



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

# **GÊNEROS ACADÊMICOS ESCRITOS: CRENÇAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

**Márcia Candeia Rodrigues**

**Recife – PE**

**2012**

**MÁRCIA CANDEIA RODRIGUES**

**GÊNEROS ACADÊMICOS ESCRITOS: CRENÇAS E ESTRATÉGIAS DE  
APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da  
Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a  
obtenção do Grau de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elizabeth Marcuschi

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Antonia Coutinho (UNL-  
PORTUGAL)

**Recife – PE**

**2012**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG**

R696g Rodrigues, Márcia Candeia.

Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem / Márcia Candeia Rodrigues. – Recife, 2012.  
331 f.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação.

Orientadores: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Marcuschi e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria A. Coutinho.  
Referências.

1. Gêneros. Acadêmicos. 2. Produção Textual. 3. Crenças. 4. Estratégias de Aprendizagem. I. Título.

CDU 81'232 (043)

**MÁRCIA CANDEIA RODRIGUES**

**GÊNEROS ACADÊMICOS ESCRITOS: CRENÇAS E ESTRATÉGIAS DE  
APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da  
Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a  
obtenção do Grau de Doutor em Linguística em 06/11/2012.

**TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Profª. Drª. Elizabeth Marcuschi**  
**Orientadora – LETRAS – UFPE**

---

**Profª. Drª. Karina Falcone Azevedo**  
**LETRAS – UFPE**

---

**Profª. Drª. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic**  
**LETRAS – UFPE**

---

**Profª. Drª. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira**  
**LETRAS – UFRN**

---

**Profª. Drª. Valéria Severina Gomes**  
**LETRAS – UFRPE**

**Recife – PE**  
**2012**



*A Mark Damon,*

*Beatriz e João Victor, por todo amor.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e à Virgem Maria por todas as graças que, diariamente, derramam sobre mim;

A meu marido, Mark Damon, pelo amor, companheirismo, apoio e incentivo constantes;

Aos meus filhos, Beatriz e João Victor, porque aceitaram (o que não significa compreenderam) minha ausência, minhas muitas tarefas;

Aos meus pais, Maria e Antonio, e sogros, Socorro e Ivan, pelo incentivo, orgulho e orações constantes;

As minhas irmãs, Alcione e Andrea, a meu irmão, Marcos e aos meus cunhados Cícero e Jorge, e a minha cunhada, Simone, pelos momentos de companheirismo e descontração;

A Naelza pela amizade, pelos conselhos, pela companhia;

A todos os meus familiares por acompanharem minha trajetória, por serem parceiros, amigos incansáveis;

A minha orientadora, Beth Marcuschi, por acreditar em meu projeto, pelo cuidado atento, carinhoso e amigo com o crescimento da pesquisa (dora) durante as reuniões de orientação, por todo conhecimento partilhado;

A minha coorientadora, Antonia Coutinho, por acolher minha investigação em Lisboa, por criar momentos de interlocução com o grupo Pretexto e por orientar-me tão pacientemente;

Às professoras Abuêndia Padilha, Telma Ferraz e Cristina Damianovic, por contribuírem com o meu percurso de pesquisa, por fazerem parte do meu crescimento acadêmico;

Aos alunos do curso de Letras, membros dessa investigação, pela disponibilidade e colaboração constantes;

À professora Williany Miranda por me permitir acompanhar suas aulas, pelas  
orientações amigas e extra-acadêmicas;

Às professoras Ana Paula Sarmento, Josilene Pinheiro-Mariz e Sinara Branco, pela  
atenção concedida aos últimos ajustes do texto;

À CAPES, pela concessão da bolsa de doutorado sanduíche em Portugal;

À Unidade Acadêmica de Letras, UFCG-CG, pelo apoio e credibilidade em minha  
pesquisa;

Aos professores e funcionários da Pós-UFPE, em especial a Jozaías e a Diva, pela  
organização da vida acadêmica de cada aluno do programa;

A todos os colegas de curso, amigos e amigas que acompanharam minhas teimosias,  
meus acertos e ajustes acadêmicos.

A todos (as), muito obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa amplia o debate sobre a produção textual de gêneros acadêmicos escritos, detendo-se, de modo particular, à apreensão das crenças e das estratégias de aprendizagem que orientam o processo de escrita do resumo, da resenha e do artigo científico. Esses textos representam boa parte dos gêneros a partir dos quais o aluno se envolve nas diversas atividades languageiras da comunidade acadêmica, atenta para a organização e funcionamento da linguagem desse grupo, se apropria das formas do dizer e fomenta a divulgação e circulação do conhecimento. As crenças, nessa direção, abrangem um conjunto de representações; suposições; ideias populares; uma forma de conhecimento estável, declarável, intuitivo, implícito ou explícito; um tipo de conhecimento metacognitivo; um modo de aprendizagem e de ensino de língua; e ainda um processo de aprendizagem (BARCELOS, 2004; SILVA, 2005). As crenças abrem oportunidades para que professores e alunos (re) conheçam as estratégias ativas na/para a produção do texto e favorecem que outras e novas estratégias - cognitivas, linguísticas, textuais e/ou discursivas - sejam adotadas. À luz desses conceitos, buscase: i) descrever as crenças que orientam a escrita acadêmica e, em especial, as crenças de produção desses textos; ii) discutir as estratégias típicas do manuseio da arquitetura textual comum ao discurso teórico-científico; assim como iii) explorar as estratégias que revelam as ações do aluno para mobilizar saberes sobre a escrita, os gêneros textuais e/ou outros saberes (linguísticos, sociais, históricos, cognitivos, discursivos etc.). Metodologicamente, as crenças e estratégias são identificadas a partir da técnica do grupo focal e por meio da coleta de textos produzidos por alunos do curso de Letras de uma universidade pública da Paraíba, Brasil. Esses dados revelam que os alunos possuem um tipo de conhecimento metacognitivo sobre o processo de produção textual, sobre o contexto de produção e sobre o leitor potencial desse texto, embora demonstrem mobilizar poucas estratégias, principalmente de natureza linguístico-textual, para monitorar a escrita e a revisão do texto. A pesquisa ressalta a necessidade de a produção desses textos ocorrer de modo mais explícito e frequente na rotina acadêmica, para que os alunos adquiram estratégias mais eficientes de escrita, estabeleçam relações entre gênero e texto, se familiarizem com os modos de dizer e fazer acadêmicos. Também reforça que é preciso que as atividades sejam mais regulares e que deem sistematicidade às estratégias de revisão gramatical, textual e discursiva. Essas atividades devem favorecer, enfim, a inserção dos alunos em um contexto de letramento acadêmico e o confronto entre velhas e novas crenças.

Palavras-chave: Gêneros acadêmicos; Produção textual; Crenças; Estratégias de aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to broaden the debate on textual production of the written academic genre, highlighting, mainly, the inference of beliefs and learning strategies guiding the process of abstract, review and article writing. These texts represent some of the genres students get involved with in several language activities of their community, pinpointing the organization and functions of academic language, appropriating forms of telling and encouraging the dissemination and circulation of knowledge. Therefore, such beliefs cover a set of representations, assumptions, popular beliefs, a stable form of reportable, intuitive, implicit or explicit knowledge, a type of metacognitive knowledge, a way of learning and teaching language and a process of learning (BARCELOS, 2004; SILVA, 2005) generating the establishment of effective learning strategies. These strategies provide opportunities for teachers and students to know and recognize the strategies activated for the production of a text, in favor of other and new strategies - cognitive, linguistic, textual and/or discursive. In light of these concepts, seeks to: i) describe the beliefs that guide academic writing and, in particular, the production of these texts beliefs, ii) discuss the typical strategies of handling textual architecture common to scientific-theoretical discourse, so and iii) exploring the strategies that reveal the student's actions to mobilize knowledge about writing, the text genres and / or other knowledge (linguistic, social, historical, cognitive, discursive, etc.). In terms of methodology, beliefs and strategies are identified using the focus group technique and through the compilation of texts produced by students from a Modern Languages Course of a public university in the state of Paraíba, Brazil. The data show that students have metacognitive knowledge about the process of writing, about the context of production and also about the probable reader of this text, although they seem to use few strategies, mainly linguistic-textual ones, to monitor the writing and revision of texts. The research highlights the need for the production of these texts to occur more explicitly and frequently, so that students acquire more effective writing strategies, establishing relationships between gender and text, becoming familiar with the academic ways of saying and doing. This research also reinforces the idea that it is necessary to have more regular activities as well as more systematic strategies of review of grammar, text and discourse. These activities favor the inclusion of students in a context of academic literacies and the clash between old and new beliefs.

**Keywords:** Genres academics. Textual production. Beliefs. Learning strategies.

## RESUMÉ

Cette recherche déploie le débat sur la production textuelle des genres académiques écrits, et elle se retient, en particulier, sur l'appréhension des croyances et des stratégies d'apprentissage qui guident le processus de rédaction du résumé, du compte rendu et de l'article scientifique. Ces textes représentent une partie significative des genres à partir desquels l'étudiant est impliqué dans des différentes activités langagières de la communauté académique, participe de l'organisation et du fonctionnement du langage de ce groupe, s'appropriant aux formes du dire et encourageant la diffusion, ainsi que la circulation de la connaissance. Dans ce sens, les croyances soutiennent un ensemble de représentations, d'hypothèses, d'idées populaires, autrement dit, d'une forme de connaissance stable, déclarable, intuitif, implicite ou explicite, un type de connaissance métacognitif, une façon d'apprentissage et d'enseignement de langue ; et, certes, un processus de l'apprentissage (BARCELOS, 2004; SILVA, 2005). Les croyances offrent aux enseignants et aux étudiants l'occasion de (re)connaître les stratégies activées dans et pour la production du texte et favorise l'adoption d'autres nouvelles stratégies – comme les cognitives, linguistique, textuelles et / ou discursives. Ayant ce perçu théorique comme support, nous cherchons à : i) décrire les croyances qui guident l'écriture académique et, en particulier, les croyances de production de ces textes ; ii) discuter les stratégies typiques de la façon de faire l'architecture textuelle commune au discours théorico-scientifique, ainsi que ; iii) exploiter les stratégies qui révèlent les actions de l'étudiant visant à mobiliser les savoirs sur l'écriture, sur les genres textuels et / ou d'autres savoirs (tels comme les linguistiques, les sociaux, les historiques, les cognitifs, les discursifs etc.). Au niveau méthodologique, les croyances et les stratégies sont identifiées à partir de la technique en groupe focal et par la collecte des textes produits par des étudiants en Lettres d'une université publique de l'état de la Paraíba, au Brésil. Ces données montrent que les étudiants ont un type de connaissance métacognitif sur le processus de production textuelle; sur le contexte de la production ; et, sur le lecteur potentiel de ce texte, bien qu'ils démontrent la mobilisation de quelques stratégies, surtout, celles d'origine linguistique-textuelles visant à surveiller l'écriture et la révision du texte. La recherche met en évidence qu'une production plus explicite et plus fréquente de ces textes est nécessaire au quotidien de la formation académique, de sorte que les étudiants acquièrent des stratégies plus efficaces de l'écriture, qu'ils établissent des relations entre les genres et le texte et qu'ils se familiarisent avec les façons de dire et de faire de l'académie. Elle renforce également que les activités doivent être plus régulières et qu'elles puissent être systématisées aux stratégies soit de révision de la grammaire, soit textuelle et ou encore discursive. Finalement, ces activités doivent encourager l'intégration des étudiants dans un contexte de littérature académique, ainsi que l'affrontement entre les croyances anciennes et les nouvelles.

Mots-clés: Genres académiques. Production textuelle; Croyances. Stratégies d'apprentissage.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Instrumentos de pesquisa e objetivos de coleta. ....                                             | 32  |
| Quadro 2 – Instrumentos de pesquisa e etapas de análise .....                                               | 34  |
| Quadro 3 – Estratégias de aprendizagem da produção textual acadêmica .....                                  | 37  |
| Quadro 4 – Crenças sobre a escrita acadêmica .....                                                          | 144 |
| Quadro 5 – Escrita escolar e escrita acadêmica: caracterizações .....                                       | 144 |
| Quadro 6 – Crenças sobre a produção do resumo acadêmico .....                                               | 154 |
| Quadro 7 – Crenças sobre produção da resenha acadêmica. ....                                                | 160 |
| Quadro 8 – Crenças sobre a produção do artigo acadêmico .....                                               | 165 |
| Quadro 9 – Estratégias (meta) cognitivas de produção do resumo .....                                        | 175 |
| Quadro 10 - Estratégias (meta) cognitivas de produção da resenha .....                                      | 178 |
| Quadro 11 – Estratégias (meta) cognitivas de produção do artigo acadêmico .....                             | 181 |
| Quadro 12 – Síntese geral das estratégias (meta) cognitivas .....                                           | 181 |
| Quadro 13 – Estratégias linguísticas de produção do resumo .....                                            | 184 |
| Quadro 14 – Estratégias linguísticas de produção da resenha .....                                           | 185 |
| Quadro 15 – Estratégias linguísticas de produção do artigo acadêmico .....                                  | 187 |
| Quadro 16 – Síntese das estratégias linguísticas .....                                                      | 189 |
| Quadro 17 – Estratégias textuais de produção do resumo .....                                                | 192 |
| Quadro 18 – Estratégias textuais de produção da resenha .....                                               | 193 |
| Quadro 19 – Estratégias textuais de produção do artigo acadêmico .....                                      | 195 |
| Quadro 20 – Síntese das estratégias textuais de produção do resumo, da resenha e artigo acadêmico .....     | 196 |
| Quadro 21 – Estratégias discursivas de produção do resumo .....                                             | 198 |
| Quadro 22 – Estratégias discursivas de produção da resenha .....                                            | 200 |
| Quadro 23 – Estratégias discursivas do artigo acadêmico .....                                               | 202 |
| Quadro 24 – Relações entre crenças e estratégias de produção do texto do resumo e do artigo acadêmico ..... | 223 |
| Quadro 25 – Das crenças às estratégias de produção do resumo acadêmico .....                                | 231 |
| Quadro 26 - Das crenças às estratégias de produção da resenha acadêmica .....                               | 235 |
| Quadro 27 - Das crenças às estratégias de produção do artigo acadêmico .....                                | 240 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Introdução .....</b>                                                                              | <b>14</b>  |
| <b>I Metodologia e contexto de pesquisa .....</b>                                                    | <b>25</b>  |
| 1.1 A pesquisa no contexto da Linguística Aplicada .....                                             | 25         |
| 1.2 O contexto e os participantes da pesquisa .....                                                  | 27         |
| <b>II - A produção textual acadêmica como atividade.....</b>                                         | <b>38</b>  |
| 2.1 A produção textual acadêmica: dos anos 80 aos dias atuais .....                                  | 38         |
| 2.2 Sobre a atividade e a tarefa: aspectos linguísticos e didáticos .....                            | 52         |
| 2.3 Concepções de aprendizagem e implicações para produção textual .....                             | 56         |
| 2.4 O lugar do texto na academia: questões de divulgação e vulgarização do conhecimento.....         | 67         |
| <b>III - Crenças de aprendizagem de língua .....</b>                                                 | <b>73</b>  |
| 3.1 Crenças de aprendizagem de língua: conceitos, tendências e diálogos .....                        | 73         |
| 3.2 Crenças e conhecimento: estabelecendo relações .....                                             | 80         |
| 3.3 Abordagens de investigação sobre crenças.....                                                    | 82         |
| 3.4 Crenças sobre o ensino da produção escrita acadêmica .....                                       | 86         |
| 3.5 Relações entre crenças e ações no ensino de gêneros acadêmicos escritos .....                    | 98         |
| <b>IV - Estratégias de aprendizagem: das ações humanas às ações de linguagem.....</b>                | <b>111</b> |
| 4.1 Situando o conceito de estratégias de aprendizagem.....                                          | 111        |
| 4.2 Estratégias de aprendizagem da escrita .....                                                     | 122        |
| 4.3 Estratégias de aprendizagem da produção acadêmica escrita .....                                  | 125        |
| 4.3.1 Estratégias cognitivas .....                                                                   | 126        |
| 4.3.2 Estratégias linguísticas.....                                                                  | 130        |
| 4.3.3 Estratégias textuais .....                                                                     | 133        |
| 4.3.4 Estratégias discursivas .....                                                                  | 136        |
| <b>V - Análise Dos Dados.....</b>                                                                    | <b>138</b> |
| 5.1 Crenças sobre a escrita acadêmica e estratégias de produção textual.....                         | 138        |
| 5.1.1 Crenças sobre a escrita acadêmica .....                                                        | 138        |
| 5.1.2 Crenças sobre a produção de textos na academia: o resumo, a resenha e o artigo acadêmico ..... | 146        |
| 5.1.2.1 Crenças sobre a produção do resumo acadêmico .....                                           | 146        |
| 5.1.2.2 Crenças sobre a produção da resenha acadêmica .....                                          | 154        |



|                                                                                                |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1.2.3 Crenças sobre a produção do artigo acadêmico .....                                     | 160        |
| 5.2 Estratégias de aprendizagem.....                                                           | 169        |
| 5.2.1 Estratégias cognitivas .....                                                             | 172        |
| 5.2.1.1 Estratégias cognitivas de produção do resumo .....                                     | 172        |
| 5.2.1.2 Estratégias cognitivas de produção da resenha .....                                    | 176        |
| 5.2.1.3 Estratégias cognitivas de produção do artigo acadêmico .....                           | 179        |
| 5.2.2 Estratégias linguísticas.....                                                            | 182        |
| 5.2.2.1 Estratégias linguísticas de produção do resumo acadêmico .....                         | 182        |
| 5.2.2.2 Estratégias linguísticas de produção da resenha acadêmica .....                        | 184        |
| 5.2.2.3 Estratégias linguísticas de produção do artigo acadêmico .....                         | 185        |
| 5.2.3 Estratégias textuais .....                                                               | 189        |
| 5.2.3.1 Estratégias textuais de produção do resumo .....                                       | 190        |
| 5.2.3.2 Estratégias textuais de produção da resenha .....                                      | 192        |
| 5.2.3.3 Estratégias textuais de produção do artigo acadêmico .....                             | 193        |
| 5.2.4 Estratégias discursivas .....                                                            | 196        |
| 5.2.4.1 Estratégias discursivas de produção do resumo .....                                    | 197        |
| 5.2.4.1 Estratégias discursivas de produção da resenha .....                                   | 198        |
| 5.2.4.2 Estratégias discursivas de produção do artigo acadêmico .....                          | 201        |
| 5.3 Entre crenças e estratégias: o que fazem os alunos quando produzem textos acadêmicos?..... | 203        |
| 5.3.1 Durante a disciplina .....                                                               | 203        |
| <b>Considerações Finais.....</b>                                                               | <b>243</b> |
| <b>Referências Bibliográficas .....</b>                                                        | <b>249</b> |
| <b>ANEXO A.....</b>                                                                            | <b>258</b> |
| <b>ANEXO B.....</b>                                                                            | <b>261</b> |
| <b>ANEXO C.....</b>                                                                            | <b>264</b> |
| <b>ANEXO D.....</b>                                                                            | <b>265</b> |
| <b>ANEXO E.....</b>                                                                            | <b>266</b> |
| <b>ANEXO F.....</b>                                                                            | <b>268</b> |
| <b>ANEXO G .....</b>                                                                           | <b>270</b> |

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>ANEXO H .....</b>     | <b>281</b> |
| <b>ANEXO I.....</b>      | <b>282</b> |
| <b>ANEXO J .....</b>     | <b>283</b> |
| <b>ANEXO K .....</b>     | <b>284</b> |
| <b>ANEXO L.....</b>      | <b>286</b> |
| <b>APÊNDICE A .....</b>  | <b>293</b> |
| <b>APÊNDICE B –.....</b> | <b>300</b> |
| <b>APÊNDICE C .....</b>  | <b>305</b> |
| <b>APÊNDICE D .....</b>  | <b>311</b> |
| <b>APÊNDICE E.....</b>   | <b>315</b> |
| <b>APÊNDICE F.....</b>   | <b>321</b> |
| <b>APÊNDICE G .....</b>  | <b>326</b> |
| <b>APÊNDICE H.....</b>   | <b>332</b> |

## INTRODUÇÃO

A produção textual acadêmica, seja para a graduação ou pós-graduação, foi por muito tempo orientada pelo trabalho realizado na/pela disciplina Metodologia do Trabalho Científico e, por conseguinte, pelas orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e pelos materiais didáticos representativos da área (SEVERINO, 2007; GARCIA, 2004; MARCONI e LAKATOS, 2009, entre outros), que determinam/vam como ensinar e aprender conceitual e estruturalmente textos científicos: resumos, resenhas, artigos, projetos de pesquisa, relatórios, monografias, dissertações, teses, etc. Essas determinações têm/tinham uma concepção generalizante do que seja produzir um texto, da ação de ensinar e de aprender, e do que seja a própria escrita. Assim, constituem-se orientações que “podem” ser aplicadas a todo curso e, portanto, a toda área do conhecimento, como se os textos, delas resultantes, cumprissem as mesmas exigências. O texto é concebido como produto de uma habilidade ou de um poder criativo de quem escreve (IVANIČ, 2004), que busca seguir à risca tais orientações como um modelo a ser reproduzido e higienizado em termos de adequação ortográfica e linguística.

Por outro lado, discussões sobre o ensino da produção textual acadêmica se fortalecem e se tornam, no cenário educacional brasileiro (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004a e 2004b ; MATENCIO, 2002, 2006; ASSIS e MATA, 2005; FISCHER, 2008), uma necessidade do aluno, que precisa aprendê-la; do professor, que precisa ensiná-la; e uma necessidade da ciência em si. É a partir dessa produção, por exemplo, que o professor define algumas metodologias de trabalho e dimensiona o que o aluno “deverá saber” ao longo de uma disciplina, semestre ou curso; é ao realizá-la que esse aluno percebe sua capacidade e\ou fragilidade para atender às solicitações de determinados textos; é ela, especialmente, que alimenta a ciência através da divulgação e vulgarização do saber científico, porque permite que o aluno se insira nas práticas acadêmicas, se aproprie de sua linguagem, de seu discurso.

De forma recorrente, essa produção tem representado um grande desafio, em especial, para os cursos de graduação, para seus professores e para os alunos, porque uma metodologia científica já não mais comporta as necessidades estabelecidas como meta de ensino e de aprendizagem em uma determinada área e, em função disso, professores e alunos têm buscado encontrar alternativas para “traduzir” o modo como os

textos absorvem características e formatos típicos dos gêneros de textos comuns a uma área do conhecimento. De modo mais agravante, o aluno é, em geral, aquele que tem grandes dificuldades de acompanhar o dinamismo e o funcionamento do ensino acadêmico, as demandas textuais nem sempre explicitadas pelos professores e é, ainda, aquele que se reconhece como alguém que não sabe escrever, mas que busca, de alguma maneira, atender às novas solicitações que se configuram como preocupações sobre *como, para quê, por que e para quem escrever*, e tenta atender, mesmo minimamente, ao que alguns manuais didáticos vão chamar de “contexto de produção” (BRONCKART, 1999; MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004a e 2004b).

Com regularidade, essa produção textual na graduação se caracteriza pela leitura e pela escrita de resumos, resenhas, artigos acadêmicos e, de forma menos constante, porque está condicionada à natureza ou à demanda da disciplina ou do curso, os relatórios, os projetos de pesquisa e a monografia. Como modelo didático, essas produções seguem, basicamente: a exposição de um conceito e seus tipos (De acordo com a NBR (Norma Brasileira) 6028 - 2003, por exemplo, os resumos podem ser de três tipos: **resumo crítico ou resenha**, **resumo indicativo** e **resumo informativo**); uma definição técnica da estrutura (a quantidade de palavras; a necessidade da referência do documento (em alguns casos); o uso de frases concisas e afirmativas, e não enumeração de tópicos; a orientação de que o texto deve ser escrito em parágrafo único e na 3ª pessoa do singular, etc; a apresentação de 3 a 5 palavras-chave, que devem ser separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto).

Essa orientação didática se fundamenta na crença “de que o aluno já ingressa no ensino superior com grande domínio da produção escrita”. Enquanto crença revela uma cultura do aprender (BARCELOS, 2004) que influencia maneiras de o aluno estudar e usar a escrita em situações naturalizadas por um dado grupo através do tempo, assim como maneiras de o professor ensinar e de tratar o texto em sala de aula ou fora dela. Considerando a graduação em Letras, licenciatura, *locus* dessa investigação, essa crença faz emergir uma tensão entre aquilo que o aluno traz como crença de uso da escrita e os modos de produção textual, e aquilo que, no cerne da licenciatura, espera-se que ele demonstre em termos de domínio linguístico e textual. É preciso um grande investimento de leituras e atividades de linguagem que favoreçam o contato com os textos produzidos na área e, sobretudo, com as estratégias de escrita adotadas, com as

preocupações, os discursos, os interlocutores, enfim, com as condições de produção desses textos, com seu funcionamento e com sua circulação.

Como boa parte dos alunos usa estratégias inadequadas de escrita, porque também adquiriu estratégias ineficientes de aprendizagem, a crença habitual dá lugar a uma evidência e, provavelmente, a uma nova crença: “é preciso que os alunos se apropriem não só das definições, tipos e estrutura de um texto, mas também de suas condições de produção, seu funcionamento e circulação, e ainda do gênero que representam”, pois, vistos nessa dimensão, os textos revelam tradições, costumes e hábitos típicos desse grupo e, principalmente, manifestam um modo de ação dos seus agentes. Reforçando esse posicionamento, o trabalho de Assis e Mata (2005, p. 181-182) constata que a atividade de produzir esses textos deve priorizar a reflexão sobre o funcionamento sociocomunicativo dos textos e sua inserção nas práticas discursivas, para que os alunos compreendam e se apropriem dos gêneros que os representam. Para as autoras, isso promove uma maior e mais efetiva inserção desses alunos em atividades comunicativas desse domínio social, assim como possibilita: a) a construção de conhecimentos sobre como eles devem agir nas práticas discursivas em que emergem e consolidam os tais gêneros; b) a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos; c) a seleção de estratégias de textualização (linguísticas, textuais e discursivas) para a realização do projeto de dizer.

Nesse sentido, a mudança de crença não é apenas guiada pelo que o texto representa. Ela também sinaliza uma mudança nas atividades, nas ações ou na escolha de estratégias utilizadas, respectivamente, por professores e alunos para ensinar e aprender a produzir textos. Reconhecemos que, para além de uma relação de causa e efeito entre crenças e ações (BARCELOS, 2004), existe entre elas uma relação interativa e hermenêutica (BARCELOS, *idem*) a partir das quais elas se influenciam e revelam o quão complexo é observar e compreender, em determinado contexto, ora uma consonância, ora um desencontro entre aquilo que se acredita e o que, efetivamente, é feito pelo agente.

Visto como uma ação de linguagem (BRONCKART, 1999, 2007), o texto está intimamente relacionado a um gênero, às condições que orientam sua produção e interpretação, e sua arquitetura textual.

Cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos escritas; enfim, cada texto

apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna (BRONCKART, 1999, p. 71).

Os textos são também ações, porque designam “produtos da atividade humana (...), que estão articulados às necessidades e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidas” (BRONCKART, 1999, p. 72). Nesse misto de relações, o produtor textual assume-se como agente, porque é alguém que age com certa consciência e conhecimento do poder da linguagem em uso, é alguém que elege ações que levem em conta essas relações. Muitas dessas ações são refletidas e selecionadas em função da experiência textual, social, histórica e cultural do agente, e ainda das experiências que partilha em interação com seu grupo. Embora o agente realize ações orientadas por um objetivo ou finalidade comunicativa de uma atividade, é provável que algumas delas sejam efetuadas sem que ele se dê conta de que as domina ou conhece. Isso porque nem sempre há uma ampla clareza ou conhecimento de todas as ações que realiza e boa parte do que o agente aprende, aprende também de forma involuntária, sem um mecanismo didático em específico.

Essas ações são aqui denominadas de estratégias, porque, mesmo sem muito consenso, o termo tem sido utilizado com frequência para nomear, seja na Linguística Aplicada (LA), seja na Psicologia Cognitiva (PC), qualquer espécie de ação, de comportamento, de pensamento, de procedimento ou ato de como uma pessoa processa uma informação através da ativação, do controle e da regulação dos processos cognitivos. Vistas de modo amplo, as estratégias são processos cognitivos de longa duração, incluem a testagem de hipóteses, simplificação de linguagem e não só uma técnica de reprodução (SCHMITZ, 1994).

Na LA, tem sido comum o emprego de estratégias para se referir às escolhas linguísticas (BAZERMAN, 2006; 2007), como estratégias de referência (MARCUSCHI, 2000); estratégias textuais e de textualização (MARCUSCHI, 2000) e ainda estratégias de retextualização (MATENCIO, 2002; DELL’ISOLA, 2007), quando se referem aos processos de produção e organização da arquitetura textual (BRONCKART, 1999, 2006).

Na PC, o termo tem sido frequentemente relacionado ao modo como o indivíduo representa e organiza uma informação; e aos processos utilizados por ele para criar, implementar e monitorar essa informação e ainda como conhecem, perecem e recordam algo. São entendidas “como um conjunto de ações ou atividades finalizadas,

deliberadas, conscientes, flexíveis, controláveis e intencionais” (FIGUEIRA, 2006, p. 08). Nesse campo, por exemplo, são comuns subdivisões que englobam as estratégias de aquisição de conhecimento, estratégias de monitorização da compreensão, estratégias de estudo ativo e estratégias de suporte.

No âmbito do ensino e da aprendizagem, as estratégias de aprendizagem estão relacionadas de forma mais ou menos determinante com as crenças que professores e alunos portam em suas atividades cotidianas, embora muitas pesquisas sobre a produção textual acadêmica tenham como foco questões que envolvem, de modo particular, o que é típico da ação do professor: como (deve) apresentar o texto, quais passos guiam a ação do aluno; quais critérios textuais deve avaliar; ou dão ao aluno a autonomia (julgada necessária) para que ele mesmo possa gerir o processo de produção textual (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004a e 2004b; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010). Reconhecer uma crença ou ter parcialmente a ideia de como ela atua em cada um, professor ou aluno, possibilita otimizar o processo de aprendizagem, as atividades de linguagem, a reflexão sobre a produção textual.

Em busca das crenças de aprendizagem da produção textual acadêmica e das estratégias utilizadas por seis alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, esta tese dialoga, no âmbito linguístico, com as contribuições advindas do interacionismo sociodiscursivo – Bronckart (1999 e 2006); Schneuwly e Dolz (2004); Coutinho (2004, 2007 e 2009); Pereira e Aleixo (2008); Matencio (2002 e 2006); Cristovão e Nascimento, 2011) e dos estudos retóricos representados pelo trabalho de Ivanič (2004) e de Bazerman (2006 e 2007) para discutir concepções de produção textual escrita e sua aprendizagem, texto e gênero, e estratégia; do campo filosófico-educacional, encontra contribuições sobre o conceito e abordagens de crenças nas pesquisas realizadas por Barcelos (1995 e 2004), Madeira (2008), Oxford (1990 e 1994), Nespor (1985), Woods (2003) e da Psicologia Cognitiva discute o conceito de metacognição e de estratégias de aprendizagem a partir do trabalho de Matlin (2004), Figueira (2006), Nespor (1985); Wood (2003), Ellis (2005 e 2008), Oxford (1990 e 2011). Um campo teórico tão amplo se justifica pelas possibilidades de: i) ampliar a discussão sobre as representações apontadas pelos ISD; ii) triangular a abordagem contextual (discursos e identidades) de investigação de crenças com o processo e os discursos sobre a escrita; e, por fim, iii) descrever, sob a ótica da aprendizagem, as estratégias de produção textual.

Esse enquadramento teórico (ISD) tem contribuído para compreensão das capacidades de uso da linguagem, do funcionamento e da circulação dos textos e de sua relação com os gêneros, além de oferecer um aparato detalhado da arquitetura interna desses objetos (os textos) – sua infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Nessa perspectiva, se constitui uma abordagem que elege a linguagem como central em suas investigações, embora se reconheça como pluridisciplinar e partilhe, por esse motivo, de um diálogo fecundo entre as ciências sociais, filosóficas e psicológicas. De modo pontual, é uma área de investigação que tem apresentado respostas para o tratamento e ensino do texto e sua relação com os gêneros nos diversos níveis de ensino e situações de aprendizagem, sendo, portanto, um referencial que possibilita a intervenção e uma reflexão constante sobre as atividades de linguagem e o agir humano. Para Dilamar (2004), os trabalhos representados por esta linha de investigação correspondem a 36,9% das publicações em nove periódicos brasileiros. Esse grande número também pode indicar um movimento de mudança nos padrões de ensino e aprendizagem, nos anseios de professores e instituições, que buscam atribuir novos significados aos usos situados da língua.

Apesar de tamanho impacto e das expectativas em torno de uma mudança no ensino e aprendizagem de língua, Bronckart (1999, p. 87) lembra que “a história das práticas escolares assim como as representações dos agentes do sistema (pais, professores, alunos) ainda continuam profundamente marcadas pela concepção representacionista da linguagem” (...). Para ele, nenhuma reforma didática pode pretender modificar, logo de início, esse estado de coisas; ao contrário, deve com ela se articular. Isso por que a produção textual, o tratamento do texto e sua relação com dado gênero, ao contrário de uma prática determinada ou imposta, demandam pedagogias que possam ser selecionadas pelo professor à luz das considerações sobre o contexto de sala de aula (a circulação dos discursos) e as estratégias a serem mais adequadas para a ação de ensinar e de aprender.

A condição de agente (BRONCKART, 1999; IVANIČ, 2004; BAZERMAN, 2006, 2007) coloca o aluno no lugar de quem também é responsável pelo que aprende e o professor e demais ferramentas de ensino são mediadores desse processo (VYGOTSY, 2008). Essa responsabilidade não prevê apenas um mero domínio das noções mais superficiais e visíveis no texto (aspectos da língua (ortografia, gramática), texto, textualidade e revisão, por exemplo), como um ato receptivo e pacífico de aculturação acadêmica, mas exige reflexões sobre o que os textos realizam quando



interferem e dinamizam o contexto social em que está inserido, o que impactam na identidade e nas formas de ação de seus autores. Desse modo, a compreensão de agente aponta para um tipo de letramento acadêmico<sup>1</sup> (FISCHER, 2008), que busca desvendar e intercruciar as dimensões do processo de escrita e as questões de poder, autoridade e a natureza institucional do que ‘conta’ como conhecimento num contexto acadêmico particular (FISCHER e DIONÍSIO, 2011).

Fora dessa compreensão de como os textos funcionam e de como o agente atua, o texto produzido na academia é concebido como mero produto de uma capacidade textual do aluno e como resultado de uma crença de ensino que o considera habilitado para a escrita. De certa forma, os alunos também comungam dessa crença e acreditam que devem fazer uso de estratégias que reproduzam uma organização textual ditada pelo professor ou por determinado manual, o que demonstra que, de fato, as muitas faces do processo de escrita, quase sempre recaem sobre quem ensina e sobre as metodologias utilizadas e muito pouco sobre o que os alunos retêm desse processo, como forma de investimento e melhoria do que pode ser alterado e feito. Cada área do conhecimento elege maneiras próprias de produzir textos, assim como os gêneros mais pertinentes para isso. Desse modo, significa dizer que os textos apresentam marcas linguísticas, textuais, culturais e contextuais que os delimitam e orientam a ação dos alunos. As crenças dos alunos são fundamentais à compreensão de como e a partir de que ações a aprendizagem ocorre.

Disso decorre dizer que as crenças dos alunos podem ser e, em geral, são alteradas. A dinâmica acadêmica, o envolvimento com diferentes atividades de leitura e escrita, o jogo interativo e de poder de sala de aula, tudo pode influenciar o surgimento de novas crenças e/ou uma reflexão sobre as existentes; alterar o modo como, enquanto agentes, vão agir como participantes desse grupo e como vão produzir conhecimento por meio de seus textos; acionar a criticidade e a participação; multiplicar as estratégias de como agir com a escrita; e enfim, permitir que os próprios agentes conheçam suas crenças de aprendizagem e como agem levando-as ou não em consideração.

---

<sup>1</sup> Fischer e Dionísio (2011, p. 82) caracterizam, de acordo com Lea e Street (2006) três modelos de letramento: “o das “capacidades de estudo” (*study skills*) – baseado na aceção de que o “domínio das regras corretas da gramática e da sintaxe asseguram a competência do estudante na leitura e escrita acadêmicas”, enfatizando, portanto, as estruturas de superfície dos textos; o da “socialização acadêmica” – que “assume que o estudante precisa de ser aculturado nos discursos e gêneros das disciplinas e que tornar isto explícito aos estudantes reverte-se no sucesso das suas práticas”; o dos “letramentos acadêmicos”<sup>5</sup> 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 acadêmico particular”.

Com a descrição dessas ações ou das estratégias reconhecidas e reiteradas pelos agentes para produzir textos da esfera acadêmica, contribuimos para uma criação de um conjunto sistematizado do que, na Linguística Aplicada, temos convencionalmente chamado de estratégia. Nessa direção, partilhamos da compreensão de que as estratégias possuem uma natureza muito particular, a depender do propósito e do destinatário da ação textual. São, por essa evidência, usualmente denominadas de cognitivas (SCHMITH, 1994; FIGUEIRA, 2006), linguísticas, textuais, discursivas (MARCUSCHI, 2000; KOCH e ELIAS, 2010; MATENCIO, 2002, 2006) e são utilizadas a partir de uma delimitação conceitual do que abarcam, em termos de ação. A partir desse conjunto conceitual e descritivo das estratégias de produção textual, as práticas adotadas por alguns professores do ensino superior poderão ser repensadas e reprogramadas; assim como os manuais didáticos poderão dele se valer para ampliar uma discussão sobre o ensino e sobre a aprendizagem da produção textual acadêmica e sobre a produção do conhecimento. Constitui-se, então, uma referência a mais no cenário de ensino dos textos acadêmicos.

Assim, do ponto de vista teórico-metodológico, esta pesquisa contribui: i) para o desenvolvimento de uma pedagogia de produção textual, na qual texto e gênero possam ser investigados na dimensão de quem aprende; ii) para o (re) conhecimento das crenças de aprendizagem de alunos do curso de Letras; e iii) para a descrição das estratégias de aprendizagem mobilizadas por eles para produzir textos da esfera acadêmica.

Do ponto de vista metodológico, contribui, especificamente no âmbito da abordagem das crenças, para uma ampliação dos métodos de análise com a inserção da técnica do grupo focal (MAZZA, MELLO e CHIESA, 2009). Dentro da abordagem contextual proposta por Barcelos (2004), reconhecemos o grupo focal como um modo de investigação que permite discussões planejadas e sistematizadas sobre um determinado objeto de investigação. Essas discussões têm um período delimitado e sempre ocorrem com um grupo pequeno de pessoas, o que favorece o cruzamento de diferentes pontos de vista (a concordância ou discordância) e, acreditamos, favorece mudanças na forma como um ou outro integrante concebe a aprendizagem da escrita e as estratégias usadas para esse fim, por exemplo.

Considerando que crenças e estratégias compõem o contexto de produção textual, elegemos o curso de Letras (matutino) da Universidade Federal de Campina Grande para buscar respostas para as seguintes questões:

1. Quais crenças os alunos demonstram conhecer sobre a aprendizagem da escrita acadêmica, sobre o processo de produção textual?
2. Quais crenças os alunos têm sobre a relação de interdependência ou não entre os gêneros textuais investigados?
3. Quais estratégias de aprendizagem são reconhecidas, reiteradas ou adquiridas pelos alunos na produção escrita de textos de gêneros acadêmicos?
4. Quais estratégias podem caracterizar o comportamento cognitivo do agente textual, o manuseio linguístico-textual que realiza quando escreve e a dimensão discursiva do que produz?
5. Quais crenças e estratégias presentes na orientação (implícita ou explícita) feita pelo professor influenciam a produção escrita desses alunos?

É válido salientar que esse contexto de pesquisa constitui-se também o ambiente de trabalho da investigadora. É, portanto, um lugar familiar e instigador, porque lhe permite estar envolvida diretamente com a angústia de professores que buscam solucionar problemas e dificuldades de escrita dos alunos, e destes que muitas vezes usam estratégias inadequadas para atender às exigências dessa nova realidade de demanda e funcionamento textual.

Sem a pretensão de esgotar essa discussão, esta pesquisa objetiva apreender, das práticas acadêmicas de escrita, as crenças que orientam a aprendizagem do resumo, da resenha e do artigo científico, e as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do curso de Letras quando em situações de produção textual. De modo específico, busca 1) descrever as crenças que orientam a escrita acadêmica, em especial, as crenças de produção de textos de gêneros; 2) mapear as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para aprenderem a escrever resumos, resenhas e artigos acadêmicos como típicos modelos de gêneros da esfera acadêmica; 3) descrever e discutir as estratégias típicas do manuseio da arquitetura textual comum ao discurso teórico-científico que marcam, no momento de aprendizagem, as práticas de escrita acadêmica dos alunos; 4) descrever estratégias que revelem as ações do aluno para mobilizar saberes sobre a escrita, sobre os gêneros textuais e/ou outros saberes (linguísticos, sociais, históricos, cognitivos, discursivos etc.), notadamente, privilegiados pela experiência com o funcionamento da esfera acadêmica.

Para dar conta das questões e objetivos desta pesquisa, a estrutura do trabalho assume a seguinte disposição: nesta introdução, apresentamos e problematizamos o

objeto investigado, ancoramos teoricamente nossa discussão, destacamos a relevância da investigação, as questões de pesquisa e os objetivos traçados. No primeiro capítulo, delimitamos o contexto de realização da pesquisa, a metodologia do trabalho, os procedimentos de coleta e tratamento dos dados, assim como os critérios de análise.

O segundo capítulo é dedicado às discussões sobre a produção textual acadêmica (SEVERINO, 2007; MARCONI e LAKATOS, 2009; MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELI, 2004a e 2004b; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010), às concepções de aprendizagem a partir de três perspectivas psicológicas do desenvolvimento humano – behaviorismo, cognitivismo e construtivismo social (GONÇALVES, 2007; VYGOTSKY, 2007; BRONCKART, 2008; BERNARDIN, 2003; OLIVEIRA, 1995 e 2003) e ao papel do texto produzido na esfera acadêmica, o funcionamento do discurso científico e sua circulação (BRONCKART, 1999, 2006; BAZERMAN, 2006, 2007, VERGARA, 2008; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010).

No terceiro capítulo, discutimos o conceito de crenças de aprendizagem de língua, reunindo contribuições advindas da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada. Para isso, consultamos os estudos realizados por Barcelos (1995, 2004, 2006), Silva (2005), Almeida Filho (2002), Madeira (2008), Nespôr (1985), Woods (2003), Ellis (2005, 2008), Oxford (1990, 1994), Ivanič (2004), para relacionar crenças, experiências, conhecimentos, valores, fatores socioculturais e afetivos do aprendiz, e as ações por ele realizadas durante o processo de aprendizagem de textos de gêneros acadêmicos escritos.

Dedicamos o quarto capítulo à discussão sobre como as estratégias de aprendizagem têm sido definidas pela Psicologia Cognitiva e têm, por sua vez, influenciado o comportamento do aluno e a ação do professor em situações de ensino e aprendizagem da produção escrita acadêmica. Como há, na literatura, indicativos sobre como as estratégias são ensinadas ou ocorrem na produção textual, consideramos possível o seguinte agrupamento: estratégias cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas. A natureza ou a frequência com que os alunos reconhecem essas estratégias pode tornar difícil uma classificação ou, até mesmo uma previsão de como elas podem ser apontadas por eles, no entanto, esse mapeamento permite validar o que é absorvido das situações implícitas ou explícitas de ensino de textos, assim como é possível detalhar como o aluno tenta regular seu processo de aprendizagem, ativar e selecionar outros conhecimentos, se julgar necessário.

O quinto capítulo é destinado à análise do *corpus* coletado: as crenças serão identificadas, basicamente, em conformidade com as discussões do grupo focal, uma vez que foi através desse método que os alunos puderam expor com maior visibilidade o que pensam e como agem diante da atividade de produção textual; e as estratégias serão identificadas e descritas tanto a partir do que os alunos dizem fazer para produzir textos acadêmicos, como também a partir do conjunto de textos (resumos, resenhas e artigos acadêmicos) que tenham produzido durante ou após a disciplina (PLPT – II). A organização do capítulo privilegiará: a) a identificação e interpretação das crenças de aprendizagem da escrita acadêmica, dos textos de gêneros acadêmicos; b) as estratégias de aprendizagem dos gêneros acadêmicos escritos: o que os alunos fazem e dizem fazer para aprender; e c) as crenças e estratégias de aprendizagem, estabelecendo relações entre crenças e as ações dos alunos.

No último capítulo, tecemos as considerações finais acerca dos resultados das crenças e estratégias de aprendizagem dos alunos, dos desafios comuns à aprendizagem da produção escrita dos textos de gêneros e da ação de alunos e de professores no complexo processo de ensinar e aprender na academia.

## I METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

Neste capítulo, situamos a pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada, como um tipo de investigação que tem ampliado o leque de interesses e desafios da área no contexto do ensino da produção escrita. Depois, discorreremos sobre o contexto e os participantes da pesquisa, fornecendo dados pormenorizados sobre o tipo de pesquisa feita e de como os instrumentos para análise foram coletados.

Dada a abordagem processual do tratamento das crenças (BARCELOS, 2006), não foram fixadas categorias rígidas de análise, embora possamos considerar que os instrumentos sinalizem, inclusive em função do que foi direcionado nos encontros do grupo focal: crenças sobre a aprendizagem da escrita acadêmica; crenças sobre a produção escrita acadêmica; crenças sobre as estratégias utilizadas em situações de produção escrita. Quanto às estratégias de aprendizagem, as categorias de análise se orientam pelo que a literatura aponta, de forma mais ou menos explícita: estratégias cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas.

