

Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em Práticas de Investigação*

M. Lourdes Dionísio
Universidade do Minho
mldionisio@ie.uminho.pt

Adriana Fischer
Universidade do Minho
adrifischer@iep.uminho.pt

Resumo - Neste texto propomo-nos identificar e caracterizar as formas que a literacia assume, tanto na sua dimensão conceptual como na de prática, quando é objecto de investigação no Ensino Superior. Os dados deste estudo meta-analítico foram recolhidos em comunicações apresentadas numa conferência internacional sobre literacias ocorrida em 2009, em Portugal. Os resultados, obtidos pelas análises de 19 comunicações oriundas de vários países, apontam perspectivas diferenciadas de literacia na abordagem e nas análises de práticas de leitura e de escrita no ensino superior. Três modelos de literacia apresentam-se como norteadores, não em exclusividade: o modelo centrado em estruturas linguísticas e habilidades individuais (ou dos *skills*); o modelo da 'socialização académica' e o modelo das 'literacias académicas'. Num quadro de tensões entre o reconhecimento dos meios para se construírem sujeitos academicamente letrados e a consciência da relevância de introduzir os estudantes nas convenções e regras dos textos especializados deste contexto, a literacia académica emerge como uma prática quase exclusivamente de escrita. Verifica-se também um desfasamento entre os géneros académicos que os alunos têm de ler e os textos que têm de escrever, estes mais no âmbito de ferramentas pedagógicas do que da esfera científica.

Palavras-chave - literacias; investigação; modelos

1. (Dis)posições do estudo¹

Contexto por excelência de práticas de leitura e de escrita, o Ensino Superior tem vindo a constituir-se como um dos lugares privilegiados para o estudo do estatuto, funções e usos de textos, particularmente os que deles fazem os estudantes, no processo de aquisição e produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de que tais textos são disciplinarmente especializados e situados, isto é, de que as várias comunidades discursivas possuem as suas próprias normas e convenções para produzir conhecimento e que os textos variam linguisticamente em função da sua finalidade e contexto de produção (Bazerman, 2006), alarga para o campo da educação terciária, a noção de literacia, aqui "académica".

Neste contexto, temos vindo a assistir à multiplicação de programas, medidas e mesmo de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso académico (cf. Lea & Street, 1998; 2006; Street, 2009). Subjacente a tais medidas, encontra-se muitas vezes a "alegada desadequação dos saberes e competências de leitura e escrita dos alunos universitários" (Boyd & Cullen, 1998), e a "queixa frequente entre os professores universitários de que os estudantes que entram na universidade estão mal preparados para o ensino

* Este texto foi produzido no âmbito do Grupo de Investigação "Literacias: Práticas e Discursos em Contextos Educativos", do Centro de Investigação em Educação, IE, UM.

a que vão ser expostos” (Henderson & Hirst, 2006: 25). Nestes casos, dizem estas mesmas autoras, a “literacia académica é construída no interior de discursos de défice e remediação” (p. 26).

Estas conclusões sobre as abordagens correntes à literacia em contexto universitário, sustentam-se naquilo que Street (1995) conceptualizou como modelo ‘ideológico’ de literacia, no qual esta é um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que jogam papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos (cf. Dionísio, 2006). Opõe-se este modelo ao “autónomo” (Street, 1995), no qual a literacia é abordada como conjunto universal e imutável de habilidades técnicas, estados ou eventos cognitivos internos (cf. Lankshear *et al.* 2002: 3). Neste modelo, as medidas, como descrevem Henderson e Hirst (2006: 26), “tendem a concentrar-se em estratégias para ajudar os estudantes a adaptar as suas práticas às da universidade”, sem considerar, por um lado, “as dimensões escondidas do processo de escrita e muito particularmente os critérios usados por aqueles que possuem o poder para avaliar o escrito” (Street, 2009); sem considerar, como dito em Fischer (2007), “questões de identidade, poder, autoridade e a natureza institucional do que ‘conta’ como conhecimento num contexto académico particular”.

