentina, o papel de avaliação expressiva também é dividido (ou seria multiplicado? Já que cada sujeito é singular) entre o grupo. Nesse sentido, a construção do artigo científico vai partir de distintos pontos de vista acerca de um mesmo objeto que é constituído pelas práticas realizadas nas empresas. A responsabilidade das seleções e avaliações apresentadas no artigo é, então, compartilhada dentre os autores da equipe. A dimensão arquitetônica vai ser reflexo dessas seleções e avaliações individuais (ou de duplas) que serão, posteriormente, reunidas e apresentadas, como menciona Valentina: *no fim, juntamos tudo e entregamos tudo*.

Este *juntar e entregar tudo*, porém, vai ecoar na dimensão estilística do gênero, pois essa dimensão diz respeito tanto ao estilo individual do autor como ao estilo (coletivo) do gênero. Como reflete Ágata, *cada um tem uma forma de se comunicar*, isto é, cada sujeito é singular e tem seu próprio estilo de expressão, como teoriza Bakhtin (2003, p. 274): “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. A autoria compartilhada aponta, assim, para um coletivo de estilos individuais, pois cada um escreve à sua maneira singular e então as produções são reunidas para constituir o todo do gênero. Acontece que, como sinaliza Ágata, o processo de escrita fica *um bocado difícil* a partir do momento em que precisam ser articulados os textos de forma a constituir o estilo coletivo do artigo e não apenas uma junção de estilos individuais. A acadêmica Maitê expressa, nesse sentido, que *não é uma opção escrever o seu artigo*, ou seja, não são empreendidos trabalhos individuais, mas construções coletivas que aprofundam análises de atividades realizadas no coletivo.

Acerca da autoria compartilhada na escrita acadêmica no MIEGI, refletimos sobre as atitudes responsivas dos pares imediatos aos quais se dirigem, em um primeiro momento, os artigos científicos dos acadêmicos: os professores. Como os docentes compreendem essas práticas de escrita empreendidas nas equipes? Segundo o professor Roberto:

**Professor Roberto:** [...] *Há grupos que optam, cada aluno faz uma parte e depois, há alguém que faz uma leitura e integra tudo para ficar uniforme em termos individuais*

**Pesquisadora 01:** *É, essa leitura do texto como um todo é comum ou tu achas que isso é mais raro? Alguém que se preocupe com o texto...*

**Professor Roberto:** [dentro do grupo?]

**Pesquisadora 01:** É

**Professor Roberto:** *Dentro do grupo, DE CERTEZA que há situações em que essa leitura não é feita, porque nós quando começamos a ler o relatório, vemos imediatamente indícios disso, portanto há coisas repetidas, o que mostra que a pessoa que escreveu isso não foi a mesma pessoa que escreveu o início e, portanto, não houve depois ou tempo OU esforço suficiente para tornar aquilo num texto integrado*

**Pesquisadora 01:** *E esse feedback, vocês dão pra eles?*

**Professor Roberto:** *Sim, sim, sim, CLARO, sim, sim, nós dizemos, isso é uma das coisas que nós indicamos... não, olha, vocês estão aqui, há redundância, não é? Vocês já falaram disso ali atrás, estão a falar outra vez, não pode ser, tem que uniformizar isto*

O professor Roberto aborda a questão da construção coletiva do texto sob a ótica da autoria compartilhada, que já discutimos e que divide os conhecimentos entre duplas que empreendem a escrita e, ao final, transformam as partes em um todo. Sobre esse aspecto, o docente reflete que nem sempre há um cuidado dos acadêmicos sobre a leitura cuidadosa antes da entrega do documento. Segundo o docente, *dentro do grupo, DE CERTEZA que há situações em que essa leitura não é feita, porque nós quando começamos a ler o relatório, vemos imediatamente indícios disso*. Voltamo-nos, inicialmente, para a entonação expressiva do professor ao enfatizar sua certeza da falta de leitura da totalidade do trabalho dos acadêmicos, essa ênfase “é um recurso para expressar a relação emotiva-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 290). Inferimos, assim, que esse aspecto da falta de integração final no trabalho apresentado é um ponto ao qual o docente atribui importância, que chama a sua atenção no todo do projeto.

O professor segue sua fala sinalizando que os docentes percebem essa falha nos trabalhos quando empreendem a leitura dos documentos entregues pelos acadêmicos. A partir da leitura do todo, o corpo docente pode apontar as repetições e faltas que sentem na escrita dos acadêmicos e oferecem *feedback* aos estudantes. Como essas leituras são processuais ao longo do semestre, os acadêmicos do MIEGI têm a oportunidade de reconstruir e melhorar seus textos. Dessa forma, há instruções formais sobre a escrita dos artigos e relatórios a partir do que é feito efetivamente por cada grupo de acadêmicos: não há uma disciplina que se preocupe exclusivamente com os aspectos formais e as dimensões dos gêneros acadêmicos, mas há explicações e *feedbacks* oferecidos singularmente para cada equipe, a partir dos seus próprios erros e acertos. Esse acompanhamento processual da escrita de gêneros acadêmicos aponta para a inserção efetiva dos estudantes nas práticas de linguagem nessa esfera.