### 1.1 A pesquisa no contexto da Linguística Aplicada

Situada na Linguística Aplicada (LA), esta pesquisa adota procedimentos metodológicos qualitativos e interpretativistas para coleta e tratamento dos dados. Comungando de uma LA que, para se permitir “saber sobre a linguagem e vida social (de seus usuários) nos dias de hoje” (MOITA LOPES, 2006, p. 96) de forma inter e pluridisciplinar, precisa “sair do campo da linguagem propriamente dito” (*ibidem*), são aqui utilizadas, como afirmamos na introdução, contribuições advindas dos campos psicológico e linguístico, assim como tangenciam, de forma mais ou menos explícitas, outras da Sociologia e Pedagogia.

Essa LA precisa ter (diríamos apresenta) abertura teórica e “posição autorreflexiva”, “necessita manter um maior senso de humildade e de diferença, para “levantar questões sobre os limites de seu próprio saber”. (PENNYCOOK, 2003, p. 30). “É uma LA que tem necessidade de incorporar outros saberes, outras maneiras de interagir, outros tipos de relacionamento” (LEFFA, 2001, p. 3).

Assumindo essa abertura e possibilidades, esta tese dá visibilidade as crenças e as estratégias de aprendizagem, e a um modo de reconhecê-las ou identificá-las (o grupo focal), explorando seu dinamismo e sua complexidade; dá atenção aos saberes que essas

crenças revelam e a oportunidade que professores e os próprios alunos têm para refletir sobre elas em situações de aprendizagem e de ensino de textos acadêmicos, assim como de ampliar suas reflexões para contextos mais amplos e particulares de suas vidas.

Investigar crenças e estratégias a partir de discussões do grupo focal e de instrumentos como os textos produzidos pelos alunos é, na LA, encarar um fenômeno que se transforma e apresenta contornos mínimos, mas particulares dessa transformação. Isso significa dizer que a pesquisa em LA é “altamente adaptável”, “é capaz de incorporar mudanças no momento em que elas ocorrem, uma espécie de “*just in time*”<sup>2</sup> metodológico” (LEFFA, 2001, p. 4).

Ao investigarmos um objeto tão dinâmico e rico, contribuímos para um aspecto essencialmente prático da LA, uma vez que oferecemos modos de redirecionar procedimentos e estratégias de ensino e de aprendizagem, de dar à sociedade um retorno do que, de maneira distante, ela reconhece como pesquisa, como academia. Como nos lembra Leffa (2001), é uma forma de produzir conhecimento partilhado, um conhecimento essencialmente interdisciplinar.

Desse modo, discussões em torno desse objeto, concebem as atividades de produção textual acadêmica e sua aprendizagem como situadas e constitutivas da vida social dos alunos participantes, mesmo que esse número seja parcialmente representativo. Esses alunos assumem-se como agentes ou são concebidos como tal, porque têm uma história social da qual é participante com suas ações, experiências, marcas sociais. A vinculação do aprendiz a sua história social “parece ser essencial para a compreensão dos processos de ensinar/aprender” (MOITA LOPES, *ibidem*) uma língua, sua produção escrita.

Nesse sentido, o objeto está sujeito à compreensão e à interpretação dos dados que nos permitem desvendar processos sociais de interação, estratégias e escolhas linguísticas e discursivas que envolvem a aprendizagem situada dos textos dos gêneros acadêmicos escritos. Do ponto de vista de abordagem das crenças, adotamos a abordagem contextual (BARCELOS, 2006), por ela privilegiar fatores diversos, como o contexto, a identidade, o discurso e as metáforas.

---

<sup>2</sup> Aspas utilizadas pelo autor.

## 1.2 O contexto e os participantes da pesquisa

Os dados analisados nesta pesquisa são representativos de um grupo de seis (6) alunos do curso de Letras (diurno) da Universidade Federal de Campina Grande<sup>3</sup> (UFCG). Quatro desses alunos estavam, na ocasião de coleta, no segundo semestre do curso, tinham sua primeira entrada no ensino superior (2010.2) e cursavam a disciplina Prática de Leitura e Produção Textual II (PLPT-II - Anexo A), e dois estavam no penúltimo semestre do curso. Com carga horária de 60h/a, as aulas dessa disciplina estavam subdivididas em dois encontros semanais de 2h/a cada, um às segundas-feiras, das 7 às 9h e outro às quartas-feiras, das 10 às 12h, ambos os encontros no turno da manhã.

Dando continuidade ao trabalho realizado pela disciplina vista no primeiro semestre do curso, Prática de Leitura e Produção Textual I<sup>4</sup>, cujo foco é a leitura, PLPT II tem como foco discussões sobre o estudo e ensino da escrita (este em algumas situações, já que não elege discussões metodológicas). São comuns, portanto, propostas de leituras e atividades que versem sobre concepções de escrita, sobre a produção textual escrita, assim como se pontua questões que envolvem seu uso social e abordagens sobre como é didatizada em manuais e situações didáticas.

Embora tivesse uma professora como responsável pela disciplina, todas as aulas foram acompanhadas por uma monitora<sup>5</sup> e uma bolsista de pós-graduação que, naquela circunstância, cumpria o estágio docência como uma etapa exigida pelo Programa de Pós-graduação da UFCG – Linguagem e Ensino. Por essa razão, boa parte das aulas era

---

<sup>3</sup> Criada em 2004 e a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba, a UFCG está localizada no interior do estado da Paraíba e é uma instituição que atende a muitos municípios próximos à cidade de Campina Grande, como Lagoa Seca, Queimadas, Pocinhos, Puxinanã, Alagoa Grande, entre outros.

<sup>4</sup> De acordo com o plano de curso da disciplina, sua ementa prevê: “Aquisição de concepções relativas à leitura. Desenvolvimento de uma prática de leitura e compreensão de textos narrativo-argumentativos. Desenvolvimento de uma prática de escritura de texto dissertativo-argumentativo”. Como objetivos, a disciplina espera que os alunos sejam capazes de: 1. definir a atividade de leitura sob diferentes perspectivas teóricas; 2. identificar e compreender as diferentes perspectivas teóricas sobre leitura que subsidiam as práticas de ensino e os materiais didáticos; 3. utilizar estratégias de leitura analítico-crítica de diversos gêneros de texto; 4. elaborar resumo de textos dos gêneros acadêmico, jornalístico e literário; 5. elaborar resenha de textos dos gêneros acadêmico, jornalístico e literário. Plano de curso disponível em <[http://www.ual.ufcg.edu.br/ual/index.php/Imagem:PLPT\\_I.doc](http://www.ual.ufcg.edu.br/ual/index.php/Imagem:PLPT_I.doc)> Acesso em 05/03/2012.

<sup>5</sup> A UFCG conta com um programa de monitoria que atende diversos cursos e disciplinas da instituição. Os alunos integrantes desse programa são selecionados através de um edital, passam por uma prova escrita e precisam ter como requisitos mínimos um índice de rendimento igual ou superior a sete (7,0) e deverá ter cursado a disciplina para a qual se candidata. As disciplinas recebem monitores quando são numerosas e exigem maior atenção por parte dos professores para questões relativas ao acompanhamento dos alunos. Em 2010.2, a disciplina contava com 48 alunos.



conduzida pela bolsista e, por vezes, pela professora responsável pela disciplina, que acompanhava todo o percurso de planejamento (leituras, atividades e avaliação) e execução dos encontros.

Após apresentar a proposta de pesquisa à professora responsável e obter o consentimento dela para frequentar as aulas e coletar o material necessário, a pesquisadora pode expor o objeto de sua pesquisa à turma em uma breve apresentação durante o início de uma das aulas e assim formalizar o convite de participação para os alunos. Apesar de o convite ter sido estendido a todos os alunos da turma (48 ao todo), apenas 12 demonstraram interesse voluntário de colaborar e, efetivamente, 6 permaneceram até o final. Dentre alguns motivos que justificam essa não participação, podemos considerar o fato de que alguns trabalham em horário oposto ao de estudo, outros fazem cursos de extensão (como inglês, francês ou espanhol, oferecidos pela instituição) e, por isso, têm a carga horária completa ou, simplesmente, porque muitos não tivessem interesse pelos momentos extraclasse que ocorreriam, quando da necessidade de entrevista, esclarecimento ou reunião.

Dos trinta encontros previstos para aula, somente alguns não foram registrados: aqueles que se caracterizavam como momentos de avaliação ou prova (aproximadamente três encontros), aqueles que funcionaram como momento de orientação de grupos para realização de seminário (apenas dois) e ainda aqueles destinados aos exames de reposição e prova final, atividades que ocorrem no final do curso (dois ao todo).

O registro das aulas foi feito em anotações de campo, com indicações da fala da professora, da bolsista ou da monitora e do aluno, do registro do conteúdo, do texto ou da atividade. As anotações de campo tinham como objetivo descrever as atividades de produção textual acadêmica, de modo que tivéssemos dados relativos às condições de produção dos textos, à interação entre professor/bolsista na discussão sobre essa (s) proposta (s), e ainda as ações dos alunos em torno do que fariam para atender aos requisitos dos textos solicitados e como o fariam. Com a coleta dos textos, esperávamos (re) conhecer as crenças que orientavam a aprendizagem dos textos acadêmicos investigados e refletir sobre a relação entre essas crenças e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em situação de produção textual. Assim, quando havia uma atividade em questão – orientação para produção de um texto, uma proposta de reescrita, uma prova ou roteiros usados em seminários -, a pesquisadora fazia cópia do material e os anexava, resultando em um primeiro conjunto de dados. Nesse sentido,

não houve necessidade de uma transcrição, cada vez que as anotações forem citadas no decorrer da análise dos dados. Faremos, se necessário, a indicação de que é uma anotação de campo, seguida da data e da inicial P para professor, E para estagiária, M para monitora e A para aluno, ou seja, ANOTAÇÃO DE CAMPO, 20/10/2010, P, por exemplo.

Ao longo da disciplina, os alunos realizaram as seguintes atividades escritas, todas propostas pelo professor (ver cronograma no Anexo B): um resumo e sua reescrita; duas provas escritas e a elaboração de um seminário, cuja avaliação correspondia a duas partes: apresentação oral do trabalho e uma produção textual escrita do seminário (aparentemente, uma produção escrita com características de artigo). A realização desta atividade foi coletiva e pode contar com grupos de três (3) a cinco (5) integrantes, aproximadamente. Dessas três produções, apenas a primeira e última comporão o *corpus*, em função dos textos e gêneros aqui investigados.

Apoiando-nos nessas atividades e em outras solicitadas ao longo da coleta (solicitamos resumos, resenhas ou artigos acadêmicos escritos após a disciplina) esperamos (re) conhecer as estratégias usadas pelos alunos na produção textual acadêmica. Em todos os casos, usaremos identificações que permitam, ao leitor, acompanhar se o texto pertenceu ao curso da disciplina ou foi posterior a ela. Como indicação, formaremos blocos com textos produzidos durante ou após a disciplina.

Após conclusão da disciplina e atentando para as questões que orientam esta pesquisa, em particular, para as crenças que orientavam os alunos para/na produção escrita de resumos, resenhas e artigos científicos no curso de Letras, vimos que tais instrumentos pouco revelavam sobre as crenças, isto porque, na dinâmica de sala de aula, parece haver um contrato (in) voluntário de como (não) participar das discussões e a maioria dos alunos acaba por escutar e, às vezes, tomar nota do que o professor diz ou escreve na lousa. Sob esse aspecto, parece também haver fortes vestígios de uma prática de aprendizagem da escrita que valoriza um caminho modelar e modular de como escrever e para o qual os alunos devem se apegar às “receitas ou modos de fazer” indicados pelo professor. Nesse sentido, os alunos pareciam, muitas vezes, assustados e “perdidos” com a possibilidade de refletir sobre o próprio processo de escrita e produção textual. Assim, uma pequena parcela – quatro ou cinco alunos - se torna recorrente na discussão, chamando para si o direcionamento do que o professor/bolsista faz.

Em função dessa avaliação preliminar, optamos por outra estratégia de investigação, o grupo focal. O grupo focal constitui-se de uma técnica de investigação na qual um pequeno número de pessoas (entre cinco e quinze, no máximo) é reunido em prol de uma tarefa e em torno de um objetivo comum (MAZZA, MELLO e CHIESA, 2009). Esse grupo tem um coordenador que delimita a temática de cada encontro e as intervenções possíveis durante as discussões, assim como é papel dele definir o espaço e a duração dos encontros. Este grupo foi montado a partir das novas necessidades exigidas pela pesquisa, como demonstra o planejamento feito para esse fim (Apêndice A). A montagem do grupo ocorreu, inicialmente através de *e-mail*, com uma consulta sobre a disponibilidade e o interesse de cada um deles poder se reunir, por uma hora e meia, e uma vez por semana, para discutir questões relativas à produção escrita de resumos, resenhas e artigos científicos. A partir da confirmação, foram realizados seis (6) encontros que se deram de setembro a outubro de 2011, na própria UFCG e sob a coordenação da própria pesquisadora. Os encontros foram planejados para seguir a estrutura: questão motivadora (desdobramentos, se houver necessidade), discussão e registro escrito. Todos os encontros foram gravados em áudio com prévia autorização de todos (ver Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido). O primeiro deles permaneceu como planejado, mas, a partir do segundo, percebemos que os alunos tinham pouca clareza do que escrever como registro final e reclamavam sempre por um enunciado que os ajudassem. Assim, o terceiro teve seu registro orientado pelo enunciado “O que fazem quando precisam produzir um resumo acadêmico?”; e os demais - quarto, quinto e sexto encontros - contaram com uma ficha que orientava o registro escrito final (Apêndices C, D, E, F, G e H). Passamos a iniciar esses encontros com a questão motivadora, como de costume, mas logo era feito o preenchimento da ficha. Dessa forma, foi possível ficar com um registro “mais elaborado” (às vezes ele era feito muito rapidamente para dar conta do pedido) e com uma versão um tanto mais particularizada sobre a questão tratada, já que cada um escrevia sem que tivesse conhecimento prévio do que o outro faria.

Com base nesse material e levando em consideração a natureza social e histórica desses usos linguísticos, a abordagem de identificação e discussão sobre as crenças será feita, inicialmente, de modo contextual (BARCELOS, 2004). Valendo-nos de uma leitura que considera o lugar, o momento e as condições de produção textual, e a interação comunicativa que esses textos assumem durante os encontros do grupo focal, esperamos encontrar, nos discursos, expressões que nos permitam inferir sobre crenças

e sobre as ações que a elas estão ou não relacionadas. Apesar de essa metodologia não figurar entre os instrumentos<sup>6</sup> mais frequentes de identificação e análise das crenças, as discussões, de certa forma, conduzem a uma espécie de visionamento ou reflexão (ABRAHÃO, 2006) sobre um tema ou assunto previamente selecionado e conduzido pelo coordenador do grupo. Ousaríamos dizer também que as discussões favoreceram o contato com outras formas de pensamento e conhecimento humanos, de modo que a aprendizagem ali construída implicava pesquisador, objeto pesquisado e os próprios alunos.

Como organização dos dados, temos, portanto, dois conjuntos: um que diz respeito às anotações de campo e aos textos produzidos durante e depois da disciplina PLPT – II; e outro que reúne as discussões (depoimentos) do grupo focal. Inicialmente, para responder as questões sobre crenças (primeira, segunda e quinta), utilizaremos, de modo especial, os dados do segundo conjunto, os depoimentos do grupo focal, como forma de encontrar as crenças ou “representações” (BRONCKART, 1999, p. 92) que os alunos têm como ponto de partida para que elejam uma série de decisões e uso de estratégias a serem tomadas durante o processo de produção textual dos gêneros investigados.

A interpretação desses instrumentos será oportunamente cruzada com anotações de campo, com o plano de curso e cronograma de atividades da disciplina (PLPT – II).

Para responder às demais questões (terceira, quarta e quinta) e identificar as estratégias de aprendizagem, também fazemos uso dos depoimentos do grupo focal, porque eles nos permitem registrar, de forma pontual, o que os alunos declaram fazer para produzir resumos, resenhas e artigos acadêmicos, e ampliamos a investigação com a análise de textos produzidos por eles durante a disciplina e após os encontros do grupo focal. Nos textos, realçamos, por exemplo, as escolhas linguístico-textuais, o arranjo textual e a revisão realizadas pelos alunos em seus textos e as relacionamos ao que declaram fazer em seus textos, ou seja, relacionamos crenças e estratégias.

Em análise, encontra-se basicamente a recorrência de expressões que, no discurso, indiciam o modo como os alunos reconhecem ou declaram aprender, e ainda o modo como se assumem diante da atividade de produção textual.

---

<sup>6</sup> Abrahão (2006, p. 221) dá destaque aos seguintes instrumentos: questionários; entrevistas; autorretratos; observação de aulas; notas de campo e diários; gravações em áudio e vídeo; sessões de visionamento das aulas e desenhos.

No quadro a seguir, apresentamos os instrumentos de pesquisa, o período em que foram coletados, os objetivos que os guiaram, assim como tecemos algumas observações sobre sua realização.

**Quadro 1 – Instrumentos de pesquisa e objetivos de coleta.**

| INSTRUMENTOS                                              | PERÍODO                      | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | OBSERVAÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1º conjunto – Dados coletados durante a disciplina</b> |                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Coleta dos textos produzidos durante a disciplina         | De agosto a novembro de 2010 | 1. Reunir os textos produzidos durante a disciplina;<br>2. (Re) conhecer as crenças e as estratégias utilizadas pelos alunos para produzir textos acadêmicos.                                                                                                                                                  | Durante a disciplina, três textos foram produzidos: um resumo, um artigo de opinião e um seminário escrito. Todos foram solicitados como objetos de avaliação das unidades da disciplina, respectivamente, primeira, segunda e terceira. O resumo e o artigo de opinião puderam ser reescritos. Esses textos constituem-se exemplares empíricos das <b>ações de produção dos alunos</b> . |
| Anotações de campo                                        | De agosto a novembro de 2010 | 1. Descrever as condições de produção dos textos produzidos durante a disciplina;<br>2. Apresentar detalhes das ações de produção textual dos alunos, face aos objetivos e orientações da professora;<br>3. (Re) conhecer as crenças e as estratégias utilizadas pelos alunos para produzir textos acadêmicos. | As anotações têm centralidade nas ações do professor (exposição, orientação, avaliação, relacionamento com os alunos etc.). Nelas, há poucos indicativos verbais do que os alunos acreditam e/ou fazem para produzir os textos solicitados.                                                                                                                                               |
| Plano de curso da disciplina                              | De agosto a novembro de 2010 | 1. Registrar objetivos e conteúdos da disciplina;<br>2. Associar os objetivos e conteúdos da disciplina às crenças e às estratégias de aprendizagem dos alunos.                                                                                                                                                | Embora seja um indicador potencial das ações do professor, o plano de curso também representa o percurso de ações dos alunos, como por exemplo, as leituras que podem selecionar para uma determinada produção de texto ou ainda uma antecipação que possa fazer em termos de progressão da própria disciplina.                                                                           |

|                                                       |                                           |                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cronograma da disciplina                              | De agosto a novembro de 2010              | 1.Registrar as ações de leitura e produção textual propostas para o aluno durante a disciplina.                                                                                                                               | O cronograma orienta e explicita as ações de leitura e produção textual a serem realizadas pelo aluno, assim como permite-nos inferir sobre possíveis relações que poderiam realizar a partir desse instrumento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>2º conjunto: Dados coletados após a disciplina</b> |                                           |                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Grupo focal</b>                                    | De 08 de setembro a 20 de outubro de 2011 | <b>Geral</b><br>1.(Re) conhecer crenças que orientam/influenciam a escolha de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para produzir textos acadêmicos.                                                            | Os encontros do grupo focal provocaram o posicionamento do aluno quanto às crenças e estratégias de aprendizagem dos textos acadêmicos. Através das discussões e depoimentos escritos realizados ao final dos encontros, os alunos <b>declaram o que fazem e como fazem</b> para produzir esses textos.<br><br>A coleta desses textos reforça, amplia e discute a crença de os alunos adquirem estratégias mais eficientes de aprendizagem e produção textual quando são expostos a um trabalho sistemático e explícito de linguagem. |
| Depoimento 01                                         | Dia 08/09/2011                            | <b>Específicos:</b><br>1.Motivar discussões sobre as crenças que orientavam ou influenciavam a produção escrita escolar;<br>2.Identificar estratégias cognitivas típicas do processo de percepção e controle de aprendizagem. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Depoimento 02                                         | Dia 15/09/2011                            | 1.Identificar crenças e estratégias de aprendizagem que orientem, em especial, a produção do resumo acadêmico.                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Depoimento 03                                         | Dia 22/09/2011                            | 1.Avaliar duas propostas que orientam a produção escrita da resenha acadêmica, atentando para suas semelhanças, diferenças e auxílio no saber-fazer exigido para os textos de circulação nesta esfera.                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Depoimento 04                                         | Dia 29/09/2011                            | 1.Avaliar a produção escrita acadêmica, reconhecendo, como um escritor proficiente, as crenças que orientaram aquela produção e as estratégias utilizadas pelo produtor.                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Depoimento 05                                         | Dia 06/10/2011                            | 1.Resgatar gêneros antecedentes (anotações, questionários, comentários, fichamentos) como estratégicos para produção dos textos acadêmicos;                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|                                                                   |                |                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |
|-------------------------------------------------------------------|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                   |                | 2. Descrever as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para “adaptar” o conhecimento dos gêneros antecedentes na produção de novos gêneros.                                                                                                                     |  |
| Depoimento 06                                                     | Dia 20/10/2011 | 1. Estabelecer relações de semelhança e diferença entre as crenças e estratégias utilizadas na produção de resumos, resenhas e artigo científico;<br>2. Identificar, nos módulos de produção do artigo científico, os objetivos, o conteúdo temático, a arquitetura textual. |  |
| Coleta de textos produzidos depois da disciplina e do grupo focal |                | 3. Verificar nos textos produzidos as ações de linguagem e confrontá-las com as crenças que os alunos declararam durante o grupo focal.                                                                                                                                      |  |

Com dois conjuntos tão ricos e para dar sistematicidade à investigação sobre as crenças e estratégias de aprendizagem, estabelecemos três etapas de análise: a primeira privilegiou o (re) conhecimento e interpretação das crenças; a segunda, a descrição das estratégias de produção textual, e a terceira, a discussão sobre as crenças e estratégias que os alunos declaram possuir e utilizar para/na produção textual. Essa organização pode ser visualizada no quadro a seguir e também no quinto capítulo dessa tese.

**Quadro 2 – Instrumentos de pesquisa e etapas de análise**

| ETAPAS DA ANÁLISE                                              | CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE                                                                                                                                                                                                                                                      | INSTRUMENTOS                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| PRIMEIRA ETAPA – (Re) conhecimento e interpretação das crenças | Leitura dos depoimentos e, eventualmente, do plano, cronograma da disciplina e anotações de campo;<br><br>Identificação das representações ou ideias através das escolhas léxicas encontradas;<br><br>Interpretação e agrupamento dessas representações. Os trechos dos depoimentos serão | Anotações de campo<br><br>Plano de curso<br><br>Cronograma<br><br>Depoimentos do grupo focal |

|                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                               | mantidos de acordo com o registro dos alunos, mas poderão sofrer reformulações, se necessário.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| SEGUNDA ETAPA – Descrição das estratégias de produção textual                                                                 | <p>Leitura dos depoimentos do grupo focal;</p> <p>Identificação, a partir de expressões, das ações que os alunos reconhecem realizar durante o processo de produção textual;</p> <p>Classificação das ações em estratégias de natureza cognitiva, linguística, textual e/ou discursiva. Mais uma vez, os trechos dos depoimentos serão mantidos de acordo com o registro dos alunos, mas poderão sofrer reformulações, se necessário.</p> | Depoimentos do grupo focal                                                                                                                                                                                                                                                       |
| TERCEIRA ETAPA – Discussão sobre as crenças e estratégias que os alunos declaram possuir e utilizar para/na produção textual, | <p>Cruzamento entre as crenças e as estratégias identificadas nos depoimentos do grupo focal;</p> <p>Cruzamento entre as crenças e as estratégias que os alunos demonstram utilizar para produzir textos;</p> <p>Cruzamento entre as orientações de registro dos depoimentos do grupo focal, as crenças que conduzem esta investigação e os resultados obtidos.</p>                                                                       | <p>Depoimentos do grupo focal (retomada)</p> <p>Anotações de campo (retomada)</p> <p>Plano de curso (retomada)</p> <p>Cronograma da disciplina (retomada)</p> <p>Textos coletados durante a disciplina PLPT-II</p> <p>Textos coletados depois da disciplina e do grupo focal</p> |

Essa disposição metodológica dos instrumentos de pesquisa nos oferece um paradigma investigativo no qual os dados são analisados de modo qualitativo e etnográfico. Sob a rubrica do qualitativo, assume a tarefa de investigar para compreensão do fazer do outro no processo de interação e intermediação sociais, compromete-se com a prática e a emancipação e desenvolvimento do humano, dialoga com outras áreas do conhecimento como a sociologia, a psicologia e a educação. Apresenta respostas, mas cria espaço para outras perguntas, outras formas de conhecer e de pesquisar (CHIZZOTTI, 2003). Enquanto etnográfico, propõe-se a fornecer detalhes



de eventos de produção textual dos participantes, identificando crenças, concepções e significados a eles atribuídos. A ênfase da pesquisa passa a ser, portanto, as interpretações dos participantes, o entendimento e/ou (re)conhecimento do agir empreendido em dada atividade, algo que pode contar com a interferência do pesquisador na construção do objeto de pesquisa. Em geral, o processo de análise é indutivo (BAZARIM, 2008).

A análise desses instrumentos dá destaque a expressões que, nos depoimentos e textos produzidos, evidenciam as crenças e como elas se revelam a partir de um conjunto mais conceptual de representações acerca do que os alunos dizem ou fazem enquanto produtores de texto. Em contrapartida, essas mesmas expressões podem revelar as estratégias que os alunos dizem e/ou utilizam para produzir textos acadêmicos. Diferenciando-se das crenças, as estratégias sinalizam ações e são mais dinâmicas, ou seja, são indicações de como os alunos fazem para alcançar determinado objetivo de escrita. Todos os instrumentos são apresentados conforme sua redação original, trazem destaques em negrito e são reformulados em quadros-síntese que finalizam as três seções correspondentes às etapas de análise.

Como categorias de análise das crenças, optamos por não definir um agrupamento prévio de como elas aparecerão nas discussões do grupo focal e depoimentos dos alunos, mesmo que, de certa forma, o planejamento dos encontros privilegie possibilidades de identificação de crenças sobre a escrita acadêmica; sobre a aprendizagem dos textos de gêneros acadêmicos; de ações ou estratégias que realizam para aprender esses textos.

Quanto às estratégias, no entanto, pelo fato de já existir certa recorrência na literatura, acreditamos que influenciados pela experiência que têm com a produção textual e também pelas orientações recebidas durante a realização do grupo focal, os alunos indicarão, mesmo sem detalhamentos, algumas das estratégias conhecidas como de aprendizagem ou cognitivas (anotar, sublinhar, planejar, etc.) e/ou descreverão, em função da atividade ou do gênero tratado, se as estratégias são linguísticas, textuais ou discursivas, e ainda quando eles se inter-relacionam. Desse modo, sintetizamos no quadro a seguir, algumas possibilidades:

Quadro 3 – Estratégias de aprendizagem da produção textual acadêmica

| TIPO DE ESTRATÉGIA | ESTRATÉGIAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COGNITIVAS         | <b>Iniciais</b> - De elaboração (conexão entre o novo e o familiar), estratégias afetivas e estratégias de ensaio; De <b>desenvolvimento</b> – estratégias de organização, de planejamento, de monitoramento (estas caracterizam a produção textual do início ao fim).                                                                 |
| LINGUÍSTICAS       | De <b>codificação</b> (como categorizar, repetir e elaborar ideias-chave de um texto); estratégias <b>generativas</b> (parafraseamentos, elaborações com analogias, inferências e sumarizações) e <b>construtivas</b> (remetem ao raciocínio, transformação e síntese a partir de múltiplas fontes (anotações de aula, textos-fonte)); |
| TEXTUAIS           | De manipulação da conexão textual, da coesão verbal e nominal, e da intertextualidade/retextualização;                                                                                                                                                                                                                                 |
| DISCURSIVAS        | De manuseio dos mecanismos enunciativos.                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

Orientando-nos por essas possibilidades de descrição, nos próximos capítulos (segundo, terceiro e quarto) discutimos a produção textual acadêmica; as crenças e as estratégias de aprendizagem dos textos e gêneros investigados.

## II - A PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA COMO ATIVIDADE

Este capítulo objetiva discutir a produção textual acadêmica como atividade, a partir das contribuições do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; SCHNEUWLY e DOLZ, 1996, 1999, 2004, 2005, 2008; COUTINHO, 2004; ALEIXO e PEREIRA, 2008; CRISTOVÃO, 2007; CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011). Para tanto, elege um percurso gradual de organização: inicialmente, realizamos, no item 2.1, um levantamento sobre como a produção textual acadêmica tem sido orientada em manuais didáticos desde a década de 80 aos dias atuais e, a partir dele, tratamos o conceito de atividade e de ação de linguagem. Depois, discutimos, no item 2.2, como os estudos behavioristas, cognitivistas e cognitivistas sociais têm definido e tratado a aprendizagem (GONÇALVES, 2007; PAIVA, 2004, 2009; MATOS, 1993) e como essas definições têm influenciado a aprendizagem da produção textual escrita. Por fim, no item 2.3, ampliamos o debate sobre o lugar do texto acadêmico, enquanto ação de divulgação do conhecimento científico.

### 2.1 A produção textual acadêmica: dos anos 80 aos dias atuais

Como atesta boa parte dos manuais didáticos consultados (GARCIA, SEVERINO, MARCONI E LAKATOS), as orientações de produção, assim como a concepção de texto na academia fundamentam-se, desde as décadas de 80, 90 e anos 2000, no que define as normas da ABNT e os manuais de metodologia científica que adotam essas normas como padrão. Do ponto de vista linguístico, é dos anos 80 até os dias atuais que concepções sobre a língua, a escrita, o texto e sua organização, a aprendizagem, o papel do aluno e do professor marcam as investigações da Linguística Aplicada<sup>7</sup> e alteram a composição dos currículos e práticas de ensino do texto acadêmico. Desse modo, a visão uniformizante do processo de escrita do texto cede lugar a diferentes possibilidades de produção do texto, face às necessidades de uma determinada área do conhecimento.

Esses manuais comungam, em geral, da crença de que, ao ingressar na academia, o aluno deve apropriar-se de um conjunto textual – resumo, resenha, artigo científico, relatório e projeto de pesquisa - e um conjunto linguístico marcado pela objetividade,

---

<sup>7</sup> Cf. Koch e Travaglia (1989 e 1990).

clareza e concisão, que lhe permita atender as necessidades das disciplinas ou dos critérios de avaliação dos professores que as representam.

Sem negar que esses requisitos ainda são importantes e que eles são característicos dos critérios de leitura, produção e avaliação do texto acadêmico, acreditamos que o texto dialoga, de maneira indissociável, com as condições históricas, sociais, ideológicas e culturais de um determinado grupo e das atividades que seus membros realizam no cotidiano de suas práticas. Desse modo, o texto a ser produzido na academia está intimamente relacionado ao conhecimento elaborado pela comunidade na qual está inserido e, em função disso, o aluno é orientado para entrar em contato com os textos de seus representantes, com a forma de organização dos discursos, com o modo de produzir conhecimento e divulgá-lo. O texto não é um aglomerado de frases e períodos gramaticalmente estruturados, de um conjunto  $x$  de palavras grafadas de acordo com a ortografia vigente, ou de uma disposição que o caracteriza visivelmente como resumo ou artigo, por exemplo.

Para além dessa apropriação, é preciso reconhecer que esse conjunto textual mantém certo parentesco com aquele produzido por esse aluno durante sua escolarização básica, mas que agora assume um rigor científico comum à comunidade acadêmica. Como, em geral, o aluno recém-ingresso tem pouca familiaridade com a escrita e pouco conhecimento de como ela deve funcionar, a produção do texto escrito tem se configurado um dos seus grandes desafios, pois, já nas primeiras disciplinas, esse aluno precisa produzir, com maior ou menor frequência, resumos, resenhas e artigos científicos/acadêmicos. É sobre eles que dedicamos maior atenção, embora saibamos que outros gêneros textuais também caracterizam um tipo particular de apropriação da produção acadêmica: o relatório, o projeto de pesquisa, a monografia, a dissertação e a tese, como gêneros escritos e outros gêneros orais, como a exposição de trabalhos/seminários, palestra, conferência e debate.

Nos manuais didáticos destinados ao ensino desses exemplares textuais, a apropriação feita pelo aluno das características regulares e estáveis desses textos não representava uma questão de discussão e a sua aprendizagem não se apresentava como uma questão a ser discutida na academia. Em geral, as orientações de escrita dos textos deviam funcionar para que o aluno aprendesse a resumir, resenhar ou discutir determinada temática em um artigo, independente da área, do curso ou da situação na qual o texto circularia.

A funcionalidade e o espaço ocupados por esses manuais, nos planos de curso da disciplina são verificáveis, por exemplo, no número de edições que possuem: a) 26<sup>a</sup> do livro Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica, de Franz Victor Rudio; b) 25<sup>a</sup> do livro Comunicação em Prosa Moderna, de Othon Moacir Garcia; c) 23<sup>a</sup> edição do livro Metodologia do Trabalho Científico, de Antonio Severino Joaquim; d) 10<sup>a</sup> do livro Fazer Universidade, de Cipriano Lukesi; e) 7<sup>a</sup> edição do livro Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e análise de dados, de Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi; e em sua referência constante no planejamento de aulas, cursos ou orientações pontuais sobre a produção escrita acadêmica/científica. O fato em questão diz respeito a uma concepção de produção textual que elege um modo uniforme, atemporal e impessoal de escrever. Vejamos como esses textos são orientados:

#### a) Resumo

De acordo com Severino Joaquim, o aluno deve seguir a seguinte descrição/orientação<sup>8</sup> para produção do resumo:

Resumo – trabalho didático ou síntese de textos, é o que se faz quando do fichamento de livro. Não se trata propriamente de um trabalho de elaboração, mas de um trabalho de extração de ideias, de um exercício de leitura que nem por isso deixa de ter enorme utilidade didática e significativo interesse científico.

O resumo de texto é, na verdade, uma síntese das ideias e não das palavras do texto. Não se trata de uma “miniaturização” do texto. Resumindo um texto com as próprias palavras, o estudante mantém-se fiel às ideias do autor sintetizado.

Não se deve confundir este resumo/síntese, muitas vezes exigido como trabalho didático, com o resumo técnico-científico. Com este formato, o resumo é solicitado em situações acadêmicas e científicas especiais. (SEVERINO, 2007, p. 204)

Nessa descrição/orientação<sup>9</sup>, provavelmente dirigida ao aluno como leitor, Severino (2007) apresenta várias definições do que seja o resumo: “trabalho didático,

---

<sup>8</sup> Na descrição/orientação de como produzir uma resenha, o autor praticamente prescreve os passos, como segue: “Uma resenha pode ser puramente informativa, quando apenas expõe o conteúdo do texto; é crítica quando se manifesta sobre o valor e o alcance do texto analisado; é crítico-informativa quando expõe o conteúdo e tece comentários sobre o texto analisado”.

É sempre bom contextualizar a obra a ser analisada que se elabora, no âmbito do pensamento do autor, relacionando-a com outros trabalhos e com as condições gerais da cultura da área, na época de sua produção. (SEVERINO, 2007, p. 206).

síntese, trabalho de extração de ideias, exercício de leitura”; depois lança uma breve observação sobre a função que esse texto tem: “enorme utilidade didática e excelente exercício científico”; finalizando com uma diferenciação entre a produção do resumo proposto (e descrito acima) e o solicitado por eventos técnico-científico. Mesmo parecendo muito claro e didático, o modo como o autor apresenta o texto (resumo) a ser produzido pouco ajuda o aluno a saber, por exemplo: i) como diferenciar síntese de ideias de miniaturização do texto; ii) sobre como o aluno irá agir diante da atividade proposta; iii) qual o destinatário desse texto; iv) suas características; v) seu formato; vi) sua circulação. De forma genérica, a orientação de produção escrita pressupõe que o aluno possui um saber fazer e um envolvimento com a rotina acadêmica nem sempre verificável. Orientações dessa natureza, no entanto, são também comuns em outros manuais<sup>10</sup>:

Os resumos podem ser de vários tipos, conforme o fim a que se destinam. Uma sinopse indica apenas o assunto relativo ao trabalho e seu enfoque. Um resumo descritivo ou indicativo aponta, além do assunto, os tópicos abordados, mas não contém referências às ideias, como no resumo informativo.

As sinopses e os resumos descritivos são muito úteis nas fases da identificação da bibliografia e da localização das informações. O abstract é um tipo de resumo descritivo/indicativo que pode ser encontrado nos artigos e livros publicados atualmente. A leitura do abstract, que não se limita apenas à estrutura da obra, mas aponta o conteúdo das partes, bem como o tipo de abordagem adotado, indica a conveniência (ou não) de consultar-se o texto integral. (ANDRADE, p. 56, 2002)

---

<sup>9</sup> A mesma sequência explicativa é feita para a resenha e artigo científico, como segue: Resenha, resensão de livros ou análise bibliográfica é uma síntese ou um comentário dos livros publicados feito em revistas especializadas das várias áreas da ciência, das artes e da filosofia. As resenhas têm papel importante na vida científica de qualquer estudante e dos especialistas, pois é através delas que se toma conhecimento prévio do conteúdo e do valor de um livro que acaba de ser publicado, fundando-se nesta informação a decisão de se ler o livro ou não, seja para o estudo seja para um trabalho em particular. O artigo científico. Destinados especificamente a serem publicados em revistas e periódicos, esta modalidade de trabalho tem por finalidade registrar e divulgar, para um público especializado, resultados de novos estudos e pesquisas sobre aspectos ainda não devidamente explorados ou expressando novos esclarecimentos sobre questões em discussão no meio científico. (SEVERINO, 2007, p. 204).

<sup>10</sup> Cf. Garcia, 2004, p. 402. Sinopse e resumo são palavras de significação muito aproximada (os dicionários incluem-nas no mesmo verbete como sinônimo de síntese, condensação, epítome), mas na área da documentação bibliográfica, costumam ser empregadas com acepções específicas. Segundo a ABNT-NB 88, sinopse “é a apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto de um artigo, obra ou documento, pondo em relevo os elementos de maior interesse e importância, sendo frequentemente redigido por outra pessoa que não o autor”. O resumo consiste na “apresentação mais concisa dos pontos relevantes de um texto” (ABNT/NB 88 de 1975). De uma para outra definição, o critério de diferenciação praticamente não existe, a não ser pela possibilidade ou não de o texto ser escrito pelo próprio autor.

Cf. Assis, s/d. Apresentação concisa e seletiva do texto, destacando-se os elementos de maior importância, isto é, as principais ideias do autor da obra.

Também considerando a prontidão do aluno, Andrade (2002) detém-se a explorar suas variações ou tipos: “sinopse, resumo descritivo ou indicativo, resumo informativo<sup>11</sup> e abstract”; e finalidades: “as sinopses e os resumos descritivos são muito úteis nas fases da identificação da bibliografia e da localização das informações”; “a leitura do abstract não se limita apenas à estrutura da obra, mas aponta o conteúdo das partes, bem como o tipo de abordagem adotado, indica a conveniência (ou não) de consultar-se o texto integral”. No final da seção, a autora orienta a escrita do resumo, com as seguintes tarefas:

A anotação das ideias principais sobre determinado assunto é feita com base nos resumos informativos, que apresentam as seguintes características:

- O resumo informativo ou analítico é um tipo de resumo que apresenta concisa e seletivamente as ideias fundamentais de um texto, sem incluir opiniões ou comentários de quem o redige.

Para elaboração do resumo de uma obra, aplica-se uma técnica específica, baseada nas sublinhas do texto, que consiste no seguinte:

- a. Leitura integral do texto, para conhecimento do assunto; b. Aplicar a técnica de sublinhar [apenas palavras ou sintagmas nominais, somente após a compreensão global do texto e identificação da ideia principal de cada parágrafo] para ressaltar as ideias importantes e os detalhes relevantes, em cada capítulo; c. Reestruturar o plano de redação do autor, valendo-se, para isto, do índice ou sumário, isto é, identificar, pelo sumário, as principais partes do livro; em cada parte, os capítulos, os títulos e subtítulos. De posse desses elementos, elaborar um plano de redação ou esquema de redação do resumo; d. Tomar por base o esquema ou plano de redação, para fazer um rascunho, resumindo por capítulos ou partes; e. Concluído o rascunho, fazer uma leitura para verificar se há possibilidade de resumir mais, ou se não houver omissão de algum elemento importante. Refazer a redação, com as alterações necessárias, e transcrever em fichas, segundo as normas de fichamentos. (ANDRADE, 1993, p. 34, citado por ANDRADE, 2002 p. 57).

Em função do caráter genérico das orientações ou técnicas de escrita do resumo, como denomina a autora, é provável que a atividade recaia sobre um conjunto de possibilidades, de erros e acertos, porque não há, inicialmente, parâmetros que possam tornar o texto um exemplar conhecido para produção. Quais seriam as ações e escolhas linguísticas e textuais esperadas do aluno para “apresentar concisa e seletivamente as ideias fundamentais de um texto” se isso presume um trabalho investido pelo professor e pelo aluno na atividade textual e no uso efetivo da língua com um determinado fim?

---

<sup>11</sup> Atualmente, a classificação do resumo em indicativo e informativo tem sido cada vez menos frequente. Boa parte das orientações encontradas em manuais, como o Machado, Lousada e Abreu-Tardelli ou o de Motta-Roth e Hendges tem privilegiado a situação comunicativa para a qual o texto se volta.

## b) Resenha

Ainda citando SEVERINO (2007), a resenha é tratada como um tipo de resumo crítico. Na passagem a seguir, o autor fornece indicativos dessa compreensão e prescreve, a partir das escolhas verbais, o passo-a-passo da produção do texto:

A resenha estrutura-se em várias partes lógico-redacionais. **Abre-se** com um cabeçalho, no qual são transcritos os dados bibliográficos completos da publicação resenhada; uma pequena informação sobre o autor do texto, dispensável se o autor for muito conhecido; uma exposição sintética do conteúdo do texto, que deve ser objetiva e conter os pontos principais e mais significativos da obra analisada, acompanhando os capítulos ou parte por parte. **Deve passar** ao leitor uma visão precisa do conteúdo do texto, de acordo com a análise temática, destacando o assunto, os objetivos, a ideia central, os principais passos do raciocínio do autor. Finalmente **deve conter** um comentário crítico. Trata-se da avaliação que o resenhista faz do texto que leu e sintetizou. Essa avaliação crítica pode assinalar tanto os aspectos positivos quanto os aspectos negativos do mesmo. Assim, **pode-se** destacar a contribuição que o texto traz para determinados setores da cultura, sua qualidade científica, literária ou filosófica, sua originalidade etc.; negativamente, **pode-se** explicitar as falhas, incoerências e limitações do texto.

Esse comentário é normalmente feito como último momento da resenha, após a exposição do conteúdo. Mas pode ser distribuído difusamente, junto com os momentos anteriores: **expõem-se e comentam-se** simultaneamente as ideias do autor.

As críticas **devem ser**<sup>12</sup> dirigidas às ideias e posições do autor, nunca a sua pessoa ou as suas condições pessoais de existência. Quem é criticado é o pensador/autor e suas ideias, e não a pessoa humana que se elabora. (SEVERINO, 2007, p. 206).

A descrição de como o aluno deve proceder para produzir a resenha privilegia a organização da estrutura do texto e a atenção para os aspectos julgados imprescindíveis ao texto: abre-se com o cabeçalho, apresentação do conteúdo e elaboração de um comentário crítico.

## c) O artigo acadêmico

O conceito de artigo acadêmico tem sua base no que estabelece a ABNT – NBR 6022, na qual estabelece que esse texto constitui-se: “Parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento”. De acordo com Marconi e Lakatos (2009), “são pequenos estudos, porém completos, que tratam de uma questão

---

<sup>12</sup> Grifos nossos.



verdadeiramente científica, mas que não se constituem em matéria de livro”. “Apresentam o resultado de estudos ou de pesquisas e distinguem-se dos diferentes tipos de trabalhos científicos pela sua reduzida dimensão e conteúdo” (MARCONI e LAKATOS, 2009, p. 261).

De acordo com a norma, o artigo pode ser: “de revisão: parte de uma publicação que resume, analisa e discute informações já publicadas; ou original: parte de uma publicação que apresenta temas ou abordagens originais”.

Essas definições, neste e em outros manuais, seja para a produção do resumo, da resenha e do artigo científico, fornecem um conjunto vago de orientações e, por vezes improdutivo, já que a aprendizagem fica condicionada às indicações do livro, aos exercícios de escrita que possam ser orientados pelo professor (como a reescrita) como um padrão. São discretos, portanto, os indicativos do contexto de produção do resumo (nesse caso), da situação mais imediata que o demanda. A recorrência desse tipo de orientação dá, enfim, prioridade a uma didática de escrita que privilegia o modelo<sup>13</sup> ou a imitação. O texto é resultante de uma composição de frases e de parágrafos que pode ser codificada como forma de legitimar o que é regra de uma “boa escrita”<sup>14</sup>.