No âmbito de um estudo mais vasto sobre as práticas sociais de leitura e escrita, em contexto universitário (Fischer, 2008)², propusemo-nos interpelar esta investigação recente, a fim de, em última instância, contribuir com conhecimento que possa servir de quadro de referência para a compreensão do que falamos quando falamos de literacia académica, nomeadamente quanto a textos e actividades que a especializam, mas, sobretudo, para criar condições para abordagens situadas da leitura e da escrita, para o desenvolvimento de “repertórios flexíveis de literacia que [os estudantes] possam transformar e adaptar às condições em constante mudança... sem deixar de valorizar as suas próprias identidades” (Henderson & Hirst, 2006: 27) e sem deixar de estar consciente de que ler e escrever é, em qualquer contexto, também uma questão de poder e autoridade (cf. Street, 2009).

Com estes objetivos, realizámos um estudo de natureza meta-analítica de 10 comunicações e 9 resumos apresentados na 16ª edição de um evento científico internacional³ sobre literacias, que teve lugar em Portugal, em Julho de 2009. Os 19⁴ textos representam 5% do total de textos propostos e apresentados e inscreveram-se em distintos sub-temas organizadores do evento (*avaliação de literacia; estratégias de ensino e aprendizagem de literacia, etc*).

Os dados foram sistematizados em grupos de categorias que, para além de contextualizarem os estudos analisados, consideram i) os seus objetivos; ii) os textos reconhecidos como específicos do contexto académico, bem como as práticas de literacia que estes textos servem. Com estes dados, foi possível a caracterização dos estudos em função dos três modelos identificados por Lea e Street (2006): o das “capacidades de estudo” (*study skills*) – baseado na assumpção de que o “domínio das regras correctas da gramática e da sintaxe asseguram a competência do estudante na leitura e escrita académicas”, enfatizando, portanto, as estruturas de superfície dos textos; o da “socialização académica” – que “assume que o estudante precisa de ser aculturado nos discursos e géneros das disciplinas e que tornar isto explícito aos estudantes reverte-se no sucesso das suas práticas”; o das “literacias académicas”⁵ que, ao preocupar-se com a construção de sentidos e a sua

relação com questões de identidade, poder e autoridade, desvela a natureza institucional do que conta como conhecimento e forma de a ele aceder e transmitir num contexto académico particular”. Em muitos sentidos, este terceiro modelo é, segundo os autores, muito próximo do da socialização, excepto no que diz respeito “aos processos de aquisição de usos apropriados e eficazes da literacia que toma como mais complexos, dinâmicos, situados, matizados, e envolvendo questões epistemológicas e processos sociais onde estão implicadas relações de poder entre pessoas e instituições, bem como identidades sociais”.

2. Literacias no Ensino Superior

2.1 Onde e por que se investiga

Dentre os 19 textos estudados, oriundos de países tão diversos como Brasil, Espanha, Portugal, Estados Unidos, Irlanda, Finlândia, 11 estão centrados em cursos universitários de formação de professores, especificamente Letras, Pedagogia e Matemática; um elege como objecto de pesquisa o curso de Contabilidade; um outro estuda o Curso de Psicologia, e nos restantes seis não há particularização de nenhum curso, apenas se fazendo referência “a cursos do ensino superior”.

Independentemente de aspectos mais particulares de cada estudo, por exemplo, como *analisar o uso diferenciado que os estudantes realizam de seus apontamentos* (Texto 13), as produções podem agregar-se em função de duas grandes finalidades que justificam as investigações:

1. Compreender os sentidos para e sobre as práticas de leitura e escrita (12 textos)

“compreender o processo de letramento vivenciado pelo académico de graduação em Letras em sua formação” (Texto 6);

“caracterizar como se dá a constituição letrada de alunos ingressos em um curso de Letras, em eventos de literacia no contexto académico” (Texto 9);

“descrever e examinar histórias e práticas de literacia de alunos-professores” (Texto 14);

“analisar as identidades dos alunos como escritores e instrutores de escrita” (Texto 19).