Ao ponderar sobre esses *feedbacks* oferecidos aos acadêmicos no que tange à linguagem em uso na construção dos gêneros científicos, o professor Roberto defende que *sim, sim, sim, CLArO, sim, sim, nós dizemos, isso é uma das coisas que nós indicamos*. Dois conjuntos de pistas linguísticas chamam, especialmente, a atenção nesse enunciado: a repetição da afirmação e a entonação expressiva na palavra *CLArO*, que recebe uma ênfase especial. Quando nos debruçamos sobre esse enunciado, compreendemos o firme posicionamento do professor em relação a essa orientação fornecida aos estudantes, tanto a repetição do advérbio de afirmação *sim*, quanto a ênfase na expressão *CLArO* apontam para uma posição ativa do professor no processo de construção dos textos dos acadêmicos. O docente projeta, dessa forma, a imagem de um interlocutor que se preocupa e participa do processo de escrita e revisão cuidadosa do trabalho do estudante, essa é uma característica da atuação docente nas metodologias de aprendizagem ativa, nas quais as produções escritas são compreendidas sob a ótica social, e não como um cumprimento de tarefas imposto pelo professor aos acadêmicos.

O desenvolvimento de escrita nos grupos do 7.º semestre do MIEGI sugere, dessa forma, uma construção processual de constante interlocução entre acadêmicos, tutores e professores. Embora algumas equipes empreendam essa escrita sob a ótica da autoria compartilhada, nem todos optam por essa forma de construir o texto. Segundo o professor Roberto:

***Pesquisadora 01:*** *O relatório é feito NO grupo, não é?*

***Professor Roberto:*** *Sim, o relatório é feito em grupo, mas há uma questão que, se calhar, eu acho que vale a pena referir, que tem a ver com a qualidade da escrita. Portanto, os grupos são relativamente grandes, podem ter seis, sete ou mais pessoas... e, naturalmente, eles dividem as tarefas entre eles, não é? Como eles têm que fazer uma carga de trabalho grande, eles têm que dividir as tarefas entre eles, então o que nós verificamos é que, muitas vezes, dentre daquelas pessoas, haverá uma ou duas que terá mais facilidade de escrever, então essas pessoas ficam responsáveis pela escrita do relatório. E... no meu entender, isso não é bom, não é bom porque OK, é bom em termos de relatório porque o relatório fica bem escrito. Não é bom para outros que, eventualmente, não têm tantas competências na comunicação e acabam não desenvolvendo a mesma, porque sabem que ali há alguém que tem mais facilidade, não é? E então é esse outro colega que fica responsável por, por fazer o relatório. NEM SEMPRE é assim*

O professor Roberto reflete acerca da produção escrita do relatório e sinaliza sua compreensão da dinâmica empreendida nos grupos *naturalmente, eles dividem as tarefas entre eles*. O docente faz uso do advérbio *naturalmente* para indicar um processo que ele considera normal, a partir da sua experiência nas diferentes edições dos projetos no MIEGI.

Roberto apresenta, nesse sentido, sua visão exotópica (BAKHTIN, 2003), isto é, o olhar de fora dos grupos de acadêmicos acerca das práticas empreendidas nas equipes, que ele relaciona com *a qualidade da escrita*, que é, muitas vezes, priorizada pelos acadêmicos em face à sua construção individual da capacidade de escrita. Dessa forma, a apresentação final do documento, a organização do texto é privilegiada ante a aprendizagem da escrita acadêmica.

Essa segunda forma de organização das equipes, diferente daquela já discutida neste trabalho, que se pautava na autoria compartilhada, divide os membros do projeto em distintas funções de trabalho. Dessa forma, *haverá uma ou duas que terá mais facilidade de escrever, então essas pessoas ficam responsáveis pela escrita do relatório*: o acadêmico que já teve as capacidades de escrita desenvolvidas é nomeado pelos colegas e ficará responsável por organizar as práticas empreendidas no projeto de forma sistematizada no documento escrito a ser apresentado aos docentes. Nesse sentido, refletimos sobre as forças centrípetas e centrífugas das linguagens em uso nessa escrita acadêmica. Conceitos originais da física, que foram recontextualizados pela teoria bakhtiniana, referindo-se à linguagem, as forças centrípetas da língua são, conforme Bakhtin (1988, p. 81 grifos do original), “aquelas da *unificação e da centralização das ideologias verbais*”, isto é, são forças que vão contra o plurilinguismo natural das línguas. Enquanto as forças centrífugas são aquelas que viabilizam a multiplicidade de vozes, ideologias e subjetividades na língua, aquelas que não deixam de considerar que “o verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual” (BAKHTIN, 1988, p. 82).