Atentos a essa realidade e às limitações que apresentam, novos referenciais didáticos têm dado realce a uma proposta de escrita que não desvincula o processo de produção textual e o próprio texto de seu contexto social e histórico, e tentam instrumentalizar o aluno de ações ou estratégias de escrita que lhe permitam certa autonomia. São referenciais que adotam concepções particulares de escrita e modelos teóricos a serem seguidos. Entre eles, escolhemos duas obras para ilustrar algumas dessas mudanças das autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, sobre resumo e resenha; e outro das autoras Motta-Roth e Hendges, sobre a produção textual acadêmica.

Em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli<sup>15</sup> (2004a e 2004b), a proposta de produção do resumo e da resenha está fundamentada nas orientações teórico-metodológicas, do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART). A proposta se diferencia, inicialmente, porque nasce “da falta de ensino sistemático desses gêneros (se referem aos gêneros tratados em toda a coleção) que seja orientado por um material

---

<sup>13</sup> Discutimos concepções de escrita no capítulo seguinte.

<sup>14</sup> Ampliamos essa discussão no próximo capítulo.

<sup>15</sup> As autoras possuem quatro livros da coleção intitulada “Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos”: Resumo; Resenha; Planejar Gêneros Acadêmicos; e Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica. Toda a coleção é comercializada pela Editora Parábola – São Paulo.

adequado” e porque, em relação às propostas anteriores, “os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes é ensinado, tendo de aprender por conta própria, intuitivamente, com muito esforço.” (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004a, p. 13). Ao contrário do que identificamos nos manuais, o texto (do resumo e da resenha) é abordado como representante de um gênero, como inserido em contextos específicos de circulação e práticas sociais. As autoras rejeitam, portanto, “a crença de que há uma “capacidade” geral para a escrita, que, se bem desenvolvida, nos permitiria produzir de forma adequada textos de qualquer espécie” (*idem, idem*). Como caminho metodológico ou didático, dividem o trabalho com o resumo em dez (10) seções<sup>16</sup>, cada uma delas composta de uma ou mais tarefas de escrita que buscam privilegiar a experiência do aluno com esse gênero.

Para exemplificar, o livro “Resumo” propõe, em sua primeira seção, a leitura de três resumos de uma mesma obra (A cultura da paz de Leonardo Boff), e, ao contrário do que vimos nos manuais anteriores, não inicia com uma definição, embora entendamos que a presença ou a ausência do conceito não necessariamente indica que o trabalho será mais ou menos eficaz. No rodapé da página, as autoras fornecem a fonte na qual o texto se encontra e solicitam que o aluno realize a leitura dos três resumos e os avalie, a partir de um posicionamento pessoal, por que não disponibilizam critérios que orientem o que caracterizaria o melhor resumo escolar/acadêmico.

Apesar de fornecerem, na tarefa seguinte, uma lista de justificativas que podem, antecipadamente, dar pistas ao aluno dos critérios de avaliação do texto, as autoras buscam uma alternativa para familiarizá-lo com o gênero a ser trabalhado, na tentativa de ele “mergulhar” na organização do texto, na identificação do que valoriza ou percebe ser valorizado na organização do texto, do que é típico em um resumo, em termos de estrutura linguística, disposição gramatical e ortográfica, enfim. Ainda como proposta de atividade, as autoras solicitam que os alunos recuperem resumos escolares/acadêmicos escritos por eles; pensem sobre o que já sabem sobre a escrita de resumos; lembrem-se de livros que conhecem ou falam sobre o resumo escolar/acadêmico e questiona-os quanto à realização de pesquisas feitas na biblioteca da escola/faculdade para consultar um pouco mais sobre o tema.

---

<sup>16</sup> 1. O gênero resumo escolar/acadêmico; 2. O gênero resumo escolar/acadêmico e outros gêneros; 3. Sumarização: processo essencial para a produção de resumos; 4. A influência dos objetivos na sumarização; 5. A compreensão global do texto a ser resumido; 6. Localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto; 7. Menção ao autor do texto resumido; 8. Atribuição de atos ao autor do texto resumido; 9. Recapitulação dos procedimentos para a elaboração do resumo; e 10. Avalie você mesmo.

Embora todas as tarefas pareçam envolventes e importantes para um primeiro contato, a atividade finaliza com uma proposta pouco exequível, porque demonstra ser muito mais especulativa do que uma atividade que oportunize, concretamente, a retomada e a discussão sobre a produção desses textos. As autoras solicitam resumos escolares/acadêmicos que o aluno tenha feito; pede que ele estabeleça semelhanças entre esses resumos e aqueles lidos na seção; questiona o que ele sabe sobre a escrita desse texto e orienta que o aluno partilhe “essa conversa” com outros colegas, etc. (Cf. MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004a, p. 17). Nesse sentido, há certa ausência de sistematização do que se deseja, realmente, que o aluno faça ou perceba na leitura dos resumos lidos, já que são três propostas de resumo de uma mesma obra que possuem diferenças entre si e que são pouco exploradas para fornecer ao aluno uma base de orientação (SCHNEUWLY, 2004) com a qual possa acumular novas e mais consistentes formas de ação em sua produção futura.

A ausência de uma ação mais pontual a ser realizada pelo aluno em torno das três propostas de resumo descaracteriza, de certo modo, uma mobilização de saberes que ali já estavam ou podiam ser acionados durante a leitura dos textos. Acreditamos que esse momento inicial poderia privilegiar uma “análise” dos textos, de forma que o aluno pudesse, por exemplo, trabalhar de forma mais concreta com o texto, como grifar, circular ou destacar, de algum modo, o que identifica como “seleção das informações consideradas importantes pelo leitor e autor do texto”, “indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título<sup>17</sup>”, por exemplo. Essas ações poderiam criar parâmetros para que (o aluno) percebesse o funcionamento do gênero, a seleção de seu conteúdo, que está no texto de origem e que precisa ser identificado durante uma ou mais leituras. Além disso, dá ao aluno uma tarefa a ser realizada, no sentido de exigir dele maior empreendimento reflexivo durante a leitura e seleção de informações a serem resumidas. Essas ações iniciais também favorecem uma atenção particular sobre as escolhas linguísticas e textuais contidas nas três propostas de resumo que foram avaliadas pelos alunos: o que consideram como “léxico adequado à situação escolar/acadêmica?” ou o que esperam que identifiquem como “texto compreensível por si mesmo?”<sup>18</sup>.

Na seção seguinte, as autoras propõem como atividade que, após leitura de mais seis resumos escolares/acadêmicos e outros gêneros (1. resumo de um filme (a lista de

---

<sup>17</sup> Alternativas disponíveis na questão 2, da primeira seção do livro.

<sup>18</sup> *Idem*.

Schindler); 2. quarta capa ou contracapa de um livro; 3. resumo (introdutório a artigo científico) ou abstract; 4. crítica de um filme; 5. resenha crítica de um livro; e 6. resenha crítica de um livro) o aluno identifique: “a função social do autor; a imagem que o autor tem de seu destinatário; os locais e/ou veículos onde possivelmente o texto circulará; o momento possível da produção e o objetivo do autor do texto” (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004b, p. 22). O objetivo da tarefa é, segundo as autoras, observar alguns desses textos e algumas das características que os distinguem de um resumo escolar/acadêmico (*idem*, p. 19). A seção é concluída com algumas orientações:

Antes de ler, resumir ou produzir qualquer texto, precisamos ter consciência de que: a antecipação do conteúdo do texto pode facilitar a leitura; todo texto é escrito tendo em vista um leitor potencial; o texto é determinado pela época e local em que foi escrito; todo texto possui um autor que teve um objetivo para a escrita daquele texto; o texto é produzido tendo em vista o veículo em que irá circular. (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004b, p. 23).

Essas orientações, no entanto, são comuns a outros gêneros, não só ao resumo. À luz do objetivo pretendido, a discussão demanda compreender por que os resumos se apresentam, por exemplo, de forma diversa em cada situação e por que, na academia, algumas dessas características são mais recorrentes. Também nos parece adequado provocar um debate sobre as consequências de os alunos não atentarem para tais características, para seu cumprimento ou não.

Continuando a breve apreciação do manual, as atividades seguintes mantêm o percurso, a forma e as indicações das encontradas na primeira seção do livro e, por essa razão, torna-se desnecessário um maior detalhamento.

A outra alternativa de trabalho com a produção textual acadêmica tem sido efetuada pelas autoras Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges (2010), com base nos fundamentos teórico-metodológicos do trabalho de J. Swales, intitulado “Produção Textual na Universidade”. A proposta conta com oito (8) capítulos<sup>19</sup> e “resulta de uma “reflexão prática”<sup>20</sup> ou da íntima relação entre “reflexão teórica” e “aplicação prática”. A “reflexão teórica”<sup>21</sup> tem sido desenvolvida individualmente pelas

<sup>19</sup> 1º capítulo: Publique ou pereça; 2º Resenha; 3º Projeto de pesquisa; 4º Artigo científico; 5º Artigo acadêmico: revisão da literatura; 6º Artigo acadêmico: metodologia; 7º Artigo científico: análise e discussão dos resultados; e 8º Abstract/Resumo acadêmico.

<sup>20</sup> Aspas utilizadas pelas autoras.

<sup>21</sup> Destaques das autoras.

autoras, enquanto que a “aplicação prática”<sup>22</sup> de princípios teóricos da análise e do ensino de línguas para fins acadêmicos tem sido feita, desde a década de 90 (séc. XX), para alunos de graduação e pós-graduação.

No livro, as autoras reúnem informações sobre os gêneros acadêmicos (resumo, resenha e artigo científico) com pretensões de cumprir dois objetivos: “oferecer a escritores iniciantes subsídios que os auxiliem no processo de produção de textos acadêmicos no contexto de pesquisa comumente experimentado na universidade”; e “tentar atender à necessidade de professores de leitura e redação acadêmica de contar com um material sistematizado para desenvolver as habilidades comunicativas de alunos/escritores” (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 10). A abordagem do volume tende, segundo as autoras, “a se concentrar não apenas na forma dos textos, mas também no seu conteúdo e na retórica (nos efeitos que se pretende causar no leitor)” (*idem, idem*).

O primeiro capítulo do livro inicia com a indicação “Publique ou pereça” e é introduzida pela questão: “Por que produzir textos acadêmicos?”. Nesta seção, as autoras alertam os alunos quanto ao papel e necessidade de publicação de textos<sup>23</sup> de qualidade na forma de artigos de periódicos acadêmicos e livros para editoras como meio de assegurar espaço profissional. De início, chamam atenção para o fato de que os alunos precisam atentar para dois aspectos da redação acadêmica<sup>24</sup>: o formato e o conteúdo do texto, e a fase de revisão e edição do texto. Para tanto, subdividem a seção em duas partes “redação acadêmica” e “gêneros acadêmicos”. A primeira é composta de: 1. tópico (sobre o que os alunos vão escrever: a qualidade da fonte de onde extrem os textos escolhidos; a importância dos autores na área; e a recência desses trabalhos); 2. audiência; 3. estratégias de apresentação; 4. organização; 5. estilo; 6. desenvolvimento da informação; e 7. apresentação final do texto) e “gêneros acadêmicos”, e a segunda dos gêneros artigo, abstract e resenha. Trata-se de um capítulo que visa a situar o aluno no contexto da produção escrita acadêmica e, ao mesmo tempo, uma orientação e exemplificação da(s) função(ões) dessa escrita e desses gêneros, como demonstram as passagens seguintes:

- a) sobre as características textuais da escrita – introdução para contextualizar o estudo:

---

<sup>22</sup> *Idem*.

<sup>23</sup> Discutiremos este tópico no final do capítulo.

<sup>24</sup> Redação acadêmica é uma expressão usada pelas autoras. Cf. Motta-Roth e Hendges, 2010, p. 14.

### Introdução

**A estreita relação que a mortalidade infantil apresenta com os fatores sociais e econômicos é reconhecida há muito tempo e tem sido evidenciada em diversos estudos latino-americanos<sup>25</sup>** (BEHM, 1980; MONTEIRO, 1982; PAIM et al., 1987; YUNES, 1983 citados por MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 19).

- b) sobre as escolhas linguísticas – referência anafórica com o uso de uma palavra de sentido específico que resume o trecho anterior:

O número de estudantes que buscam os programas de doutorado tem crescido gradualmente nos últimos anos, **enquanto** o número de bolsas disponíveis manteve-se constante. **Essa tragédia<sup>26</sup>** resulta da atual política do governo federal. (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 21).

- c) sobre os gêneros textuais:

Redigir, no contexto da universidade, é produzir textos acadêmicos com objetivos muito específicos. Um artigo acadêmico, um *abstract*, uma monografia, uma dissertação, uma resenha ou um livro têm funções diferentes. Cada um desses gêneros pode ser reconhecido pela maneira particular com que é construído, pelo menos, em relação a:

- tema e objetivo do texto (o que queremos realizar ao publicar o texto, como avaliar um novo livro, relatar um experimento ou comprovar a eficiência de uma nova droga);
- público-alvo para quem escrevemos (para alunos de graduação, alunos de doutorado, pesquisadores experientes, público leigo?);
- natureza e organização das informações que incluímos no texto (adotaremos seções para cada etapa da pesquisa como a revisão da literatura, a metodologia e os resultados, como no artigo acadêmico experimental). (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 23)

Finalizando, as autoras buscam definir brevemente os três gêneros tratados no livro, com destaque para a função e circulação desses textos na publicação. De uma forma geral, o capítulo não oferece nenhuma atividade específica ou concreta para que o aluno realize. Indiretamente, ele é “convidado” a se inserir na comunidade acadêmica e dela participar, a partir dessa apresentação e de sua produção textual.

No capítulo dois (2), as autoras dão início ao estudo da resenha. A proposta de trabalho tem início com a pergunta: “Qual é o objetivo de escrever uma resenha?” cuja resposta reforça ideias já conhecidas sobre o gênero textual: avaliar, criticar ou elogiar determinada obra, embora acrescentem que “por meio da avaliação de novas

<sup>25</sup> Destaques utilizados pelas autoras.

<sup>26</sup> *Idem*.

publicações, o conhecimento na disciplina (...) se organiza e as relações de poder, *status* acadêmico se reacomodam” (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 27). Para exemplificar e explorar o gênero em estudo, as autoras analisam textos de resenhas completas para mostrar aos alunos como se dá a estrutura retórica do gênero e, após várias propostas de leitura com indicações de análise, apresentam uma descrição dos movimentos retóricos comuns a uma resenha:

**a) Apresentar o livro:**

Passo 1 – informar o tópico geral do livro e/ou

Passo 2 – definir o público-alvo e/ou

Passo 2 – dar referências sobre o autor e/ou

Passo 4 – fazer generalizações e/ou

Passo 5 – inserir o livro na disciplina

**b) Descrever o livro**

Passo 6 – dar uma visão geral da organização do livro e/ou

Passo 7 – estabelecer o tópico de cada capítulo e/ou

Passo 8 – citar material extratextual

**c) Avaliar partes do livro**

Passo 9 – realçar pontos específicos

**d) (Não) recomendar o livro**

Passo 10a – desqualificar/recomendar o livro ou

Passo 10b – recomendar o livro apesar das falhas indicadas

(MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 43)

Após fazer um detalhamento dos quatro momentos (a, b, c e d), Motta-Roth e Hendges (2010, p. 46) propõem uma relação de tarefas sobre o gênero textual em estudo:

1. Colete resenhas de seu interesse para fazer os exercícios a seguir em plataformas de periódicos e<sup>27</sup> pesquise a palavra-chave resenha;
2. Depois de escolher a resenha de seu interesse, leia-a e tente definir os estágios do texto<sup>28</sup>.
3. Verifique como o resenhador analisa o livro em termos de “certeza/incerteza no comentário”, “boa/má qualidade”, “maior/menor importância” da obra (HUNSTON, 1994)
4. Verifique os recursos da linguagem empregados pelo resenhador para sinalizar estágios textuais diferentes: quando ele descreve e quando avalia.
5. Compare esses textos à descrição esquemática de resenha acadêmica reproduzida anteriormente e tente identificar pontos comuns entre elas.
6. Procure periódicos que tenham seção de resenhas e analise esses textos para ter uma ideia de como se resenham livros na sua área.

<sup>27</sup> Cf. sugestões das autoras, p.46.

<sup>28</sup> Motta-Roth e Hendges (2010, p. 29) definem estágios do texto como as etapas de *apresentar>descrever>avaliar> (não) recomendar o livro*. Esses quatro estágios foram verificados em um *corpus* de 180 textos publicados em inglês e analisados por Motta-Roth entre 1993 e 1994. (Grifos nossos).

7. Escolha um livro para analisar. Procure periódicos que tenham seção de resenhas e analise esses textos para ter uma ideia de como se resenham livros na sua área. Defina as partes do livro de que você gosta mais e menos, selecione alguns termos de elogio e crítica para comentar essas partes, tente encontrar uma vantagem e uma desvantagem do livro, pense em qual seria sua recomendação final sobre a obra. Tente pensar nas razões que o (a) levaram a escolher o livro.
8. Escreva uma resenha de um livro. Imprima, leia, revise e edite seu texto.
9. rie coragem! Imprima cópias de sua resenha para distribuir para os colegas, alunos e professores. Peça uma leitura crítica de seu texto. Depois de revisar mais uma vez o seu texto, submeta-o à publicação por uma revista científica.
10. Procure também criar, com outro colega, uma dinâmica de leitura recíproca de textos. Isso o (a) ajudará a desenvolver habilidades de revisão que serão preciosas quando você estiver produzindo seu próprio texto.
11. Observe a resenha do exemplo 2.6 e desenvolva as atividades de números 2 a 5 mencionadas acima. (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 46).

As tarefas dão ao aluno, como podemos ver, grande autonomia, principalmente pelo fato de, em nenhuma delas, o texto analisado e/ou produzido ter como interlocutor (explícito) o professor. Isso pode ser muito positivo para a aprendizagem, se consideramos o aluno de tal modo independente, logo no início da graduação.

Para realizar as questões sete (7), oito (8) e nove (9), os alunos precisam aplicar as orientações vistas durante a seção anterior, porque é a partir da escolha de um livro que terão de produzir uma resenha. Embora todo o percurso de demonstração e análise do gênero tenha fornecido as condições julgadas necessárias para produção da resenha, as autoras parecem deixar escapar a etapa de avaliação do primeiro texto do aluno, tarefa que fica facultada ao próprio aluno ou a um de seus pares.

Sobre esse procedimento, lembramos, de forma bastante particular, um dos módulos da sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) no qual a primeira produção representa aquela a partir da qual o professor identifica diferentes níveis de apropriação do conhecimento e pode, em função disso, propor outras atividades que possibilitem a otimização das atividades propostas (talvez seja necessário discutir ou detalhar uma das atividades, assim como pode ser preciso acrescentar outras atividades, de natureza linguística e/ou textual) para que os alunos possam atingir os objetivos de ensino e aprendizagem estabelecidos. Talvez seja necessário, por exemplo, intervir e avaliar em conjunto (professor e aluno(s)) até que ponto a atividade oportunizou o desenvolvimento da escrita, favoreceu a ação linguageira do aluno, ou ainda, sugerir mudanças na ação do professor.



A intervenção permite que outras atividades sejam propostas, algumas sejam retomadas e outras sejam alteradas. Tal procedimento é compatível com qualquer gênero que se configure objeto de ensino e aprendizagem, e é uma forma particular de discussão sobre o que temos concebido sobre os termos “atividade” e “tarefa”.

## 2.2 Sobre a atividade e a tarefa: aspectos linguísticos e didáticos

O uso do termo atividade<sup>29</sup> é recorrente nos manuais didáticos aqui citados e/ou em outros destinados à orientação da produção textual acadêmica, assim como o é no cotidiano escolar/acadêmico. Em geral, ela designa o comportamento e as ações do aluno para atuar diante de determinada proposta didática, seja ela escrita ou oral. Do ponto de vista didático, é utilizada, frequentemente, como equivalente de tarefa ou exercício escolar. De acordo com CUQ e GRUCA (2002), a atividade contém em si um modo de operação que se caracteriza por uma tipologia de exercícios, cujas funções podem ser variadas: os exercícios propiciam: a) a descoberta, a exploração; b) a estruturação; c) o entretenimento; e d) a avaliação. Essa compreensão permite-nos dizer que a atividade é mais abrangente e engloba diferentes e graduados tipos de exercícios ou tarefas que atenderiam, de modo mais pontual, a objetivos de ensino/aprendizagem. Pensando a escrita, em específico, os autores citam as atividades consideradas apropriadas para desenvolvimento da expressão<sup>30</sup>: operações de referência, operações de caracterização ou de predicação, operações de expressão; e ainda atividades de escrita: exercícios de reparação do texto e exercícios de exploração das matrizes do texto: reescritura, reparação e remissão do discurso.

Da compreensão didática ao âmbito linguístico, o emprego do termo atividade abrange a inserção do aluno em um contexto social e histórico, e pressupõe que, enquanto agente, ele possa agir mobilizando sua experiência, observando a experiência do outro, as orientações do professor, a natureza do objeto de estudo. Espera-se que, entre as diversas habilidades que possui, revele sua

capacidade de ação (um provável poder-fazer), intenções (um querer-fazer mais ou menos sincero) e motivos (razões de agir mais ou menos creíveis) e que os dota, mais geralmente, dessa responsabilidade particular na

<sup>29</sup> Estamos nos referindo a uma acepção dicionarizada. Cf. Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. I Volume (A-F), 2001.

<sup>30</sup> Lembramos que a discussão proposta por Cuq e Gruca (2002) refere-se ao ensino da língua francesa como segunda língua.

intervenção ativa, na qual se resume o estatuto do agente. A avaliação social, desse modo, erige primeiramente “os outros” em agentes responsáveis por suas ações. Mas, dado que praticam essas avaliações e que conhecem os critérios dessas avaliações codificadas pela linguagem, os seres humanos, particulares de um lado, acabam inevitavelmente por saber que eles mesmos são avaliados por esses critérios e, de outro, tornam-se, os capazes de aplicá-los a si mesmos. Nesse segundo aspecto, portanto, os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação. (BRONCKART, 1999, p. 44)

Em um contexto acadêmico, as demonstrações de intenções, motivações e capacidade para fazer e se envolver com as atividades dessa esfera são particulares de uma comunidade que tem ritualizada ou “institucionalizada” boa parte das ações a serem realizadas pelos alunos, principalmente as que envolvem as produções escritas. Em outras palavras, eles descobrem que seu “agir é social, é comunicativo” (BRONCKART, 1999), e diz respeito a todos os membros da turma, do curso, da área. À medida que participam da rotina acadêmica, que interagem com outros alunos, inclusive com os mais experientes, que entram em contato com diferentes disciplinas, leituras e propostas de produção textual, percebem que seu agir não pode estar dissociado dessa dinâmica, mas precisa ser com ela negociado.

Enquanto agentes, os alunos efetuam ações, revestem-se de agentividade, orientam-se por um motivo e assumem-se responsáveis (BRONCKART, 1999) por sua realização. Ou seja, em situações de ensino e de aprendizagem, as atividades são constituídas de duas faces: uma definida pelo professor que elege objetivos e objetos de ensino, e outra que precisa do envolvimento e das ações dos alunos para que se concretize em aprendizagem. Por consequência, a atividade de linguagem está atrelada às diferentes formas de atividade humana e é a partir delas que os seres humanos têm o papel de compreender como podem regulá-la, planejá-la e avaliá-la (BRONCKART, 2008).

Bronckart (2008) toma como referência o trabalho de Leontiev (1976) e de Vygotsky (1934/1997) para elaborar um conceito de atividade. Para ele, a atividade pode ser descrita em três níveis: o primeiro se refere à atividade como qualquer organização coletiva conduzida e dirigida por uma finalidade social e por um objetivo específico; o segundo diz respeito à ação e elas designam a parte da atividade coletiva que é de responsabilidade de uma ação humana singular. A ação está articulada às representações dos agentes e de seu grupo social, e ao fato de estarem conscientes ou não de como a realiza. O último nível fala do ato como responsável pelo

comportamento humano. O ato está relacionado com os instrumentos ou com as soluções técnicas selecionadas para que o agente atinja a meta de uma ação. Esses níveis não estão dissociados, mas atuam simultaneamente proporcionando dinamismo à atividade e à capacidade do agente para “dar respostas” a cada um deles.

De acordo com Leontiev (1978), a atividade é uma das categorias mais importantes para a construção do sistema psicológico humano, porque não só revela, mas faz surgir novas ou transforma necessidades e experiências do homem. Para ele,

a atividade, externa e interna, do sujeito é mediada e regulada por um reflexo psíquico da realidade. O que o sujeito vê no mundo objetivo são motivos e objetivos, e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas em sua memória; isto também se aplica aos processos de sua atividade e ao próprio sujeito - a sua condição, a suas características e idiossincrasias. (LEONTIEV, 1978, p. 9)

Leontiev também reforça: “chamamos de atividade um processo que é eliciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos”. (LEONTIEV, 1978, p.12). Esses motivos justificam dizer que a atividade é multimotivacional (*op. cit.*) porque responde, simultaneamente, a dois ou mais objetivos.

Na dimensão do ensinar e do aprender, a atividade é um espaço aberto para ajustes, para geração do conhecimento, para desenvolvimento do humano. Enquanto efetua um trabalho, quase imperceptível de aprendizagem, o aluno busca meios de aprender. Aprende tomando como referência a exposição do professor, as orientações do livro, a experiência anterior ou a dos mais velhos, enfim; porque “para aprender, alguns acreditam que devem escutar, repetir, refazer, ou seja, imitar, reproduzir” (BERNARDIN, 2003, p. 29-30). Assim, várias atitudes coexistem na direção do aprender e muitas delas estão ancoradas na memória social dos alunos<sup>31</sup>, para os quais as representações sinalizam operações já familiares de como se comportar ou agir.

Esse comportamento ou ato não pode ser descrito como procedimento fixo, pois, durante uma atividade, há alunos mais ativos e outros mais passivos, como esclarece Bernardin (2003). Os primeiros são chamados de ativos-pesquisadores porque, para

---

<sup>31</sup> Se há imitação dos mais velhos, que são mais competentes, a aprendizagem exige, entretanto, a atividade intelectual de recriação da parte do aprendiz. A aprendizagem passa pela execução de várias operações, a partir de elementos identificados. É um processo inscrito na duração. É também um processo temporal (primeiro isto, depois aquilo.) (BERNARDIN, 2003, p. 29-34).

eles, a aprendizagem é um instrumento de autonomia; já para os passivos-receptores, as motivações não estão constituídas e, sem referências ou confusos, a atividade é essencialmente mais repetitiva e reprodutiva do que comprometida e criativa (atitude mimética). Para todos, é inegável reconhecer que não possuem um autoconhecimento, uma “crença” ou um “saber” sobre si mesmo como agente. É apenas uma proposição, uma pretensão de autodelimitação de um espaço pessoal de agente e uma pretensão de autoatribuição de capacidades acionais, intencionais e motivacionais (BERNARDIN, 2003), que são ampliadas com um trabalho sistemático de ensino e, por consequência, de aprendizagem. Em função do que precede, para este autor, a atividade

é definida por um objetivo (representação consciente do resultado da ação), requer a execução de operações (meios, procedimentos operatórios para alcançá-lo), mas é sobretudo sustentada por uma motivação (o que leva a agir). Se o objetivo tem uma função de orientação da atividade e as operações, uma função de realização, a motivação preenche a função de incitação. (BERNARDIN, 2003, p. 22)

Nesse sentido, comungamos da compreensão de que a atividade sempre se define e se caracteriza a partir de um objetivo, da realização de operações, de estratégias, de uma motivação e possui momentos pontuais (ações e atos) que caracterizam a agentividade dos alunos. Comungamos também do que estabelece Bernardin (2003), quando afirma que o aluno precisa possuir ou ter acesso ao “objetivo cognitivo” da atividade. Essa condição, esclarece Bernardin (2003, p. 114), permite que professor e aluno elaborarem, progressivamente, critérios de classificação confiáveis, precisos e pertinentes sobre suas ações e operações envolvidas na atividade. Principalmente para o professor, é preciso saber o que os alunos já sabem, para que possa promover a aprendizagem do que não sabem.

Bernardin (*idem*. p.22) também considera que, sendo um processo caracterizado por transformações constantes, a atividade evolui graças a vários níveis de regulação. O primeiro nível caracteriza a “eficácia” – definida pela relação entre o objetivo e o resultado, o que vai permitir a regulação não apenas depois, mas também durante a atividade (assim, abandona-se determinado meio quando ele não produz o efeito esperado, tentando algo diferente). No segundo nível, a “eficiência” revela o grau de otimização dos esforços despendidos em relação ao objetivo. O terceiro nível é o

“sentido”<sup>32</sup>. Ele estabelece uma relação entre a motivação e o objetivo e, portanto, entre a vertente objetiva da atividade (mensurável concretamente do ponto de vista de sua eficácia e de sua satisfação) e sua vertente subjetiva.

Em situações escolares/acadêmicas, esses níveis se inter-relacionam e podem apresentar saltos qualitativos, acreditamos, se agregado a isso existe um objetivo cognitivo traçado que amplie as oportunidades de aprendizagem e a percepção da atividade no conjunto social e histórico. Se tratando da produção textual acadêmica, espera-se que os alunos “reconheçam os textos como participantes/pertencentes de um gênero, selecionado no conjunto, mais ou menos (im) preciso de gêneros disponíveis no arquitexto, em função de condicionantes da atividade” (COUTINHO, 2004, p. 9). Espera-se também que dominem o discurso teórico, como um discurso autônomo, em relação à situação de produção (BRONCKART, 1999, p. 159).

Essa aprendizagem, portanto, se dá por meio da atividade, das ações que elas implicam e do vínculo com a história sociocultural de um grupo. A aprendizagem, nessa perspectiva, pressupõe que o comportamento humano é plurideterminado por múltiplos fatores: aqueles que são atribuídos ao agente (como os saberes, habilidades, processamento cognitivo), à situação ou meio (como interação com os instrumentos disponíveis para a ação) e à natureza do próprio instrumento que, neste caso, é a linguagem, são os gêneros textuais escritos.

Na próxima seção, ampliaremos o debate sobre a atividade de linguagem, considerando que diferentes concepções de aprendizagem influenciam momentos, ao mesmo tempo, sucessivos e concomitantes dos estudos linguísticos, a saber, a concepção defendida pela abordagem behaviorista, cognitivista e cognitivista social.

### 2.3 Concepções de aprendizagem e implicações para produção textual

Com frequência, o termo aprendizagem é utilizado em estudos e pesquisas de natureza educacional e psicológica para se referir, de forma ampla, ao que o aluno demonstra ter assimilado sobre determinado objeto de ensino/aprendizagem. A aprendizagem resulta, nesse sentido, do modo como os alunos se envolvem com as

---

<sup>32</sup> O sentido não é nem um dado, nem um pré-requisito. É negociado, remanejado ao sabor das experiências. Envolvido na atividade, não se pode sair dela da mesma forma que se entrou, pois ela é caracterizada por transformações constantes: ela pode tomar o motivo que a fez surgir e se transformar então em uma ação realizando talvez uma relação com o mundo bem diferente, em uma outra atividade; ao contrário, a ação pode adquirir uma força motivadora autônoma e torna-se uma atividade particular. (BERNARDIN, 2003, p. 22)

atividades escolares/acadêmicas das quais participam, dos objetivos que alcançam, das operações que realizam e é, também com frequência, avaliada sob a ótica de quem ensina. Em função disso, muitos alunos consideram que o professor é o único responsável por sua aprendizagem. Esquecem, por exemplo, que a dinâmica de aprender implica uma mudança no comportamento, de compreensão da atividade e das ações por eles realizadas, “como resultado da prática, sendo esta mudança mais ou menos permanente e estável. Aprender significa, portanto, mudar depois da experiência vivida e a aprendizagem pressupõe, como tal, uma interação entre sujeito, seu comportamento e seu contexto de vida”. (GONÇALVES, 2007, p. 10).

Nessa direção, o aluno é também alguém que possui capacidades metacognitivas de controle e interpretação dos seus próprios processos cognitivos (GONÇALVES, *idem*) e, por isso, lembra a autora, pode aprender algo completamente fascinante: aprender a aprender, interpretar o seu meio e os instrumentos nele disponíveis, assim como interpretar a si próprio. Para tanto, a cultura e o meio social são dimensões intrínsecas do comportamento humano.

Considerando as ações de aprendizagem do texto acadêmico, compreendemos que elas seguem três direções: a) uma que pressupõe um saber fazer do aluno; b) outra que busca explorar a sua capacidade cognitiva; e c) outra que elege a interdependência entre agente, situação e objeto de aprendizagem. Destas, assumimos o último enquadramento, por acreditar que o agente/sujeito aprende em situações sistematizadas e contextualizadas social e historicamente. Suas ações, nesse sentido, não podem acontecer por mera prescrição, imitação ou modelo, mas por um posicionamento reflexivo e comprometido com o saber.

Presente em diferentes abordagens teóricas, o conceito de aprendizagem tem provocado variadas discussões sobre o comportamento dos alunos em sala de aula e sobre ações que eles realizam para, por exemplo, produzir textos acadêmicos. Dentre essas abordagens, destacamos as contribuições do behaviorismo, do cognitivismo e do cognitivismo social <sup>33</sup> (PAIVA, 2009; GONÇALVES, 2007). Ao longo da história das ciências filosóficas e psicológicas, essas abordagens evoluíram e, de modo semelhante,

---

<sup>33</sup> “Esta nomenclatura apenas corresponde ao interesse pragmático em identificar as grandes questões que dividem ou unem os autores no domínio do estudo da aprendizagem. Com efeito, uma pesquisa nos manuais de Psicologia da Aprendizagem permitirá encontrar muitas outras classificações e designações. Optamos, todavia, por aquela que nos parece mais compatível com os objetivos deste texto, centrado, não tanto nas questões que unem ou dividem os interessados na Psicologia da Aprendizagem, mas sim nas questões básicas que contribuem para que os professores possam entender e intervir eficazmente, a partir de um suporte científico, no processo de ensino-aprendizagem”. (GONÇALVES, 2007, p.26)

deram relevo ao que os alunos fazem para aprender e ao que revelam ou demonstram saber. Todas essas questões constituem-se fundamentais às discussões realizadas pela Psicologia de Aprendizagem, Cognitiva e da Educação, mas sem tornar o debate demasiado, as respostas delas advindas são, nesta pesquisa, necessárias para explicar as ações de linguagem efetuadas pelo aluno em situações de produção textual acadêmica.

#### a) A aprendizagem e o behaviorismo

A teoria behaviorista, behaviorista-estrutural ou ainda Ciência do Comportamento tem como principais representantes Watson e Skinner. No conjunto de suas preocupações, essa teoria busca estudar o comportamento por si mesmo e, no contexto em que surge, opõe-se ao mentalismo; adere ao evolucionismo biológico; adota o determinismo materialístico; usa procedimentos objetivos na coleta de dados, rejeitando a introspecção; realiza experimentação (MATOS, 1993). De acordo com Paiva (2009) e Gonçalves (2007), sob a rubrica do behaviorismo, encontramos três grandes momentos ou subdivisões: o behaviorismo metodológico, o behaviorismo radical e behaviorismo social.

Uma das contribuições mais expressivas dessa teoria é a de que a aprendizagem é resultante da relação estímulo-resposta e embora isso influencie os três momentos da teoria, seus representantes acrescentaram, ao longo de seu desenvolvimento, novas preocupações ou elementos às pesquisas sobre o comportamento de quem aprende. Para um behaviorista, todo comportamento é aprendido e todas as formas de comportamento podem ser aprendidas. Nesse sentido, é possível que aquele que ensina controle e manipule o comportamento e as ações de aprendizagem, molde a personalidade de quem aprende e altere, se necessário e criteriosamente, o meio ambiente (GONÇALVES, 2007). Em situações de sala de aula, por exemplo, o professor pode mudar a disposição das cadeiras, optar por trabalhos mais individualizados, reforçar as respostas positivas dos alunos como forma de diminuir ou anular as negativas. Na outra face do ensino, as ações dos alunos tendem a assimilar aquilo que é positivo, abandonar o que é negativo (como a noção de erro) e reproduzir o que lhes é ensinado.

O primeiro momento do behaviorismo, o metodológico, explora, a partir das experiências de Pavlov, o conceito de condicionamento clássico ou o reflexo

incondicionado<sup>34</sup>. Nessa perspectiva, o comportamento e as ações de quem aprende são condicionados por estímulos antecedentes do meio ambiente. Para o behaviorismo radical, esse comportamento é observado e mensurado através do estímulo e da resposta que, quando positiva, deve ser reforçada. Skinner denominou esse reforço de comportamento operante, ou seja, a aprendizagem deixa de ser um mero condicionamento de hábitos e a sua realização passa a considerar a interação sujeito-ambiente. O último movimento behaviorista é considerado social, porque concebe o comportamento humano como o resultado do conjunto formado por fatores ambientais, comportamentais e cognitivos; porque reconhece que há processos simbólicos envolvidos no uso da linguagem e que o homem é capaz de autorregular as escolhas que determinam sua relação com o ambiente.

Como o principal representante dessa teoria, Skinner define comportamento verbal como “um comportamento reforçado pela mediação de outra pessoa” (SKINNER, 1992, p.14, citado por Menezes<sup>35</sup>). Sua tese central diz que “em todo comportamento verbal há três eventos importantes a serem considerados: “um estímulo, uma resposta e um reforço”” e está fundamentada na constatação de que “o organismo não é nem gerente nem iniciador de ações, é o palco onde as interações comportamento-ambiente se dão”. Skinner (1978, p. 1) afirma que “se desejamos prever o que uma pessoa **faz**<sup>36</sup> ou está prestes a fazer, assumimos que ela - como nós - irá se comportar de acordo com o que ela **é**<sup>37</sup>; seu comportamento - como o nosso - será uma expressão de seus sentimentos, estados da mente, intenções, atitudes e assim por diante”. Para isso, acredita que cada pessoa “possui uma pequena parte do universo debaixo de sua pele” a partir da qual define seu comportamento, porque se volta para o que o ambiente determina. Reforça que é um engano “concluir que a intimidade de que desfrutamos

---

<sup>34</sup> De acordo com Pavlov o condicionamento clássico é caracterizado por cinco processos: a aquisição, a generalização, a discriminação, a extinção e a recuperação espontânea. Gonçalves (2007, p. 45), define-os como: Aquisição: a aquisição da resposta condicionada resulta da associação repetida entre os estímulos não condicionado e neutro e ocorre dentro de um prazo de tempo apropriado. Generalização: através da generalização de estímulo o sujeito aprende a responder de modo idêntico a estímulo (s) similar (es). Discriminação: através da discriminação o sujeito torna-se capaz de distinguir o estímulo condicionado de outros estímulos e passa a dar-lhes respostas diferenciadas. Extinção: a extinção refere-se ao desaparecimento ou redução da intensidade da resposta dada ao estímulo condicionado, em resultado da ausência do estímulo não condicionado.

Recuperação espontânea: trata-se do reaparecimento da resposta condicionada algum tempo após a sua extinção, uma vez que o estímulo volte a ser apresentado. Nestes casos a intensidade da resposta será sempre menor.

<sup>35</sup> Cf. Menezes, s/d, versão *online*.

<sup>36</sup> Grifos nossos.

<sup>37</sup> *Idem*.



significa uma forma especial de compreensão, já que somos estimulados diretamente por nosso próprio corpo”.

A condição de saber, afirma Skinner (*idem*, p. 2-4) “requer contingências especiais de reforçamento que têm que ser arranjadas por outras pessoas”. Essas contingências, “sociais ou não sociais, não incluem nada além de estímulos e respostas; elas não incluem processos mediadores” (...) “As coisas que as pessoas consideram como boas são reforçadores positivos e reforçam por causa das contingências de sobrevivência sob as quais a espécie evoluiu”.

Em defesa desse posicionamento, Skinner<sup>38</sup> identifica seis tipos de comportamento verbal frequentes em situações de ensino-aprendizagem: “mando” (ordens, regras de polidez), “eco” (repetições); “textual” (como a leitura, a transcrição ou cópia, o ditado); “intraverbal” (ex. respostas em cadeia como, por exemplo, recitar o alfabeto; associações de palavras, tradução); “tato” (contato) e “relação com a audiência” (o ouvinte como condição necessária para que o comportamento ocorra). Esses comportamentos estão diretamente relacionados à resposta do aluno e são objetos de controle do professor para verificar em que condições essa resposta pode ser mais positiva. A aprendizagem, para Skinner, é fruto de condicionamento operante, ou seja, um comportamento que é premiado, reforçado, até que seja condicionado de tal forma que, ao se retirar o reforço, o comportamento continue a acontecer. Isso exclui qualquer forma de comportamento que não seja passível de observação ou qualquer atitude que evidencie pensamentos, sentimentos ou intenções de quem aprende.

O modo como esses trabalhos se desenvolveram na Psicologia influenciou e tem influenciado crenças de aprendizagem da língua e, por consequência, a produção escrita. Nesse sentido, a ação de quem aprende uma língua e com ela produz textos deixa-se traduzir no comportamento assumido durante a realização da tarefa, ou seja, as ações são condicionadas a estímulos (escrever sobre a Literatura Brasileira, por exemplo), sempre repetidos, que se revelam como respostas (ter um bom repertório sobre a história da Literatura, apresentar indicações de obras, autores, períodos, etc.) que visam à aprendizagem condicionada por meio do retorno positivo. As ações e as respostas previstas são, necessariamente, resultantes do estímulo dado que, em muitos casos, são genéricas e não permitem que o texto estabeleça um elo entre o aluno e as condições de produção.

---

<sup>38</sup> Cf. Menezes, versão online s/d, p. 3.

Assim, o estímulo e a resposta refletem uma forma de condicionamento das ações de quem produz um texto, tais como a repetição de estruturas frasais que funcionam como início de um texto, elementos conjuntivos responsáveis pela relação de oposição ou de adição em um período, uso de palavras-chave como indicadoras de conclusão, etc., porque estipulam um modelo de escrita a ser seguido ou configura-se um exemplar típico da redação escolar praticado. A partir dessa compreensão, a ação do produtor textual está atrelada não só a um modelo de escrita, mas também a um comportamento coletivo do agir, do qual é esperada uma forma igualmente compatível a ser seguida e revelada por todos.

Para isso, a visualização do modelo estabelece um padrão de reprodução do texto e minimiza as chances de erro, funcionando como uma “resposta positiva” a ser reproduzida pelo aluno. Deste não é esperado que reflita ou se conscientize sobre a atividade, embora Skinner (1992, citado por MENEZES) reconheça a existência dos tipos de comportamentos verbais utilizados por quem aprende. Esses comportamentos são, portanto, previsíveis e estão disponíveis no conjunto de respostas positivas a que o sujeito pode recorrer para não errar.

Assim posto, o behaviorismo concebe a língua como um conjunto de estruturas e a aprendizagem como formação de hábitos automáticos, cujos princípios são: (1) a aprendizagem acontece através da repetição a estímulos, (2) os reforços positivos e negativos têm influência fundamental para a formação dos hábitos desejados, (3) a aprendizagem ocorre melhor se as atividades forem graduadas (MENEZES, 2009).

Influenciadas por esses princípios, as ações do produtor textual buscam privilegiar o texto como “um conjunto de propriedades do sistema (da língua) que é descrito e analisado fazendo-se abstração das condições efetivas da produção da linguagem, isto é, não se considerando os efeitos que as diferentes situações de comunicação exercem sobre essas produções provocam sobre essas produções”. (BRONCKART, 1999, p. 70). O texto é concebido como um produto acabado e desvinculado da vida social, cultural e histórica de seu produtor e da situação em que se insere. É também um produto a ser analisado em suas partes constitutivas: elementos da língua, estrutura da frase e/ou do parágrafo, organização e disposição dos parágrafos.

Em reação ao mecanicismo advindo do behaviorismo para o que se fez com o ensino e a aprendizagem da língua, os estudos da Psicologia e também da Linguística passam a agregar investigações que privilegiem o comportamento do aprendiz enquanto aprende, sua capacidade cognitiva. Vejamos.

## b) A aprendizagem e a cognição

Caracterizado como Cognitivismo (décadas de 50 e 80, séc. XX), esta abordagem teórica sobre o comportamento tenta explicar, conforme Matos (1993), certo estado de consciência que permite a quem ensina e a quem aprende reconhecerem a existência de processos mentais que exercem algum tipo de controle ou de manipulação sobre o objeto a ser aprendido. Não é o estímulo externo que altera a aprendizagem e o comportamento de quem aprende, mas há, na própria pessoa, relações interiores ou mentais que lhe permitem maior ou menor disposição para aprender.

A cognição é entendida, de acordo com Matos (1993), como:

algo a que não tenho acesso direto mas que fica evidente no comportamento linguístico das pessoas, no seu resolver problemas, no seu lembrar, etc., esquecendo que linguagem é produto de comportamento verbal; que solução de problemas é produto de contingências alternativas, e que lembrar é produto de manipulação de estímulos discriminativos. O cognitivista recupera o conceito de consciência quando afirma estados disposicionais e/ou motivacionais que poderiam ser modificados de fora (instruções) ou de dentro (autocontrole) através de reestruturações cognitivas alcançadas por trocas verbais (ou seja, o comportamento verbal do outro é decodificado por mim e meu relato verbal, versão moderna da introspecção, dá acesso ao outro às minhas cognições). (MATOS, 1993, p.1)

As ações do aprendiz resultam de um processamento constante de informações que, com vistas à ampliação, possibilita que ele possa adquirir/explorar/processar/perceber/codificar/estocar novas e recuperar/reorganizar velhas informações a que não tinha acesso. A aprendizagem passa a ser concebida como aquisição do conhecimento e tratamento da informação. Uma nova concepção de aluno é privilegiada, de modo a não dar ênfase à resposta por ele apresentada, mas de valorizar as experiências acumuladas, sua capacidade cognitiva para auto-organizar o fazer, para ser criativo ou resolver problemas. O aluno é capaz de interpretar estímulos, tem o poder de decidir suas respostas e sua ação não é automática, mas deliberada, porque, do ponto de vista cognitivo, a atividade mental inclui crenças, percepções, curiosidade, memória (GONÇALVES, 2007).