2. Intervir sobre essas práticas – seja a partir de diagnósticos, seja com acções pontuais em sala (mais técnicas), seja com propostas mais alargadas, que têm a ver com as características dos contextos (7 textos):

“analisar as razões dos professores no uso dos textos no processo de ensino e aprendizagem, [...] caracterizar uma concepção de leitura que sustente estratégias” (Texto 5);

“trata, assim mesmo, de conhecer quais as principais dificuldades que têm os estudantes de recém acesso à universidade para encaminhar estas tarefas (Texto 8);

“o projecto visa desenvolver competências transversais especificamente em alunos do 1º ano” (Texto 15).

Conforme depreendemos desses objectivos, as pesquisas realizadas visam maioritariamente compreender os processos sociais de constituição dos sujeitos academicamente letrados. São, em grande parte, textos de natureza etnográfica, com enfoque na descrição de práticas de literacia e do papel dos vários actores e factores nelas envolvidos, que visam descobrir:

“(1) qual o conceito da escrita tido pelos atores sociais; (2) o nível de consciência do papel da escrita enquanto atividade social; (3) os processos de aquisição da escrita característica da área de conhecimento específico; e a contribuição dessa aquisição à construção de identidades profissionais e o exercício de agência” (Texto 12).

Sustentadas numa visão de literacia enquanto prática socialmente construída, mais situada e contextualizada, estes estudos dão destaque às identidades sociais dos sujeitos nas práticas, às suas representações acerca da leitura e da escrita, aos sentidos implicados e às tensões entre as relações de poder na voz de alunos e professores:

“parece-me que esse artigo traz à tona um sujeito real com sua história, história também da relação desse sujeito com sua escrita como ‘marcas do discurso social internalizado.’ Escrita possível, história possível. Afinal destinada para quem, além do professor-leitor? Onde mais essa história circulará? A quem ela irá tocar, transformar?” (Texto 2)

O conjunto de 12 textos não é, contudo, totalmente homogéneo. Na verdade, apesar de unificados pelo objectivo ‘compreender os contextos’ e por uma perspectiva social de literacia, os seus objectivos últimos permitem a sua sub-divisão em dois grupos:

i) o dos estudos que podem ser vistos como contributo para a (re)definição do conceito de literacias em contexto académico, isto é, aqueles que pretendem mostrar à evidência como os sentidos produzidos são intrínsecos ao contexto institucional e disciplinar e a influência de factores como poder e autoridade, sobretudo no que se escreve, que fazem com que:

“Mesmo projetados para as expectativas do contexto, na reprodução da ‘palavra autoritária’, do discurso instituído, os textos produzidos não se configuram apenas como o resultado de apropriações do instituído social e do uso repetitivo de enunciados. Por essa razão, os discursos que circulam apresentam naturezas diversas e estão sempre marcados pela sua singularidade, trazendo marcas de sua interioridade (‘a palavra interiormente persuasiva’)” (Texto 2).

ii) o dos textos que situando-se na fase da descrição/compreensão, ensejam trazer contributos para a alteração e mudança, sobretudo de “pedagogias autoritárias” que não consideram as especificidades nem dos contextos, nem dos saberes disciplinares, nem dos sujeitos:

“considerando-se o estudo da língua, dos gêneros textuais, dos usos e práticas de escrita, de forma mais sensível ao contexto, às necessidades e aos atores envolvidos” (Texto 3);

“defende-se concepções pedagógicas progressistas pautadas na compreensão de que as literacias em locais de trabalho, requerem de seus professores o domínio da função social da leitura para além da [sua] função técnica” (Texto 7).

Não se tratando de estudos que visem o agir imediato sobre os estudantes, ainda assim, o pressuposto é o de que dadas determinadas condições pedagógicas, os estudantes desenvolverão os saberes e competências “necessários” para que o modo como lêem e escrevem seja reconhecido como adequado ao contexto académico. Trata-se, na maioria dos casos, de propor pedagogias, sobretudo da escrita, nas quais o papel do professor seja o de criar oportunidades para que os estudantes participem em eventos de literacia socialmente situados e significativos com objectivos sociais relevantes (Ivanic, 2004, *apud* Street, 2009).