Ao dividirem os membros da equipe em funções de trabalho, destinando a escrita dos documentos a um ou dois acadêmicos, os estudantes estão realizando movimentos centralizadores dos estilos e ideologias da língua: para que o gênero fique mais coeso e coerente, a estratégia utilizada é que seja apagado o plurilinguismo da autoria compartilhada. As forças centrípetas, dessa forma, sobressaem-se em relação às forças centrífugas no sentido de que são priorizados pontos de vista de alguns dos acadêmicos que participaram do processo. Essa escolha se dá por esses estudantes terem se apropriado da escrita acadêmica e, portanto, facilitarem a construção do gênero que, fazendo parte das atividades do projeto, vai também constituir uma parcela da avaliação dos estudantes.

O professor Roberto, como interlocutor desses gêneros acadêmicos, expressa uma avaliação, apresentando uma compreensão dos dois lados do ato de divisão por funções de

trabalho nos grupos: *isso não é bom, [...] é bom em termos de relatório porque o relatório fica bem escrito. Não é bom para outros [...] não têm tantas competências na comunicação e acabam não desenvolvendo.* O docente sinaliza a sua compreensão do processo de escrita no MIEGI, mais do que um instrumento pedagógico, compreende o caráter científico dos gêneros produzidos nessa esfera. Considera, assim, para além do produto final, o texto, o processo de construção de conhecimentos dos estudantes no que tange à escrita acadêmica, que corrobora com a construção processual das capacidades ligadas à linguagem (oral e escrita) no MIEGI.

Refletimos, a partir do exposto, sobre os movimentos pelos quais os estudantes se constituem (ou fogem do papel de) autores no âmbito da academia. Os projetos oportunizam situações nas quais a autoria acadêmica é demandada aos estudantes, mas esse processo requer, ainda, um papel ativo do acadêmico em sua formação superior.

#### 4 CONSIDERAÇÕES

Ao longo deste artigo, fomos guiados pelo objetivo de discutir processos de autoria de gêneros acadêmicos em um contexto de aprendizagem ativa em engenharia. E, para isso, voltamos aos enunciados de estudantes e professores que participam de projetos curriculares nos quais os acadêmicos encontram a demanda de produção de diferentes gêneros acadêmicos em múltiplas práticas de letramento.

Durante os projetos, os estudantes do MIEGI participam de múltiplas práticas de linguagem e precisam produzir diferentes gêneros discursivos, que são caracterizados como gêneros científicos da esfera acadêmica, e não apenas ferramentas pedagógicas usadas como meio de avaliação. Nessas situações, são distintos os movimentos pelos quais passam os acadêmicos nos processos de autoria. Enquanto alguns estudantes assumem a função de autor, outros acabam por desviar dos caminhos da escrita acadêmica, não articulam as práticas de escrita acadêmica àquelas que realizarão em sua esfera profissional. Ao procederem dessa forma, acabam por não desenvolver uma capacidade que ainda não tinham. Emerge, então, a importância da tomada de decisão ativa dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.

Quando refletimos sobre os dizeres de Leminski, que apresentamos no início deste trabalho, portanto, compreendemos que, muito embora, às vezes, *mandemos as palavras rimarem*, elas não obedecem. A escrita, nesse sentido, é um processo de contínuas (des)(re)construções e cabe a cada um de nós encontrar a melhor forma de conduzir as palavras e nos deixar, também, ser conduzidos por elas. Assim, aprendemos que temos que ter

uma atitude ativa frente às palavras, pois somos por elas constituídos e nos constituímos autores a fim de não mais nos depararmos com *a sílaba silenciosa*.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Ed. UNESP: Hucitec, 1988, 439 p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

DIONÍSIO, M. de L. Entrevista com Maria de Lourdes Dionísio: Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007.

FISCHER, A. “Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. **Linguagem & Ensino**, v.15, n. 2, p. 487-504, 2012.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramento (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr., 2011.

GEE, J. P. **La ideologia em los Discursos: lingüística social y alfabetizaciones**. Madri: Ediciones Morata, 2005.

LEA, R. M.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, p. 157-170, jun./1998.

LIMA et al. Formas de implementação de processos de ensino-aprendizagem baseados em projetos interdisciplinares (PBL). In: OLIVEIRA, V. F.; CAVENAGHI, V.; MÁSCULO, F. S. (org.). **Tópicos emergentes e desafios metodológicos em Engenharia de Produção: casos, experiências e proposições**. Rio de Janeiro: ABEPRO, 2011.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: Sage. 2002.

MORAIS, M. de F. A utilização de métodos participativos no ensino de engenharia de produção: o caso do curso de engenharia de produção agroindustrial da FECILCAM. In: **IV EPCT Encontro de produção científica e tecnológica**, 2009.

PEREIRA, E. M. de A. Currículo Universitário: o que pensam os docentes? In: **33ª Reunião Nacional da ANPED**, 2010.

PEREIRA, E. M. de A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Ensino Superior UNICAMP**, v. 5, n. 14, p. 13-24, 2014.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984. \_\_\_\_\_. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento, 2003. Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.