Nesse sentido, a experiência acumulada e os conhecimentos prévios sobre a produção escrita, por exemplo, interferem diretamente no modo como os alunos realizam a atividade: planejam o conteúdo, suas partes e sua distribuição; selecionam vocabulário; elegem estratégias de revisão textual; avaliam a coerência e a coesão do

texto e seu plano mais amplo de textualidade (KOCH e ELIAS, 2010), estabelecendo uma relação de grande dependência entre o novo e o velho fazer, ou melhor, entre os processos cognitivos acionados em uma atividade anterior que lhes sirvam de parâmetro para outras.

As ações realizadas durante a produção textual revelam as facetas do processo de planejamento e execução do texto. Por consequência, os alunos centram sua atenção sobre a organização e o funcionamento dos textos. A esse respeito, Bronckart (1999, p. 71) refere-se ao cognitivismo como uma perspectiva teórica que olha o texto em suas unidades internas. Ao lembrar, ele também adverte que,

embora algumas correntes da linguística ou da psicologia tentem, às vezes, abordar essas unidades em uma perspectiva estritamente interna, a maioria das abordagens contemporâneas adota uma perspectiva metodológica externa ou contextual, considerando as relações de interdependência entre características das situações de produção dos textos e, às vezes, o efeito que os textos exercem sobre seus receptores ou interpretantes. (BRONCKART, 1999, p. 71).

A passagem de Bronckart (*idem*) reforça a negação de que o comportamento, as ações e a aprendizagem do texto não podem ser determinados apenas pelos estímulos externos, como acreditavam os behavioristas, nem podem concentrados no próprio aluno ou em quem aprende, como pensavam os cognitivistas, mas devem ocorrer na interdependência entre o que se configura as condições sociais, culturais e históricas em que o aluno se insere; o que lhe é da ordem cognitiva ou psicológica; e o que é da natureza do objeto de estudo. O próprio Skinner (1978, p. 5) vai tecer críticas ao que é proposto por essa perspectiva teórica:

uma vez que, tanto o behaviorismo como a psicanálise veem o comportamento humano como um sistema determinado, os psicólogos humanistas têm dado ênfase a um contraste, ao defender a autonomia do indivíduo. Têm insistido que a pessoa pode transcender seu ambiente, que ela é mais que um estágio causal entre ambiente e comportamento, que ela determina quais forças ambientais atuarão sobre si; em outras palavras, que ela tem livre escolha. Tal posição é evidente no existencialismo, na fenomenologia e no estruturalismo, porque a ênfase é sobre o que a pessoa é ou está se tornando. (SKINNER, 1978, p. 5).

A negação do estilo-resposta e, de algum modo, a negação de que a aprendizagem não pode estar centrada apenas no aluno, ampliam e provocam discussões sobre a interdependência entre o sujeito e o ambiente ou entre o sujeito e os mais diversos sistemas de representação com os quais interage. Essa interação é marcada

social e culturalmente, caracterizando o que tem sido difundido como cognitivismo social.

### c) A aprendizagem e o cognitivismo social

Denominada de “cognitivo-social”, este último conjunto teórico entende que a aprendizagem e o comportamento são plurideterminados, pois são influenciados, decisivamente, pela cultura e pelo meio social do aprendiz (GONÇALVES, 2007). Enquanto sujeito de sua aprendizagem, o aluno é alguém que atribui significado ao que aprende, interpreta e se adapta a diferentes situações do meio, assimila e reorganiza conceitos aprendidos, é alguém que age e reage na interação com o outro e, por essas razões, é chamado de agente. Em situações da vida cotidiana, também aprende e acumula um repertório fundamental de conhecimentos a serem ativados e ampliados, e se mantém aberto e em constante processo de aprendizagem.

Como um dos principais representantes dessa perspectiva, David Ausubel propõe a teoria da assimilação ou recepção significativa. De acordo com o autor, a assimilação consiste em um conjunto de processos cognitivos de aprendizagem que são realizados pelo aluno (atenção, memória, resolução de problemas, assimilação de conceitos, transferência de aprendizagens a novas situações e processamento cognitivo da informação). Para o autor, afirma Gonçalves (2007, p. 101-102), “a teoria da recepção significativa, aplicada ao ensino, privilegia as situações escolares que envolvem transmissão verbal de conteúdos acadêmicos”. Entre alguns princípios postulados pelo autor, Gonçalves destaca:

1. Admite que o principal objetivo da escola é o desenvolvimento intelectual do aluno, proporcionando-lhe conhecimento significativo e culturalmente relevantes;
2. Dá ênfase à aquisição do conhecimento e aos processos cognitivos;
3. Assume que a escola deve dirigir a aprendizagem e preparar instrumentos educacionais adequados;
4. Opõe-se ao ensino não diretivo, baseado na livre escolha do aluno e às perspectivas maturacionistas (defende, ao contrário destas, que as necessidades e interesses não dependem do nível de desenvolvimento maturacional do aluno, mas sim de razões extrínsecas, como a identificação a pessoas significativas e aos valores do meio cultural, decorrendo do percurso particular das experiências pessoais de aprendizagem);
5. Defende que um ensino adequado ao nível cognitivo do aluno favorece a motivação;
6. Defende que a motivação para a aprendizagem acadêmica existe desde que haja um ensino estimulante, significativo e adequado ao desenvolvimento particular do aluno;

7. Pressupõe que a aprendizagem escolar deve ocorrer mais por meio de transmissão de conhecimentos do que por descoberta autônoma, porque a transmissão: Ocupa a maior parte do tempo de ensino; É mais realista em relação ao que se pode esperar da maioria dos alunos (que têm diferentes ritmos de aprendizagem - através da descoberta alguns podem sair prejudicados ou não chegar ao objetivo); é mais compatível com os objetivos democráticos do ensino (dar a todos as mesmas oportunidades de obter conhecimento). (GONÇALVES, 2007, p. 101-102)

Pensar uma aprendizagem social, como proposto, pressupõe que os agentes estejam inseridos em grupos relativamente organizados, o que significa dizer que seus membros partilham de um determinado conjunto de rotinas sociais, culturais e de linguagem que orientam seus comportamentos e ações. A socialização é responsável pela acolhida ou rejeição de novos membros e também pela renovação das atividades e ações desse grupo. E, nesse sentido, permite que os alunos, apropriem-se das ações realizadas pelos demais membros por meio da imitação, da reprodução, mas também por meio da reflexão.

Considerando como o sujeito participa da interação social e a partir dela desenvolve papéis (como aluno, como amigo, como trabalhador, etc.), entendemos que o interacionismo sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart vai partilhar, parcialmente, dessa perspectiva, acrescentando discussões acerca das atividades coletivas; da capacidade de linguagem, de apropriação e desenvolvimento do ser humano.

Inspirado em Leontiev e Vygotsky, o ISD concebe a aprendizagem como parte significativa na trajetória pessoal de cada aprendiz, na orientação do que faz e na consideração do (s) objetivo (s), da audiência, da (s) necessidade (s) de ação. Nessa direção, o agente assume-se como membro social, pensa sobre suas ações e sobre a atividade que realiza de modo diferente de um determinismo social ou de uma ação centrada em si mesmo. Enquanto agente, “não é simplesmente um organismo vivo, mas uma expressão da cultura humana” (VYGOTSKY, 2007, p. 10). Para agir, o agente tem à sua disposição um conjunto de pré-construídos capaz de lhe fornecer representações de como os demais membros da comunidade efetuam suas ações, reconhecer quais delas são mais aceitáveis ou quais delas são valorizadas, e isso lhe permite eleger, mais claramente, objetivos ou finalidades de ação.

Quando produz um texto, o agente privilegia ações que vão além do que lhe é empírico, porque precisa mobilizar reflexões que relacionem esse texto a um tipo particular de gênero (BRONCKART, 1999, 2006; SCHNEUWLY, 1998, 2004;

COUTINHO, 2004). “A escolha de um gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada” (SCHNEUWLY, 2004). Essa base de orientação delimita, por assim dizer, algumas particularidades do funcionamento dos gêneros: a) é preciso reconhecer que há “modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente marcado”; b) há “modos de desdobramento dos gêneros; e c) há certa gestão de gêneros que pressupõe sua existência e construção. (SCHNEUWLY, 2004, p. 30-31). É na atividade humana e, portanto, também na atividade de linguagem e na interação social que o gênero faz suscitar necessidades de ação. É também na atividade que o agente elege formas textuais que possam atender seus objetivos e lhe permitir, mesmo que tenha pouca clareza disso, desenvolver capacidades de linguagem, até então despercebidas. Essas capacidades, esclarece Schneuwly (2004, p. 52), “evocam aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero em uma situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”. Ao realizar um detalhamento dessas capacidades, Cristovão (2007, p. 253) vai dizer que:

As capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de seqüências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido;  
As capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: (i) as operações de textualização, que incluem a conexão, a coesão nominal e a verbal; (ii) os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; (iii) a construção de enunciados, oração e período; (iv) e, finalmente, a escolha de itens lexicais. (CRISTOVÃO, 2007, p. 253).

Essas capacidades requerem do agente uma postura de constante reflexão sobre o que fazer e como fazer para alcançar os objetivos de determinada atividade. Possibilitam-lhe acionar e ter sempre em mente o objetivo cognitivo (BERNARDIN, 2003) e também social e de sua ação, favorecendo, portanto, que estabeleça modos de realização que sejam adequados e eficientes.

Como os gêneros são também formas de ação (MILLER, 1984), o agir do agente implica reconhecer que esses objetos fazem parte das suas relações sociais padronizadas, de sua paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva (BAZERMAN, 2006, p. 28-29). Os gêneros representam “um complexo de dinâmicas

sociais e psicológicas, que permite descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros trazem de sua formação e de sua experiência em sociedade” (...) do mesmo modo que permite introduzir os alunos em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu habitat linguístico atual. (BAZERMAN, 2006, p. 31). De modo semelhante, afirma Coutinho (2004, p. 09), o gênero é, assim, “uma categoria que integra um componente linguístico, mas não se esgota nele, o que não pode deixar de constituir desafio para a linguística, ou para uma linguística que se queira dos gêneros”. A autora admite, mesmo que a título de hipótese, que “é possível identificar regularidades na relação entre tipos linguísticos (ou tipos de discurso) e os gêneros em que ocorrem, e que contribuem para formatar” (COUTINHO, *idem*).

A aprendizagem do texto, nesse sentido, envolve a ativação de representações, de crenças sobre o funcionamento e circulação do texto e dos gêneros, e vão além do reconhecimento de certo modelo textual ou do tratamento cognitivo que sua produção envolve. Pensar a ação realizada pelo texto é também pensar o lugar que ele ocupa (ou ocupará) no contexto, para a comunidade e na esfera em que se insere, discussão que realizaremos a seguir.

#### 2.4 O lugar do texto na academia: questões de divulgação e vulgarização do conhecimento

Do que precede, aprender a produzir textos em qualquer esfera de ensino não pode ser tratado ou dado como mero produto de verificação de acertos ou erros, ou como algo que não assume um papel decisivo no processo de aprendizagem do agente. Considerando o texto acadêmico, sua produção se justifica por inserir os alunos nessa comunidade e proporcionar-lhes o contato com a linguagem e com o discurso típicos dos textos que nela circulam; justifica-se também por possibilitar a divulgação e vulgarização do saber científico, porque funciona como uma espécie de textos que mediam, em certo momento de aprendizagem e para algumas atividades, o acesso a formulações e gêneros de textos pouco comuns no cotidiano da vida acadêmica.

Enquanto mediadores, esses textos traduzem uma linguagem em transição e revelam um esforço realizado pelos agentes para adaptarem, através de interpretações e paráfrases, o modo como leem, percebem e compreendem seu conteúdo. São também exemplares em transição, porque estão em constante e em dupla atualização. A primeira delas diz respeito à atualização do próprio saber que, como sabemos, é falível, temporal,



situado e, portanto, renovável. A segunda diz respeito à atualização do processo de aprendizagem vivido por cada agente, pois, à medida que interagem com seus pares, com os objetos de estudo, adquirem formas diferenciadas de aprender e de compreender o funcionamento do conjunto social em que vive.

Em função desse dinamismo, o texto acadêmico é concebido como ação (BRONCKART, 1999), mas também como resultado de operações frequentes e contínuas de transformações do saber científico<sup>39</sup>. De acordo com Petitjean (2008), essas operações caracterizam o processo de transposição didática no qual o sistema didático transforma, do ponto de vista epistemológico e também praxiológico, a realidade em objeto de saber, ou seja, a transposição designa a passagem do saber científico para o saber ensinado. Nesse processo, lembra o autor, muitas das transformações dependem ou estão subordinadas às imposições institucionais, tais como a necessidade ou importância, finalidades e objetivos que se atribui à aprendizagem de um determinado saber.

A transposição didática é, então, caracterizada pelas seguintes operações: a) descontextualização/recontextualização, b) despersonalização, c) programabilidade, d) distribuição contextual, e) publicidade, e f) controle de um determinado saber. A saber, Petitjean (2008) as conceitua como:

**Descontextualizar** é extrair um conceito de sua lógica científica original (abstração coerente, mas polêmica e falsificável, elaborada para outros fins que não ensino e aprendizagem) para transformá-lo em noções suscetíveis de uma aprendizagem especializada (recontextualização).

A **despersonalização** - Conservando ou não sua denominação de origem, a noção a ser ensinada não é associada ao fundador do conceito nem ao seu campo científico de referência.

A **programabilidade** - A noção ensinada é decomposta e colocada em articulação com outras noções, numa distribuição conceitual (ordem e progressão) e numa distribuição temporal, de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem.

A **publicidade** - O saber a ser ensinado é denominado e definido, num texto oficial – como as Diretrizes Curriculares, por exemplo –, independentemente de esse texto vir acompanhado ou não de uma nomenclatura e de um glossário.

O **controle** - A transmissão dos saberes é verificada por operações que permitem a comprovação da aquisição (PETITJEAN, 2008, p. 84).

---

<sup>39</sup> Embora essas operações sejam tratadas por Petitjean (2008) para se referir à transposição didática, entendemos que elas também caracterizam e descrevem o processo de tratamento dos textos considerados “BASE” para a produção de resumos, resenhas, artigos acadêmicos ou outros gêneros comuns a essa esfera.

Essas operações definem, em sua grande maioria, o que está na ordem do ensinar e, por consequência, o que está na ordem do aprender e base da organização dos saberes para qualquer esfera de ensino. Assim, elas definem também o que deve ser “percebido” (ou aprendido) pelos alunos, quando estes são apresentados aos modos privilegiados de produção textual na academia, embora muitas dessas operações sejam intuitivamente requisitadas e ensinadas. O agente tenta aprender esses modos e, em geral, busca imitar ou reproduzir os modelos textuais disponíveis (para saber que se deve, por exemplo, citar as fontes utilizadas na produção de um artigo acadêmico) ao longo de sua passagem pela academia. Custa-lhes perceber que é preciso reconhecer os textos produzidos, em certa medida, como textos de vulgarização científica que demandam reflexão sobre questões relativas, não apenas ao próprio objeto de estudo e aos gêneros acadêmicos, mas também às práticas discursivas nas quais eles circulam. Nesse sentido, afirma Matencio (2002), os textos,

promovem sua inserção (a dos alunos) nas práticas discursivas universitárias, em um movimento que engloba tanto a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos – um *saber fazer*, portanto – quanto de modos de referência e de textualização dos saberes – em outras palavras, um *saber dizer* (MATENCIO, 2002, p. 113-114).

Em situações de produção textual acadêmica, o agente precisa, como afirmou Matencio (2002), não só saber fazer, o que talvez implicasse em uma capacidade para atender aos mecanismos de textualidade que um texto requer ou uma espécie de capacidade para lidar com a língua e com a própria estrutura do texto. Para além dessa compreensão, precisa saber dizer e descobrir como, na esfera acadêmica, os textos possibilitam formas diversas de fazê-lo e, portanto, de agir. Necessariamente, essas formas se definem em função do interlocutor e das condições existentes para o dizer. Em função dessas possibilidades, os alunos precisam descobrir, muitas vezes, a relação entre certos discursos, práticas e funcionamento da esfera do conhecimento, para se inserirem e serem aceitos nessa comunidade. Precisam perceber que, subtraído de sua esfera, o saber científico se vulgariza porque é despersonalizado, passa por uma programabilidade, é controlado e, por muitas vezes, é publicado.

A vulgarização é também sempre um discurso derivado de um original, ou seja, o da ciência (AUTHIER citada por VERGARA, 2008). Nesse sentido, é um discurso mediador, que se comporta como um *continuum* da comunicação da ciência, complementar à prática científica. Enquanto vulgariza-se, esse saber é divulgado, é

responsável por atualizar as comunidades leigas sobre as novidades da ciência e as preocupações que ancoram determinada área do conhecimento. Mesmo que a vulgarização seja vista como necessária, Vergara (2008) esclarece:

Os elementos polissêmicos, as representações idealizadas do sujeito e as metáforas desempenham um papel paradoxal importante, mesmo que indiretamente, no desenvolvimento de novos conhecimentos. Libertados das amarras inerentes à exposição para os especialistas, os cientistas se engajam na vulgarização e lá encontram um espaço epistemológico aberto que permite formulações e combinações inéditas. Contudo os mesmos autores alertam para o risco de uma vulgarização de pouca qualidade, que pode gerar obstáculos ao não esclarecer com precisão os conceitos e suas relações inerentes ao trabalho científico (VERGARA 2008, p. 143).

Mesmo correndo o risco de produzir uma “vulgarização de pouca qualidade”, como alerta Vergara (*idem*), consideramos que os textos acadêmicos precisam efetuar esse papel de provisoriedade dos saberes e “amadurecimento” de escrita dos alunos. Dentro da comunidade acadêmica, esses textos encontram seus interlocutores e encontram, também, espaços para que, em outras situações, os alunos ajam de modo diferente, vendo facetas desconhecidas do próprio saber, sejam elas sobre o modo de funcionamento e organização do texto, sejam sobre o objeto a que se propõem conhecer.

Na condição de especialistas, os professores efetuam uma verdadeira “vigilância epistemológica, cujo objetivo é avaliar a pertinência didática dos saberes selecionados, o grau de distância que separa o saber escolar do saber científico de referência, as modalidades de formulação das noções ensinadas e a pertinência de colocá-las no contexto” (PETITJEAN, 2008, p. 85). Essa avaliação repercute nos diversos caminhos teórico-metodológicos praticados pelos professores e, por consequência, absorvidos e (re) produzidos pelos alunos.

O lugar do texto, nessa direção, ultrapassa os limites da sala de aula e da rotina acadêmica, porque ele representa o passaporte para que o aluno possa assumir-se como membro da comunidade e possa dialogar, em outras situações (tais como congressos, seminários, simpósios ou publicar em revistas, etc.) com outros agentes e com outros textos, cujas finalidades são semelhantes. Para além da sala de aula, o texto tem possibilitado que o aluno participe de práticas denominadas sociais. Essas práticas demandam da leitura e da escrita acadêmica (mas também escolar) os objetivos e as atividades de ensino e aprendizagem da produção escrita, por exemplo, possam estar comprometidos não só com a instrução formal do aluno, mas que possam lhe permitir a

compreensão de que seus textos inserem-se em contextos situados social e historicamente.

De acordo com Bazerman (2007), faltam aos professores, escolas, universidades e currículos, decisões que otimizem a ação e aprendizagem do aluno. Por outro lado, enquanto agente, esse aluno se sinta provocado a considerar:

- que as atividades em redes sociais de letramento são mediadas por textos. Elas se desenvolvem com relação a certos textos já existentes que se tornam recorrentemente visíveis e presentes para os participantes. Elas são combinadas e relacionadas com outras atividades comunicativas;
- que dentro dos sistemas sociais de letramento existem lugares potenciais que representam desafios para as pessoas, onde elas desenvolvem mecanismos cognitivos para lidar com modalidades de intercâmbio simbólico, tipos de leitura e escrita etc. (BAZERMAN, 2007, p. 79). Nesses lugares, os indivíduos, ao receberem textos, devem percebê-los como sendo de um tipo ou de outro e devem associá-los a aspectos estruturados dos sistemas sociais e de determinadas ações em seu interior;
- que é preciso desenvolver uma consciência dessas atividades tipificadas, dos discursos, dos interesses e das identidades;
- que explorar as redes de letramento, sua organização em diferentes domínios, percebendo como modalidades de textos definem papéis e funções sociais, torna-se uma exigência da comunidade acadêmica;
- que é necessário “reconhecer e se preparar (através do investimento em formação e atividade social) para a complexidade dos sistemas discursivos sociais” (BAZERMAN, 2007, p.74);
- que inserir-se em uma comunidade implica cooperar com outras pessoas de diferentes interesses em contextos e projetos comuns;
- que os textos, enquanto objetos empíricos, “devem atender a múltiplas variáveis dentro de toda a complexidade da situação e, conseqüentemente, de como ele é recebido pelos diversos públicos relevantes” (BAZERMAN, 2007, p.78).

Na dimensão do letramento, o modo e a intensidade de como os agentes participam da vida da comunidade acadêmica, influenciam a forma como agem, pensam, estabelecem objetivos e selecionam estratégias para alcançá-los, assim como

influenciam as habilidades que desenvolvem para lidar com situações e problemas, principalmente de escrita, dessa esfera. Nessa perspectiva, o lugar do texto é o lugar destinado sempre ao outro, a sua apreciação e contra palavra (BAKHTIN). É o lugar onde crenças e representações tomam forma em discursos e ações particulares e é onde o agente dispõe de estratégias para ação.

Como os alunos se envolvem cognitiva, social, discursiva e afetivamente com o que produzem, os textos portam, de modo mais ou menos intenso, essas marcas, e, na academia, principalmente as de caráter afetivo (o uso da primeira pessoa do singular e de verbos que indiquem julgamento de valor, por exemplo) são trabalhadas (higienizadas ou retiradas) durante a produção textual, em prol do que Bronckart (1999) denominou como uma característica típica do discurso teórico ou do que se caracterizou, na tradição da redação científica, como característica da linguagem impessoal<sup>40</sup>. Para traduzir a ciência e produzir textos que sejam mais acessíveis, mais permeáveis socialmente, os alunos agem, não há como negar, a partir das orientações que recebem para se apropriar da linguagem científica, dos modos de organização do discurso e dos gêneros acadêmicos escritos.

A partir dessas contribuições, nos próximos capítulos, ampliaremos o debate sobre crenças e estratégias de aprendizagem.

---

<sup>40</sup> Cf. Comunicação em Prosa Moderna, de Othon Moacyr Garcia.

### III - CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Este capítulo tem o objetivo de situar o conceito e os estudos sobre crenças de aprendizagem de língua, a partir das contribuições da Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, e está subdividido em cinco seções. Inicialmente, tratamos este conceito de forma ampla: “crenças de aprendizagem de língua: conceitos, tendências, diálogos” (3.1); estabelecemos relações entre “crenças e conhecimento” (3.2); em seguida, apresentamos as “abordagens de investigação” típicas da área (3.3), para, depois, explorarmos como esse conceito tem influenciado a “aprendizagem da produção escrita” (3.4), com ênfase na experiência dos agentes e em suas ações de linguagem (3.5). Ainda nessa seção, discutimos como as crenças influenciam a aprendizagem de gêneros acadêmicos escritos.

#### 3.1 Crenças de aprendizagem de língua: conceitos, tendências e diálogos

O estudo das crenças sobre aprendizagem de línguas tem revelado conceitos distintos para o termo, embora eles estejam sempre relacionados, como descreve Barcelos (2004) e Silva (2005). Esses conceitos advêm da Filosofia, da Educação, da Psicologia Cognitiva, da Sociologia e da Linguística Aplicada. De acordo com esses autores, o início dos estudos sobre crenças de aprendizagem é marcado pelo uso do termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos” para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças<sup>41</sup>”. As pesquisas realizadas nesse período (1978) tinham como foco a ação do professor e descreviam como ele tomava decisões, agia e refletia sobre elas. Na Linguística Aplicada, o termo aparece em 1985 com Horwitz, ganhando visibilidade através do instrumento BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory* – para se levantar as crenças de professores e de alunos de maneira sistemática.

Desde então, uma diversidade de conceitos caracteriza, sobretudo, a área de onde provém – Psicologia, Educação, Linguística Aplicada –, mesmo que seja consenso entre eles, que fatores inter-relacionados atuam na formação de crenças de aprendizes e de professores de língua, em especial a estrangeira, já que ela é foco em boa parte das

---

<sup>41</sup> Descrições usadas por Honsfeld (1978 citado por BARCELOS, 2004 e SILVA, 2005), para se referir a crenças na aprendizagem de língua.

pesquisas desenvolvidas dentro e fora do contexto brasileiro<sup>42</sup>. Na literatura, o conceito sobre crenças de aprendizagem abrange um conjunto de denominações e sinaliza, conforme Barcelos (2004, p. 130-132) e Silva (2005, p. 58-69), representações; suposições; ideias populares; uma forma de conhecimento estável, declarável, intuitivo, implícito ou explícito; um tipo de conhecimento metacognitivo; um modo de aprendizagem e de ensino de língua estrangeira; um processo de aprendizagem; aspectos culturais sobre o ensino e sobre a aprendizagem; um conjunto de valores, de concepções.

As investigações sobre as crenças de aprendizagem (NESPOR, 1985; WOODS, 2003, ELLIS, 2005, 2008) demonstram que professores e alunos são seus portadores anônimos e, mesmo quando têm conhecimento dessa existência e de como elas operam, as ações que ambos realizam podem apresentar conformidade ou serem divergentes do que se espera de suas crenças. Isso por que, muitas crenças reforçam e induzem ações e comportamentos cotidianos, caracterizam a experiência das pessoas, motivam julgamentos sobre o que é “bom” ou “ruim” em termos de aprendizagem e ensino de língua, independente da realidade cultural, social ou econômica a qual elas pertencem. As crenças também fazem referência ao que aprendizes e professores acreditam ser verdadeiro sobre esses objetos (as línguas, as ações), processos (de ensino e aprendizagem) e concepção do que eles são (BARCELOS, 1995).

Para Barcelos e Silva, as crenças abrangem áreas diversas dos modos eleitos pelos alunos para aprender, interagir com outros, organizar suas rotinas, valorizar e rejeitar ações e são, por essas razões, muito plurais e, ao mesmo tempo, muito híbridas, porque não possuem limites determinados (NESPOR, 1985), mas fronteiras tênues que absorvem outros modos de ser. São também resistentes, porque indicam que a mudança nem sempre ocorre, embora existam motivos ou desejos para isso.

Para esclarecer essa abrangência e pluralidade, Madeira (2008) estabelece alguns fatores que merecem discussão na definição das crenças de ensino de língua estrangeira<sup>43</sup>: 1) os hábitos arraigados, 2) as questões afetivas, 3) os fatores

<sup>42</sup> Em 2008, Barcelos fez a análise de 47 dissertações e teses defendidas sobre as crenças de aprendizagem de língua, a saber: 1. O professor em formação inicial (BARCELOS, 1995; SILVA, I., 2000; CARVALHO, 2000; SILVA, L. 2001; SILVA, K, 2005; LUZ, 2006); 2. o professor em serviço (DAMIÃO, 1994; REYNALDI, 1995; FÉLIX, 1998; ROLIM, 1998; MALÁTER, 1998; CARAZZAI, 2002; PERINA, 2003; LEITE, 2003; ARAÚJO, 2004; KUDIESS, 2005) e 3. Professores em formação inicial e em serviço (GIMENEZ, 1994; NONEMACHER, 2002; SILVA, S., 2004; GRATÃO, 2006; MARQUES, 2001).

<sup>43</sup> Embora o autor enfoque a aquisição de uma segunda língua, os fatores também se aplicam ao ensino de língua materna. Muitas pesquisas (GERALDI, 2000; SOARES, 2002), inclusive, demonstram que o

socioculturais e 4) conceitos inadequados adquiridos. Ao discuti-los, destaca que os **hábitos arraigados** impedem o aparecimento ou a renovação de novas práticas, ações e atitudes. Eles são fortalecidos na experiência acumulada pelos agentes sociais e que, muitas vezes, essa experiência influencia, tanto positiva quanto negativamente, a aprendizagem da língua estrangeira. Isso é perceptível na ação do professor e, também, na ação do aluno, uma vez que essa relação de ensino-aprendizagem requer o reconhecimento de que “cada escola é moldada a partir de tradições de ensino e aprendizagem que exercem influências variáveis sobre o professor que, por sua vez, traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis da sua própria abordagem” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 11).

A experiência é entendida como algo que se constrói a longo prazo e, de modo particular, como algo que desnaturaliza a compreensão de que somos portadores das mesmas crenças. As experiências acumuladas nos permitem atribuir significados específicos para determinadas formas de agir e ainda nos possibilita contrariar as ações rotinizadas no conjunto social. Para Teixeira<sup>44</sup> (2010),

a experiência, grosso modo, diz respeito ao agir que permite aos corpos se modificarem uns em relação aos outros, modificando-os reciprocamente. Os corpos agem e reagem, para conquista de um equilíbrio de adaptação. (...) No plano humano, o agir e o reagir ganham mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência (TEIXEIRA, 2010, p. 33-34).

Para o autor, a experiência é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela se envolvem – situação e agente – são modificados. É transitória, passageira e pessoal. Não é em si cognitiva, mas pode ganhar esse atributo. As experiências são classificadas, de acordo com Teixeira (2010, p. 35-37) em três tipos fundamentais:

- Experiências que nós apenas temos. Não só não chegamos a conhecer seu objeto, como, às vezes, nem sabemos que as temos.
- Experiências refletidas, que chegam ao conhecimento, à apresentação consciente. Levam ao aparecimento da inteligência: ganham processos de

---

ensino da língua portuguesa para seus falantes ocorre como se ela fosse estrangeira e, por essa razão, é tão evidente o distanciamento entre a língua materna e seus falantes.

<sup>44</sup> De acordo com Teixeira (2010), a experiência emerge também da interação do homem com vários corpos, ou seja, com o ambiente, com as regras e com os comportamentos sociais, com outros homens, enfim.



análise, indagação de sua própria realidade, escolhem meios, selecionam fatores, refazem-se a si mesma.

- Experiências dos vagos anseios do homem. Qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que pressente e adivinha.

A experiência, cuja referência muitas vezes elegemos para falar das crenças, sejam elas sobre a aprendizagem de língua e/ou da escrita, é a educativa, porque ela se inclui no conjunto das experiências refletidas. Sua base está fundamentada na aquisição (in) voluntária e na mediação sistemática de determinados conhecimentos e na forma como fomos instruídos para realizar escolhas e para demonstrá-las em ações racionais. No entanto, aprendemos com todas experiências e a partir delas adquirimos hábitos, não só as escolares, mas também as cotidianas ou de vida, embora reconheçamos que, naquele espaço, ocorrem reflexões mais regulares e didáticas sobre objetos e fatos, sobre o próprio conhecimento e sobre como aprendemos (TEIXEIRA, 2010). Ao refletirmos, criamos inter-relações metacognitivas e ativamos as experiências acumuladas sobre a aprendizagem, ensino ou uso de uma língua, por exemplo, para confrontá-las com as atuais; selecionamos modos conhecidos de ação ou reformulamos esses modos, julgando o quanto eles foram eficazes para o desenvolvimento de novas habilidades ou para melhorar as existentes.

Nesse sentido, Teixeira (*idem*) acredita que as experiências são fundamentais para a aprendizagem e para a própria vida das pessoas. Ele afirma que “vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos, aprendemos” (TEIXEIRA, 2010, p.37).

No espaço escolar, a experiência oportuniza a capacidade de refletir sobre o conhecimento aprendido, mesmo que, culturalmente, o modelo educacional praticado no Brasil, seja no ensino fundamental – primeira ou segunda fase (Cf. GERALDI, 2000; SOARES, 2002; KLEIMAN, 2007; ROJO, 2008; BEZERRA, 2010) - ensino médio e superior (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011; LOPES-ROSSI, 2011; BENTES, 2011; ROJO, 2008; BARBOSA e COLLINS, 2011; MOTTA-ROTH, 2010, 2011; MACHADO, 2010, MENDONÇA, 2001, 2010; KOCH e ELIAS, 2010, entre outras referências), tenha estimulado, de forma discreta, a reflexão, o questionamento e a atitude crítica. Então, as experiências refletidas podem ser estimuladas e planejadas, sistematicamente, para a promoção da interação e mediação entre os membros de um grupo.

É inegável que a experiência sinaliza pistas de como ensinar e de como aprender uma língua, tanto que, às vezes, o professor é influenciado a ensinar como aprendeu e, de modo semelhante, o aluno, mesmo que inconscientemente, busca aprender as línguas ou disciplinas sem diferenciá-las ou diferenciar as situações que envolvem cada contexto de aprendizagem. Como consequência, salienta Madeira (2008), professores e alunos tendem a não reconhecer as vantagens de outras ideias, atividades ou materiais com os quais não tenham familiaridade e, da mesma forma, os aprendizes já trazem consigo todo um conjunto de construtos pessoais sobre como se aprende um novo idioma e, consequentemente, tendem também a rejeitar práticas e matérias que não lhes são familiares.

Além do hábito arraigado na experiência de professores e alunos no processo de ensino e de aprendizagem, as **questões afetivas** (MADEIRA, 2008) podem ser demonstradas no processo de ensino de língua de forma implícita ou explícita e podem ser observadas, em especial, através da escolha e da produção de atividades e de material didático que o professor realiza. De modo pontual, essas questões são verificadas na relação que se estabelece entre o material, as atividades e o que é típico do público-alvo. Na verdade, sinalizam uma forma de respeitar a cultura de um grupo e valorizar seus aspectos particulares e, ainda a forma como os professores lidam com mudanças e comportamentos pessoais. Embora sejam, muitas vezes, secundárias no processo de ensino e de aprendizagem de língua, as questões afetivas implicam modos específicos de relacionamento com a língua a ser ensinada/aprendida, com as particularidades do público e, inclusive, com a cultura do outro e com aquilo que diferencia grupos no conjunto social.

Essas questões também envolvem as discussões sobre como as crenças se relacionam com as expectativas e com a motivação dos alunos. A partir da teoria da expectativa-valor, Lima (2006, p. 149) explica que, mesmo sendo considerada uma teoria preliminar, essa teoria “é importante porque assume a motivação como o resultado da relação entre dois fatores: 1. A crença de que as ações particulares produzirão resultados específicos; 2. O valor atribuído a esses resultados”. Nessa perspectiva, quanto maior forem as expectativas e a motivação de alunos e de professores para o ensino e a aprendizagem de língua, mais positivos serão os resultados e o valor atribuído a eles. Esse valor pode se caracterizar por quatro componentes: 1) o valor da realização; 2) o valor intrínseco ou interesse e prazer em realizar a atividade; 3) o valor da utilidade extrínseco ou a consciência de como a tarefa se relaciona com os

objetivos; e 4) o valor que está vinculado ao custo ou valor negativo – avaliação de esforço e de tempo dispensado a uma ação e aos custos emocionais, como ansiedade e medo de falha.

Essa teoria tem influência da Teoria Social da Cognição desenvolvida por Bandura (1986). Para este autor, quando aprendemos, fazemos isso por motivação, pelo comportamento observado e validado, pelo envolvimento e interação com o objeto aprendido e com base em um repertório de crenças que adquirimos a partir de experiências anteriores. Tomando como referência os resultados dessas experiências, premeditamos, autorregulamos e refletimos comportamentos e ações. Nesse sentido, funcionamos como contribuintes de nossa própria motivação, comportamento e desenvolvimento, porque possuímos, como explica Bandura (1986), a capacidade vicária, mais precisamente, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, presumindo pensamentos, ações, comportamentos.

Ao reforçar a compreensão de Bandura, Lima (2006, p. 150) considera a expectativa como um subtipo de crença, “uma espécie de crença que age no pensamento antecipatório e influencia a motivação do aluno para a aprendizagem”. Atento ao comportamento e às atitudes dos alunos, o professor pode criar situações de mediação nas quais o agente seja incentivado e tenha a oportunidade de incorporar incentivos externos tornando-os, em certa medida, internos ou seus.

As questões afetivas, vistas de outro modo, podem revelar o quanto estamos envolvidos com a língua ensinada/aprendida, com as questões históricas, sociais e, possivelmente, ideológicas que motivam o ensinar/aprender uma língua, mesmo que a motivação seja algo bastante subjetivo e, portanto, nem sempre latente em situações de aprendizagem.

Outro fator tratado por Madeira (2008) e Almeida Filho (2002), são **fatores socioculturais**. Eles são recorrentes entre as pesquisas sobre crenças de aprendizagem de língua, porque incluem aspectos da região, da etnia e da classe social. A partir desses aspectos, as crenças de aprendizagem de língua podem sugerir, por exemplo, como uma região pode privilegiar, mais ou menos intensamente, uma determinada língua; como os alunos podem buscar, valorizar ou rejeitar uma língua. Apoiando-se em Dufva (2003), Barcelos (2004, p. 30) diz que seria “um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”. Nesses aspectos, também estão incluídos os motivos ou razões que justificam a aprendizagem de uma língua, e

isso diz respeito a um fator um tanto aplicado do aprender, como salientava Dewey (2010).

O último fator discutido por Madeira (2008) são os **conceitos inadequados adquiridos**. Esses conceitos são formados no cotidiano das pessoas, pela mídia e/ou cultura popular. No Brasil, é comum, por exemplo, que os alunos cheguem à escola achando que não aprendem a língua portuguesa, porque ela é difícil, porque sempre tiveram dificuldade de compreender a gramática; e, na mídia, é rotineira a veiculação de matérias que reforçam o fracasso escolar, o pouco domínio da língua portuguesa dos brasileiros em situações mais formais<sup>45</sup>, etc. Em função dessa realidade, o ensino de língua e a relação que o aluno estabelece com essa aprendizagem, já ocorrem permeados de pré-conceitos, alguns deles resistentes às novas condições de uso dessa língua e sua aprendizagem. Embora não sejam generalizáveis, essas são a concepção de aluno, de professor, de língua e de ensino verificáveis nas escolas brasileiras.

Ainda de acordo com Madeira (2008), a tendência de se considerar o aprendiz de perto e a diversidade das estratégias por ele utilizadas na solução de problemas, dá mais força à investigação sobre crenças, para compreender sua visão sobre o processo de aprendizagem. Um olhar que pode trazer à tona crenças que merecem modificações radicais ou pode fazer modificar crenças tidas como fórmulas certas.

A partir do exposto, o conceito de crença está envolto de uma natureza sociocultural e outra cognitiva (BARCELOS, 1995). Enquanto socioculturais, as crenças nascem das experiências acumuladas e das interações entre as pessoas, e são caracterizadas por todos os aspectos descritos por Madeira. Elas sinalizam as diversas coisas que acreditamos, desde comportamentos comuns, como o que esperamos, por exemplo, para homens e mulheres, até as condutas mais elaboradas, pensadas para situações formais, como uma audiência jurídica e seus usos típicos de linguagem. Sob a influência do sócio e do cultural, as crenças evidenciam os modos de organização dos grupos sociais e, ao mesmo tempo, o que cada um privilegia em detrimento do que

---

<sup>45</sup> Cf. Dourado, 2005 – Neste documento - Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – o autor demonstra que o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa nas redes pública e particular de ensino é preocupante. “A média de desempenho dos estudantes de 4ª série foi de 169 pontos. A média mínima satisfatória para quatro anos de escolarização é de 200 pontos, patamar que compreende a leitura de textos de diferentes gêneros, como histórias em quadrinhos, narrativas simples, textos informativos e textos poéticos. Esses indicadores retratam a necessidade de desenvolvimento de ações e programas articulados direcionados a melhoria do processo ensino-aprendizagem, das condições objetivas das escolas e, certamente, da melhoria dos processos de formação (inicial e continuada) dos professores” (DOURADO, 2005, p.14).

avaliam negativamente. Embora a aceitação dessa condição seja, em princípio, simples, ela revela que condutas, pensamentos e usos de linguagem são diversos, múltiplos.

Enquanto cognitivas, revelam modos e procedimentos de como lidamos com problemas, como refletimos sobre nossas ações e sobre o mundo que nos cerca. A esse respeito, Matlin (2004) esclarece que usamos nosso raciocínio para agir de forma dedutiva ou tomar decisões, e isso também tem relação com as crenças. Elas influenciam o modo como resolvemos alguns problemas, como pensamos e tiramos conclusões sobre eles, considerando o que acreditamos e não só o uso de regras lógicas. “De maneira geral, as pessoas ficam propensas a cometer erros quando a lógica de um problema de raciocínio entra em conflito com seus conhecimentos prévios e básicos” (MATLIN, 2004, p. 265) e, nesse sentido, as crenças podem influenciar, de forma negativa, uma tomada de decisão.

Entretanto, as últimas duas décadas, esclarece Woods (1997), os estudos sobre crenças têm dado destaque ao papel ativo do aluno no processo de aprendizagem de línguas. Esses estudos (1970 e 1980) revelam como ele tem tomado decisões, tem agido com certa autonomia e selecionado estratégias de aprendizagem, e tornam-se discussões-chave para o ensino. Para evitar tomadas de decisão que desconsideram essa nova condição, é preciso um pensamento flexível e mais criterioso para ação. Pensar, na dimensão proposta, requer disponibilidade e abertura para aceitar outras decisões, inclusive aquelas que nos contrariam.

Ainda sob uma visão cognitiva, as crenças demonstram a natureza do conhecimento e da aprendizagem dos alunos, possibilitando investigações sobre o que eles fazem ou dos mecanismos subjacentes à metacognição. Assim, as crenças também incidem sobre a aprendizagem pessoal e influenciam o pensamento, o raciocínio e a resolução de problemas. Vistas como um componente do conhecimento cognitivo, as crenças sobre a aprendizagem de língua incluem como os indivíduos entendem e pensam a própria aprendizagem, com base em seus objetivos e necessidades e à luz de sua experiência, aptidão e motivação de cada um. Desenvolvemos estes aspectos, no item seguinte.

### 3.2 Crenças e conhecimento: estabelecendo relações

A relação entre conhecimento cognitivo e crenças é uma preocupação recente. Em 1985, Nespor estabeleceu essa distinção, a partir do detalhamento de duas linhas de

investigação sobre crenças: a primeira diferenciava as crenças de outras formas de conhecimento e, a segunda, demonstrava como sistemas de crenças funcionam para operar no pensamento. De acordo com a primeira linha, as crenças são descritas por serem: pressuposições existenciais e alternativas, por terem carga afetiva e avaliativa, por possuírem uma estrutura episódica, e ainda, por serem pouco consensuais e ilimitadas. Assim, as crenças são concebidas como transitórias, alternativas e estão, intimamente, ligadas às preferências, às afinidades e às experiências das pessoas.

O conhecimento, por outro lado, muda com uma relativa estabilidade e é, por essa razão, mais evidente, declarável, consensual. É, também, situado e distribuído, é compartilhado entre os membros experientes e novatos de um grupo (NESPOR, 1985). Para Woods (2003), o conhecimento em questão no ensino e aprendizagem de língua refere-se, tipicamente, a dois tipos de conhecimento: o linguístico – aquele que diz respeito ao que o aluno conhece sobre uma língua e sabe declará-lo, ou até o conhecimento que nele está subjacente - e conhecimento de mundo, que tem relação com sua competência<sup>46</sup> para fazer uso dessa língua. Hoje, no entanto, a compreensão de competência abrange discussões mais amplas sobre a capacidade de os alunos aprenderem uma língua para poderem manipulá-la linguisticamente, textual e discursivamente, como demonstra a pesquisa realizada por Baltar (2003).

Diferenciando conhecimento metacognitivo de estratégias metacognitivas, Ellis (2005) esclarece que, ao aprenderem uma língua, os alunos adquirem informações sobre a aprendizagem (sabem que precisam ler, escrever, tomar nota, por exemplo), o que representa um conhecimento típico de cada um, em especial. As estratégias, neste caso, consistem de competências gerais que permitem que eles administrem, dirijam, regulem e orientem o processo de aprendizagem. Esse conjunto de informações e de competências favorece a autonomia dos alunos e demonstra que aprender requer planejamento (seleção linguística, comunicativa ou de outra natureza, dependendo da atividade em questão), acompanhamento (o que facilita ou dificulta essa aprendizagem) e avaliação (o que representou bons ou maus resultados e, de modo afetivo, o que mais gostou de fazer para alcançar esses resultados).