Os sete trabalhos do segundo grande grupo instituem como seu objectivo primeiro o intervir nas práticas de literacia académica, com vista a um desempenho adequado dos estudantes aos padrões de textos e práticas (tradicionais ou novas) vigentes na academia:

“Este diagnóstico [...] tem como fim avaliar a preparação dos estudantes para enfrentar não somente as mudanças da sociedade da informação, mas do Espaço Europeu de Ensino Superior” (Texto 4).

Ainda que os objetivos enunciados nos textos e propostas nem sempre denunciem explicitamente aquele tipo de movimento, e a literacia continue a ser, em alguns, concebida como prática social, as justificativas expostas para a condução dos estudos, a forma de realização das análises, bem como as considerações finais que se apresentam denotam uma perspectiva de *défice* e remediação, em vista de um não saber-fazer ou de um não-saber orientar práticas de leitura e produção escrita:

“pesquisas apontam que os estudantes universitários [...], leem pouco e pouco entendem o que leem, o que afeta o processo de ensino e aprendizagem” (Texto 5);

"a importância da preparação é óbvia uma vez que se reconhece o grande número de alunos que terminam o ensino secundário sem ter desenvolvido habilidades de escrita suficientes" (Texto 17);

"[constata-se a] ausência de estratégias para a leitura desses textos" (Texto 18).

Em consequência, um novo agir é sugerido:

"estabelecer objetivos, finalidades claras para a leitura, ativar os conhecimentos prévios dos alunos para interpretar as novas informações [...] explorar o contexto do texto, levantar hipóteses [...] os fatores de contextualização [...] a superestrutura do texto de forma a identificar a partir dos objetivos de leitura as macroestruturas/sentidos possíveis [...] desenvolver, junto ao aluno, as estratégias de compreensão leitora, antes, durante e depois da própria leitura" (Texto 5).

Considerando, apesar da teoria que convocam, a leitura e a escrita em contexto académico como desvinculadas das disciplinas em que ocorrem ("competências transversais"), o que se perspectiva como necessário são "procedimentos que orientem os estudantes passo a passo na leitura e produção de textos" (Henderson & Hirst, 2006, 26). A própria formulação coloca a proposta na esfera dos *skills* que, se adequadamente ensinados, conduzirão ao sucesso (Street, 2009):

"o foco é nas capacidades dos estudantes para adquirir e desenvolver os skills necessários para ter sucesso académico, isto é, skills de leitura, de análise crítica e culturais" (Texto 1);

"o desenvolvimento de competências de pesquisa, análise e apresentação de nova informação é crucial, encontrar métodos é importante [...] Os resultados deste estudo de caso consistem em orientações para o professor para avaliação das tarefas que requerem competências e skills de apresentação" (Texto 15).

2.2 O que se investiga? Dos textos às práticas

A possibilidade de caracterizar 'uma' literacia radica não só nos modos de produção de sentido próprios de uma dada comunidade discursiva, mas também na especialização dos textos que aí medeiam esses modos. Tradicionalmente, da "literacia académica" fazem parte os textos da esfera científica que os estudantes têm de ler e de produzir: "artigos científicos", "resenhas", "monografias", "ensaio argumentativos".

Nos 19 estudos analisados, apesar da referência pontual que lhes é feita, verificou-se a escassa instituição desses "textos" como objectos centrais das pesquisas, particularmente quando

tomados no âmbito das normas e convenções específicas de um dado domínio do saber. Efectivamente, nos trabalhos em análise, os textos são referidos de maneira geral, muitas vezes englobados simplesmente na categoria ‘escrita académica’:

“[...] talvez seja esse o desafio para entender a construção da escrita académica” (Texto 2);

“[...] levou-nos a procurar identificar que formas de escrita são praticadas em cursos de Letras” (Texto 3).

Contudo, não significa isto dizer que neste conjunto de estudos se rasurem os textos que se escrevem no ensino superior. Pelo contrário. A frequência de referências a “narrativas pessoais”, “reflexões”; “memoriais”; “trabalhos”; “defesa argumentativa de pontos de vista”; “apontamentos”; “apresentações na sala de aula” permite uma tipificação dos textos presentes no ensino superior em dois grandes grupos: “géneros científicos” e as “ferramentas pedagógicas”, isto é, aqueles textos que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes se incluindo a avaliação.

Na medida em que, por um lado, os textos destes dois grupos aparecem nestes estudos a servir, grosso modo, duas práticas distintas - a primeira, a leitura; a segunda, a escrita –, por outro lado, o enfoque privilegiado, como já visto, é na “escrita académica”, uma conclusão impõe-se, desde já: a literacia quando do contexto académico diz sobretudo respeito a práticas de escrita e muito menos às de leitura, aliás, ao contrário de outros contextos (e modelos) em que é a leitura a prática que mais imediatamente se associa à literacia (cf. Durrant & Green, 2001).

A explicação para a maior presença da escrita poderá ser encontrada numa das constatações de que um dos textos faz eco:

“[...] os professores percebem que as dificuldades de leitura dos estudantes são menores que as de escrita, valorizam-nas como menos graves e sentem-se mais capacitados para lhes proporcionar ajuda, menos que em relação à escrita, em que detectam maiores dificuldades e valorizam-nas com maior preocupação [...] (Texto 8).

Mas impõe-se, parece-nos, uma outra constatação: a do eventual desfasamento entre o que se lê e o que se escreve na universidade, com todas as consequências para o desenvolvimento nos estudantes do repertório de práticas mais ou menos especializadas da esfera em que estão envolvidos – a científica. Talvez por isso, no mesmo texto anteriormente citado, se conclua:

“[...] os estudantes, por outro lado, estimam que suas dificuldades de compreensão são maiores que as de produção de textos” (Texto 8).

3. Tensões

Tal como se lê num dos textos do *corpus* em análise, a literacia académica deve ser considerada “como o lugar do conflito, da tensão e da ruptura; do ajuste e do acolhimento; das regularidades e irregularidades, espaço de construção do conhecimento, de transformação do conhecimento comum em conhecimento intelectual, académico ou científico, considerando aquilo que antes soava como falta ou desvio, relativamente às normas do contexto, como constituintes da escrita [...] e do conhecimento” (Texto 2). E se nem sempre nos estudos analisados este era o entendimento, da análise exploratória aqui efectuada o que ressalta de imediato são as tensões e conflitos que se colocam neste domínio, dividido que fica entre duas linhas de força: por um lado, i) a consciência crítica de que a literacia académica não diz respeito apenas a um conjunto genérico, neutro de *skills*, aplicáveis em qualquer circunstância; ii) a consciência de que, efectivamente, a literacia académica tem de ser vista como um vasto repertório de práticas especializadas e convencionadas que os estudantes têm de desenvolver como condição para o seu sucesso.

Nesta última linha, outra tensão fica ainda latente: a dos modos para esse desenvolvimento. Em alternativa ficam ou práticas situadas, que incluem os géneros e as práticas discursivas próprios de uma determinada disciplina, associados a questões de poder e identidade, que atravessam os actos de ler e escrever, com fins precisos, como por exemplo, ser avaliado; ou, pelo contrário, a exposição a regras e conhecimentos formais sobre a superficialidade das práticas de linguagem, na expectativa de que tal conhecimento seja transferido de um contexto para outro.

São alternativas que, em alguns casos, convivem de modo mais ou menos explícito, como nos Textos 8 e 16, onde a intenção de “*compreender, pela voz de alunos e professores como se organizam as actividades de leitura e de escrita*” ou “*pela voz dos alunos, compreender o que conta como um bom ensino quanto ao direccionamento de leituras propostas para aprendizagem de conteúdos curriculares académicos*” é motivada pela necessidade da eficácia junto de alunos “com dificuldades”.

Assumindo-se, assim, a existência de estados cognitivos que as práticas devem superar, compreende-se como muitos destes estudos se voltam para o professor enquanto chave para a resolução do “problema”. Com efeito, são as abordagens dos *skills* e a da “socialização nos discursos disciplinares, por meio da análise situada dos géneros, que lhe são especializados” que mais requerem do professor um forte grau de controlo” (cf. Street, 2009).