No contexto de sala de aula, as percepções, crenças, atitudes e conhecimento metacognitivo que os estudantes trazem consigo para a situação de aprendizagem têm sido reconhecidos como um importante fator de contribuição para o processo de

---

<sup>46</sup> Woods (2003) faz referência à expressão “competência linguística” utilizada por Chomsky, para descrever o conhecimento linguístico do aluno.

aprendizagem e para seu sucesso final. Para o aluno, em particular, essa compreensão tem favorecido o que Bernardin (2003, p.132) chama de clareza cognitiva. Ela é responsável por fazer indicações sobre o próprio ato de aprender, ou seja, encontrar-se na clareza cognitiva significa saber que aprende, por que aprende e como aprende. Para o autor:

isso parece dificilmente realizável a priori, se considerarmos a especificidade da atividade tal como a entendemos, caracterizada pelo processo (relativamente lento) de tomada de consciência dos objetivos, onde não são determinados previamente nem o porquê, nem como se vai aprender. Assim, deve-se compreender essa clareza não somente como preliminar, mas também como princípio a operacionalizar durante e após a atividade. Isso explica o lugar de destaque dado à discussão, favorecida pela participação no espaço de pequenos grupos e sistematizada no momento de elaborações coletivas. (BERNARDIN, 2003, p.132)

Saber o que vai aprender representa, dessa maneira, um indicativo importante no processo de construção da aprendizagem e, por sua vez, na própria consolidação do conhecimento. Essa condição, por outro lado, pode possibilitar a percepção das crenças que o aluno alimenta sobre como aprende, pode lhe permitir o contato com outras formas de aprendizagem, de modo que se sinta capaz de fazer, no conjunto disponível, algumas escolhas, já que há uma multiplicidade dos modos de realizar determinada atividade. De acordo com Bernardin (op. cit, p. 119), essa multiplicidade ajuda o aluno a questionar suas hipóteses de aprendizagem, a perceber as exigências de uma ou outra escolha, a definir ou criar estratégias. Às vezes mais explícito ou vezes de forma mais discreta, o aluno vai apresentando comportamentos que sinalizam sua vontade de aprender e seu engajamento com a atividade.

### 3.3 Abordagens de investigação sobre crenças

De acordo com Barcelos (2004) e Ellis (2005, 2008), há quatro abordagens de investigação sobre as crenças dos alunos: **a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva, a abordagem indireta e a processual**. Na primeira abordagem – a **normativa**-, as crenças sobre a aprendizagem de língua são vistas como gerais e fixas. Neste primeiro momento, os estudos sobre crenças de aprendizagem ignoram a perspectiva discente e os questionários utilizados “levam os alunos a enxergarem crenças como isoladas umas das outras, e lhes dão apenas uma visão parcial das crenças, ao invés de uma visão holística” (BARCELOS, 2004, p. 135). Nesse tipo de

abordagem, as crenças são identificadas, em geral, a partir de questionários (tais como o BALLI) ou escalas (como a de LIKERT<sup>47</sup>) que sinalizam aspectos de concordância, discordância ou concordância parcial sobre determinadas questões que envolvem o ensino da língua, tais como gostar ou não do modo como o professor apresenta dado conteúdo, como avalia a ação do professor, como realiza a pronúncia das palavras (para situações de aprendizagem de segunda língua), etc.

Na segunda – a **metacognitiva**-, as crenças são identificadas como pontos de vista, são subjetivas e fluídas, ao contrário das identificadas na primeira abordagem. As pesquisas típicas dessa abordagem, afirma Barcelos (2004, p. 135), se aproximam mais do ensino autônomo e do treinamento de aprendizes. “O conhecimento metacognitivo (...) é definido como estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes” (*idem, idem*). Enquanto conhecimento subjetivo, ele abrange fatores cognitivos e afetivos do aprendiz que podem facilitar ou inibir sua aprendizagem, e, de modo estratégico, podem revelar habilidades sobre como ele (o aprendiz) aprende e o que mobiliza para aprender. Entretanto, é importante não tornar a identificação dessas crenças e das estratégias utilizadas pelos alunos como um conjunto prescritivo de ações (BARCELOS, *idem*), mas entender que elas podem também ser equivocadas, como descreveu Madeira (2008).

Na terceira abordagem, a **indireta**, de acordo com Ellis (2005, 2008), as crenças são identificadas por meio da análise de metáforas e sua identificação, como o próprio nome sugere, não é direta. A quarta e última abordagem, a **processual**, explora um número variado de crenças que são reconhecidas de acordo com o contexto e envolvem uma variedade de tipos de dados para análise. Essas duas abordagens são tratadas por Barcelos como **contextuais** apenas e representam o terceiro momento das abordagens sobre aprendizagens de línguas. É a partir dessa abordagem que esta pesquisa se ancora, uma vez que ela envolve fatores diversos que caracterizam o **contexto, a identidade, o discurso e as metáforas**, aspectos que criam um panorama amplo de investigação das crenças e das estratégias utilizadas pelos alunos em situações de produção textual.

O **contexto** é constituído a partir das interações sociais e não representa apenas um elemento estático que emoldura as ações. O contexto é imprescindível para situar e dar significado aos atos realizados (BARCELOS, *ibidem*). A partir dessa compreensão

---

<sup>47</sup> Cf. Conceição, M. P. Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/mariney.htm>> - Acesso em 29-01-2012.



de contexto, o conceito de identidade também influencia o reconhecimento das crenças de aprendizagem. Quando aprendem, diz Barcelos, os alunos constroem **identidades**, porque vivenciam um processo de identificação, absorvem valores, constroem uma personalidade, adotam novas atitudes, enfim.

Outro elemento importante para a abordagem contextual é o **discurso**<sup>48</sup>. “Os pressupostos dessa abordagem são que: (a) o uso da língua é social e orientado para a ação; (b) a linguagem cria realidade; e (c) o conhecimento científico e concepções leigas são construções sociais do mundo” (BARCELOS, 2004, p. 140). Como as crenças são construídas nos discursos, elas são identificadas nos mais diversos modos de sua realização e são verificadas quando os alunos acionam e manipulam discursos já conhecidos, outros esquecidos, negligenciados ou até repudiados.

Como discutiu Barcelos (2004, 2008) e Vieira-Abrahão (2009), as muitas pesquisas desenvolvidas no e fora do Brasil, e as abordagens que as orientam, têm privilegiado as crenças dos professores, embora também indiquem que a investigação sobre as crenças dos alunos constitui aspecto preponderante na triangulação do processo de aprender. A partir dessas abordagens é possível identificar que a aprendizagem é considerada por muitos alunos: um trabalho, um jogo, um sofrimento, uma luta. Além disso, Ellis (2008) sugere a pertinência de determinados princípios que, neste caso, estão associados à aquisição de segunda língua, mas não estão distantes das situações de aprendizagem de língua materna.

Esses princípios (dez, ao todo) são orientados para a reflexão e não prescrição sobre como ensinar. O primeiro princípio diz respeito ao modo como os professores fornecem ao aluno um rico repertório de expressões que estimulem a competência para manipular estruturas linguísticas; o segundo princípio busca valorizar o sentido e não apenas a composição de estruturas; o terceiro tem como foco a própria forma, lembrando que embora o sentido seja importante, o aluno não pode deixar, desatentas, as regularidades da língua. O quarto princípio recomenda que o professor explore, de forma implícita, o que os alunos já sabem ou sabem parcialmente sobre a língua estudada, mesmo que também sejam privilegiadas orientações explícitas. O quinto princípio valoriza e leva em consideração o currículo potencial dos alunos, ou seja, a

---

<sup>48</sup> Esta pesquisa reconhece as diversas acepções e abordagens teórico-metodológicas de estudo do “discurso”, mas não tem a pretensão de ampliar a discussão. Aqui e ao longo do texto, o termo será concebido à luz dos estudos bakhtinianos, nos quais é entendido como a língua em sua integridade concreta e viva, cujo uso não a dissocia dos aspectos sociais e históricos comuns a seus usuários. O discurso é sempre dialógico. (Cf. RODRIGUES, 2004 e MAINGUENEAU, 2005).

gradação e a seleção de conteúdos previstos como objetos de aprendizagem. O sexto prevê um uso amplo da língua em situações reais ou criadas pelos professores, porque, de acordo com esse princípio, é desmotivante aprender uma língua sem que haja perspectivas de uso. Complementando o anterior, o sétimo e oitavo princípios consideram o uso da língua em situações de interação social. O nono princípio atenta a existência de particularidades dos alunos ou para o que caracteriza cada aprendiz (seus interesses, objetivos), na aprendizagem de uma língua. O décimo princípio avalia a aprendizagem, elegendo mecanismos para verificar sua eficácia. Esses princípios, de acordo com Ellis (2008), não estão fechados e estão sujeitos a críticas, ajustes e verificação.

Esta preocupação também é tratada pelo TALIS<sup>49</sup> – *Teaching and Learning International Survey*. Em sua primeira elaboração (2008), foi dado destaque a alguns fatores que estão relacionados com os resultados de aprendizagem dos alunos. Mesmo não correspondendo a um aspecto isolado da aprendizagem, **a prática de ensino**<sup>50</sup>, por exemplo, influenciou positivamente na maneira de como o aluno é acompanhado pelo professor (inclusive se o professor é de sexo feminino ou masculino), sua competência para apresentar o conteúdo, o gerenciamento que realiza para administrar o tempo ou problemas em sala de aula, a clareza das atividades, o tipo de *feedback* (oral, escrito, individual ou coletivo) e incentivo durante a realização de tarefas. Esta descrição pauta-se na crença de que o ensino explícito congrega valores considerados mais diretos na aprendizagem do aluno, porque, a todo tempo, ele recebe do professor sinalizações sobre o que precisa aprender e sobre como esse processo se dará, além dos ajustes possíveis.

Nesse misto de fatores, as crenças sobre o ensino de língua tornam o debate mais amplo e fomentam a busca de respostas mais específicas sobre o ensino e aprendizagem deste fascinante objeto – a língua. Na seção seguinte, discutiremos, em particular, as crenças de ensino da produção escrita no ensino superior.

---

<sup>49</sup> Este documento faz parte das ações realizadas pela OECD - *Organisation for Economic Cooperation and Development* (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O primeiro TALIS foi elaborado em 2008 com a participação de 24 países, entre eles, o Brasil, e focou, entre outras questões, as crenças dos professores do ensino secundário (no Brasil, segunda fase do ensino fundamental) desses países. O próximo está previsto para 2013 e contará com a participação de 30 países.

<sup>50</sup> Cf. no TALIS (2008), Brophy e Good, 1986; Wang, Haertel e Walberg, 1993.

### 3.4 Crenças sobre o ensino da produção escrita acadêmica

Ao ingressar no ensino superior – graduação – o aluno traz consigo algumas crenças sobre o ensino da língua e, em especial, sobre o ensino da língua escrita, tais como:

- Aprender a escrever é muito difícil;
- É fácil usar a língua portuguesa para falar, mas escrever é outra questão;
- Se antes de entrar na universidade os textos produzidos eram bons, não

haverá dificuldade para escrever nesta nova condição.

Muitas dessas crenças são reveladas a partir do comportamento assumido pelo aluno nas atividades de produção textual realizadas na academia, quando espera haver uma forma padronizável e, portanto, única de escrever determinado exemplar textual. Entre as velhas e novas situações de escrita, o aluno vai descobrindo que para inserir-se nessa comunidade<sup>51</sup>, seja pela orientação explícita do professor e demais colegas ou, de forma implícita, pela observação do funcionamento desse espaço, ele precisa atender a determinadas regras de interação, de escrita e de conduta valorizadas pelos seus membros. Nessa dinâmica, novas e velhas crenças entram em conflito e se tencionam, principalmente, diante da tarefa de produzir textos. A compreensão de que está pronto ou de que existe uma prontidão cognitiva (WOODS, 2003) para a ação, dá lugar à desestabilização e à avaliação das crenças possuídas.

Em geral, o aluno aposta em sua experiência anterior e nos hábitos que adquiriu para usar a língua escrita e acredita que sabe produzir textos escritos. Nesse sentido, ele sempre está em processo de experiência e ela é infinita, como detalhou Teixeira (2010), embora a aprendizagem formal seja delimitada pela passagem escolar e/ou acadêmica. Nestes espaços ou esferas de aprendizagem, as crenças tomam contornos mais delimitados, alteram-se e alteram as ações dos demais sujeitos, porque, nas interações, elas são constantemente alimentadas, questionadas e/ou reiteradas.

Embora a literatura sobre crenças de ensino de língua não trate, em específico, do ensino de gêneros textuais, as contribuições feitas por Barcelos (1995, 2004), Silva

---

<sup>51</sup> Compartilhamos do conceito de comunidade proposto por Swales (2009), cuja constituição envolve um grupo que possui um conjunto de objetivos comuns, mecanismos de intercomunicação e de participação para uma série de propósitos. Reconhecemos que o propósito é importante para delimitar ações comuns, embora saibamos que um grupo pode ter objetivos diversos, que se configuram a partir de seus interesses e motivações.

(2005) e Madeira (2008), entre outros, representam uma abertura de compreensão de como a escrita e os gêneros funcionam, realizam ações, organizam e desafiam as práticas de ensino e aprendizagem em contextos de graduação ou formação<sup>52</sup>, seja ela inicial ou continuada. Desse modo, como os alunos aprendem a observar esse funcionamento e como acomodam essas informações e conhecimentos (sobre o funcionamento da língua, das regras sociais, dos discursos) em textos, seus representantes empíricos (BRONCKART, 1999; COUTINHO, 2004) mobilizam diversas discussões sobre a escrita e as funções que efetua socialmente e, notoriamente, sobre os gêneros, já que escrevemos atentando para muitas de suas regularidades linguísticas, sociais, culturais, históricas.

Uma crença bastante difundida entre professores e manuais de ensino da produção textual no ensino superior<sup>53</sup> reitera, de diversas formas, que a aprendizagem da escrita dos textos de gêneros acadêmicos<sup>54</sup>, como o *resumo*, a *resenha* e o *artigo científico*, se dá pelo domínio da estrutura textual. Com base nesta crença, muitas práticas de tratamento desses exemplares textuais, na esfera acadêmica<sup>55</sup>, se voltam para o tratamento da superfície e organização textual, destacando-se, por exemplo, orientações que envolvem problemas ortográficos, de paragrafação ou ainda de coesão e coerência textuais.

Em muitos casos, os manuais tomam como referência a crença de que os alunos, realmente, sabem escrever, bastando-lhes a compreensão do funcionamento dos textos e dos gêneros de natureza científica. Na verdade, o problema incide, para muitos estudiosos da escrita e dos gêneros textuais, no fato de que o aluno não se dá conta do funcionamento social da escrita e de como os gêneros são plásticos e dinâmicos (IVANIČ, 2004; BONINI e FIGUEIREDO, 2006; MARCUSHI, 2008, 2010; MOTTA-ROTH, 2010, 2011; CRISTOVÃO, 2011), e acaba reforçando a concepção de que aprender a produzir textos escritos é seguir um modelo pré-estabelecido, sem maiores

---

<sup>52</sup> Consideramos a formação inicial como o período destinado ao ensino superior ou graduação. Quanto à formação continuada, denominamos os estudos de pós-graduação, a título de especialização, mestrado ou doutorado.

<sup>53</sup> Cf. Severino, 2007; Lakatos e Marconi, 2009.

<sup>54</sup> Uma discussão mais aprofundada sobre gêneros acadêmicos – definição, caracterização e circulação – será realizada no terceiro capítulo desta tese. De forma sucinta, compreendemos os gêneros acadêmicos como “o conjunto (mais ou menos identificado) de gêneros associados a atividades acadêmicas, entendidas na inter-relação necessária entre atividade geral e atividade de linguagem” (BRONCKART, 1999; COUTINHO, 2004, p.11).

<sup>55</sup> Embora a esfera acadêmica esteja em evidência nessa afirmação, entendemos que, na esfera escolar, o resumo e a resenha também têm sua estrutura como foco de atenção.

considerações sobre o modo como os gêneros funcionam em determinadas situações e esferas.

Guiados por essa crença e ainda por uma ausência explícita de trabalho com os gêneros acadêmicos, muitos alunos fixaram modelos de textos a serem aprendidos, enquanto os professores reforçaram essas práticas com exercícios repetitivos de encaixe de novas palavras em uma estrutura definida. Poucas produções textuais demonstravam a capacidade de os alunos refletirem sobre os usos da linguagem, dos objetivos a serem alcançados com esse texto, assim por diante.

No confronto entre velhas e novas crenças de aprendizagem, o aluno percebe que é preciso agir e pensar como acadêmico, precisa construir uma identidade diferente, assim como deve adquirir habilidade com o discurso dessa comunidade (BARCELOS, 2004), até então novo, o acadêmico, embora ainda não saiba como funcionam e se organizam os gêneros escritos e os discursos nessa esfera; como, e a partir de quais processos sociossemióticos, ocorre a mediação entre seus membros. O aluno acultura-se à medida que descobre e adota a vida acadêmica e toda sua diversidade linguageira como sua, e interage com membros mais experientes (WOODS, 2003). Inevitavelmente, esse processo tem início a partir do contato com as práticas de leitura e escrita acadêmica. Ler e escrever assumem novas dimensões e, para isso, velhas crenças são testadas, colocadas em confronto com as novas que se mostram via discursos. Através da leitura e da escrita, o aluno pode descobrir que os textos lidos e escritos estão ligados a objetivos, a situações sócio-históricas e dependem de certo grau de (in) formalidade (KLEIMAN, 2000; CARLINO, 2006). Descobre que, quando lê e escreve, efetua um trabalho cognitivo; e que, quando compreende, realiza um trabalho de interpretação (MARCUSCHI, 2008), enfim.

Discutindo, especificamente, o ensino da escrita no contexto acadêmico, Ivanič (2004) analisa práticas de ensino da escrita e mostra como elas estão marcadas por discursos, crenças e ações típicas, tanto do professor como do aluno, e como elas se influenciam mutuamente. Para tanto, apresenta um quadro no qual sintetiza sua investigação sobre o ensino da escrita em seis discursos: o da **habilidade**, da **criatividade**, do **processo**, do **gênero**, da **prática social** e do **sociopolítico**, o autor dá evidência às crenças subjacentes a cada um deles, demonstrando como diferentes discursos e crenças favorecem formas particulares de ação situada; como implicam a aprendizagem da escrita e a construção da identidade dos sujeitos envolvidos. Acredita

ainda que esse estudo permite ampliar a discussão sobre o ensino da escrita, sem que aspectos mais amplos do letramento sejam desconsiderados.

Nesse sentido, dialoga teórica e metodologicamente com as investigações da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH) e com as dos Novos Estudos do Letramento (LEA, STREET, BARTON e BAYNHAM). A partir dessas influências, partilha a compreensão de que o aluno passa, na academia, por uma “socialização acadêmica” e nesse processo, entra em contato com diferentes letramentos em diferentes contextos e passa a aprender as características específicas da escrita acadêmica e da cultura da disciplina. Em si, o letramento acadêmico é uma concepção de letramento baseada na crença de que há letramentos heterogêneos que moldam interesses, epistemologias e relações de poder, tendo consequências para a identidade.

Na apresentação do quadro teórico (citado acima), Ivanič (2004) descreve a existência de quatro camadas interligadas que vai do centro para as extremidades. A primeira camada é ocupada pelo texto, a segunda pelos processos cognitivos, a terceira pelo evento e a última pelo contexto sociocultural e político. Essas camadas se relacionam, portanto, no estabelecimento de discursos e crenças sobre a escrita: como é concebida, ensinada, aprendida e como ocorre a avaliação das ações de ensiná-la e de aprendê-la. Ao mesmo tempo, esses discursos e essas crenças revelam políticas, práticas e opiniões sobre como a escrita funciona (para o aluno e para o coletivo). Esses diferentes discursos e crenças, como detalhamos a seguir, revelam também formas de ação situada, ou omissões, que ocorrem quando os alunos aprendem a escrever.

O discurso da **habilidade** (IVANIC, 2004) revela que a crença de escrita consiste em o aluno aplicar conhecimentos que demonstrem o domínio para reconhecer a relação entre som-símbolo e os padrões sintáticos necessários à construção de um texto. A escrita é concebida como em si mesma ou como uma habilidade para manipular o código linguístico, independente do contexto em que é utilizada, ou seja, os mesmos padrões e regras se aplicam a toda boa escrita, independente do tipo de texto. Ao fazer uma breve referência a este discurso, Russel (2009, p. 247) critica a educação de massa moderna e diz que ela trouxe consigo “uma visão pré-moderna de escrita como um conjunto único e generalizável de habilidades que se aprende uma vez e para sempre”.

Nesse discurso, as ações de ensinar a escrita são explícitas, prescritivas e direcionam o aluno para uma autonomia linguística, caracterizada pelo adequado manejo da ortografia e de estruturas frasais. Por sua natureza prescritiva, os alunos são

expostos a exercícios de correção linguística, como forma de adesão às convenções formais da escrita. Dependendo do nível de escolaridade - educação básica ou acadêmica -, a abordagem de ensino se dá fundamentada na crença de que eles já dominam as estruturas linguísticas.

O conjunto de crenças e práticas que constituem esse discurso é bem conhecido e valorizado pela comunidade escolar e pelos veículos de comunicação, porque o foco de ensino está na língua. Muitas das tarefas realizadas pelos professores evidenciam, inclusive, valores e preconceitos sociais (KOCH e ELIAS, 2010, p. 32) que são atribuídos aos usuários da língua, pois escrever corretamente é uma das principais consequências da formação escolar ou do letramento denominado autônomo<sup>56</sup>. Nessa crença, o aluno é concebido como um sujeito (pré) determinado pelo sistema, quer seja ele gramatical, quer seja social. (*idem, idem*).

Ivanič ressalta que não há dúvida de que o conhecimento dos padrões de escrita, do que é aceito como gramatical e convencional em uma língua escrita, é um aspecto importante a ser aprendido, mas a primazia deste conhecimento em relação a outros aspectos da escrita desconsidera, por exemplo, os processos cognitivos vivenciados pelo aluno, o evento ou a situação de escrita em que está envolvido, o objetivo que orienta esta prática. Tais negligências podem tornar a escrita uma prática voltada apenas para a escola ou academia. A crítica a esse tipo de discurso também é feita por Cristovão e Nascimento (2011, p. 42). As autoras entendem que esse discurso só é justificado, quando existe “a necessidade da cópia com fins de caligrafia e da sintetização de ideias principais de um texto por meio do uso de paráfrase”, porque, por meio da escrita, os alunos devem produzir conhecimento.

Em 1998, Garcez denominou essa crença como concepção empirista / positivista de linguagem, que centrada no produto da escrita, dá ênfase ao modo como as unidades da língua estão interligadas no texto. Para dar visibilidade a essa concepção, a ação do professor objetiva que o aluno obtenha domínio das unidades linguísticas e textuais e, para tanto, são realizados exercícios de verificação do acerto e do erro.

O segundo discurso sobre a escrita – o da **criatividade** – lança suas preocupações sobre o conteúdo e estilo do produto textual, em detrimento de sua forma linguística. Neste discurso, acredita-se que o aluno é um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações (KOCH e ELIAS, 2010). Ele constrói

---

<sup>56</sup> Cf. Kleiman, 2000.

significados de escrita, ao passo que desenvolve processos mentais e vice-versa. Essa crença sobre a natureza da escrita gera julgamentos como “bom” ou “ruim” sobre o conteúdo e o estilo de escrita, sinalizando também que o aluno tem certo apreço ou prazer em relação ao texto produzido. Nesse sentido, esta crença de escrita revela preferências, interesses, motivações dos alunos, que têm a oportunidade de tratar de temas de seu gosto. Como implicação, a aprendizagem sobre como escrever ocorre de modo implícito e os atos de escrita são pouco controlados, pois dependem de cada agente e de sua experiência, em particular. Além disso, centrada em si mesma, a escrita não atende a objetivos específicos de ensino, nem é situada em um dado contexto, lembra o autor.

No terceiro discurso – **a escrita como processo** – a crença de escrita é fortemente influenciada, de acordo com Ivanič (2004), pela psicologia cognitiva que propunha, através de seus trabalhos, um modelo de processos característicos da escrita: planejamento, elaboração (ou versão inicial) e revisão do texto. A atenção do professor recai sobre o processo cognitivo realizado pelo agente e não sobre o produto textual. Nesse sentido, os processos caracterizam os agentes em particular, pois eles podem não ser os mesmos para os integrantes de um mesmo grupo de agentes. Aprender a escrever, neste discurso, envolve processos de aprendizagem e procedimentos específicos para compor um texto: são processos de natureza cognitiva e prática. Enquanto cognitivos, são aprendidos de forma implícita e, enquanto práticos, são suscetíveis de um ensino explícito. Este discurso influenciou fortemente o ensino da escrita durante a década de 70 (século XX) e, ainda hoje, orienta atividades de manuais didáticos e práticas escolares em todos os níveis de ensino. Ele gerou, em torno da década de 80, uma discussão dicotomizada entre a escrita como produto ou como processo, mas ainda continua a ser um discurso dominante, cuja adesão marca a prática de muitos professores que o utilizam de modo particular ou em combinação com outros discursos. Essa concepção teórico-metodológica tem como objetivo ativar e monitorar os processos mentais realizados pelo aluno durante as etapas da escrita e as relações entre as diversas variáveis que interferem no processo de produção de textos: estabelecimento de objetivos, geração de ideias, seleção de expressões e produção de parágrafos (GARCEZ, 1998). Para esse discurso, a boa escrita também está relacionada às práticas de leitura dos alunos. A leitura proporciona a experiência necessária para produção textual, no tocante à familiaridade com o tema ou conteúdo, com a história, com o vocabulário, mas, não necessariamente, familiaridade com as demandas escolares ou



acadêmicas, embora seja importante considerar o quanto é instigador escrever sobre o que se tem domínio, interesse e gosto.

O quarto discurso sobre o ensino da escrita está fundamentado na crença de que escrever é atender às especificidades de um **gênero** particular. De acordo com Ivanič (2004), esse discurso se concentra novamente no produto, embora atente para o evento do qual o texto faz parte ou representa. No discurso anterior, a escrita era caracterizada por processos que associavam, geralmente, a produção escrita a composições de seu interesse, sem maiores interferências do entorno textual. Nesse quarto discurso, a escrita deve atender a um conjunto de tipos textuais que são definidos, principalmente, pelo contexto, pelo evento ou situação e pelo propósito comunicativo estabelecido. A escrita envolve e amplia aspectos sociais da situação e é orientada pelo reconhecimento de que os textos variam linguisticamente de acordo com sua finalidade – se narram, descrevem, expõem, instruem -, se serão falados ou escritos, se fazem parte de eventos mais ou menos formais (BRONCKART, 1999, 2006a).

Mesmo que olhe a escrita e os modos de organização do texto, esse discurso não atua como o da habilidade, pois a escrita não está desvinculada da rotina social dos agentes.

Entender a escrita como gênero não é apenas utilizá-la para atender a padrões e regras linguísticas ou gramaticais dados como corretos, mas vê-la adequando-se a propósitos e a situações. Como implicações, os alunos precisam aprender como os tipos de texto são, linguisticamente, diferenciados para que sejam capazes de (re) produzi-los de forma adequada e em conformidade com determinados contextos, algo que poderá ocorrer tanto de forma explícita como implícita na ação do professor. Apesar disso, acredita-se que a melhor aprendizagem da escrita é aquela que se dá através de uma metodologia explícita de ensino, pois, na vida cotidiana, certos exemplares de texto são gerados por contextos sociais e, em ambientes pedagógicos específicos.

Em contextos acadêmicos, por exemplo, há modos de escrita que são altamente valorizados pelos membros dessa comunidade, porque revelam que o aluno se apropriou de uma escrita que alcança objetividade, clareza e concisão típicas da escrita científica e, na qual, há poucos espaços para posicionamentos superficiais. A crença dominante deste discurso está fundamentada na boa escrita. Ela é resultado de uma aprendizagem que leva em consideração certos recursos linguísticos de um gênero particular e a demandas específicas de um contexto social.

Ivanič (2004) questiona o que seria “uma boa escrita”, os critérios que a definiriam e para quais situações esse conceito seria mais apropriado. Ao discutir o que vem a ser uma “boa escrita”, Russel (2009) afirma que os alunos precisam conhecer os critérios pelos quais estão sendo avaliados, precisam ter como referência alguma estrutura. Precisam ter bons exemplos de leitura e do que o professor considera uma boa escrita, para que possam, a partir deles, desenvolver seu próprio percurso de escrita. Por fim, precisam entender que é importante ir além de receber uma nota boa. A “boa escrita”, nesse sentido, está diretamente relacionada aos objetivos que orientam sua realização e a audiência para a qual se destina.

De modo semelhante, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 25) destacam que “o primeiro passo para produzir um bom texto acadêmico escrito é verificar quais os gêneros mais usados na área em questão e como esses gêneros se configuram”, ou seja, é preciso, como verificamos com Russel, entrar em contato com bons exemplares de gêneros textuais para que o aluno (re) conheça os modos de realização da escrita e dos gêneros acadêmicos. De forma detalhada, as autoras (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010) sugerem que o percurso de escrita dos gêneros acadêmicos deve atentar para: a escolha do tópico (e essa escolha depende da qualidade da fonte de onde extraímos os textos escolhidos para leitura; a importância dos autores da área; a recência desses trabalhos), a audiência, as estratégias de apresentação (articular seu texto com a literatura já publicada na área; estabelecer relações com pesquisas anteriores; inserir sua pesquisa num contexto mais amplo, por meio da citação de várias pesquisas entre si e seu trabalho; apontar falhas em sua própria pesquisa), a organização da estrutura textual, o estilo e o desenvolvimento de informações. As autoras esclarecem que essas indicações devem ser consideradas como critérios (ou princípios, como denominou ELLIS, 2008) para o ensino da escrita acadêmica, mas devem consistir o conjunto de critérios a serem utilizados como avaliação.

Para o interacionismo sociodiscursivo (ISD), a boa escrita é resultado de um planejamento sistemático de ensino do gênero e esse planejamento se desenvolve a partir do procedimento sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Nesse procedimento, os alunos entram em contato com as exigências/necessidades da produção textual, que é apresentada pelo professor no início do trabalho com determinado gênero. As orientações seguintes envolvem o contato com o gênero (A quem será dirigido: ao professor, a um leitor externo? Qual a forma da produção? Quem

participará dela?), com o conteúdo, com a avaliação formativa que culmina com as primeiras aprendizagens.

De modo amplo, essa primeira orientação do ISD, favorece o que Russel (2009) e Motta-Roth e Hendges (2010) denominam de bons exemplos de leitura e de escrita. Além disso, fornece uma base de orientação, favorece um trabalho sistemático e didático em torno dos problemas detectados na produção textual, a saber: a representação da situação, da comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento do texto, sua realização e revisão.

Esta abordagem de ensino – dos gêneros - tem fomentado discussões entre professores de língua, formuladores de políticas e documentos públicos, e pesquisadores em geral, Ivanič (2004). Se por um lado, essa abordagem é vista como lógica, sistemática e ensinável, seu inverso também o é, já que os gêneros são “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1997), são dinâmicos e plásticos e, nesse sentido, o quarto discurso, reforça Ivanič (*op. cit.*), é visto como simplista e prescritivo, pois, toma como base, uma falsa visão de tipos de textos como unitários, estáticos e passíveis de especificação. Ao mesmo tempo, as propostas didáticas em vigor, no Brasil (vale lembrar as orientações de língua portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais), elegem o que é estável e tipificado nos gêneros, para garantir situações regulares de ensino e, para isso, a identificação e a classificação<sup>57</sup> são atitudes sempre recorrentes entre os usuários, entre os que ensinam e entre os que aprendem.

Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social**<sup>58</sup> corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas, como lembra Bronckart (2001). (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

Nesse sentido, a questão basilar que envolve o discurso da escrita como gênero não diz respeito apenas a uma possibilidade de classificação, mas aos princípios didáticos subjacentes à prática escolar ou à prática de ensino, cuja orientação deve

<sup>57</sup> Não consideramos a classificação como mera separação em blocos, mas entendemos que ela é responsável pelo reconhecimento que os usuários da língua fazem de suas características linguísticas e sociais. É a partir dessa possibilidade que os alunos sabem que se trata de um gênero da esfera acadêmica, escolar, profissional, etc.

<sup>58</sup> Destaques utilizados pelo autor.

privilegiar os usos da linguagem em situações específicas e situadas sócio-historicamente. Deve explorar “a dinamicidade, a situacionalidade, a historicidade e a plasticidade dos gêneros (...) e sua relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura” (MARCUSCHI, 2011, p. 19). No tocante ao ensino da escrita, por exemplo, Pereira e Aleixo (2008) reforçam que a prática de ensino

deve mobilizar não só aspectos de ordem cognitiva, linguística e psicolinguística como também aspectos formais, convencionais e processuais decorrentes da tarefa a desempenhar, dos meios usados e, ainda, do texto que vai sendo escrito, segundo as representações sobre os diferentes modos de organização e de diferenciação impostos pela língua e pelo sistema de escrita utilizado em cada contexto de produção (PEREIRA e ALEIXO, 2008, p. 2096).

Isso porque, as autoras esclarecem, a forma, a estrutura e as propriedades dos textos escritos explicam-se, sobretudo, pelo seu carácter social. (PEREIRA e ALEIXO, *idem*; MARCUSCHI, 2008; BAZERMAN, 2007; CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011). “A escrita é uma prática social, historicamente construída implicando a ativação geralmente conflituosa de saberes, de representações, de valores, de investimentos e de operações” (REUTER, 1996, citado por ALEIXO e PEREIRA, 2008), é uma ferramenta, uma tecnologia de mediação construída sociologicamente, portanto, imbuída de uma posição política (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011).

Esse modo de conceber o ensino da escrita, reiteram Aleixo e Pereira (2008), valoriza “a atividade e história humanas e, em simultâneo, o papel regulador da linguagem no desenvolvimento e aprendizagem, permite-nos referenciar apropriação e mediação” (VYGOTSKY) para aprendizagem da escrita. Como a mediação atua na zona de desenvolvimento potencial, os alunos têm acesso, interpretam, integram e expandem os conhecimentos coletivos e os conteúdos culturais, à medida que são expostos e interagem com os modelos de linguagem disponíveis no intertexto. Na pesquisa realizada por Ivanič (2004), essas questões são pontuadas em dois outros discursos, como segue.

O discurso da escrita como uma **prática social** – quinto discurso – está fundamentado na crença de que a escrita é delimitada ou depende dos eventos sociais e das interações realizadas entre os agentes (IVANIČ, 2004). Nesse discurso, as práticas de escrita são inseparáveis do todo complexo que constitui o evento comunicativo em

que se situam os agentes e os propósitos que orientam sua ação. Essas práticas orientam o grupo quanto aos padrões de participação, às preferências de gênero, às redes de apoio e de colaboração, aos padrões de uso em um tempo-espço, à tecnologia e aos recursos de interação, a outros modos semióticos de escrita, ao significado simbólico do letramento social e aos objetivos sociais mais amplos, que servem de alfabetização na vida das pessoas e das instituições.

Observar essas condições de produção escrita, nas práticas de letramento, favorece o registro do que é, em cada uma delas, social, cultural e situado, ou seja, favorece o (re) conhecimento do contexto de uso escrita. Com ênfase nessas práticas sociais em que o evento é incorporado, a escrita dá realce aos significados e valores de escrita e às questões de mudança social. Em especial, essa visão de escrita engloba todos os contextos socioculturais, nos quais ela se faz necessária, em vez de privilegiar apenas as situações de educação formal. Está subjacente nesse discurso que a escrita não se reduz apenas ao manejo do código linguístico, mas envolve domínio de outras formas simbólicas e semióticas de linguagem, o que lhe confere um caráter multimodal e comum às práticas que hoje se revestem de várias tecnologias de comunicação, entre elas, a escrita, convencionalmente, ensinada e valorizada pela academia, a escrita pública<sup>59</sup>.

A visão da escrita como prática social é uma poderosa teoria de escrita e suas implicações pedagógicas são mais indiretas do que aquelas vistas nos demais discursos. Isso, porque a visão de como as pessoas aprendem a escrever está associada com a natureza da escrita. Para aprender a escrever, muitas vezes, a prática de ensino adotada é a do ensino implícito, ou seja, o aluno é orientado a participar de eventos socialmente situados e a descobrir a regularidade das práticas sociais de escrita, dos gêneros e das regras sociais que demarcam esferas e grupos. Esses eventos cumprem metas, objetivos ou propósitos sociais e envolvem não só a aprendizagem da composição linguística do texto, mas também as condições de aprendizagem que indicam para quem, como, quando e com que propósitos o texto será escrito.

Com base nesse discurso, a aprendizagem da escrita se desenvolve a partir da “participação periférica<sup>60</sup>” em atos e eventos, nos quais as pessoas assumem a identidade de membros de uma comunidade e onde fazem usos particulares da escrita. Essa participação (OXFORD, 1994) refere-se às interações que ocorrem entre os

---

<sup>59</sup> Ampliamos esta denominação ao longo deste capítulo.

<sup>60</sup> Aspas utilizadas pelo autor. Cf. Ivanič, 2004.

membros de uma comunidade: entre membros veteranos e novos, mais experientes e menos experientes. Ela inclui o contato com os aspectos efêmeros e duradouros da comunidade, sua estrutura, constituição, negociações, regras, atitudes e produtos.

A partir da “participação periférica” os novos membros têm a oportunidade, não só de participar dessa comunidade, mas de interpretar seu funcionamento e entender (em alguns casos, pode alterar) as regras que a estruturam. Na academia, geralmente, essa participação tende a reiterar as regras de seu funcionamento, já que se trata de uma instituição ritualizada com papéis estabilizados no conjunto social. Reforça a autora, que isto proporciona uma perspectiva esclarecedora sobre a relação entre o ambiente institucional de aprendizagem, incluindo a configuração e credibilidade dadas ao currículo, e a prática de ensino e aprendizagem dentro dessa comunidade. Os membros dessa comunidade tendem a participar de práticas particulares de escrita, à medida que se identificam com os valores, crenças, objetivos e atividades daqueles que se dedicam a essas práticas.

O sexto discurso da escrita – o **sociopolítico** – está fundamentado na crença de que a aprendizagem da escrita acontece implicitamente através da participação intencional, não da instrução. Assim, dá atenção às práticas sociais, aos processos e aos produtos de escrita, considerando-os subjacentes aos dois últimos discursos sobre a escrita – o gênero e as práticas sociais. Esta combinação, de acordo com Ivanič (2004), cria um enquadramento crítico de como a escrita funciona, do poder e das funções sociais que efetua e do impacto que este uso representa para a identidade de seus usuários, enfim.

Este discurso contempla o desenvolvimento de uma consciência crítica de escrita. É preciso que o aluno descubra que “as formas de escrita são fenômenos históricos – criados, reconhecidos, mobilizados e fortalecidos dentro da mente de cada escritor e leitor em momentos sócio-históricos específicos, mas transmitidos na acumulação de textos” (BAZERMAN, 2006, p. 59). Ampliando o discurso do gênero, Bazerman (*idem*) acredita ser necessário que o escritor vá além das exigências formais de um gênero particular e atente para o modo como se engaja no mundo quando faz uso da escrita, quando incorpora o desenvolvimento histórico e as práticas correntes de escrita.

Apesar de considerar o ensino explícito (IVANIČ, 2004) desse discurso de escrita, os critérios de avaliação do texto escrito desafiam o trabalho do professor, porque há pouco consenso entre o que seria um texto “bom” ou “ruim”. O critério, em

geral utilizado, é inerentemente subjetivo e tacitamente declarado, pois está fundamentado na contribuição e responsabilidade social que realiza. (BONINI e FIGUEIREDO, 2006).

Consideramos, à luz do ISD, que essas condições são apontadas na dimensão denominada por Bronckart (1999) de nível sociológico, cujas operações de contextualização incidem sobre os parâmetros contextuais (físicos e sociais) da linguagem materializada em textos orais ou escritos, como descrevem Cristovão e Nascimento (2011, p. 37), quando estabelecem três (3) conjuntos de parâmetros contextuais da atividade: o primeiro se refere à interação social em curso e nele devem ser considerados: o lugar social do agente; a finalidade da atividade; e as relações entre parceiros da interação. No segundo conjunto, devem ser considerados os parâmetros que se referem ao ato material de enunciação: o locutor, os interlocutores; o momento e o lugar. O terceiro e último conjunto corresponde aos parâmetros que se referem ao conteúdo referencial disponível na memória dos agentes, especificamente, as macroestruturas semânticas, seus temas. De acordo com as autoras, esses conjuntos fornecem a constituição de uma base de orientação para a adoção de um modelo de gênero pertinente para a situação de ação.

Os seis discursos tratados por Ivanič (2004) revelam, em muitas de suas nuances, as crenças que direta ou indiretamente influem a ação de quem ensina e quem aprende a escrita, os gêneros, a língua. Mesmo que esses discursos sejam, do ponto de vista teórico e metodológico, apresentados separadamente, não podemos deixar de reconhecer que eles não se excluem, mas congregam aspectos demandados pela prática de ensino da escrita. Em situações escolares – como demonstra o TALIS - e acadêmicas, esses discursos têm se aproximado, no sentido de fornecer orientações e princípios práticos para o professor – escolha de como apresentará uma situação de escrita, como tratará o texto e estabelecerá relações com o gênero – e também para o aluno – quais as ações a serem desempenhadas pelo gênero, quais elementos deverão ter sua recorrência estabelecida, etc.

### 3.5 Relações entre crenças e ações no ensino de gêneros acadêmicos escritos

Entre crenças e ações existem muitas relações, mas elas nem sempre são diretas. Como algumas pesquisas demonstram (NESPOR, 1985; WOODS, 2003; BARCELOS, 2004, 2006; SILVA, 2005), essas relações não podem ser consideradas como

obrigatórias ou como efeito, nem tampouco podem ser desconsideradas. Nesta seção, discutimos especificamente, as relações entre crenças de aprendizagem da língua escrita e ensino dos gêneros acadêmicos escritos, embora, na literatura disponível, as referências que as reforcem sejam discretas.

Quando realizamos qualquer ação estamos, mesmo que inconscientes, agindo a partir das concepções, das opiniões, das ideias, das representações ou das crenças acumuladas ao longo das relações pessoais e sociais das quais participamos, sejam elas ações que dizem respeito à aprendizagem de língua atestada pela escola, sejam as que cotidianamente realizamos. Nesse contínuo, a relação entre crenças e ações é recíproca.

Por toda essa complexidade, a relação entre crenças e ações é apontada (NESPOR, 1985; WOODS, 2003; BARCELOS, 2006) como crucial para a pesquisa das crenças dos aprendizes e para as crenças que orientam a prática dos professores. Muitas pesquisas desenvolvidas, a partir dessas possibilidades, revelam que as crenças são influenciadas pelo contexto, podendo exercer alterações mais ou menos evidentes sobre nossas ações.

Como as crenças se caracterizam por serem alternativas, pouco consensuais e ilimitadas (NESPOR, 1985), elas podem revelar verdadeiras idiossincrasias entre o que o aluno declara sobre a aprendizagem de uma língua e as ações que realiza. Em função dessa alternatividade, as crenças podem representar apenas um modo temporário acionado pelo aluno para considerar a realidade, a natureza dos problemas e os passos a serem tomados em determinada situação, mas não um modo fixo de ação. Essa possibilidade também se justifica pelo aspecto pouco consensual das crenças. Um grupo de alunos, por exemplo, dificilmente comunga das mesmas crenças e não há como supor que ele vivenciou experiências idênticas ou que extraiu delas as mesmas aprendizagens. O posicionamento de cada aluno é individual, embora seja flexível e possa coincidir dependendo da situação. Como estão relacionadas a eventos, situações e outras formas de conhecimento, a relação entre crenças e ações pode ser, em alguns casos, imprevisível, já que novas crenças podem surgir e outras podem ser abandonadas (NESPOR, 1985).

Woods (2003) destaca a relevância dessa relação, mas reconhece, assim como Nespor, que ela não é unilateral. Assumindo uma perspectiva cognitiva de como essa relação ocorre, Woods (*idem*) explica que crenças e ações são dinâmicas, cognitivas, construídas, sociais e reflexivas. As relações entre elas estão sempre marcadas por algum tipo de motivação, atenção e envolvimento com a situação. O que se espera de



um aluno em situação de aprendizagem de língua, por exemplo, está relacionado, de certa forma, aos aspectos de sua cultura e a pressões que os pares (professores, demais alunos, instituição de ensino) realizam sobre ele.

A conexão entre crenças e ações se estabelece de forma praticamente indistinta, já que entre elas ocorre um modo complexo e indireto de existência, no qual os alunos interpretam processos de aprendizagem e efetuam escolhas de ação, mesmo que muitas dessas ações sejam circunstanciais, inusitadas ou repetições. Na verdade, isso esclarece por que, em muitas situações acadêmicas, o aluno age de acordo com algumas exigências que lhe são impostas, considerando se a ação corresponderá a uma avaliação ou não.

De acordo com Richardson (1996 citado por BARCELOS, 2006, p. 25), há, pelo menos, três maneiras de se entender a relação entre crenças e ações: i) pode existir uma relação de causa e efeito no modo como as crenças incidem sobre as ações, sobre o comportamento e as atitudes de quem aprende/ensina; ii) essa relação pode ser interativa e, nesse sentido, as crenças podem alterar nossas ações e modo de pensar, e vice-versa; e ainda iii) pode-se considerar, com base na tradição hermenêutica, uma relação complexa entre crenças e ações, porque é possível existir um desencontro entre elas, fazendo com que não correspondam a uma ação prevista e sejam influenciadas, de forma direta ou indireta, por fatores contextuais.

A relação causa-efeito, destaca Barcelos (2006), influencia sobremaneira o comportamento das pessoas em termos de ensino e de aprendizagem de língua escrita. Considerando o discurso da **habilidade** (IVANIČ, 2004), a relação entre crenças e ações se verifica na orientação explícita do professor que consiste, por exemplo, de encaminhamentos do tipo: “Processo de execução de um resumo – Comece a escrever o seu resumo, respeitando sempre o conteúdo do texto e pensamento do autor: 1. Procure não incluir pormenores desnecessários; 2. Substitua ideias repetidas ou semelhantes por uma que as englobe; etc.” (Ficha de Trabalho - N° 04<sup>61</sup>). As orientações pressupõem a habilidade do aluno para escrever, para atender as exigências textuais e o tomam como autônomo; um típico aprendiz que recebe a responsabilidade do fazer e que precisa, de fato, demonstrá-la.

Nesse contexto, tem-se representada a relação causa-efeito descrita por Richardson (1996, citado por BARCELOS 2006). Nela, a ação do professor,

---

<sup>61</sup> Atividade desenvolvida pela profa. Teresa Paula Alves – Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/19843610/Ficha-de-trabalho-n4-resumo>> Acesso em 12-09-2011.

geralmente, tem a centralidade das falas possíveis durante a orientação; busca agregar valores ou julgamentos ao tema tratado (uma abordagem politicamente correta); dá exemplos de frases, palavras e expressões a serem desenvolvidas ou constarem no texto (GARCEZ, 1998), reforça a crença de que a habilidade do aluno é suficiente para que ele dê conta da produção do texto. Por outro lado, a ação do aluno acaba se restringindo às repetições ou cópias de outros textos, cuja estrutura foi considerada boa ou foi dada como exemplar pelo professor.

A possibilidade de o aluno refletir sobre o que está escrevendo, para quê e para quem escreve, praticamente, não existe ou é ignorada, uma vez que esse tipo de orientação atende, de modo específico, a uma atividade escolar ou acadêmica, tendo como interlocutor(a) apenas o professor e como objetivo, quase sempre, a atribuição da nota a um produto final. Ter o professor como interlocutor ou realizar a produção como avaliativa não representa a questão central da produção escrita, embora contribua para as críticas que recebe (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; SOARES, 2002; GERALDI, 1997; KLEIMAN, 2000). Na verdade, a questão central é a ausência de um trabalho que possa explorar o funcionamento da escrita, as chances de o aluno agir de modo consciente ou, pelo menos de modo mais autônomo, e atender às especificidades das situações em que a produção circulará.

No segundo discurso, o da **criatividade** (Ivanič 2004), a relação entre a crença que o orienta e as ações realizadas por professores e por alunos não se distancia muito das que acontecem no discurso anterior. Apesar de investir na criatividade do aluno, esta crença traz, como efeito, uma ação imprecisa, porque a orientação recebida permite que o aluno escolha caminhos variados para produzir o texto, inclusive o não saber fazer. A partir de uma exposição implícita de como fazer determinado texto, por exemplo, pode ser guiada apenas pelo enunciado: “Cada grupo deverá elaborar um resumo baseado no conteúdo recebido no momento presencial<sup>62</sup>”. O modo como a atividade será realizada, depende, exclusivamente, do aluno e do interesse ou da motivação que tem para escrever sobre determinado tema, e resulta, portanto, em um efeito da ação ou da crença do professor, mesmo que muitos se neguem a acreditar que precisam orientar o aluno e que ensinar e aprender são processos interdependentes.

Essa relação vai ganhar novos desdobramentos, a partir da adoção da crença de que não é suficiente aprender a escrever apenas deixando a ação centralizada no

---

<sup>62</sup> Exemplo elaborado por Arismar Oliveira. Disponível em <<http://capacitacaoproinfo.gratuitoforum.net/t25-atividade-1-resumo-do-texto>>. Acesso em 22-11-2011.

professor (primeiro caso), ou no aluno (segundo caso). A crença em questão valorizará o processo de escrita – terceiro discurso (IVANIČ, 2004) - e todas as ações que dizem respeito ao processo de produção textual realizadas pelo professor e pelo aluno, para que o produto final seja considerado satisfatório. Como efeito, a ação do professor busca abranger etapas da produção: o planejamento (“Qual o tema? O que sabemos sobre ele? Como será colocado esse conhecimento no texto?”); a produção em si (“Como escrever um parágrafo introdutório? Como estabelecer a coesão e quais elementos podem realizar esta tarefa, dependendo do texto? Como verificar a coerência do texto e estabelecer a textualidade?”); e a revisão do texto (“Se há erros ortográficos e gramaticais? Se os elementos coesivos foram adequadamente empregados? Se o texto apresenta coerência entre suas partes?”).

Além de uma relação evidente de causa-efeito, essa crença é tomada como a abertura para que professores e alunos possam interagir entre si, com o texto produzido e com o contexto. Desde o advento da Linguística Textual (KOCH, 1989; KOCH e TRAVAGLIA, 1989; MARCUSCHI, 1983), o contexto tem servido para tornar reconhecíveis, para o leitor, as características de como o texto foi produzido. Questões envolvendo critérios de textualidade e intertextualidade (BEZERMAN, 2000) são centrais para o ensino da escrita e encaminhamento do processo de leitura de um texto, no qual podem ser identificados elementos coesivos, marcas de informatividade e situacionalidade, por exemplo. Entretanto, esse trabalho não constitui, de acordo com Bazerman (*idem*), uma abordagem adequada para abranger o que constitui um texto em qualquer disciplina, nem o considera integrante de uma atividade social e intelectual. Muitos dos textos tratados, nessa direção, tiveram sua estrutura analisada quanto à constituição, pertinência e convenções de seus elementos linguísticos, sem que eles estivessem diretamente relacionados ao contexto cultural<sup>63</sup> (DEVITT, 2004), histórico e social que os envolve. (BAZERMAN, 2000).

Nesse sentido, os textos funcionam como um produto significativo da atividade humana (BRONCKART, 1999, 2006; BAZERMAN, 2000, 2005, 2006, 2007). Além de comunicativos, os textos são portadores de como as atividades de linguagem estão

---

<sup>63</sup> O contexto de cultura, cuja constituição fornece aos agentes pistas de como atuar adequadamente em conformidade com os valores e ideologias de um determinado grupo, possibilitando-os discernimento para escolher comportamentos, condutas e agir retórico. Na recorrência das ações, os agentes acabam-se familiarizando com o contexto de cultura, de modo que essa imersão não é, em grande parte, explícita, já que não é comum ensinarmos como se comportar em festas, rituais religiosos e familiares, fazermos amigos ou selarmos uma relação amorosa, mas tudo isso ocorre no decorrer cotidiano dos grupos sociais e nas suas ações. Cf. Devitt, 2004.

organizadas socialmente: como as pessoas concebem a atividade de produzir um texto, como pensam, como usam as palavras e as direcionam para o outro (um leitor), como realizam e avaliam o produto final. Nesse sentido, as ações realizadas por professores e alunos se voltam para essa crença e, para tanto, privilegiam “a inter-relação entre textos recorrentes e atores dentro de sistemas de atividades” (BAZERMAN, 2006, p. 115), ativam conhecimentos sobre a situação, sobre o contexto imediato no qual o texto se ancora (um contexto dêitico, caracterizado pelo aqui, agora), consideram a língua como dialógica (quem escreve, para quem escreve e para que escrevem), organizam ideias e conhecimentos<sup>64</sup> para serem distribuídos na progressão do texto.

Em geral, as relações entre crenças e ações nesse discurso, demonstram o pressuposto do ato comunicativo, sem vistas a uma participação ou mudança sociais comuns a outras crenças discutidas até então.

À medida que a crença muda e demanda do ensino, da aprendizagem e tratamento do texto novas preocupações, as ações também mudam, como afirmava Richardson (1997, citado por BARCELOS, 2006). Compreender como a escrita, os textos e os gêneros constituem as atividades languageiras e ainda como elas compõem a estrutura social onde nos situamos passam a fazer parte das novas crenças de ensino e aprendizagem de língua. Em outras palavras, a crença torna eminente uma concepção de escrita que dá ao aluno a condição de agente (BRONCKART, 1999, 2006); e de que a própria “escrita é imbuída de agência” (BAZERMAN, 2006, p. 11). Nessa mudança, as relações entre crenças e ações vão além de uma relação de causa e efeito, porque,

---

<sup>64</sup> Koch e Elias (2010) descrevem quatro tipos de conhecimentos ativados na memória pelo produtor textual durante a tarefa de escrever, a saber: conhecimento **linguístico, enciclopédico, de texto e interacionais**. (Grifos nossos).

O conhecimento **linguístico** é demandado pelo produtor do texto, quando ele tem a responsabilidade de checar elementos da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua. Nesse tipo de conhecimento, as autoras chamam atenção para a questão da pontuação, ressaltando que, apesar de esse componente gramatical ser tomado, em geral, para marcar contornos entonacionais e deslocamentos sintáticos, a abordagem que se propõem a fazer adota uma visão textual-discursiva, ou seja, a pontuação é vista como uma sinalização do produtor para o leitor, que poderá identificar “marcas do ritmo da escrita”.

O conhecimento **enciclopédico** é ativado, quando o produtor do texto recorre a conhecimentos diversos, que estão armazenados em sua memória: conhecimentos sobre a língua, história, geografia, biologia, etc, dando-lhe a oportunidade de reconhecer do que está falando ou lendo. O conhecimento **textual** diz respeito ao uso, à seleção e adaptação de sua produção aos modelos textuais disponíveis na memória. Trata-se de uma forma de o aluno aproximar seu texto daqueles já reconhecidos e aceitos em determinadas situações comunicativas, “levando em conta aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 43). Por fim, no conhecimento **interacional**, “a escrita demanda a ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente construídas” (*idem*, p. 44). \* *idem*

além do contexto, envolvem questões de identidade e discurso, como veremos nos três últimos discursos.

O quarto, quinto e sexto discursos caracterizados por Ivanič (2004) abrangem relações interativas e hermenêuticas entre as crenças e ações de professor e de alunos em situações de ensino e de aprendizagem da escrita. Como a produção escrita está, intimamente, relacionada a propósitos específicos e situados, ela demanda um esforço de quem escreve para considerar a multiplicidade de fatores que permeiam a escrita, entre eles, os gêneros textuais (Entendidos como formas de vida, modos de ser. *Frames* para a ação social (BAZERMAN, 2006, p. 23)). Do ponto de vista hermenêutico, a relação entre crenças e ações ocorre na busca para se “entender as complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor dentro de seus contextos” (RICHARDSON, 1996, citado por BARCELOS, 2006, p. 27).

A tentativa de entendimento pode revelar caminhos distintos e, portanto, respostas diferenciadas. De acordo com Barcelos (*idem*), ou as crenças são reiteradas nas ações, ou detectamos um descompasso entre elas, em função de fatores contextuais, cujas implicações são, em geral, explicadas à luz do que é exigido, principalmente, das ações do professor: a maneira como os professores percebem a sala de aula; o que pais, alunos, diretores, escola e sociedade esperam<sup>65</sup>, além do respeito estabelecido; as condições e rotinas difíceis de trabalho do professor; salas cheias e alunos desmotivados, violentos, defasados; as políticas públicas e programas curriculares fixos, material didático utilizado, entre outros descritos por Barcelos e colaboradores.

Com o objetivo de entender como as ações de escrita dos alunos são influenciadas pelas crenças que eles e muitos professores alimentam nas práticas de produção escrita, uma pergunta importante busca responder por que os alunos escrevem ou deveriam escrever mais na academia. As respostas são variadas e vão além da mera necessidade de o aluno dar conta das exigências de seus professores, porque

escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós (professores) precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar (BAZERMAN, 2006, p.33)

---

<sup>65</sup> Cf. Petitjean, 2008.

A questão levantada por Bazerman talvez corresponda a um dos grandes entraves enfrentados por professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem da escrita nas instituições brasileiras de ensino superior. Muitos alunos (também professores) encontram-se desmotivados para a atividade de escrita, pelos motivos acima expostos, e o que se vê, constantemente, é a escrita se resumir à cópia, ao plágio ou até mesmo à omissão, já que resolver problemas de escrita demanda tempo e muito trabalho para ambos, aluno e professor, o que já corresponde a um descompasso entre a crença de “saber” o que deve ser feito e não fazê-lo.

De acordo com Carlino (2006), a relação entre crenças e ações parte da compreensão do que seja a escrita acadêmica. É de forma trabalhosa e constante que o aluno descobre que a escrita acadêmica é um tipo de escrita que permite ao agente sair de sua escrita privada para torná-la pública. Ela permite a revisão de publicações antecedentes sobre o tema investigado/discutido, sobre a área do conhecimento em que essa escrita se insere, sobre por que a escrita acadêmica não é, exatamente, uma criação original, mas um pequeno gesto de originalidade baseado em uma tradição de pensamento. Implica uma contribuição que ocorre por meio de paráfrases, de resumos, de comentários, de críticas, de categorizações, a partir das quais o aluno tenta reorganizar o que já sabe para adequá-lo a uma audiência. Aprendem “quão poderoso instrumento é a escrita para levar a cabo trabalhos especializados e o quanto estão investidos de poder” (BAZERMAN, 2006, p. 34).

Reforçando o posicionamento de Carlino e Bazerman, Russel (2009) esclarece, com detalhes, que, no ensino superior, os alunos devem aprender a usar vocabulários especializados (comuns a uma área ou disciplina, no caso do curso de Letras, pode ilustrar a Linguística ou a Literatura como áreas e as disciplinas comuns a cada uma delas), mas eles precisam aprender novos gêneros ou formas, aqueles que sejam apropriados à pesquisa em determinado campo, pelo menos em níveis mais avançados de educação superior. Nesse sentido, destaca algumas das funções da escrita acadêmica:

a escrita (...) superior, funciona principalmente para mostrar a aprendizagem, e o professor exerce o papel de examinador quando lê. Mas, naturalmente, essa não é a única função possível. Uma das metas dos esforços da proposta de “Writing Across the Curriculum (WAC)”, 1 nos EUA e em outros países, é a de fazer com que os alunos escrevam com o propósito de aprender – examinando e manipulando ideias, sintetizando, analisando, explorando. Às vezes, essa escrita pode ser formal, às vezes, informal, às vezes, avaliada (com nota) e, às vezes, não. Com essas outras funções, o professor pode exercer outros papéis além de examinador, papéis tais como o de professor

(treinador, explicador, crítico encorajador, etc.). No final, a escrita pode funcionar como um meio de fazer com que os outros mudem de opinião, seus conhecimentos, valores, etc.; em outras palavras, a escrita pode atender ao objetivo da comunicação. (RUSSEL, 2009, p. 242-245).

Por ser pública, essa escrita toma a palavra para dizer e exige que, quem a faz, esteja animado para escrever, assim como presume um interlocutor potencial. Essa previsão se constrói em função do que prevê interessar nesse contexto (BAZERMAN, 2006) e para essa audiência. Esta é uma forte razão para compreendermos o porquê da dificuldade, para alguns alunos, de escrever na academia. Colocar-se no lugar do interlocutor, estimar suas expectativas de leitores, entender quais são as convenções esperadas para o gênero escolhido e a angústia da publicação são algumas das inquietações ou das dificuldades enfrentadas pelos alunos, quando elegem a escrita acadêmica como uma prática a ser reiterada com sua colaboração.

Escrever na academia, nesse sentido, está pautado na crença de que não é uma prática simples, ao contrário, depende de esforço, de trabalho, de idas e vindas do material escrito; exige, como esclarece Carlino (2006), dois tipos de renúncias: a primeira diz respeito à ilusão de poder dizer tudo o que se sabe e, a segunda, ter a convicção de que, uma vez escrito, seu texto se torna público. A autora sugere algumas estratégias, denominadas por ela de subtarefas, para ajudar o aluno a escrever na academia.

- Realizar escritura privada. Como exercício de escrita, esta subtarefa ajuda o aluno a acostumar-se como a linguagem típica dos gêneros textuais dessa esfera, de forma que ele perceba quais as temáticas recorrentes, preocupações futuras e possibilidades do dizer;
- Ler tomando nota. Para Carlino (2006), ao fazer anotações, o aluno tem a oportunidade de resgatar trechos importantes de sua leitura, assim como pode avaliar a necessidade ou não de torná-los citações em sua produção e ainda uma chance de parafraseá-los, se for o caso;
- Reescrever ideias completas. Complementar à subtarefa anterior, esta permite comparações entre posicionamentos diferenciados lidos pelo aluno. Se o aluno tem o hábito de colocar apenas palavras-chave de um texto lido, ficará mais trabalhoso resgatar ideias completas e poder realizar algo mais consistente confiando em sua memória;

- Deixar fluir ideias, soltas e sem lógica, mesmo que isto caracterize uma escrita privada. Contrariando a sistematicidade das sugestões anteriores, Carlino (2006) lembra que esta subtarefa representa uma forma de enfrentar a folha em branco, de encorajar-se e manter-se persistente na missão de escrever. Lembra também que quanto mais tempo o aluno passa longe da escrita, mais dificuldades tem para retomar suas ideias, seu projeto de escrita.

Considerando as dificuldades pelas quais passam os alunos para aprender a escrita científica, Bazerman (2006) também apresenta sugestões de como enfrentar os desafios previstos nessa tarefa. A primeira constatação diz respeito a “saber o que se está fazendo e em fazer escolhas inteligentes” (*idem, idem*, p. 63). Utilizando-se de uma abordagem retórica, afirma que os alunos precisam dar significado à prática que realizam, para, depois, o professor sugerir, a partir do repertório existente (escritores e situações), as escolhas que favoreçam o reexame de suas preocupações fundamentais.

Uma segunda orientação aconselha que o aluno “considere suas pressuposições, metas e projetos fundamentais” (BAZERMAN, 2006, p. 65). Orientada para a mudança e para a compreensão do conjunto epistemológico que fundamenta o fazer científico, essa recomendação mostra que esse fazer não é estanque, mas muda em conformidade com os modos de investigação, com as metas a serem alcançadas, com as crenças assumidas. É, portanto, um fazer dinâmico, embora cheio de regularidades e exigências.

A terceira orientação está fundamentada na consideração da literatura, na estrutura da comunidade e do lugar do aluno, em ambos. Para isso, Bazerman (*idem*, p. 66) lembra que, “em qualquer momento particular, a literatura de um campo está estruturada ao redor de questões e temas desenvolvidos historicamente, e do momento corrente”. Quando tem a tarefa de escrever, é preciso atentar para a produção existente, localizar e justificar sua produção, estabelecendo relações intertextuais com ela.

“Considere sua situação retórica imediata e sua tarefa retórica” (BAZERMAN, *op. cit.* p. 69). Este é o quarto conselho dado por Bazerman. Para o autor, quanto mais o aluno compreende sua situação retórica emergente, mais precisa e efetivamente consegue escolher os passos a serem realizados e, do mesmo modo, pode avaliar o que fez.

Na quinta orientação, diz Bazerman (*op cit*, p. 70): “Considere suas ferramentas investigativas e simbólicas”. Essas ferramentas constituem as experiências empíricas do



escritor, que o auxiliam na investigação, na constatação de novas asserções e nas suas escolhas estratégicas.

A penúltima orientação: “considere os processos da produção de conhecimento” (BAZERMAN, *op. cit.*, p. 71), compreende que todo texto produzido está implicado em uma rede de atividades e de relações que precisam ser levadas em conta, porque representam implicações sobre o que se escreve e para quem escreve.

Por fim, é preciso que o aluno “aceite a dialética do conhecimento emergente” (BAZERMAN, *op. cit.*, p.72). “Os resultados das investigações, os processos da escrita e a interação social nunca podem ser antecipados com clareza e certeza”. Por isso, um texto sempre permite revisões, explicações e esclarecimentos necessários para revelar novas perguntas ou respostas.

Mas, infelizmente, afirma Russel (2009), não existe receita, embora a atividade a ser realizada pelo aluno e as ações para ela previstas tomem parâmetros ou referências como ponto de partida. O aluno busca na sua experiência, na interação com os colegas ou ainda nas muitas orientações didáticas um percurso de ação, que poderia ser melhor aproveitado se ele ou o professor explorassem o que já é conhecido e a medida da necessidade da nova informação. As sugestões de Carlino (2006), como ela mesma considera, são quase indicações de autoajuda, uma espécie de crenças folclóricas, que podem funcionar ou não dependendo do afincado (motivação ou necessidade, com que o aluno encara e realiza uma tarefa) com que se deseja escrever na academia. “E isso não significa que a escrita acadêmica não possa ser ensinada de forma explícita. Mas, se for ensinada como receita e não como repertório de estratégias, uma caixa de ferramentas e recursos, então ela se torna enfadonha e insípida” (RUSSEL, 2009, p. 247).

Defendendo ações que coloquem o aluno, na condição de agente de sua produção textual, Ivanič (2004) e Schneuwly e Dolz (2004) reforçam que a crença de ensino de língua baseada em gêneros, letramento e práticas sociais, faz com que esse aluno eleja propósitos de interação social, porque ela é menos prescritiva e menos restritiva. Além disso, entendem que não há como ensinar a língua sem que se considere a ação social realizada com ela. Nessa medida, o descompasso não é verificado, já que os professores precisam escolher ações que reforcem suas crenças. De modo semelhante, apoiando-se na perspectiva vygotskyana de aprendizagem, Bronckart (2006) afirma que uma contribuição teórica em torno de uma didática da língua só tem legitimidade se se revela apta a analisar e a transformar as situações de atividade

humana. Há, necessariamente, uma dimensão política que conduz os alunos a engajar-se sobre terrenos práticos em vista de uma melhoria das situações.

No domínio da didática das línguas, o ISD tem influenciado uma perspectiva de diversificação de ensino de texto e impulsionado a elaboração de sequências didáticas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) como lições sistemáticas destinadas ao conjunto dos graus da escolaridade obrigatória. As sequências partem da constatação de que existem conjuntos de gêneros textuais adaptados a situações de comunicação ou de atividades determinadas, e, a princípio,

tenta tornar o aluno consciente dessa correspondência, e de o tornar apto a escolher os modelos de gêneros pertinentes para uma atividade de linguagem dada; - sabendo, além disso, que os alunos encontram diversos problemas linguísticos durante a redação ou a leitura-compreensão de todo texto, trata-se de subordinar ao primeiro objetivo, adaptativo, um objetivo segundo de matriz técnica de subconjuntos de processos de estruturação de textos (BRONCKART, 2006, p. 17).

Embora não apresente, explicitamente, uma didática voltada para os gêneros (COUTINHO, 2004), o ISD tangencia toda a proposta sociointeracionista liderada pelo grupo genebrino. Tal constatação se verifica na seguinte passagem de Bronckart:

Para nós, fundamentalmente, os gêneros têm uma interação muito nítida que não é, evidentemente, jamais mecânica ou biunívoca com os tipos de atividades ou de práticas humanas. E quando definimos um gênero como uma maneira de construir a linguagem que é adaptada a um tipo de atividade humana, retemos totalmente essa definição. Os gêneros são articulados a tipos de atividades humanas. Os tipos de discurso são formas linguísticas que – é essa a nossa hipótese, eu diria – não são dependentes dos tipos de atividade humana, mas estão em estreita articulação com formas de raciocínio humano. Portanto, se eu simplifico, caricato um pouco as coisas, eu posso dizer, as dimensões do gênero estão em relação com a atividade social, suas finalidades, seu contexto, seus possíveis ganhos e perdas. A dimensão dos tipos de discurso é ligada ao que chamo de os tipos de raciocínio humano, ou seja, as maneiras de desenvolver o pensamento além da simples proposição, além da simples frase, como organizamos mais amplamente o pensamento (...). Os gêneros têm geralmente um tipo de discurso majoritário o qual chamamos “o discurso dominante” (BRONCKART, 2008, p. 277).

Pensando uma didática da escrita, é possível refletir sobre o processo de ensino em si, atentando para as situações consideradas, os gêneros demandados nas práticas e atividades humanas. Ademais, é preciso considerar que qualquer ação de linguagem

estará sujeita a todos os fatores sociopolíticos e discursivos que afetam a vida da escrita, os modos de escrever eleitos por determinado grupo e sob o julgamento das crenças de quem ensina e aprende. Ao professor cabe identificar situações que envolvem a grande complexidade das práticas escritas (IVANIČ, 2004), para explorá-las a partir de sequências didáticas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) que otimizem as ações dos alunos e todos os envolvidos na tarefa de escrever.

Ivanič (idem) considera que, influenciados por suas crenças, os professores também podem adotar ações que criem um senso de comunidade em sua classe, mostrando aos alunos como a escrita pode servir a propósitos comunicativos e sociais em contextos específicos, mesmo que, para isso, algumas situações sejam de simulação do real e, a partir delas, eles possam ter a oportunidade de falar sobre o que estão fazendo e os professores possam solicitar a atenção devida para um ou outro aspecto despercebido sobre a temática, sobre o posicionamento assumido, sobre o texto, enfim. Essas oportunidades dão ao aluno a chance de *aprender a aprender* e de *aprender a fazer*. E dão aos professores a chance de intervir de forma mais precisa nas necessidades dos alunos e do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que lhes permita certa autonomia.

Entender essa complexidade implica também entender a recorrência e caracterização das práticas sociais. Elas representam a possibilidade de os agentes atuarem na comunidade da qual fazem parte, realizando ações dinâmicas, efetuadas a partir de novas crenças ou da (re) produção das existentes, mas, de nenhum modo, ações enrijecidas ou mecânicas, baseadas na reprodução apenas.

Entendemos a reprodução como estabelece Giddens (2003). Não se trata de um voluntarismo ou de uma reprodução servil, mas diz respeito à consideração oportuna da ação influenciada e guiada para o outro. É uma ação imbuída de reflexividade, a partir da qual os agentes tendem a transgredir a rotina do grupo, expondo modos novos de ação. Eles estão sujeitos à aprovação, reprovação ou negligência do próprio grupo e isso é cultural e situacional, porque o que é válido para uns, pode não o ser para outros. A validade das ações, sejam estas intencionais ou simplesmente rotineiras na vida dos agentes, é confirmada a partir da tipificação, ou seja, essas ações são reconhecidas, são compreendidas e circulam, renovando-se a cada situação, mesmo que um novo tipo seja formado a partir de tipificações já existentes. Esse ir e vir da ação torna-a uma prática monitorada por regras, por pequenos atos e, às vezes, invisíveis acordos sociais que, mesmo não estabelecidos explicitamente, trazem consequências vorazes a sua efetivação.

Nesta pesquisa, essas ações e sua relação com as crenças se verificam a partir das estratégias de aprendizagem ativadas, de forma consciente ou não, por alunos em situações de produção textual escrita e trabalho com gêneros acadêmicos, discussão a ser aprofundada no capítulo seguinte.

#### **IV - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: DAS AÇÕES HUMANAS ÀS AÇÕES DE LINGUAGEM**

Neste capítulo, objetivamos explorar o conceito de estratégias de aprendizagem, sinalizado, anteriormente, subdividindo-o em outras categorias de estratégias, a saber: **cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas**. Sob um amplo leque de procedimentos a serem realizados por quem aprende, essas estratégias estão relacionadas às crenças de ensino e de aprendizagem de língua, e ao contexto sociocultural no qual professores e alunos estão inseridos; às motivações que os impulsionam; ao conhecimento que acumulam ao longo de suas experiências de vida e escolar; e ainda ao monitoramento de suas ações.

Para tanto, organizamos dois pontos basilares: o primeiro situa o conceito de estratégias no campo da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, e o relaciona ao agir de linguagem e às ações de aprendizagem efetuadas pelo aluno e pelo professor (4.1); o segundo e último amplia o conceito posto, subdividindo-o, a partir das contribuições do interacionismo sociodiscursivo (4.2).

##### **4.1 Situando o conceito de estratégias de aprendizagem**

O conceito de estratégias de aprendizagem está diretamente relacionado à concepção sobre quem aprende e seus aspectos socioafetivos – o aluno<sup>66</sup>, sobre quem ensina – o professor, e sobre o objeto a ser aprendido, os gêneros acadêmicos escritos. Esse conceito também envolve o funcionamento do pensamento, da linguagem e do modo como ambos participam do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao investigar as relações entre professor e aluno, Vygotsky, diferentemente dos estudos behavioristas, concebe o homem como um ser social, “um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas, é também um organismo

---

<sup>66</sup> Usaremos os termos aluno e agente como equivalentes, embora saibamos que o interacionismo sociodiscursivo privilegia o segundo.

consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem” (BRONCKART, 1999, p. 24). Orientada por esta e outras questões, a Psicologia<sup>67</sup> tem como tarefa específica descrever e explicar essas duas ordens de fenômenos (a linguagem e o pensamento), assim como suas modalidades de articulação, como um procedimento metodológico unificado.

Influenciado por Vygotsky, Bronckart (2006, p.4-5) acredita que o ser humano possui uma capacidade de pensamento ativo, que procede diretamente da reintegração, nele mesmo, das propriedades da vida social objetiva, em seus aspectos de criação de instrumentos, de cooperação no trabalho e na linguagem. Nessa perspectiva, Vygotsky elabora um esquema desenvolvimental que se pode resumir em cinco pontos, destaca Bronckart:

1) o jovem humano é dotado de um equipamento biocomportamental e psíquico inicial, que, enquanto procede da evolução contínua das espécies, o dote de potencialidades novas; 2) desde o nascimento, o jovem humano é mergulhado em um mundo de pré-construtos sócio-históricos: formas de atividade, coletivas, obras e fatos culturais, produções semióticas que emergem de uma língua natural dada, etc.; 3) desde o nascimento, ainda, o ambiente humano empreende caminhadas deliberadas de formação, que visam integrar o jovem humano nessas redes de pré-construtos, ou que guiam sua apropriação destes últimos; 4) no quadro desse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva assim como signos e estruturas de linguagem que a mediatizam; 5) essa interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades do pensamento consciente. Nessa perspectiva, é, então, a integração de elementos semióticos e sociais que é constitutiva do pensamento propriamente humano. (BRONCKART, 2006, p. 5)

A partir desses pontos, Vygotsky considera que a aprendizagem precede o desenvolvimento humano, porque resulta de um complexo de bases psicológicas, cujas funções superiores - consciência reflexiva e controle deliberado - adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008). As pesquisas realizadas por este autor demonstram que, agir de forma consciente, reflete processos ocultos, mas também atitudes, que são adquiridas pela criança ou por aquele que aprende, a partir de sua interação com os sistemas semióticos (entre eles, o da linguagem verbal) de seu grupo e com outras pessoas, assim como a partir das exigências escolares ou cotidianas vividas. Essas exigências ativam a aquisição de

---

<sup>67</sup> Pensamos, particularmente, a Psicologia da Aprendizagem.

novos conceitos e, do mesmo modo, fazem com que relações entre novos e velhos conceitos ocorram, gerando movimentos de aprendizagem.

Os resultados de uma aprendizagem sólida não mais são conferidos em termos de quantidade de conteúdos, cuja reprodução os alunos são capazes de fazer, mas em termos qualitativos de capacidade criativa de compreensão do que se aprende, da organização, elaboração, planificação de informações e recordação delas. Tudo isso remete à compreensão de que o aluno é responsável pela realização de uma série de atividades mentais, que são auxiliadas, de acordo com as situações, por pares mais experientes, como pais e professores. Quando o aluno participa de um processo de aprendizagem mediado social e cognitivamente pelo professor, boa parte das intervenções feitas por este profissional pode ser representada pelo ensino de conteúdos e de estratégias de aprendizagem (FIGUEIRA, 2006).

As estratégias de aprendizagem também são influenciadas por crenças acerca da competência do aluno para realizar tarefas (WOODS, 2003; OXFORD, 1994), sejam elas, de domínios específicos, como saber gramática para escrever bons textos ou, acerca de uma capacidade geral, como ter, ou não, bons resultados que reforcem a continuidade de seus estudos. Em muitos casos, essas crenças podem afetar a sua motivação<sup>68</sup> e seu envolvimento para realizar, estrategicamente, uma tarefa, para adquirir novos procedimentos e alterar os existentes, quando necessário. Figueira (2006) ressalta que

estas crenças motivacionais ou atribuições estão relacionadas com a autoestima, em que quem se percebe como capaz de controlar as suas cognições envidará mais esforços e atenção para processar estrategicamente, estando, igualmente, relacionadas com os estilos cognitivos (forma habitual de o sujeito responder a tarefas cognitivas), criando uma tendência geral de resposta às tarefas. (FIGUEIRA, 2006, p. 06).

Nas práticas escolares, muitas vezes, a aprendizagem é resultante do acúmulo de conteúdos e é verificada através da imitação ou repetição de procedimentos ensinados

---

<sup>68</sup> Para Figueira (2006, p. 06), a motivação é considerada um componente fundamental do comportamento estratégico e o precursor da utilização de estratégias. Para um indivíduo utilizar estratégias, não basta só conhecê-las e ser capaz de utilizá-las, é fundamental que ele próprio se conheça, saiba das suas capacidades e possua crenças favoráveis sobre tais capacidades e competências. Sabemos que, uma vez generalizada a percepção de competência e de autocontrole, os sujeitos estão mais habilitados a aprender e a atualizar as estratégias.

A motivação também está relacionada com a criatividade e estudos mostram que ela pode ser intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca promove altos níveis de criatividade (por exemplo, se assumir a forma e informações úteis), mas também pode diminuí-la se controlar os limites e as opções da pessoa, enquanto a motivação extrínseca é resultante de um trabalho que se justifica por uma recompensa prometida ou para vencer um concurso, por exemplo. Cf. Matlin, 2004.

pelos professores. Com base na crença de que a repetição favorece a aprendizagem, aquele que aprende imita e repete os passos considerados corretos e adequados aos padrões escolares de cada grupo. Essas práticas não só caracterizam a prática escolar, mas se estendem às ações do agente em outros segmentos de formação, como o acadêmico. Sobre a imitação, Vygotsky lembra que, mesmo quando alguém imita, é preciso possuir meios para se passar algo que já se conhece, para algo novo. Para ele, “o tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento” (VYGOTSKY, 2008, p. 130).

Quando conceitos científicos são aprendidos por alguém, este exige a existência de um sistema de generalização enquanto que conceitos cotidianos prescindem desse sistema. Nessa inter-relação, torna-se importante atuar na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) do aprendiz, estimulando-o, inicialmente, com a ajuda de um par mais experiente, a fazer o que ele ainda não sabe, para que depois ele possa fazê-lo sozinho. Atuar na ZDP significa, portanto, intervir, de forma explícita, no processo de aprendizagem, com vistas a favorecer os aspectos desejados para aprender.

As experiências vygotskianas mostram que a aprendizagem da escrita, por exemplo, não é uma tarefa fácil para a criança. Adotando essa compreensão, Souza (2006) investigou como os erros de escrita cometidos por uma criança de oito anos são tratados e compreendidos por uma professora alfabetizadora. Para tanto, trabalhou o erro a partir da abordagem histórico-cultural, concebendo-o, como uma hipótese elaborada pela criança no decorrer da apropriação dos conceitos científicos. Essa hipótese oferece caminhos para a criança explorar sua capacidade cognitiva e pode ser mediatizada pelo/a professor/a ou um colega mais experiente. A partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, a autora viu esses erros como oportunidade para novas aprendizagens e, ao mesmo tempo, como um desafio à prática docente, porque é preciso, antes de iniciar suas atividades pedagógicas, buscar conhecer cada um dos alunos. Em sua investigação, essa atitude fornecerá indicativos sobre o nível de conhecimento real que cada um apresenta, assim como elementos para o professor planejar atividades que visem ao conhecimento potencial da turma. Nessa perspectiva, esclarece Souza (2006), o professor deve compreender o processo de aprendizagem da criança e a função do outro nesse processo, permitindo a reorganização da mediação pedagógica.

Ao discutir a construção de conhecimento e a produção de sentido, Smolka (1993), analisa um episódio de crianças em idade pré-escolar de uma escola pública da cidade de Campinas, São Paulo. Interessa-lhe observar: “Como as crianças participam do processo de elaboração coletiva do conhecimento? Quais as condições concretas de elaboração do conhecimento nos contextos das salas de aula e como estas condições interferem, marcam, diversificam ou constituem o processo de construção do conhecimento? No âmbito da prática pedagógica, na dinâmica das relações de ensino, como captar indicadores do processo de elaboração do conhecimento ao nível inter e intramental?”. A autora adota os seguintes pressupostos:

1. de que o conhecimento se constrói na dinâmica interativa; 2. de que os processos dessa construção estão situados sócio-historicamente; 3. de que os modos de conhecer a realidade emergem das/nas práticas sociais, as quais trazem embutidas, e estabilizadas mas em transformação, matrizes de significações produzidas culturalmente; 4. de que essas significações implicam, necessariamente, o discurso enquanto material semiótico comum inter e intrasubjetivo; 5. de que o conhecimento do mundo é, portanto, um conhecimento fundamentalmente social, mediado pelo outro e pela palavra, tanto quanto são os seus modos de construção. (SMOLKA, 1993, p. 10)

A partir da compreensão de que “a significação se produz na dinâmica das interações verbais”, a análise privilegia “o movimento discursivo como objeto teórico-metodológico, enfocando os processos de enunciação como lugar de construção do conhecimento e de produção de sentido” (SMOLKA, 1993, p. 10-11). O evento revela as marcas do discurso institucional (da professora) que solicita, coordena a atividade, mas, ao mesmo tempo, há momentos em que algumas crianças propõem e argumentam e, inseridas no jogo interativo, criam formas coletivas de construção do conhecimento, e descobrem, com a mediação da professora. Ao longo do episódio, se dá a identificação e classificação dos bichos (objeto da atividade), a contagem, o registro. Para Smolka (1993, p.13), “são as práticas e recursos de organização, de memorização que, entre outras práticas, estão inscritas na história e no discurso do grupo, constituindo as representações, o imaginário social, o *habitus* (BOURDIEU) que sustenta as práticas e os múltiplos sentidos destas práticas”.

Essas experiências demonstram que a escrita pode representar para a criança, uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente, imaginária ou a alguém em especial – uma situação nova e estranha para a criança. Isso porque a criança não sente necessidade da escrita e tem uma vaga ideia de sua utilidade. No entanto, os motivos para aprender a escrita podem ser menos artificializados, a partir da criação de situações



em que o aprendiz usa efetivamente a escrita em sua rotina escolar e extraescolar. Em outras circunstâncias e esferas sociais, a escrita precisa ser vista cumprindo papéis específicos e também intelectualizados, que definirão necessidades imediatas de seu uso.

Como afirma Carlino (2006), as necessidades de escrita emergem em conformidade com as atribuições assumidas por cada agente. Se, inicialmente, aprender a escrita faz parte de um conjunto particular de necessidades, em situações públicas outras exigências são acrescidas. A autora afirma que a função mais conhecida da escrita é a função comunicativa: se escreve para comunicar a outros, algo que inicialmente é seu; isto, na investigação, tem a ver com a escrita pública.

Como a escrita e outros objetos são aprendidos, tem sido, de acordo com Boruchovith (1999), as preocupações teóricas sobre o modo como o aprendiz interage com esses objetos, em particular, sobre o modo como ele obtém, seleciona, interpreta e transforma a (s) informação (ões). Isso tem sugerido que é possível ajudar os alunos a exercer mais controle e reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem, através do ensino de estratégias de aprendizagem (BORUHOVITH, 1999).

As estratégias de aprendizagem são concebidas como procedimentos, operações e escolhas de natureza de várias ordens, que são responsáveis tanto por uma aprendizagem efetiva quanto por uma autorregulação da ação de aprender. São um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta (COLL, 1994). Vistas como procedimentos, o uso e a seleção de certas estratégias indicam, a partir de sua frequência, uma regra, técnica, método, destreza ou habilidade do aluno para realizar uma tarefa.

Em um nível mais complexo, as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como planos formulados pelos alunos para atingirem objetivos de aprendizagem, como estudar língua inglesa para morar fora do país e, em um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa, como usar a língua inglesa para fins instrumentais. A adoção de uma ou de outra estratégia, pode ser orientada pelo objetivo da atividade e pelo envolvimento que ela requer. Da maior ou menor atenção atribuída à tarefa, depende também o desempenho.

De acordo com Figueira (2006), uma visão generalizante do que seja um aluno, de bom rendimento escolar, exige, entre outras coisas, que ele tenha consciência dos seus próprios processos mentais e do seu próprio grau de compreensão. Esse aluno,

além de ser mais eficaz no uso e na seleção de estratégias de aprendizagem, é capaz de dizer que não entendeu algo, pois está constantemente monitorando a sua compreensão.

A definição e o reconhecimento das estratégias de aprendizagem dependem do conhecimento que encerram e, por isso, são também classificadas como procedimentos, mas não devem ser confundidas com um conhecimento procedimental. Este conhecimento indica regras de produção aplicáveis a um domínio específico, enquanto as estratégias são gerais e independentes de um domínio (FIGUEIRA, 2006). A estratégia utilizada para planificar um texto, por exemplo, se configura uma estratégia geral, que independe da disciplina ou natureza do texto a ser produzido.

Muitas estratégias de aprendizagem<sup>69</sup> são usadas espontaneamente pelos alunos e outras são resultantes de treinamentos sistemáticos que visam a uma aprendizagem eficaz. Imbuído de uma consciência, como descrita por Vygotsky (2008), o aluno tem capacidade de agir sobre a própria ação de aprender, criando instrumentos mediadores que organizem sua relação com esses objetos (de aprendizagem) e com os demais pares (professor e outros alunos) que com ele interage. Na Psicologia Cognitiva, essa ação é denominada de metacognição. Ela envolve o pensar sobre as cognições, sobre o comportamento e sobre o próprio processo de aprendizagem (BORUCHOVITHC, 1999).

A metacognição é o conhecimento que a pessoa tem dos próprios processos cognitivos (MATLIN, 2004). Mais detalhadamente, além de permitirem um controle das atividades cognitivas, os processos metacognitivos possibilitam estipular

---

<sup>69</sup> Figueira (2006) analisa a categorização de estratégias feita por Weinstein e MacDonald (1986). De acordo com esses autores, as estratégias cognitivas podem ser assim denominadas: 1) Estratégias de aquisição de conhecimentos; 2) Estratégias de monitorização da compreensão; 3) Estratégias de estudo ativo, e 4) Estratégias de suporte. As Estratégias de aquisição de conhecimentos – inclui os métodos necessários para a organização e elaboração da informação, de forma a torná-la significativa. O objetivo destes processos é a construção de ligações mentais entre o conhecimento prévio e a nova informação: analogias, inferências, conclusões, criação de imagens mentais integradas, relacionamento de componentes num todo organizado – genericamente, designadas estratégias de elaboração.

Outra série de estratégias de aquisição de conhecimentos pode incluir técnicas mnemônicas, porém, estas estratégias, como facilitam mais a memorização do que a compreensão são, na opinião dos autores, menos úteis para as tarefas académicas, do que as de elaboração.

As estratégias de monitorização da compreensão – segunda categoria – são utilizadas para identificar até que ponto os objetivos de aprendizagem foram, ou não, atingidos e para detectar as falhas na compreensão, quando estas ocorrem. Tais estratégias são importantes, pois, se as dificuldades não forem identificadas, não podem ser corrigidas pelo sujeito.

As estratégias de estudo ativo contemplam as tomadas de notas, os apontamentos e a preparação para os testes.

Por último, as estratégias de suporte remetem para os métodos favoráveis, internos e externos, que auxiliam a criação e a manutenção da aprendizagem: organização do local e tempo de estudo, técnicas de focalização da atenção e estratégias para lidar com a ansiedade e com a frustração.

circunstâncias, selecionar estratégias que aprimorem o desempenho, e, de forma ampla, dão ao aprendiz a oportunidade de avaliarem sistematicamente suas ações.

A metacognição pode ser examinada a partir de três tipos: a metamemória, o fenômeno ponta-da-língua e a metacompreensão (MATLIN, *idem*). A metamemória refere-se ao conhecimento, à consciência e ao controle que as pessoas têm da própria memória. Ela é importante na aprendizagem de um novo material e quando tentamos lembrar algo já aprendido. Nessas situações, a escolha da estratégia pode variar de pessoa para pessoa, pois elas (as estratégias) são ativadas conforme funcionem ou sejam capazes de aperfeiçoar tanto a memória, quanto o desempenho do agente. Exemplificam esse tipo: atenção devida (codificar; evocar, enquanto assimila um conteúdo); prática de treinamento (“a prática conduz à perfeição” – a hipótese do tempo total (BADDELEY, 1997 citado por MATLIN, 2004, p. 105)); e o efeito do espaçamento. Ainda como uma estratégia de memória, é possível fazer uso da mnemônica. Ela diz respeito ao emprego de uma estratégia auxiliar a memória, como, por exemplo, o uso da imaginação; do método de palavras-chave; da organização (por agrupamento ou hierarquia); abordagem multimodal, entre outras.

O fenômeno ponta-da-língua “se refere à sensação de confiança de sabermos a palavra que estamos procurando e, mesmo assim, não sabemos lembrá-la” (MATLIN, 2004, p. 120). Em geral, as pessoas estabelecem vínculos com a palavra que desejam lembrar, têm a sensação de saber, mas não conseguem pronunciá-la, por exemplo. O fenômeno ponta-da-língua diz respeito a um efeito involuntário, cujo controle é desconhecido pelas pessoas, enquanto que a sensação de saber é mais consciente, já que elas podem não ter a resposta, mas são capazes de reconhecê-la, caso tenham alguma pista.

A metacompreensão, outra forma de metacognição, refere-se aos nossos pensamentos sobre compreensão de leitura. Alunos universitários, por exemplo, não apresentam muita exatidão em suas habilidades de compreensão, mas “podem ter um pouco mais de exatidão na avaliação do desempenho, à medida que ganham experiência em leitura de textos e recebem *feedbacks*. Os universitários necessitam claramente de sugestões sobre como aumentar as habilidades de metacompreensão e sobre como tirar proveito de suas experiências de leitura.” (MATLIN, 2004, p. 121-123). Para isso, os alunos poderiam passar por um processo profundo de compreensão, cuja vantagem está no fato de eles serem forçados a decidir se realmente entenderam o que estão lendo. Nessa atitude, regulariam a leitura, procurando determinar o que é ou não importante.