Tensões e conflitos também existem quanto aos textos e às práticas que eles sustentam. Ao invés do esperado, dado o número significativo de estudos que se posicionavam, pelos seus objectivos e pressupostos de partida, num quadro similar ao do “modelo da socialização académica” – o da aculturação nos “discursos e géneros das disciplinas” – os géneros de que se fala no âmbito da construção do sujeito academicamente letrado não são os especializados das disciplinas, excepto quando se trata de ler. Os textos que se escrevem nas práticas de literacia académica são os da ordem das “ferramentas pedagógicas”, por meio dos quais os estudantes exprimirão ou os saberes adquiridos ou os processos individuais e sociais da sua construção.

Tensão, portanto, entre as funções da leitura e da escrita na universidade, com esta última modalidade a apresentar-se como traço distintivo das literacias académicas.

Ora, se pensarmos que para o sucesso nos estudos universitários é preciso que os estudantes “participem no discurso de determinadas disciplinas” (cf. Gutierrez, Rymes & Larson, 1995), isto é, sejam *insiders* de determinadas culturas (cf. Gee, 1990), a ênfase no escrever tenderá a valorizar apenas um lado dessa participação (por causa da avaliação? podemos perguntar), em detrimento dos meios para a construção do saber – a leitura.

Mas não podemos ignorar que construir sentido a partir de um texto implica que tenhamos igualmente desenvolvido o *kit* de identidade próprio da comunidade discursiva a que esse texto pertence (cf. Gee, 2001; 2004) ou, por outras palavras, saibamos activar um repertório de práticas que inclui não só a decodificação, mas também a compreensão do que está em causa naquele texto, para que serve, por que foi escrito, que visão do mundo e da ciência veicula, em suma, a sua interpelação crítica (cf. Luke & Freebody, 1999). Como Peter Freebody (1993) escreve:

“Mesmo que tu, como leitor, possas decodificar com sucesso um texto, possas compreendê-lo, relacionando-o com o teu conhecimento social, e possas tomar parte nas actividades de literacia por ele mediadas, uma leitura de facto bem sucedida... implica nada mais do que uma análise dos modos pelos quais o texto constrói uma versão de ti, o leitor” (p. 57).

E, “por extensão” acrescentam Durrant & Green (2001), “da comunidade em que este leitor participa e, assim, ajuda a construir e manter” (p. 160).

Neste quadro, podemos perguntar se as condições investigadas estarão de facto a criar condições para os estudantes serem identificados e se identificarem como membros efectivos de um grupo, o da comunidade discursiva onde têm de ser bem sucedidos.

Notas

1. A primeira disposição diz respeito ao conceito de ‘literacias académicas’ que aqui adoptamos. Apesar de a denominação literacias académicas ser perfeitamente plausível a outros contextos que envolvam conhecimento escolar, queremos ressaltar particularidades do contexto académico referente ao trabalho desenvolvido com a leitura e a produção textual escrita. A segunda disposição tem a ver com o plural usado. Sendo que cada disciplina é reconhecível pelos seus vocabulários específicos, conceitos e conhecimentos, e por padrões aceites da actividade de fazer sentido, incluindo géneros, estruturas retóricas, formulações argumentativas e dispositivos narrativos (cf. Henderson & Hirst, 2006), fica excluída a existência de práticas singulares, únicas que contem sempre e somente como literacia académica. Neste contexto, não se tratará de “uma” literacia apenas, mas de várias.

2. Projeto de investigação “Literacias em contextos educativos: géneros, interacções e sentidos”, Ciência 2008, em desenvolvimento no CIEd.

3. Tratou-se da 16th *European Conference on Reading*, Braga, 18-22 de Julho de 2009.

4. O *corpus* é constituído pelos seguintes textos: 1 – Baleiro, R., *New Literacy and Academic literacy in higher education*; 2 - Wilson, V., *A construção da escrita académica: um constante desafio*; 3 - Bezerra, M. A., *Modelos de literacia em práticas de escrita académica*; 4 - Malheiro da Silva et al., *A literacia informacional no espaço europeu do ensino superior*; 5 - Vieira, M. C., *Leitura significativa no Ensino Superior: quais as estratégias de ensino do professor?*; 6 – Heinig, O., *“Tudo que li e escrevi durante o curso constituíram minha identidade como profissional”: reflexões sobre a literacia na graduação*; 7 – Laffin, M., *Literacias no ensino superior de contabilidade*; 8 – Martinez, et al., *Alfabetización académica: diagnóstico situacional y propuestas para mejorar la comprensión y producción de textos en la universidad*; 9 - Fischer, A., *A construção de literacias em contexto académico: eventos, géneros e sentidos*; 10 - Fischer, A.; Pelandré, N., *Leitura situada em um modelo dialógico*