A autora chama atenção para o fato de que “muitas pessoas têm consciência limitada de seus processos mentais mais elevados, talvez não sejam capazes de identificar os fatores que as ajudariam a resolver um problema. Viu-se também em suas pesquisas<sup>70</sup> que essas pessoas costumam ter dificuldade para controlar o conteúdo da consciência; podem não ser capazes de deixar de pensar em determinado tópico”. (MATLIN, 2004, p. 115). A esse respeito, Boruchovitch já ressaltava:

Sem dúvida, conhecer mais profundamente o repertório de estratégias de aprendizagem e os hábitos de estudo de crianças brasileiras (*afirmaríamos não só crianças, mas todo aquele envolvido no processo de aprender*<sup>71</sup>) se constitui num passo fundamental para o enriquecimento da capacidade de aprender dos alunos, para a prevenção de dificuldades de aprendizagem em idades precoces, bem como para o avançar no sentido do desenvolvimento de uma teoria mais compreensiva do desempenho acadêmico (BORUCHOVITCH, 1999, p. 03).

Good e Brophy, ao organizarem cinco das estratégias de aprendizagem identificadas por Weinstein e Mayer (1985, ambos citados por BORUCHOVITH, 1999), reforçam a necessidade de uma rotina de estratégias que caracterizam, de modo amplo, o início, o desenvolvimento e o fim de uma determinada atividade. São elas: **estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitoramento e afetivas**.

Como descrito em Boruchovitch (1993), as **estratégias de ensaio** envolvem o ato de repetir, tanto pela fala como pela escrita, o material a ser aprendido. As **estratégias de elaboração** implicam na realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material antigo e familiar (por exemplo, reescrever, resumir, criar analogias, tomar notas que vão além da simples repetição, criar e responder perguntas sobre o material a ser aprendido). As **estratégias de organização** referem-se à imposição de estrutura ao material a ser aprendido, seja subdividindo-o em partes, seja identificando relações subordinadas ou superordenadas (por exemplo, topificar um texto, criar uma hierarquia ou rede de conceitos, elaborar diagramas mostrando relações entre conceitos). As **estratégias de monitoramento** da compreensão implicam que o aprendiz esteja constantemente com a consciência realista do quanto ele está sendo capaz de captar e de absorver sobre o conteúdo ensinado (por exemplo, tomar alguma providência quando percebe que não entendeu, autoquestionar-se para investigar se houve compreensão, usar os objetivos a serem aprendidos como uma forma de guia de

<sup>70</sup> As pesquisas foram realizadas por Matlin (2004) e demais investigadores da Psicologia Cognitiva.

<sup>71</sup> Grifos e acréscimos nossos.

estudo, estabelecer metas e acompanhar o progresso em direção à realização dos mesmos, modificar estratégias utilizadas, se necessário).

Por fim, as **estratégias afetivas** referem-se à eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem (por exemplo, estabelecimento e manutenção da motivação, manutenção da atenção e concentração, controle da ansiedade, planejamento apropriado do tempo e do desempenho).

As pesquisas de natureza psicológica, afirma Dewey (2010), permitem criar situações problemáticas que exijam dos alunos a ativação de conhecimentos teóricos, práticos da esfera científica, históricos e artísticos para resolvê-las. Para este autor, aprender significava adquirir novo modo de agir, novo ‘comportamento’ e isso estava diretamente ligado à vida. Nessa perspectiva, aprende-se o que se pratica. Em uma atitude guiada por propósito (s), a ação de quem aprende decide sobre o que vai e como vai ser aprendido, atualizando a seguinte passagem de 1959:

Ora, é precisamente a capacidade de pensar que faz que os dados signifiquem o que está ausente e que a natureza nos fale uma linguagem suscetível de ser compreendida. (...) Somente quando as coisas que nos rodeiam têm sentido para nós, somente quando significam consequências que poderemos obter se manejarmos essas coisas de certo modo, somente então é que se torna possível controlá-las intencional e deliberadamente. (DEWEY, p. 112, 1959 - 2010)

O pensamento possibilita o preparo e a invenção sistemáticos, mas também pode ser equivocado e conduzir as ações por falsas e perigosas crenças. Intervir no modo como o pensamento é elaborado e como isso pode elucidar determinadas ações e propósitos configura-se um dos grandes desafios do ensino (seja ele qual for). Quando se ensina algo a alguém, busca-se favorecer, progressivamente, sua autonomia. Se, em situações iniciais de aprendizagem, o aluno precisa da colaboração do professor ou de um par mais experiente para ajudá-lo, dando-lhe pistas de como proceder para ler, produzir um texto ou efetuar um cálculo matemático, em situações posteriores, ele deverá realizar isso sozinho e demonstrar habilidade para manusear o que lhe foi exposto.

Enfim, aprender, na perspectiva proposta por Deweyano, é concebido como um ato de adquirir conhecimento, estudar, manipular informações adequadamente. Ao contrário de resultar em um mero produto, a aprendizagem não é um processo passivo, mas um processo ativo e dinâmico, constitutivo de transformações, a partir das quais ocorre desde a mera percepção de uma informação ou codificação de um componente

linguístico, por exemplo, à transformação, organização, elaboração e recuperação de alguma informação.

Essa visão do ato de aprender e, por consequência, do próprio aprendiz, no entanto, não é consensual. Barcelos (2004) classifica diferentes visões sobre o aprendiz de língua ao longo da história de ensino-aprendizagem, embora sua classificação seja mais abrangente em termos de educação: a mímica (anos 50); a cognitiva (anos 60); a afetiva e social (anos 70); a estratégica (anos 80); a política (anos 90). É só a partir das décadas de 60 e 70 que a Psicologia passa a interferir na visão de ensino e de aprendizagem, incorporando a história pessoal de quem aprende, assim como suas motivações e seu ritmo de aprendizagem. Dos anos 80 em diante, as pesquisas demonstram que o aprendiz tem diferentes estilos de aprendizagem e isso lhe possibilita uma seleção mais ampla de estratégias a serem ativadas e outras a serem desconsideradas em situações de aprendizagem, mesmo que tenha pouca clareza dessas escolhas. O modelo educacional também espera, sem dar, em muitos casos, base para isto, que o aprendiz use o aprendizado para atuar politicamente em seu grupo social e acredita que aprender significa ter condições de mudar uma realidade.

Concepções tão particulares sobre o aprendiz impactam, sem dúvida, a concepção de professor ou da ação desse profissional que, em geral, não acompanha o ritmo das descobertas científicas de seu fazer ou ainda tem pouca instrução para lidar com elas. Descompassos dessa natureza são demonstrados, por exemplo, nas pesquisas que elegem a ação do professor de língua portuguesa do ensino fundamental e médio (GERALDI, 1994, 2000; ANTUNES, 2009; MACHADO e CRISTOVÃO, 2005; MEURER, BONINI e MOTTA-ROTH, 2005; BEZERRA, 2010) e, por consequência, revelam o pouco domínio do aluno brasileiro em níveis de leitura, escrita, gramática, relação com os gêneros etc. Somam-se a estas preocupações, as intervenções das políticas públicas que, através da publicação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 e Organização Curricular Nacional (OCN) em 2006, vale salientar, conferem novos desafios para o professor e, em especial, para as novas atribuições da ação de ensinar. Em outras palavras, colocam o ensino para além da transmissão de conteúdos e redimensionam a aprendizagem como uma ação voltada para a interação e mudança social.

Entendemos, portanto, que o ensino de estratégias de aprendizagem é capaz de melhorar significativamente o rendimento escolar dos alunos, mas não se trata de treiná-los apenas, nem tampouco de esperar que elas, sozinhas, remediem a questão do ensino.

É necessário que os alunos compreendam como e quando usar algumas estratégias. Além disso, lembra Boruchovith (1999), é preciso desenvolver a capacidade de o aluno *aprender a aprender*, para que ele possa selecionar, alterar ou rejeitar estratégias, que possam melhor controlar aspectos da aprendizagem, tais como: ansiedade, autoeficácia, autoconceito, atribuição de causalidade, muitas vezes incompatíveis ao uso apropriado das estratégias (BUROCHOVITH, 1999).

A seleção e uso de estratégias de aprendizagem, assim como o controle de questões afetivas e motivacionais caracterizam o comportamento e as atitudes dos alunos em situações de produção textual. Nestas situações, eles mobilizam saberes distintos: os que advêm da experiência pessoal, os da experiência educativa e outros, muitas vezes, desconhecidos (TEIXEIRA, 2010) para que, interligados, atuem na melhoria dos resultados de sua aprendizagem.

Considerando a influência e os impactos das estratégias de aprendizagem no processo geral de ensinar e de aprender, discutimos a seguir aquelas que, no campo da Linguística Aplicada, estão diretamente relacionadas à aprendizagem de língua. O conjunto de estratégias diz respeito à aprendizagem da língua inglesa como segunda língua.

#### 4.2 Estratégias de aprendizagem da escrita

As estratégias de aprendizagem, como vimos, atuam de forma abrangente e auxiliam os alunos na aprendizagem de diversos saberes, entre eles, os da própria língua. Na Linguística Aplicada, elas são objeto de muitas pesquisas sobre a aquisição de segunda língua (NESPOR, 1985; OXFORD, 1994, 1999; LEE, 2010), mas também podem ser adaptadas às situações de ensino e aprendizagem da língua materna e de suas modalidades oral e escrita, possibilitando compreender as crenças, o comportamento, as atitudes, as ações e o modo como alunos bem sucedidos na aprendizagem de segunda língua (L2) selecionam e ativam estratégias, administram questões afetivas e culturais que poderiam atrapalhá-los nesse processo ou limitá-los em relação aos falantes nativos.

As pesquisas realizadas por Oxford (1994 e 1990) têm mostrado que o uso eficaz de estratégias de aprendizagem<sup>72</sup>, na aquisição de segunda língua, se dá quando os

---

<sup>72</sup> São exemplos de estratégias utilizadas por bons alunos: (a) esclarecimento e verificação; (b) de monitoramento; (c) memorização; (d) adivinhar, ou inferência dedutiva, (e) raciocínio dedutivo, e (f) prática. Algumas estratégias podem ser consideradas diretas e outras indiretas. As estratégias diretas estão

alunos bem sucedidos costumam usá-las de maneira equilibrada. Das conclusões dessas pesquisas, Oxford (1990) destaca que:

- O uso de estratégias de aprendizagem de línguas, muitas vezes, resulta em uma melhor proficiência ou realização global em áreas de habilidades específicas;
- Os aprendizes de sucesso tendem a selecionar estratégias que funcionam bem, quando adaptadas às exigências da tarefa de linguagem. Estes alunos podem facilmente explicar as estratégias que eles usam, assim como podem explicar por que as utilizam;
- As estratégias cognitivas (por exemplo, traduzir, analisar) e metacognitivas (planejamento, organização) são muitas vezes utilizadas em conjunto, apoiando-se mutuamente. Combinações e adaptações de estratégias têm, muitas vezes, mais impacto, mais resultado do que as estratégias individuais;
- Certas estratégias ou conjunto de estratégias estão ligadas a competências linguísticas específicas ou tarefas;
- As estratégias sociais e afetivas são poderosas, mas encontradas com menos frequência na pesquisa em L2;

Essas constatações também revelam que o aluno bem sucedido, geralmente, age considerando certas crenças de aprendizagem de língua. Acredita que precisa (re) produzir estruturas linguísticas atestadas pelos usuários dessa língua, porque significa que elas efetuam tarefas no conjunto social, são práticas e aplicáveis. Acredita que o uso de determinadas estratégias favorece sua proficiência, sua inserção social e, talvez, condições melhores de trabalho e de vida. Indiretamente, acredita que a forma como aprende é influenciada pelo modo que aprendeu a língua materna e, por isso, tenta transferir estratégias de natureza cognitiva e metacognitiva, para muitas das situações em que emprega a segunda língua.

Nesse sentido, há certos fatores que influenciam a escolha de estratégias de aprendizagem em L2. Oxford (1990) sintetizou alguns desses fatores a partir da forma como eles influenciam a escolha das estratégias utilizadas pelos alunos. Alguns deles são influenciados pela Psicologia Cognitiva e compreendem, como exposto na seção

---

divididas em três subclasses: estratégias de memória (estratégias para lembrar os aspectos da língua-alvo), estratégias cognitivas (estratégias que usam a linguagem para descobrir como ela funciona), e estratégias de compensação (estratégias utilizadas quando as coisas não funcionam). As indiretas incluem as estratégias metacognitivas (planejamento, organização e avaliação de aprendizagem), estratégias afetivas (estratégias para abordar a tarefa de forma positiva), e estratégias sociais (estratégias para trabalhar com outros). Cf. Oxford, 1994.



anterior, a motivação, o estilo de aprendizagem, as crenças e as atitudes. Esses fatores exercem, direta e indiretamente, influência sobre o uso das estratégias, mas também são válidos para que os alunos aprendam como elas funcionam, como eles podem aperfeiçoar as já adquiridas ou aplicá-las com maior êxito, dependendo da tarefa em questão. Nesse sentido, compõem parte da ação de ensinar e das atitudes do professor que, em situações de sala de aula, tem a oportunidade de investigar quais estratégias são boas e como elas podem se repetir para a realização de outras tarefas.

Com base nessa investigação, ressalta OXFORD (*op cit*), os professores poderão reconhecer alguns princípios que, de acordo com a autora, precisam ser aprofundados. Com base nos princípios propostos por ela, sugerimos: a) a formação da estratégia deve ser baseada claramente nas atitudes dos alunos, crenças e necessidades; b) as estratégias devem ser escolhidas de acordo com as exigências da tarefa de linguagem, com as metas desejadas, com os estilos de aprendizagem, de modo que os alunos percebam que as elas não atuam sozinhas, mas em conjunto, ou seja, uma estratégia sempre reclama outra; c) a formação ou a aprendizagem de uma estratégia deve, se possível, ser integrada a atividades regulares, que sejam utilizadas por um longo período de tempo; d) os alunos devem ter muitas oportunidades para aprenderem como uma estratégia se forma durante as aulas de língua; e) essa formação deve incluir explicações, apostilas, atividades e materiais de referência para estudo em casa; f) a formação de estratégia deve ser explícita, ostensiva, relevante (porque deve envolver materiais autênticos) e deve fornecer a prática com tarefas variadas; g) a formação de estratégia não deve ser apenas ligada à classe ou tarefa em questão, mas deve favorecer o desenvolvimento de habilidades que possam ser transferidas para tarefas futuras de linguagem; h) a formação de estratégia deve ser um pouco individualizada, de forma a privilegiar como estudantes de diferentes realidades sociais e culturais preferem ou precisam de certas estratégias para tarefas específicas; i) a formação de uma estratégia deve proporcionar aos alunos um mecanismo para avaliar seu próprio progresso e para avaliar o sucesso da formação e do valor das estratégias em múltiplas tarefas.

Atentar para como as estratégias se formam e são aprendidas pelos alunos também resulta em implicações e desafios a serem administrados em situações de sala de aula. Isso porque professores e alunos são pessoas inteiras (OXFORD, *op cit*), que pensam, agem, equivocam-se e, ao mesmo tempo, são pessoas que aprendem e se desenvolvem com toda essa complexidade das interações cotidianas de ensino de língua.

Para os professores, o desafio evidente está em sua formação. Sua tarefa não é simples e envolve uma teia que relaciona, para além do ensino da língua, a utilização de mecanismos de pesquisa para a identificação das atuais estratégias utilizadas pelos alunos; escolha de alternativas que os ajudem a discernir quais são mais relevantes para seu estilo de aprendizagem, tarefas e metas; e ainda como eles podem combiná-las ao invés de se dispersarem com um ou outra de pouca valia.

Tamanho desafio se justifica, por exemplo, na constatação feita por Woods (2003) sobre a tomada de posição. De acordo com o autor, para determinar como e quando os alunos usam estratégias certas, precisamos olhar para as relações entre eles: as estratégias que são consideradas boas por um aluno podem não ser para outros. Da análise das ações e do comportamento do aluno, o professor pode eleger um modelo de tomada de decisão como alternativa para investigar sobre os processos de aprendizagem. Em sua pesquisa, Woods (2003) constatou que há uma série de paralelos entre a tomada de decisão do professor e do aluno, ou seja, a ação do aluno está sempre muito relacionada com a ação do professor, com o modo utilizado por ele para conduzir e avaliar processos de aprendizagem. No entanto, ele esclarece que, enquanto o professor age, em geral, em função do que o aluno fará, este não tem as mesmas pretensões, escolhendo agir em prol do que estabelece como certo e seu.

Na seção seguinte, discutiremos, de modo específico, como as estratégias típicas da aprendizagem de segunda língua estão relacionadas com as utilizadas para aprendizagem da língua escrita em situações de produção textual acadêmica. Para guiar a discussão, agrupamos as estratégias em quatro categorias: cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas, que, embora didaticamente separadas, atuam sempre em interdependência.

#### 4.3 Estratégias de aprendizagem da produção acadêmica escrita

Das contribuições advindas da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, o modo como as estratégias de aprendizagem marcam a produção acadêmica escrita ganhou caracterizações específicas, a saber: o comportamento cognitivo de quem aprende, o modo como administra o funcionamento linguístico, textual e discursivo de seu texto. Discutiremos esse conjunto de características nos próximos itens, subdividindo-o em estratégias cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas.

### 4.3.1 Estratégias cognitivas

As estratégias cognitivas são concebidas como comportamentos, operações (OXFORD, 1994; LEE, 2010), procedimentos e escolhas de natureza cognitiva ativados pelo agente antes, durante e depois da produção textual propriamente dita. Elas envolvem, de modo amplo, conhecimentos advindos da memória, da educação formal ou informal, da experiência de vida, das rotinas e interações sociais cotidianas mediadas pela linguagem e guiadas por um objetivo, mesmo que este nem sempre esteja tão claro para o agente. Essas estratégias, para Oxford (1990, 1994), fazem parte de um conjunto maior de estratégias (estratégias de memória, para lembrar e recuperar informações; estratégias cognitivas, para produção e compreensão da linguagem; estratégias de compreensão para uso da linguagem, mesmo que falte o conhecimento; estratégias para regular emoções afetivas; estratégias sociais, para aprender com os outros) que, como vemos, caracterizam a disposição aqui apresentada.

No âmbito da produção textual acadêmica, a cognição e metacognição fornecem um estado de consciência e controle da ação em curso ou a ser feita, a partir da seleção de estratégias que auxiliam a memória na ativação daquilo que é julgado próprio para que determinada ação seja efetuada. A manipulação cognitiva básica do processo de produção escrita requer, portanto: planejamento, geração de sentenças e revisão. Esses três passos são interdependentes e se apresentam, de forma particular, conforme modelos de aprendizagem assimilados pelos agentes, já que estes podem demonstrar maior ou menor autonomia para lidar com as exigências de escrita ou familiaridade com o gênero tratado.

As estratégias cognitivas indicam, em seu grande conjunto, o que Bazerman (2007, p. 54) denominou de “dimensão pessoal” do agente, sua habilidade, motivação e criatividade para analisar uma tarefa ou atividade a ser realizada em determinada situação (o quê, quando, como, para quem e onde), como irá planejá-la, interpretá-la, monitorá-la e mudá-la, se for o caso.

Nesta dimensão, além de o agente pensar como um escritor, ele precisa conhecer a si<sup>73</sup> e ao gênero escrito em questão. Retomando o processo básico de produção textual, para sua realização, o agente faz escolhas (algumas perceptíveis, outras não) em torno

---

<sup>73</sup> Conhecer a si diz respeito ao agente conhecer suas potencialidades: quais aspectos da produção escrita dominam ou têm dificuldade; o que faz para buscar conhecimento; como administra seu tempo e suas emoções para aquela tipo de tarefa.

do conhecimento armazenado em sua memória sobre a temática, sobre o gênero, sobre a língua, sobre a situação comunicativa, na tentativa de selecionar aquilo que será utilizado. Embora essa dimensão pareça solitária (ou individual), a intervenção explícita do professor pode resultar em significativas aprendizagens. A respeito do ensino explícito de gêneros textuais, Freedman e Medway (1994) afirmam que, através dele, também é possível explicitar aspectos sociais, culturais e/ou políticos do contexto que solicita as regularidades textuais.

O ensino explícito possibilita, embora não assegure, uma maior chance de intervir na aprendizagem do aluno, ativando nele a memória social, discursiva e textual, e formas de utilização dos saberes nela acumulados. De modo semelhante, a partir da interação entre professor e aluno, e/ou entre alunos, esse tipo de ensino faz emergir novas formas de ver um tema, uma questão ou disposição pré-estabelecida para se produzir determinado texto. Além de perceber o quanto o aluno sabe sobre a temática proposta, é hora de captar outros conhecimentos. Nesse sentido, a fase cognitiva do planejamento inclui, de acordo com o interacionismo sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999, 2006), operações de contextualização que incidem sobre os parâmetros típicos da atividade de linguagem. Enquanto agente, o aluno deve considerar o lugar social ocupado, situando-se em um dado tempo-espço; a finalidade da atividade e as relações entre os parceiros da interação. A realização desses aspectos ocorre, muitas vezes, de forma oculta, sem que marcas específicas se apresentem na materialidade do texto.

Apesar da pouca apreensão dessas operações, consideramos que o agente pode deixar revelada sua ação cognitiva quando ele:

1. Percebe a situação de produção textual como uma atividade de linguagem e, portanto, como uma atividade comunicativa que pertence a um tipo particular de ação, como a acadêmica;
2. Age para um interlocutor potencial, considerando a posição social deste (s) interlocutor (es) e o papel que espera desempenhar sociodiscursivamente: quais as suas expectativas, quais os limites da ação de linguagem, quais as possibilidades de alterá-las;
3. Associa certos limites e formas de expressão linguageira como socialmente apropriadas ou efetivas para essas situações e seu papel dentro delas;

4. Demonstra consciência (no sentido vygotskyano) da situação, da sua ação, das expectativas dos outros em relação a sua atuação e consequências da obediência ou não dos padrões típicos da ação de linguagem;
5. Associa experiências entre conhecimentos familiares e os novos, entre os mais simples e previsíveis, aos mais complexos e múltiplos, investindo-se da capacidade de “responder” a novas situações comunicativas;
6. Consulta modelos de texto, ideias, informações ou fontes disponíveis em livros ou em outros textos, como forma de selecionar o que deseja e apropriar-se da estrutura linguística e discursiva desses materiais, o que significa que se prepara para as novas situações e prevê consequências sociais do texto, pois pensamentos, crenças e compromissos foram assumidos;
7. Desenvolve novas técnicas e estratégias de concentração ou manuseio do planejamento, da produção e da revisão textual;
8. Administra processos cognitivos complexos (anotações, esboços e rascunhos), o que permite a exteriorização e inspeção do processo (também podemos dizer monitoração) e focalização da atenção;
9. Interage com o texto, objeto a ser inspecionado e usado em conformidade com o enquadre para a nova ação;
10. Incorpora *feedbacks* de outros (professores, leitores em potencial), em algumas situações, cujo papel seja de supervisor, editor, consultor, crítico etc;
11. “Torna a feitura do texto como uma ação em potencial pública, fato que confirma uma presença social num campo letrado de ação social”. (BAZERMAN, 2007, p. 53);

Muitas dessas estratégias, como lembra Bazerman (2007, p. 52), indicam a complexidade do processo mental realizado pelo agente enquanto escreve, mas também sinalizam que muito desse processo fica na periferia, sem visibilidade e atenção. Por outro lado, não significa a impossibilidade de ativação ou a negação de que o agente seja conhecedor dessas estratégias. Isso talvez justifique por que escritores (ou agentes com a tarefa de escrever) frequentemente mostram interesse nas disciplinas que aumentam o acesso a elementos de percepção, memória e resolução de problemas que estão além da atenção consciente.

Assim como podem ser ativadas por um agente maduro, as estratégias podem também ser acionadas ou ensinadas, quando o agente não tem percepção delas (OXFORD, 1994), o que implica, nesse caso, em uma tomada de posição (WOODS, 1997) comum ao professor e ao agente. Nesse sentido, as situações de ensino não devem ser apenas marcadas pela transmissão de conteúdos, mas também podem ter como objetivo ensinar os alunos a *aprender a aprender*. Desenvolvendo neles essa capacidade, o professor abre a possibilidade de os alunos se tornarem mais conscientes, mais críticos quanto ao que aprendem e ao modo como realizam esse processo. Assim, a ação (do professor) ajuda quando é explícita e direcionada, e quando a intervenção é orientada para o aproveitamento e melhoria das situações de aprendizagem.

Visto como um interlocutor sempre potencial no processo de aprendizagem, o professor é, na produção textual, um leitor maduro e engajado. Ele não só avalia o texto, atribuindo um valor relativo à habilidade de uso da língua, mas, como conhecedor dos processos de organização temática e estrutura textual, dos cenários sociais e culturais que ancoram esse texto, tem condições de também desenvolver estratégias cognitivas que auxiliem o aluno, favorecendo sua autonomia.

Antes de privilegiar um trabalho genérico e inferencial sobre os modos de apropriação dos sistemas de escrita dos gêneros acadêmicos, com base no interacionismo sociodiscursivo (ISD), a ação explícita do professor:

1. Solicita, exige ou convida o aluno para que apresente um planejamento organizado de escrita;
2. Apresenta, a partir de tipificações ou modelos existentes, enquadres de escrita dos gêneros textuais a serem produzidos;
3. Verifica, na versão inicial e também final, o que foi aprendido sobre os textos escritos, sobre o funcionamento dos gêneros, sobre o processo de aprender a aprender;
4. Reconhece ainda na versão final do texto: a organização e as partes do texto; a planificação ou o arranjo de sequências textuais e tipos discursivos;
5. Solicita adequações textuais, linguísticas e discursivas, ou inserção de ideias, conhecimentos, reflexões, se for o caso e o gênero permitir;
6. Avalia a coleta, seleção, avaliação, análise, síntese e conclusões do material textual utilizado como base para a produção, assim como as estratégias escolhidas para esse fim;

7. Avalia estratégias que equilibrem ideias, conhecimentos, reflexões e citações, quando for o caso. Também se insere, nesta avaliação, os processos de retextualização, conforme Marcuschi (2001), Matencio (2002) e Dell’Isola (2007);
8. Desenvolve procedimentos e percepções que influenciem o agente na tarefa particular de produção textual: as experiências pessoais e coletivas, avaliação de pensamentos distintos, modos variados de planejamento e organização textual;
9. Cria situações que estimulem a confiança e atitude típicas de um escritor responsável e atento às situações comunicativas letradas;
10. Faz perceber que o texto é um ato de fala e, portanto, traz suas consequências;
11. Mostra que o gênero invocado, em uma dada situação, é o mais apropriado àquela circunstância.

Algumas dessas estratégias revelam o que cognitivamente professores e agentes fazem quando têm a tarefa de produzir um texto e atender a certas demandas de um gênero textual. Conhecer-las pode permitir que os agentes se tornem mais conscientes quanto à compreensão do que fazem e, por outro lado, pode oportunizar as intervenções mais efetivas do professor, no intuito de evitar ou sanar futuras dificuldades de aprendizagem.

A metacognição, nesse sentido, favorece o monitoramento da própria ação de aprender à medida que o agente se vê como escritor e como responsável pela situação enunciativa. Como usuário efetivo da língua, o agente confronta, renova, avalia e constrói conceitos sobre o funcionamento da língua escrita e sobre os textos em determinada esfera. Todas as suas ações durante a atividade resulta, enfim, em um trabalho de (re) descoberta de si mesmo e dos saberes construídos na dinâmica social.

#### 4.3.2 Estratégias linguísticas

As estratégias linguísticas, assim como as cognitivas, implicam escolhas, procedimentos, operações realizadas por um agente para cumprir uma tarefa de linguagem. Enquanto linguísticas, as estratégias demonstram habilidade de o agente manusear a estrutura linguística em prol das necessidades da língua, do texto, do gênero e/ou da situação comunicativa em si. Esse manuseio ou domínio da língua também se verifica, de modo restrito, na codificação e decodificação dos signos linguísticos e, em

largo âmbito, quando o uso linguístico é ampliado a práticas letradas de um grupo social. Em função dessa condição, muitos estudiosos (OXFORD, 1990, 1994; WOODS, 2003; LEE, 2010) vão categorizá-las como estratégias de compreensão, estratégias de realização da linguagem como sistema e como comunicação, monitoramento e revisão linguística.

Por muito tempo e com base em uma crença de que a escrita é resultado de uma habilidade (IVANIČ, 2004), as práticas de produção textual elegeram as estratégias linguísticas como ponto de extrema importância para quem deseja se tornar um escritor proficiente. Em especial, era verificada a capacidade de o agente não violar o sistema linguístico e, para isso, ele não poderia cometer infrações ortográficas e gramaticais, embora essa verificação fosse característica do processo de revisão do texto.

À luz do ISD, as estratégias linguísticas se verificam a partir do repertório de linguagem do agente e se tornam objetos de análise nas operações de planificação textual. De acordo com o gênero textual, os agentes têm disponível no intertexto as escolhas linguísticas que configuram o tipo de discurso a ser utilizado: discurso interativo e relato interativo, discurso teórico e narração. Para Bronckart (1999, p. 149), “os tipos de discurso, como formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional”. Com relação ao ato de produção, esses discursos podem ser implicados ou autônomos: os dois primeiros são implicados e os dois últimos são autônomos, o que significa dizer que, quando implicados, os textos mobilizam parâmetros da ação de linguagem, cujas referências são dêiticas e se integram ao próprio conteúdo temático. Para interpretar um texto de discursos implicados, torna-se necessário situar suas condições de produção, enquanto que os textos, cujos discursos são autônomos, dispensam esse conhecimento (BRONCKART, 1999).

Na prática, no entanto, essa distinção pode representar um problema metodológico, pois, para além das formas dêiticas, os agentes mobilizam outras formas linguísticas que indicam sua implicação, como é o caso dos modalizadores. Além disso, no plano epistemológico do próprio ISD, Bronckart (1999, p. 183), assumindo uma perspectiva dialógica de abordagem da produção textual, considera que “todo texto, mesmo quando é produzido por um só agente, é fundamentalmente orientado para um destinatário, devendo, portanto, ser objeto de uma análise que incide principalmente



sobre os diversos traços dessa interação entre autor e destinatário”. Essa orientação exerce influência sobre o texto, porque traz indicadores contextuais sobre o autor ou autores responsáveis pela produção, ou ainda sobre o modo de realização do texto, se oral ou escrito.

Em se tratando de gêneros textuais escritos da esfera acadêmica – o resumo, a resenha e o artigo científico -, a estratégia mobilizada pelos agentes se caracteriza, basicamente, pela manipulação do discurso teórico. Para o ISD, esse discurso é, em princípio, monologado e escrito, e esse caráter se verifica principalmente através da:

- ausência de frases não declarativas; exploração de um mesmo subconjunto de tempos verbais;
- ausência de unidades que remetam diretamente aos interactantes, ou ao espaço-tempo da produção;
- ausência de nomes próprios e de pronomes adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular com valor claramente exofórico, ou ainda de verbos na primeira pessoa do singular.

Ainda são comuns:

- a presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo, modalizações lógicas, assim como a onipresença do auxiliar de modo “poder”<sup>74</sup>;
- exploração de procedimentos de focalização de certos segmentos de texto, assim como procedimentos de referência a outras partes do texto, ou ao intertexto científico (procedimentos metatextuais, procedimentos de referência intratextual, procedimentos de referência intertextual);
- presença de numerosas frases passivas, a maioria do tipo “passiva truncada”<sup>75</sup>; grande frequência, ao lado das anáforas pronominais, de anáforas nominais ou de procedimentos de referência dêitica intratextual. (BRONCKART, 1999, p. 171-173).

A partir dessas considerações, o agente tem a sua disposição um conjunto de pistas linguísticas que se ajustam ao gênero textual a ser produzido. Esse conjunto também é responsável pelo que é linguisticamente convencional ou tipificado em um gênero, pelo que lhe é estabilizado em um espaço-tempo de sua circulação. Se os

---

<sup>74</sup> Aspas utilizadas pelo autor.

<sup>75</sup> Aspas utilizadas pelo autor.

gêneros possuem formas relativamente estáveis, a ação de aprender e de ensinar busca, quase que rigorosamente, apegar-se ao que o torna recorrente, embora esta seja uma estratégia sem grande poder efetivo. Para produzir resumos, resenhas e artigos científicos, os agentes podem ativar, selecionar e escolher várias estratégias linguísticas, conforme o contexto de situação em que se encontram.

Algumas estratégias de aprendizagem, de natureza cognitiva, revelam estratégias linguísticas e são categorizadas em (FIGUEIRA, 2006, p.12):

- 1) Estratégias de codificação, como categorizar, repetir e elaborar ideias-chave de um texto;
- 2) Estratégias generativas: tipo parafraseamentos, elaborações com analogias, inferências e sumarizações, e
- 3) Estratégias construtivas, que remetem para o raciocínio, transformação e síntese, a partir de múltiplas fontes (anotações de aula, textos-fonte), ou a partir de um texto que é inadequado ou ambíguo.

Além dessas estratégias, a habilidade de o agente para manusear o código poderá ser verificada quando ele:

1. reflete sobre o repertório linguístico adquirido e sobre sua capacidade de escolher as formas privilegiadas pelo gênero e pelo grupo social do qual participa;
2. demonstra, através de marcas verbais ou nominais, domínio das sequências e discursos típicos dos gêneros estudados; conhece formas de regulamentação ortográfica; ajusta aspectos morfossintáticos do texto; percebe (in) adequações de natureza léxica.

Essas estratégias, notadamente, não se aplicam sozinhas, mas são agenciadas, como vimos, por processos cognitivos, e ainda por uma arquitetura textual, a ser descrita na seção seguinte.

#### 4.3.3 Estratégias textuais

As estratégias textuais se caracterizam como procedimentos que dão ao agente a possibilidade de fazer escolhas para o arranjo da arquitetura do texto (BRONCKART, 1999, 2006) e são responsáveis por estabelecer a textualidade. Elas correspondem à manipulação da estrutura textual e adequação aos propósitos que orientam a produção

dos gêneros solicitados. A textualidade, de acordo com Marcuschi (2008, p. 89), não é uma propriedade imanente a algum artefato linguístico. Isso por que: 1. o texto não é um artefato, mas um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos; 2. um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentido; 3. a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão.

Desse modo, indicam como os agentes organizam e tratam informações, formulam o texto, mobilizam mecanismos de progressão referencial, de remissão e de uso das sequências textuais, por exemplo.

Considerando o modelo de análise de gêneros textuais do ISD, as estratégias textuais são verificáveis na ação do agente, quando este manipula os mecanismos de textualização: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. “Esses mecanismos estão articulados à progressão do conteúdo e são apreensíveis no nível da infraestrutura”. (BRONCKART, 1999, p. 259).

Para Bronckart (*idem*, p. 263), “os mecanismos de conexão contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades, chamadas de organizadores textuais”. Eles são responsáveis por estabelecer as relações ou os arranjos de dependência ou/e de continuidade entre segmentos textuais. “Os mecanismos de coesão nominal introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto; são realizados por um subconjunto de unidades que chamamos de anáforas (*op. cit*)” (...). Esses procedimentos concorrem, portanto, para a produção de um efeito de estabilidade e de continuidade. Esses mecanismos estabelecem retomadas entre séries de predicados, ou ainda, entre séries de sintagmas verbais.

Com o objetivo de explicitar as relações entre os diferentes níveis de organização textual característicos dos gêneros da esfera acadêmica, as estratégias textuais demonstram que o agente:

1. Reconhece a estrutura do gênero textual a ser produzido, o que é recorrente e típico;
2. Planeja a estrutura desse texto, equilibrando informações novas e velhas;

3. Ajusta estruturas do texto-fonte, se for o caso, para o texto a ser produzido;
4. Usa marcas linguísticas próprias do discurso teórico e das sequências expositivas, como convém, aos gêneros acadêmicos;
5. Seleciona, no conjunto de mecanismos de coesão nominal e verbal, quais escolhas léxicas efetuam relações no todo textual;
6. Realiza operações de ligação (justaposição ou coordenação) ou de encaixamento (subordinação) entre as partes textuais.

Também concebida como uma estratégia, a retextualização diz respeito a operações de natureza textual e discursiva realizada por um agente para “produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade” (MATENCIO, 2002, p. 111). As estratégias textuais investigadas no processo de retextualização focam, na materialidade textual, a manifestação de operações não só textuais, mas linguísticas e discursivas, como descreve a autora. A partir da caracterização feita por ela, compreendemos que a retextualização envolve uma série de estratégias que podem ser assim descritas:

- a) Estratégias de natureza linguística e textual<sup>76</sup>:
  1. Organiza informações;
  2. Constrói tópicos equilibrando informações dadas e novas para formular o texto;
  3. Seleciona modos de dizer e promover a progressão textual;
  4. Realiza retomadas de referentes e de remissão a referentes, explícitos ou não;
  5. Adequa sequências linguísticas à superestrutura do gênero textual;

---

<sup>76</sup> Cf. Matencio (2002, p. 111): (i) propriamente linguísticas, ou seja, de organização da informação – de construção dos tópicos, de equilíbrio entre informações dadas/novas –, de formulação do texto – de modos de dizer – e de progressão referencial – de retomada de referentes e de remissão a referentes, explícitos ou não; (ii) textuais, já que se referem aos tipos textuais através dos quais as sequências linguísticas dos textos ganham vida – tipo narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal – e à superestrutura do gênero textual – seu esquema global; e (i) discursivas, uma vez que remetem ao evento de interação do qual o texto emerge – tanto à construção do quadro interlocutivo, isto é, à assunção, pelos sujeitos, de lugares e papéis sociais, à delimitação de propósitos comunicativos e do espaço e tempo da interação, quanto aos mecanismos enunciativos, portanto à diafonia, à polifonia e à modalização”.

Como disposto, a estratégia de retextualização nos possibilita reconhecê-la como uma estratégia complexa que envolve recursivamente a ativação simultânea do que é de natureza linguística, textual e discursiva. Nesse sentido, é uma estratégia que também ativa operações cognitivas porque o agente busca monitorar suas ações enquanto tem a tarefa de adaptar o conteúdo ou as informações de um determinado texto em outro.

As operações discursivas são ampliadas e detalhadas na seção seguinte. Embora Matencio faça uso da denominação “operações” para se referir às estratégias, esta será a opção terminológica que adotaremos em toda a discussão.

#### 4.3.4 Estratégias discursivas

As estratégias discursivas correspondem, de forma ampla, aos mecanismos enunciativos descritos pelo ISD. Esses mecanismos “contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações: quais as instâncias que se assumem ou que se “responsabilizam” por elas?” (BRONCKART, 1999, p. 319). São, como vistas em Matencio (2002), responsáveis pelo surgimento de um escritor-autor, sabedor de seu lugar e papel social, conhecedor dos efeitos de sua ação languageira, dos propósitos comunicativos e do espaço-tempo da interação. Em torno dos mecanismos enunciativos, reconhece a polifonia do discurso e administra, com certa destreza, recursos de modalização (MATENCIO, 2002, p. 111).

Na condição de agente, o produtor do texto é também seu autor e, em função do contexto de produção, torna-se responsável “pela totalidade das operações que darão ao texto seu aspecto definitivo: é, aparentemente, ele quem decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe um modelo de gênero adaptado a sua situação de comunicação, quem seleciona e organiza os tipos de discursos, quem gerencia os diversos mecanismos de textualização, etc.” (BRONCKART, 1999, p. 320).

Enquanto responsável pelo texto, o agente:

1. Mobiliza conhecimentos sobre a temática, sejam eles em torno de experiências acadêmicas ou não;
2. Não é unilateral, considerando diferentes pontos de vista;
3. Gerencia discursos e vozes que se tornam presentes no texto;

4. Estabelece objetivos, motivos, intenções para sua produção textual;
5. Considera o interlocutor e as expectativas que tem em relação ao texto, à ação comunicativa e languageira;
6. Considera a situação sócio-histórica em que o texto se insere;
7. Contempla as regras de funcionamento da esfera onde o texto circulará;
8. Assume-se como escritor do texto, responsável pela alteridade que lhe é constitutiva;

Mesmo que definidas separadamente, as estratégias são procedimentos complexos, porque sempre estão em interdependência, motivo pelo qual as abrigamos sob um termo amplo - estratégias de aprendizagem. Quando produzem textos tentando responder a uma determinada situação, os escritores utilizam, reconhecem e desenvolvem estratégias de aprendizagem que ampliam o modo como se relacionam com a escrita.

As estratégias de aprendizagem, seja em sua dimensão cognitiva, linguística, textual ou discursiva, fornecem ao agente um conjunto sempre variado de opções. Isso, no entanto, não significa que sejam um amontoado desorganizado de procedimentos ou operações utilizadas sem critério, mas são, ao contrário, reguladas pelo próprio agente, uma vez que ele tem autonomia para selecioná-las em função dos objetivos pretendidos para a atividade languageira dos seus interlocutores, dos efeitos de sentido pretendido. Representam, pois, autocontrole e autodireção. O agente deixa revelados os movimentos de sua aprendizagem, assim como suas escolhas e permite que problemas advindos de uma aprendizagem deficitária possam ser sanados por ele mesmo, ou através da mediação do professor.

Quanto à sistematicidade, as estratégias, em geral, não obedecem a qualquer critério de uso ou aplicação. Nesse sentido, com o objetivo de aprender, é possível que estratégias discursivas sejam inicialmente acionadas, demonstradas e postas em ação, como também é possível que as textuais, linguísticas ou cognitivas deem início ao trabalho de produção textual, porque as estratégias não são prescritivas, não se excluem, não se hierarquizam.

## V - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos depoimentos e das seções de discussão do grupo focal, com o objetivo de identificar quais crenças são recorrentes entre os alunos e quais estão ou não associadas às estratégias utilizadas ou ativadas por eles na produção escrita de textos dos gêneros acadêmicos: resumo, resenha e artigo acadêmico. Se necessário, outros instrumentos como o plano de curso, o cronograma da disciplina ou as anotações de campo serão acrescentados à discussão. Para tanto, o capítulo está organizado em duas grandes seções: a primeira (5.1), dedicada à identificação e reconhecimento das crenças e a segunda (5.2), dedicada à identificação e interpretação das estratégias de aprendizagem.

Como a abordagem para o reconhecimento das crenças é contextual, os critérios dessa análise privilegiam, nos depoimentos, a recorrência de expressões que favorecem a interpretação e a identificação de crenças. Em muitas dessas ocorrências, os recortes dos depoimentos foram mantidos em sua formulação original e, em outras, os casos de reformulação aparecem somente nas sínteses apresentadas no final de cada seção e subseção.

### 5.1 Crenças sobre a escrita acadêmica e estratégias de produção textual

Nesta primeira seção, a leitura dos instrumentos citados nos permitiu interpretar, descrever e reunir as crenças em três blocos: (5.1.1) crenças sobre a escrita acadêmica; (5.1.2) crenças sobre a produção de textos acadêmicos (item subdividido em crenças sobre a produção do resumo, da resenha e do artigo científico, respectivamente). Essa organização se justifica em função das discussões ocorridas no grupo focal (Cf. Apêndice A): objetivos, questões e gêneros investigados.

#### 5.1.1 Crenças sobre a escrita acadêmica

Para o recém-ingresso no ensino superior, as crenças sobre a escrita acadêmica comungam um misto entre o que é conhecido e familiar, e entre o que é desconhecido e novo. Esse estado de mudança é ocasionado pela natureza da atividade acadêmica e pelas ações realizadas por eles, os alunos, no dinâmico processo de escrita que envolve

os gêneros investigados. Como veremos, não é apenas uma mudança no modo de tratar o funcionamento da escrita e compará-la ao que faziam na escola básica, mas é, particularmente, um rompimento com concepções cristalizadas de aprendizagem da escrita, do comportamento, do aluno e do próprio texto.

Em função dos objetivos traçados para as reuniões do grupo focal, as expressões destacadas nesta seção são oriundas dos dois primeiros encontros (08 e 15 de setembro de 2011) e, mais expressivamente, do primeiro. Para este encontro, propomo-nos a “Motivar discussões sobre as crenças que orientavam ou influenciavam a produção da escrita escolar; e identificar estratégias cognitivas típicas do processo de percepção e controle de aprendizagem”. Desse modo, o encontro teve início com a retomada do ingresso dos seis alunos na comunidade acadêmica. Considerando esse ingresso, questionamos:

1. Para fazer parte dessa comunidade, o que você mantém das práticas de escrita escolar?
2. O que você aprende de diferente?

De acordo com a discussão, outras questões foram introduzidas como desdobramentos:

3. Considerando que você aprendeu a escrever textos de um determinado modo, é possível dizer que a entrada na academia favoreceu a adoção de outros modos de escrita?
4. Você chegou a abandonar o modo como escrevia? Se sim, que motivos justificam esse abandono?
5. Hoje, o que facilita ou dificulta escrever na academia?

O registro se deu no final do encontro e foi feito individualmente sob a forma de um depoimento.

Apresentamos, a seguir, a primeira crença.

- a) O ingresso na universidade implica um rompimento com as práticas de escrita escolar e a compreensão de que a escrita acadêmica ocorre a partir de necessidades, de objetivos.

Os depoimentos desse primeiro encontro (Apêndice C) demonstram que quando tratam da produção escrita na academia, os alunos deixam indicativos de que vivenciam uma mudança de crença ou de que várias crenças parecem coexistir sobre a mesma



questão. Essas crenças são marcadas, em especial, por expressões que evidenciam uma ruptura com os modelos escolares e uma reflexão sobre sua condição de agente. Vejamos:

A-01 A escrita acadêmica se **diferencia** da escolar porque **exige** do **agente**, ao contrário desta, um contínuo **trabalho de reflexão (...)**.