dos letramentos na esfera académica; 11 – Sole, I., *La estrategia de relectura en la elaboración de tareas híbridas de lectura y escritura para aprender*; 12 – Hoffnagel, J., *A escrita na pós-graduação*; 13 – Espino, S.; Miras, M., *El uso de la toma de apuntes: análisis de casos en estudiantes de Psicología*; 14 – Cahillane-McGovern S. et al, *Student teachers' literacy lives; histories, practices and the construction of identity*; 15 – Van Hattun-Janssen, N.; Carvalho, J. A., *Transversal competencies in first year subjects: preparing for lifelong learning*; 16 – Järvinen, H-M., *Towards plurilingual literacy in higher education: reading and writing in disciplines*; 17 – Carvalho, J., *Developing writing abilities in Portuguese university students - different approaches in discussion*; 18 – Sousa, A., *EFLit education in the digital era: EFL undergraduates' reading habits in retrospect (1998-2008)*; 19 – Kaartinen, V., *Who am I as a teacher of writing – exploring student teachers' identities*.

5. O modelo nomeado como “Literacias académicas”, por Lea & Street (2006), realça que a leitura e a escrita, no contexto académico, não são práticas singulares e homogêneas. Ao contrário, são práticas múltiplas, híbridas e muito diversificadas, devido às distintas disciplinas, seus discursos, suas relações de poder, seus significados institucionais e as identidades sociais dos envolvidos nessas práticas. O plural, portanto, serve para marcar a distinção das abordagens que não consideram esta complexidade. A ênfase na forma de grafar é da nossa responsabilidade.

Referências bibliográficas

- Bazerman, C. (2006). Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In A. Dionísio & J. C. Hoffnagel (orgs.), *Charles Bazerman. Gêneros textuais, Tipificação e Interação*. S. Paulo: Cortez Editora, 19-46.
- Boyd, W.E. & Cullen, M. (1998). A response to apparently low levels of numeracy and literacy amongst first year university environmental science students: a numeracy and literacy skills survey. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 7 (2), 106-121.
- Dionísio, M. L. (2006). *Educação e literacias*. Relatório de disciplina (não publicado).
- Durrant, C. & Green, B. (2001). Literacy and the new technologies in school education: meeting the L(IT)eracy challenge? In H. Fehring & P. Green (eds), *Critical Literacy. A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark, Delaware: International Reading Association, 142-164.
- Fischer, A. (2007). *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Freebody, P. (1993). A socio-cultural approach: resourcing four roles as literacy learners. In A. Badenhop E. & A. Watson (eds.), *Prevention of Reading Failure*. Sydney: Ashton-Scholastic, 48-60.
- Gee, J. P. (1990). *Sociolinguistics and literacies: Ideologies in discourse*. London: Falmer Press.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 7, 14-725.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445-471.
- Henderson, R. & Hirst, E. (2006). Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique* 6 (2), 25-38.
- Lankshear, C., Gee, J. P. & Knobel, M. (2002). Literacy and empowerment. In C. Lankshear; J. P. Gee & M. Knobel, *Changing literacies*. Philadelphia: Open University Press, 63-79.

- Lea, M. R & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157-172.
- Lea, M. R & Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” model: theory and applications. *Theory into Practice*, 45 (4), 368-377.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999) A map of possible practices: Further notes on the four resource model. *Practically Primary* 4 (2), 5-8.
- Street, B. V.(1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harlow: Pearson.
- Street, B. V. (2009). ‘Hidden’ Features of Academic Paper Writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, <http://www.thinkingwriting.qmul.ac.uk/documents> (Acessível a 22 de Fevereiro de 2009).