A-02 A escrita acadêmica diferentemente da escolar **rompe** com os modelos trazidos pelos manuais didáticos (...), “é o **refletir** sobre algo”.

A-05 Na escrita acadêmica trabalhamos mais na **reflexão**, na forma como vamos organizar nossas ideias, para que o texto se torne mais claro para o leitor, diferentemente da escolar. O que também percebemos que este processo **rompe** com o que os manuais didáticos “ditam” rompendo com as “regras” que eles trazem.

A-01(...) isto, é o que **diferencia** a escrita acadêmica, da escolar, pois nessas muitas vezes o aluno não é levado a **refletir** sobre o próprio ato de escrever, e os mecanismos envolvidos neste **processo**.

Nos trechos acima, as expressões “diferencia”, “exige”, “rompe” e “refletir”, assim como “trabalho”, “reflexão”, “agente” e “processo”, caracterizam uma concepção, partilhada entre os alunos, de que a escrita acadêmica abrange uma dimensão diferente do que vivenciaram na escola. Há, assim, a sinalização de que os alunos enxergam uma ruptura entre a produção textual ocorrida na escola, uma vez que criam, em seus depoimentos, uma série de oposições entre uma e outra concepção de escrita, como demonstram as passagens: “E isto, é o que diferencia a escrita acadêmica, da escolar, pois nessa muitas vezes o aluno não é levado a refletir sobre o próprio ato de escrever, e os mecanismos envolvidos neste processo” (A-01) e “Pensando, (...), a escrita escolar, (...) é (...) fácil, já que entendia-se essa atividade como uma cópia, verificação de leitura, um produto pronto e acabado” (A-04).

A escrita, agora praticada, é exigente e requer de quem a faz – o agente - um trabalho de reflexão, o que implica um comportamento ativo e, portanto, social e interativo de aprendizagem e um envolvimento consciente com a atividade.

Esse tipo de conclusão a que chega A-04 tem origem no fato de que a escrita realizada na escola, principalmente, nas escolas públicas de onde muitos proveem<sup>77</sup>, é-

<sup>77</sup> Embora esse dado não seja fruto desta investigação, reconhecemos que existe no nosso país um descompasso entre o desempenho dos alunos da escola pública em relação aos que vêm da escola privada. Este dado é confirmado pelo Ministério da Educação (MEC\INEP\DAEB 2003), após aviação da educação básica do país. Para ilustrar, destaca Dourado (2005, p. 13): O nível de aprendizagem dos alunos da educação básica (citamos apenas dados relativos ao 3º ano do Ensino Médio) é considerado para as escolas públicas e privadas, respectivamente: **Muito crítico**: 4,4 e 1,2%; **Crítico**: 39, 9% e 9,3%; **Intermediário**: 53, 4% e 63%; e **Adequado**: 2,3% e 25,4%.

lhes apresentada com pouca clareza dos objetivos cognitivos e sociais que definem a realização de uma atividade, o que impede ou dificulta a escolha, junto com o professor, de ações ou de estratégias de aprendizagem que possam facilitar e melhorar sua realização. É nessa dimensão, provavelmente, que A - 01 vai se denominar agente e vai reconhecer o investimento ou o trabalho a ser dispensado à atividade, como outra crença. Vejamos:

b) A escrita acadêmica exige maior reflexão. É resultado do “trabalho” e da dedicação por parte de quem escreve e da própria “atividade” de escrita.

A noção de “agente”, indicada por A – 01 ou de “sujeito escritor” indicada por A-04 e A-05 sinaliza para a tradicional concepção de que o produtor do texto é alguém dotado de habilidades natas ou de uma criatividade que lhe permite escrever sem grandes problemas, está em transição, porque o termo (agente) projeta ações e comportamentos conscientes desse produtor. É preciso que o texto porte certos conhecimentos (frutos de leitura), planejamento, organização e revisão, uma vez que “As ideias não surgem do nada” (A-02) e existe muita “Dificuldade em iniciar a primeira linha, relacionar as partes do texto a fim de deixá-lo coeso e coerente, como será estruturado o texto, entre outras coisas” (A-03).

Enquanto “agente” ou “sujeito escritor”, esse produtor tem autonomia para criar seu percurso de produção (que conhecimentos busca e\ou articula, o tempo que leva para organizar e executar seu planejamento, como revisa seu texto), mas, ao mesmo tempo, essa autonomia é interpelada por uma dependência sobre ação, com certo condicionamento na intervenção do professor, como declara A-05: “(...) me lembro sempre que nos diziam: **“escrevam corretamente, não use gírias, seja preciso”** (A-05).

Esse trabalho é, em geral, descrito de forma genérica pelos alunos. Em boa parte de seus depoimentos, afirmam ser um “processo de idas e vindas” (A-01) e “(...) um processo dinâmico que requer um esforço por parte dos que a vivenciam” (A-04), e o define como um processo dinâmico pelo fato de ativar conhecimentos linguísticos, discursivos, históricos e etc., a partir do qual é exigido um trabalho que requer investimento de leituras, esboços de escrita, intervenções do professor e do próprio aluno, e não só o ato de redigir como resultado do preenchimento de uma folha em branco. Nesse sentido, esse processo é determinado pela finalidade comunicativa; pelo

leitor; pela seleção de ideias; pela forma como escreve; pelo papel crítico a ser assumido. Por outro lado, não é um processo novo do qual não tenham qualquer conhecimento. Nas declarações de A-05 e A-03, respectivamente, encontramos expressões como “mantemos”, “(nos) ensinou”, “aprendemos”, “deve-se” que apontam para um processo ou uma aprendizagem ainda em curso, o que é reforçado por outras como “parcela” e “primeiro contato” nos trechos a seguir:

A - 05 (...) nós **mantemos** na nossa prática escrita do nosso aprendizado na escola básica é o fato da preocupação com as normas gramaticais (...)

E se nós hoje somos sujeitos-escreitores dentro da academia, (...), **uma parcela disso deve-se a esse primeiro contato** com a escrita na escola básica que esse uso nos ensinou.

A - 03 A escola **nos ensinou** ‘como escrever’, mesmo que primeiramente de forma falha, mas foi na academia que **aprendemos** a possuir criticidade sobre o que escrevemos (...).

Com discrição, esse processo se traduz na compreensão de que há, em torno da escrita acadêmica, determinados requisitos e\ou determinados procedimentos que devem ser atentados e assumidos pelo agente textual, a saber: a finalidade ou situação comunicativa; a audiência ou destinatário ou leitor; o (s) objetivo (s) do texto; a relação de menor ou maior dependência com o texto-base (se se trata de um resumo ou resenha, por exemplo, afirmam a necessidade de não fugir às ideias do autor, ser fiel a essas ideias, etc.). Compreensão que fundamenta a última identificação de crença de escrita.

c) A escrita acadêmica está mais próxima dos usos sociais da escrita, como a publicação.

Ampliando o que caracteriza o processo de escrita, os alunos indicam perceber que ela possibilita uma maior inserção social ou está mais próxima das situações sociais que ocorrem, neste caso, para além das fronteiras da universidade ou de uma disciplina e permitem o diálogo com outros leitores. Nessa dimensão, parecem reconhecer, embora não detalhem, que a escrita pública exige um trabalho maior em relação ao tratamento das informações a serem contidas no texto, à organização estrutural do mesmo ou à revisão linguístico-gramatical necessária a qualquer etapa de finalização da produção, mas também atenta para o reconhecimento e captação do trabalho textual, discursivo e linguístico encontrado em outros textos. O texto produzido assume um lugar entre tantos na comunidade acadêmica.

Assim, é preciso que o agente se preocupe não apenas com um saber fazer, mas, sobretudo, com um saber dizer. Por essa via, reconhece o que é dialógico e intertextual em um texto, e que o que produzimos não o fazemos de modo exatamente novo, mas o fazemos através de reflexão sobre esses textos, sobre os discursos que portam, sobre suas afirmações ou negações, sobre o estilo utilizado e assim sucessivamente. “Tudo” está disponível no intertexto, mas não se trata de uma mera apropriação, se trata, pois, de um trabalho de reflexão de como o texto se constitui como texto. É preciso observar, tentar entender, levantar hipóteses sobre por que os textos foram escritos daquela maneira e não de outra. É precisamente esse trabalho que lhes permite alterar o funcionamento da escrita e a organização do texto, a compreensão da língua e a decisão mais cuidadosa de como irão proceder daí em diante.

Há, no depoimento de A – 04, indicativos de que, sendo a escrita acadêmica também social, os textos produzidos se situam em contextos mais rigorosos, porque atendem a determinadas finalidades e, dentre elas, existe a possibilidade eminente de publicação:

A-04 (...) a escrita acadêmica nos coloca em situações mais próximas aos **usos sociais** da escrita, pois nos deparamos, por exemplo, com **a necessidade de publicarmos nossos textos em eventos, em “lugares” públicos**, de modo que não nos restringimos (apesar de fazermos isso também) à escrita de textos para serem lidos pelo professor para recebermos uma “nota”.

As declarações de A – 04 trazem novas preocupações ao agente de escrita. Ele tenta colocar sobre o “contexto mais rigoroso” a necessidade de a escrita acadêmica privilegiar objetivos próprios à atividade de escrita. Entre eles, lembra a necessidade de publicação e a condição de o texto se tornar público. Efetivamente, isso resulta em trabalho diferenciado de escrita e em um comportamento particular desse aluno (lembremos sua condição de bolsista PIBIC), mas, ao mesmo tempo, revela que a relação assumida com a escrita não é uma constante, ou seja, não é porque sabem como deveriam escrever ou se comportar como escritores que o fazem. De acordo com as discussões dos encontros realizados no grupo focal, o critério para escrever com maior ou menor cuidado, ou atenção acaba sendo subordinado a uma escolha muito particular do agente, pois, mesmo quando o texto representa uma avaliação da unidade\disciplina e ele não dispõe de tempo para sua produção ou julga que haverá outra forma de avaliação, realiza a atividade de forma descuidada, considerando, inclusive, que o texto produzido pode atender parcialmente às solicitações feitas pelo professor.

Guiados por essa crença (“a escrita acadêmica nos coloca em situações mais próximas dos usos sociais da escrita, como a publicação”), o agir e o comportamento dos agentes estão atrelados ao valor ou ao sentido que dão à atividade escrita: se para uma simples verificação de leitura solicitada pelo professor; se para publicação do texto em uma revista ou apresentação em um evento. Essa noção de valor é muito particular e muito subjetiva, porque envolve motivações, preferências, gosto, enfim.

Em síntese, identificamos, nesta seção, três crenças sobre a escrita acadêmica:

**Quadro 4 – Crenças sobre a escrita acadêmica**

| CRENÇAS SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O ingresso na universidade implica um rompimento com as práticas de escrita escolar e a compreensão de que a escrita acadêmica ocorre a partir de necessidades, de objetivos de escrita. |
| A escrita acadêmica exige maior reflexão. É resultado do “trabalho” e da dedicação por parte de quem escreve e da própria “atividade” de escrita.                                        |
| A escrita acadêmica está mais próxima dos usos sociais da escrita, como a publicação.                                                                                                    |

A partir das expressões destacadas nos trechos dos depoimentos e das possibilidades de interpretação que elas nos permitiram, caracterizamos a escrita escolar e a acadêmica, reformulando, em algumas situações, o que foi dito de recorrente sobre cada uma. Para tanto, fazemos uso de fragmentos ou trechos desses depoimentos:

**Quadro 5 – Escrita escolar e escrita acadêmica: caracterizações**

| ESCRITA ESCOLAR                                                          | ESCRITA ACADÊMICA                                               |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| É mais cômoda, fácil.                                                    | Exigente.                                                       |
| Exige pouca ou nenhuma reflexão sobre a escrita, às vezes, apenas cópia. | Reflexiva.                                                      |
| Produto pronto e acabado.                                                | Processo.                                                       |
| É orientada pelo manual didático.                                        | O aluno é um agente.                                            |
| Não requer posicionamento crítico.                                       | É crítica.                                                      |
| A escrita dá ênfase às normas ou aos conhecimentos gramaticais.          | Ativa conhecimentos linguísticos, discursivos, históricos, etc. |
| Funciona como objeto de avaliação de conteúdos de língua.                | Funciona\atende para\uma atividade comunicativa, social.        |

Reconhecemos que a identificação dessas crenças e do modo como os alunos caracterizam e diferenciam a escrita escolar da escrita acadêmica não pode deixar de ser influenciado pelas questões que orientaram esse primeiro encontro:

- Para fazer parte desse grupo, o que você mantém das práticas de escrita escolar?;
- O que você aprende de diferente?” e ainda:
- O que justifica o abandono de algumas práticas e a adoção de outras? O que facilita? O que dificulta?”;

assim como pelo que já leram ou produziram na academia, em especial, pelos conteúdos\conhecimentos com os quais entraram em contato na disciplina PLPT – II<sup>78</sup> (Anexo A).

A formulação das perguntas traz expressões, tais como: “mantem”, “adota”, “abandona”, “dificulta”, “facilita” e ainda: “adoção”, “abandono”, “diferente” que fornecem pistas de que, de fato, há um misto de ruptura e de continuidade entre o que é feito na academia e na escola, quando falamos de escrita (algo válido para outros objetos de ensino também). Embora a formulação incite e trabalhe em prol de certa expectativa de resposta, a discussão do grupo focal também demonstra que existe um debate e uma reflexão importantes orientando essa resposta, no sentido de dizer que algumas crenças caracterizam, em maior ou em menor grau, experiências distintas. É válido lembrar, por exemplo, que nem todos apontam a escrita escolar como ruptura (Cf. depoimento de A-03 e A-05 – Apêndice C), ou como algo negativo que não tivesse implicações para a vida na comunidade acadêmica. Ao contrário, veem nela um contínuo, parte do processo de descoberta e desenvolvimento de cada um deles, parte da experiência e da aprendizagem que portam.

Nessa direção, o grupo focal alarga as possibilidades de reflexão sobre a escrita, porque o tipo de discussão e de questionamento feitos seria, provavelmente, difícil de ocorrer em situação de sala de aula. Em função disso, as discussões do grupo apontam indicações de que o aluno se torna mais atento, mais criterioso e mais consciente quanto ao uso da escrita depois de tê-la pensado em tais condições ou porque percebe o risco de usá-la de forma negligente. O indicativo é justificado como hipótese, já que a afirmação pressupõe outros dados não disponíveis nessa pesquisa, tal como a motivação e a

---

<sup>78</sup> Referimo-nos aos conteúdos vistos nessa disciplina: 1. Reflexões sobre usos e funções da leitura e da escrita; 2. Reflexões sobre a escritura: Perspectiva Textual: mecanismos de coesão e coerência; Perspectiva Psicolinguística: modelos de Hayes e Flower; Perspectiva Psicossociolinguística: modelo de Meurer; Perspectiva Discursiva. 3. Prática de escritura de textos acadêmicos: Elaboração de textos dissertativo argumentativos; Elaboração de artigo; Elaboração de resenhas.

necessidade que teria para escrever. Talvez fosse (e é) frequentemente demonstrado, como observamos durante a realização dos seminários e em discussões de sala de aula, que a escrita escolar é “inversa” ao que se pratica na academia, mas o confronto entre crenças é uma singularidade dos encontros.

Por se tratar de um método explícito de abordagem do objeto e das questões de pesquisa, a pergunta e sua formulação reforçam, por exemplo, a necessidade de ações docentes mais objetivas em termos de ensino. A explicitude da questão faz reacender o debate sobre metodologias de ensino e, por consequência, sobre as concepções de aprendizagem que orientam as aulas e discussões sobre escrita. Essas e outras questões são ampliadas ao longo dessa análise.

#### 5.1.2 Crenças sobre a produção de textos na academia: o resumo, a resenha e o artigo acadêmico

Das crenças de escrita identificadas na seção anterior, estabelecemos vários vínculos com as que serão apresentadas sobre o resumo, a resenha e o artigo acadêmico. Evidentemente, a razão de ampliar a discussão se justifica pelo fato de o foco recair sobre os gêneros investigados e seus representantes textuais. Para esse fim, fazemos uso dos depoimentos de vários encontros: o segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto (Apêndices D, E, F, G e H, respectivamente). Por abarcar tantos dados, subdividimos esta seção em três subseções: uma dedicada ao resumo (5.1.2.1), outra à resenha (5.1.2.2) e a última ao artigo acadêmico (5.1.2.3).

No tratamento dos dados, mantemos o destaque de expressões em alguns trechos dos depoimentos dos alunos e procedemos à interpretação, sem alterar o registro dos mesmos. Os casos de reformulação só ocorrem nas sínteses apresentadas no final de cada seção e subseção.

##### 5.1.2.1 Crenças sobre a produção do resumo acadêmico

A fim de reconhecer quais crenças os agentes tinham com relação à produção do resumo acadêmico, o segundo e o terceiro encontros do grupo focal forneceram um material privilegiado. Era objetivo do segundo encontro (15\09): “Identificar crenças e estratégias de aprendizagem que orientam a produção desse texto” e, como situação motivadora, realizamos “um resgate das situações em que os alunos produzem

resumos”, questionando-os sobre “a finalidade que estabelecem para o texto e as estratégias que utilizam para realizá-la”. Para tanto, a pergunta-guia foi “O professor solicita que você produza um resumo, após leitura de uma obra por ele indicada, quais passos você segue?” (Apêndice D) e, embora tivéssemos como proposta a leitura de dois resumos para ampliar o debate, a programação foi alterada em função da discussão anterior sobre a escrita. Ainda durante o encontro, outras questões foram utilizadas para detalhar a proposta: “Vai se preocupar com a estrutura do texto? Sua preocupação recai sobre as expectativas do professor? A maior preocupação são os erros ortográficos que não podem ocorrer? O professor recebe a produção, corrige e identifica alguns problemas. O que você faz para solucioná-los?” (Apêndice D).

Para o terceiro encontro, tínhamos como objetivo: “Avaliar duas propostas que orientassem a produção escrita da resenha acadêmica, atentando para suas semelhanças, diferenças e auxílio no saber fazer exigido para os textos de circulação nesta esfera”, mas, como justificado acima, esse encontro permaneceu com os objetivos e discussão sobre o resumo. Ainda realizamos uma adaptação da proposta inicial, porque levamos como leitura dois exemplares de resumo acadêmico e não da resenha (Cf. Apêndices D e E). A leitura desses depoimentos nos permitiu, com algumas reformulações, a identificação de algumas crenças, como segue.

- a) A produção do resumo requer envolvimento com o objeto de estudo (o texto-base), reflexão e a consideração do contexto de produção ou do contexto comunicativo. É um exemplar textual orientado para o professor ou para publicação.

Nos depoimentos produzidos (Apêndice D), encontramos várias expressões usadas pelos alunos para compreensão da produção textual do resumo como resultante do envolvimento com a leitura do texto-base. Essas expressões também reforçam a necessidade de realizarem uma reflexão sobre o que escrevem e como escrevem, assim como de considerarem o contexto de produção ou contexto comunicativo no qual o texto se dá, como afirmam A-05, A-02, A-03 e A-06, a seguir:

A – 05 (...) além das questões de **estrutura e conteúdo**, outras coisas concorrem para a produção desse determinado gênero (o resumo<sup>79</sup>), ou seja, o **contexto comunicativo**. Assim, um resumo para uma **atividade didática** não será feito da mesma forma que um **resumo para um congresso**.

---

<sup>79</sup> Acréscimo nosso.



A – 02 (...) a produção de um resumo levará em consideração o **contexto da produção**, isto é, **para quem** será encaminhado o resumo: para aprovação de um artigo para a publicação em um **evento**, em que levará em conta uma contextualização, um objetivo, uma fundamentação teórica no qual se deverá levar em conta esses aspectos mais estritamente.

A – 03 (...) vale ressaltar que o grau da minha preocupação vai depender **do contexto de circulação** do resumo. Por exemplo: se escrevo um texto **para um professor e um para um evento**. Creio que as minhas estratégias serão mais detidas no segundo caso.

A – 06 (...) **Pensando na questão do interlocutor**, certamente a escrita de um resumo terá uma construção diferente no âmbito acadêmico, por exemplo, **escrevemos melhor** (de modo geral) quando sabemos que a escrita passará por um **processo avaliativo**.

Esses trechos demonstram, inicialmente, que os alunos reconhecem uma “estrutura e um conteúdo” (A-05) no resumo e que o modo como esses dois elementos se relacionam e são dispostos no texto depende de alguns fatores, entre eles, a finalidade de escrita. Se o resumo representa “uma atividade didática” (A-05), direcionada “para o professor” (A-05 e A-03) ou “para um evento” (A-03) ou “para um congresso” (A-05), os alunos afirmam ter, na segunda situação, maior atenção com o que escrevem e, por isso, consideram que “escrevem melhor” (A-06). Escrever melhor, no sentido em que foi empregado, diz respeito a produzir um texto que contenha, além da síntese habitual de ideias, informações sobre “a fundamentação teórica” (A-02), sobre “o objetivo” (A-02) do texto.

A produção do resumo, nessa direção, é orientada pela crença de que é necessário existir uma finalidade, um objetivo a cumprir, e não se trata apenas de um texto cujo interlocutor é o professor ou de um exemplar a cumprir parte de “um processo avaliativo”, como afirma A- 06. Nesses trechos, também temos revelados alguns hábitos arraigados de escrita dos alunos “escrever melhor se for para uma avaliação ou para um evento” e que muitos desses hábitos são reforçados, quase que automaticamente no cotidiano acadêmico, porque muitos não se dão conta de que acabam por se dedicar mais, apenas quando há uma nota em questão. Quando produzem um resumo ou qualquer outro texto dissociando-o de um fim, a atividade perde seu sentido e “ganha outro”, o da improdutividade ou do descaso.

Reconhecemos que a avaliação do professor representa um indicativo importante sobre o envolvimento, em termos do que o aluno decide ou não fazer com o texto a ser produzido. Essa indicação resulta, muitas vezes, em uma nota ou na condição de aprovado ou reprovado em determinada disciplina; entretanto, a crença de que é essa avaliação que determina o maior ou menor empenho de aprender a produzir

determinado texto, acaba por ser muito frágil como critério, uma vez que, em outras situações, esse mesmo aluno diz que o rigor na escrita de um resumo, por exemplo, será maior se o leitor for proveniente de um evento científico, conforme trecho a seguir: “se escrevo um texto para um professor e um para um evento. Creio que **as minhas estratégias serão mais detidas** no segundo caso” A – 03.

Em seus depoimentos, os alunos parecem não perceber que a aprendizagem desse exemplar textual, seja para o professor, seja para um evento, não os exime do envolvimento necessário. À medida que se assumem como agentes, abandonam a rigidez de seguir um modelo composicional, aventuram-se em pensar quais são as principais ideias do texto, escolhem o que devem ou não selecionar em função do leitor. Com isso, refletem sobre o processo de aprendizagem que vivenciam e experimentam; adotam novas formas de proceder e ajustam outras já conhecidas; é caracteristicamente o que chamam de **reflexão** (seção 5.1.1).

Guiados por essa (s) crença (s), a reflexão<sup>80</sup> a que os alunos se referem cria um amplo leque de possibilidades metacognitivas de explicação para o processo de aprender. Ao mesmo tempo, a reflexão orienta uma forma de pensar e raciocinar o texto, de se antecipar a problemas advindos de uma ou de outra forma de organização e estruturação textual, ou de o leitor (professor/comissão de um evento) não compreender o texto. A crença sobre essa aprendizagem inclui, portanto, uma forma de entender como eles pensam a própria aprendizagem e, a partir disso, estabelecem, mesmo que inconscientemente, ações e necessidades baseadas na experiência, aptidão e motivação que têm para aprender. Além disso, vão sinalizar que o resumo precisa sintetizar ideias, algumas delas escolhidas de acordo com diferentes critérios. Vejamos essa segunda crença.

- b) O resumo é uma síntese das ideias do outro, o autor. É uma apresentação do que os produtores textuais consideram importante ou daquilo que julgam ser importante para o leitor.

Nos trechos abaixo, destacamos algumas expressões que nos permitem interpretar o que os alunos reconhecem quando se referem ao seu interlocutor ou ao destinatário do texto:

---

<sup>80</sup> Cf. Crenças sobre a escrita acadêmica.

A – 05 Quando produzimos um resumo, nós estamos preocupados em **sintetizar**, apresentando o que pensa o **outro** sobre determinado assunto, sendo muitas vezes esse “**outro**” nós mesmos.

A – 01 Diante da proposta de elaboração de um resumo acadêmico, eu vou apresentar inicialmente o objetivo que está sendo resumido, situando o leitor.

Em seguida, **apresento as ideias** que **considero importantes para aquele leitor**, inserindo marcas linguísticas textuais que possibilitem o leitor compreender como o autor da obra resumida trata de determinado conteúdo no texto-base.

A – 06 Pensando na questão do **interlocutor**, certamente a escrita de um resumo terá uma construção diferente no âmbito acadêmico (...).

A – 04 (...) **tento organizar minhas ideias** de modo que contemplem os **aspectos que considere mais significativos no texto**, com a preocupação maior de se primar pela estrutura do gênero.

Das palavras em destaque “o outro” (A-05), “o leitor” (A-01) e “o interlocutor”, e ainda “apresento as ideias que considere importantes para aquele leitor” (A-01) e “tento organizar minhas ideias” e “aspectos que considere mais significativos no texto” (A-04), inferimos um estado de constante vigilância ou, mais adequadamente, um estado de autorregulação do processo de aprendizagem e produção do resumo, porque demonstram que todo o processo de produção do resumo é orientado pela compreensão de que há um interlocutor com quem o texto dialoga ou a partir do qual é influenciado. Esse interlocutor provoca, por exemplo, a escolha de determinadas ideias no texto e/ou altera o modo como a síntese do texto-base é apresentada.

Em torno da “reflexão” e do envolvimento com a atividade de produzir textos, os alunos não demonstram desconsiderar a atividade e as ações que ela demanda. Mesmo quando dizem ser uma mera atividade acadêmica, guiam-se de forma muito inquietante, tentando “sintetizar” (A-05) ou “organizar (...) ideias” (A-04) e, por fim, textualizar e/ou retextualizar as ideias de um texto-base em um outro texto, neste caso, um resumo.

Ao reforçarem um conceito clássico e necessário do que seja um resumo “uma síntese” (A-05) das ideias do autor e não das palavras do texto, os alunos demonstram dois movimentos curiosos como critério de escolha dessas ideias: o primeiro diz respeito ao que ele, como responsável do texto, considera importante e o outro diz respeito ao que o leitor considerará importante no texto. Além do estado de autorregulação, as preocupações dos alunos também revelam uma questão transitória em termos do que seja importante no texto-base. Ora o que é importante faz parte de um critério particular do aluno como leitor (leio isto e o considero importante), ora esse aluno julga o que será mais importante para o leitor do texto, em geral, o professor.

Consideramos que essa transição sinaliza uma mudança importante no processo de aprendizagem dos textos acadêmicos em questão, porque se a produção se justifica, como apontaram, por um determinado contexto de produção ou comunicativo, ela incorpora seus aspectos sociais e históricos, o que pode revelar-se, por exemplo, nas escolhas linguísticas, na disposição textual, no suporte, no efeito que pensam causar no leitor, etc.

Embora pareçam indicar preocupações semelhantes, o primeiro movimento – o que é importante para o produtor textual - centra sua atenção no próprio produtor (Cf. A – 04) e, portanto, não leva em conta o leitor e a situação comunicativa em que o texto se insere. No segundo caso – ideias importantes para aquele leitor (Cf. A-01), atentar para o leitor do texto e torná-lo central, na produção, reforça a compreensão de que a situação comunicativa é determinante na organização e estruturação do texto, porque é ela que orienta as condições do saber dizer e do saber fazer.

Essa(s) crença(s) ativa(m) e induz(em) ações e comportamentos que levam em consideração a experiência do agente do texto e, por consequência, os fatores sociais e culturais que influenciam a sua versão final. Do ponto de vista cognitivo, essas preocupações são indicativos de que estão motivados para produção do texto, mesmo que essa motivação não se traduza como um investimento afetivo com a atividade, mas como um investimento que pode ser caracterizado como pessoal, intelectual, acadêmico (representa um nota), uma vez que não demonstram ser negligentes com o texto e assumem, de forma mais ou menos explícita, uma preocupação com as ações a serem feitas. Podemos concebê-las também como um estado de consciência da atividade e das ações, particularmente, das necessidades que a atividade gera.

O esquema a seguir, sintetiza essa reflexão:



De acordo com o esquema proposto, o texto (o resumo, a resenha ou o artigo acadêmico) está em contínuo movimento de construção, porque assim também estão as preocupações do agente em relação ao que deverá fazer e como o fará, em função do possível leitor e do contexto comunicativo. Nesse sentido, o texto mantém relações linguísticas, textuais e discursivas com um dado gênero textual, aspecto explorado na última crença dessa seção.

c) A produção do resumo é orientada por um gênero

Partilhando da compreensão de que todo texto é representante de um gênero textual em particular, as preocupações dos alunos e esse estado de autorregulação criam um cenário propício para discussão do lugar do texto e do gênero nessa aprendizagem. Precisamente, o que consideram do texto e/ou do gênero? O que lhes dá segurança para dizerem que determinados aspectos são do gênero? Qual é a “estrutura do gênero”? (A – 04) O que querem dizer em suas reflexões quando afirmam:

A – 04 (...) tento organizar minhas ideias de modo que contemplem os aspectos que considere mais significativos no texto, com a preocupação maior de se primar pela **estrutura do gênero**.

A – 03 Quando me proponho a fazer um resumo acadêmico tenho a preocupação de ser fiel ao texto teórico e de **seguir os aspectos** que são necessários para que **o gênero se configure como tal**.

A – 02 Além do mais, como **este gênero se trata de um texto independente**, mas também de um texto-base, vai inferir o gerenciamento de vozes, a informação do autor.

O gênero, como posto, é concebido como um fio condutor que delimita, orienta e regula as ações de linguagem e a própria arquitetura do texto. Como ações de linguagem, também delimita o que pode ou não pode ocorrer\estar no texto. Essas ações inserem o agente em uma dimensão espaço-temporal do texto, pré-determina discursos, conteúdos, objetivos, motivos, enfim. De modo amplo, dão ao agente a oportunidade de considerar as ações já realizadas por outros membros da comunidade acadêmica, por outros textos e situações, para que ele possa tê-las como mediadoras, como parâmetros ou referência. A indicação do gênero de sua “estrutura” (A-04) e “aspectos” (A-02) sinaliza a percepção de que o texto que produzem precisa ser reconhecido, precisa ser nomeado como resumo ou qualquer outro gênero em circulação na academia.

Assim, mesmo que não declarem ou não tenham clareza sobre a dimensão do que disseram sobre os gêneros em seus depoimentos, os alunos revelam que há uma “rede” onde gênero, ações de linguagem e texto se encontram e se influenciam. Desse modo, a própria crença de aprendizagem sobre a produção escrita parece estar em transição, uma vez que os alunos demonstram que, além dos aspectos textuais a que geralmente atentam e recorrem durante a produção de um texto, agora é preciso também recorrer ao gênero, ao papel que ele efetua no conjunto social.

Em função dessa nova realidade, a aprendizagem se reveste de uma nova atribuição e, portanto de uma nova e importante crença, como veremos a seguir:

- d) É preciso produzir textos que atendam a outras demandas de natureza pública ou social

Embora saibamos que este grupo de alunos é, de certa forma, um grupo privilegiado, porque além de terem entrado em contato com questões específicas<sup>81</sup> sobre

---

<sup>81</sup> Referimo-nos, em particular, aos conteúdos contidos no plano de curso da disciplina (Anexo A): 1. Modelos teóricos de produção de texto (sociocognitivo; sociointeracionista; e discursivo); 2. Abordagens das práticas sociais de escrita: letramento e gêneros textuais; e 3. Abordagens de escrita na escola: a prática tradicional, os manuais didáticos, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e provas de concurso público. De modo semelhante, destacamos as temáticas propostas para realização dos seminários que tratam da produção escrita e sua relação com os gêneros (Cf. Cronograma da disciplina, Anexo D): **3º seminário** - *Como se situam as propostas de ensino de produção de textos escritos (resumo e resenha) segundo as teorias de Escrita vigentes? Qual a relação entre os manuais de ensino e a prática docente?* **4º seminário** - *Como se situam as propostas de ensino de produção de textos escritos (projetos e*

a produção textual escrita e sobre gêneros na disciplina PLPT – II, alguns integram projetos de pesquisa (A-04 e A-02), o que amplia seu envolvimento com as atividades acadêmicas e sua familiaridade com os textos e gêneros que circulam nessa comunidade.

Em conformidade com o que nos propomos a fazer neste segundo encontro do grupo focal, reconhecemos que os depoimentos, mais uma vez, reforçam não exatamente o que foi solicitado aos alunos no início da discussão: “as crenças e estratégias de aprendizagem que orientam a produção do resumo acadêmico”, mas revelam e/ou acentuam crenças que têm sobre o resumo, sobre a finalidade de sua produção na academia, sobre os critérios que guiam a ação e o envolvimento de cada um com esse texto, assim como dão destaque às transformações que caracterizam a aprendizagem nessa etapa de formação.

Em síntese, podemos reconhecer como crenças de produção do resumo:

**Quadro 6 – Crenças sobre a produção do resumo acadêmico**

| CRENÇAS SOBRE A PRODUÇÃO DO RESUMO ACADÊMICO                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A produção do resumo requer envolvimento com o objeto de estudo (o texto-base), reflexão e a consideração do contexto de produção ou contexto comunicativo.                     |
| O resumo é um exemplar textual orientado para o professor ou para publicação.                                                                                                   |
| O resumo é uma síntese das ideias do outro, o autor. É uma apresentação do que os produtores textuais consideram importante ou daquilo que julgam ser importante para o leitor. |
| É o leitor ou a situação comunicativa que orienta a construção e a organização do texto.                                                                                        |
| A produção do resumo é orientada por um gênero.                                                                                                                                 |

#### 5.1.2.2 Crenças sobre a produção da resenha acadêmica

As discussões sobre a resenha acadêmica foram objeto do quarto encontro (29/09/2011 – Apêndice F) do grupo focal, já que o terceiro, como justificamos,

---

*monografias) segundo as teorias de Escrita vigentes? Qual a relação entre o ensino de escrita e o grau de proficiência do produtor? 5º seminário - Qual a contribuição da noção de letramento(s) e de gêneros para a realização de gêneros acadêmico-científicos? 9º seminário- Higienização ou Reescritura- como essas práticas são detectadas e de que forma contribuem para tornar maduro um produtor de textos? 10º seminário- Retextualizando gêneros – como tornar esse processo uma prática (re) produtiva? 11º seminário – Corrigir ou avaliar o texto do aluno – De que forma tais práticas são sugeridas pelos documentos oficiais e que concepção de escrita as sustenta?*

também foi dedicado ao resumo. Nesse quarto encontro, avaliamos duas propostas de trabalho que orientam a produção escrita da resenha acadêmica: a de Swales (o modelo CARS) e a de Schneuwly e Dolz (sequência didática), atentando para o que há de semelhante e diferente entre elas, como ajudam o aluno a produzir esse texto de forma mais didática, por assim dizer. Desse modo, a situação motivadora foi introduzida com a apresentação das duas propostas.

Considerando o que havia sido dito sobre a produção do resumo, pretendíamos dar continuidade a algumas das questões, como a síntese das ideias, a consideração do leitor e da situação comunicativa, tendo como foco um novo gênero, a resenha. Após leitura das propostas, fizemos uso dos seguintes desdobramentos da situação inicial: “Quando produzem a resenha acadêmica, o que fazem está descrito em algum esquema das propostas?”, “O que fazem e não está nas propostas?” e “O que os leva a acreditar que a adoção desses procedimentos dará certo?”. Como planejado, no final ocorreu o registro da seção orientado, dessa vez, por uma ficha com questões a serem respondidas, a saber:

As estratégias utilizadas para escrita da resenha acadêmica são semelhantes as da produção do resumo? Se são, indique abaixo. Se não, quais utiliza?

1. Quando recebe a orientação de produzir a resenha?
2. Quando lê o texto-base a ser resenhado?
3. Quando planeja a escrita da resenha?
4. Quando produz a resenha e a considera pronta para entregar ao professor?
5. Se a resenha é corrigida e entregue a você para uma reescrita, o que você faz?
6. Por que você acredita que realiza os mesmos passos utilizados para produção do resumo e/ou outros passos considerados necessários para a produção da resenha?

A leitura das propostas didáticas deu visibilidade a uma prática muito comum entre os alunos em qualquer fase de escolaridade: o uso do modelo textual (A-06, A-04 e A-03, como seguem abaixo). A partir dessa prática, registramos a primeira crença sobre a produção da resenha.

- a) A resenha acadêmica é produzida à luz dos modelos disponíveis

Além da visibilidade de como a resenha é disposta, em termos de formatação gráfica, em uma página (normalmente A-4 em papel impresso ou em documentos disponíveis na internet), a busca pelo contato com um modelo de resenha para a



produção de um novo exemplar desse texto também vai se tornar uma constante nas discussões seguintes, vejamos, especialmente, as respostas dadas à primeira pergunta: “Quando recebe a orientação de produzir a resenha, quais estratégias utiliza?”; “São semelhantes as da produção do resumo?”; “Se são, indique abaixo. Se não, quais utiliza?” Como resposta, destacamos os seguintes trechos e neles indicamos algumas expressões que nos permitem a identificação de algumas crenças:

A – 06 Procurar **um modelo** para servir de suporte para uma melhor observação do gênero, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo.

A – 04 Tendo lido com bastante atenção **os modelos** de resenha apresentados e discutidos pela professora na sala, além de observar as resenhas que estavam postadas no blog da turma.

A – 03 **Fui em busca de um texto-base** de como se estrutura a resenha (semelhança).

A indicação do modelo é, em muitos manuais, um modo didático de reforço do que os alunos devem reconhecer como positivo, em termos de condicionamento de aprendizagem. No entanto, e pelo que já foi dito pelos alunos até então, o apelo ao modelo não requer necessariamente a reprodução de um texto considerado correto. O modelo cria “suporte” (A – 06), parâmetros de ação, porque consiste em um exemplar de referência, sejam eles orais ou escritos, a partir dos quais os alunos buscam inspiração para seus textos. Desse modo, a recorrência ao modelo se justifica pelo fato de que, a partir dele, os alunos poderão agir com maior clareza, observando como o gênero se comporta, como a linguagem se apresenta, como o texto se organiza, como avaliar/recomendar/indicar uma obra ou texto-base. Nesse sentido, os alunos se apropriam das atividades, das práticas sociais e das experiências acumuladas pela comunidade acadêmica.

Por outro lado, não desconsideramos que a busca pelo modelo (essa atitude) possa revelar duas faces do processo de aprendizagem da produção desse texto: a primeira de que há certa insegurança dos alunos para agir de forma mais autônoma com os textos durante a escrita da resenha, porque é necessário que eles demonstrem maior capacidade de argumentação e posicionamento crítico. A segunda diz respeito a uma ausência ou existência de lacunas de orientações didáticas, por parte do professor, o que justificaria a necessidade de os alunos recorrerem a outros suportes para a ação.

b) A resenha é um gênero que, à semelhança do resumo, apresenta uma síntese e corresponde a uma avaliação da escrita acadêmica.

Nas demais questões (da 2ª à 6ª), as respostas dos alunos reforçam crenças sobre a produção da resenha que se associam às apresentadas sobre o resumo acadêmico. Do ponto de vista conceitual, demonstram saber que boa parte do texto a ser produzido tem como base a síntese do texto-base.

A – 01 Acredito que os passos utilizados na produção desses gêneros são os mesmos a partir do momento que **resumimos as ideias centrais do texto-base** (...). (Resposta à questão 06)

A – 01 **Procuro apresentar de maneira clara as ideias gerais do texto**, buscando expor a minha opinião ao longo do texto que está sendo resenhado. (Resposta à questão 02)

Além do reconhecimento da síntese do resumo como parte previsível do “conteúdo” e da “estrutura”, como demonstram A – 06 (...) “Uma outra preocupação é se a escrita atenderá a nota, ou mesmo à apresentação do trabalho efetuado, se voltando muito para a **estrutura e conteúdo** na dimensão do gênero resenha. (Resposta à questão 04) e A – 01 Após revisar se o texto está atendendo aos **pontos que o compõe enquanto estrutura**” (*idem*), os alunos vão reforçá-lo e sinalizar algumas inseguranças durante a discussão do grupo. Essas indicações sinalizam uma terceira e forte crença dos alunos:

c) A resenha acadêmica possui uma estrutura, uma extensão.

A síntese produzida na resenha não pode ser apresentada de qualquer modo, de acordo com os alunos. Alguns “acham” que o texto deve ser iniciado com o cabeçalho, indicando todas as informações de referência sobre o(s) autor(es) e obra resenhada; “questionam” se o texto deve ser organizado em um só parágrafo ou não; “consideram” que é “mais fácil” resumir todo o texto e, somente depois, “fazer” um comentário que avalie pontos positivos ou negativos do texto.

Durante a discussão, os alunos também revelam grande insegurança sobre a extensão da resenha. Alguns afirmam que o texto pode ser disposto em uma página, outros afirmam já terem utilizado uma extensão maior (três páginas) e que isso não foi apontado como negativo na avaliação. Mas, a maioria declara não saber, exatamente, se há um critério que defina essa extensão.

d) A resenha é um gênero que permite que o aluno apresente um posicionamento, uma opinião, um julgamento de valor sobre a obra resenhada.

Reconhecendo uma distinção recorrente entre o resumo e a resenha, os alunos afirmam que esta permite ao produtor do texto emitir uma opinião e refletir sobre o que leu. Desse modo, a resenha se configura como um gênero que faz “propaganda” (A-04) do conteúdo de outro texto, tornando-o “objeto de consumo” (A-04). Vejamos:

A – 06 Na medida em que se lê o texto. **Refletindo sobre o que há de positivo ou negativo** que colabore ou não para minha **reflexão**. (Resposta à questão 03).

A – 01 Acredito que (...) **podemos inserir marcas de opinião**, estas que irão caracterizar esse tipo de resumo típico da resenha, já em um resumo de um texto, essas marcas não podem aparecer, visto que o nosso papel será informar ao nosso leitor o conteúdo do texto de forma neutra mantendo um certo distanciamento. (Resposta à questão 06).

A – 04 Tento voltar várias vezes ao texto a fim de extrair as informações mais relevantes e **destacar os aspectos que mais me chamaram atenção para servir de propaganda**. (Resposta à questão 02).

A – 04 Acredito que **usei uma linguagem interessante** e que **chamei atenção para pontos do texto que o evidencia como um bom “objeto” a ser consumido**, sem deixar de considerar a estrutura. (Resposta à questão 04).

O modo como concebem a resenha e seu funcionamento nas respostas acima traz sinalizações de que nesse texto é possível criar entre o resenhista e seu leitor um jogo de “sedução” de linguagem (“linguagem interessante” (A-04)) capaz de provocar o seu “consumo” (A-04). Não implicaria apenas uma forma de fazer boas indicações do texto, procurando “outros autores que enriqueçam o posicionamento assumido” (A-04), mas de provocar no leitor a necessidade de ler o texto-base, o que acreditamos ser mais abrangente do que apresentar esse posicionamento ou reflexão sobre o texto. Esse jogo de “sedução” com o leitor é também expresso na resposta de A-01 à questão 06 “Além disso, os passos também são diferentes, já que os textos estão inseridos dentro de uma situação comunicativa específica, dessa forma dirigindo-se a um **determinado tipo de leitor**”.

Esse modo de perceber o funcionamento, a circulação e o conteúdo do gênero coloca a resenha em uma situação diferente em relação ao resumo, porque exige do aluno uma capacidade e um agir de linguagem que são “superficialmente” desenvolvidos com regularidade na escola e também na academia. Essa afirmação parece ir de encontro a tantas atividades orais e escritas nas quais se solicita que o aluno “emita uma opinião sobre determinada leitura de texto”, “diga o que achou do texto

produzido por um colega<sup>82</sup>”, entre outras possibilidades, mas, na verdade, evidencia que muitas dessas atividades não estabelecem ou definem critérios de avaliação<sup>83</sup> de uma leitura ou de um texto produzido. Por exemplo, o que lê é de fácil linguagem? Tem uma ancoragem teórica ou metodológica coerente? Faz uso de uma organização textual que auxilie o percurso de leitura do leitor? Ou, quanto a um texto produzido, se ele atende aos objetivos estabelecidos? É representante de certo gênero? Demonstra que o escritor tem conhecimento do que escreve? O estabelecimento de critérios orienta o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos, o uso efetivo dos mecanismos de linguagem e recursos da língua, a capacidade de refletir e criar posicionamentos consistentes sobre determinado texto, e evita, como costumamos ouvir, uma “série de achismos” que não encontram sustentação.

Diferente do resumo e certamente orientados pelo tipo de pergunta presente na ficha que guiou o registro desse encontro (A questão 04, especificamente, “Quando produz a resenha e a considera pronta para entregar ao professor?”) não encontramos indicações de que a resenha pudesse ser um texto a ser publicado.

Mesmo sendo uma avaliação preliminar e aparentemente inconsistente, ousamos dizer que a produção da resenha é, em relação à do resumo, pouco frequente na rotina de atividades desses e de outros alunos, porque demanda, como afirmávamos acima, uma capacidade e um agir de linguagem considerada ainda pouco “amadurecidos” pelos alunos. Em especial, estão se familiarizando com a linguagem acadêmica, tal como citar

<sup>82</sup> Cf. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004b, p. 32.

<sup>83</sup> Ainda no livro “Resenha”, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (*op cit*) apresentam na seção 10, páginas 88 e 89, uma ficha de autoavaliação que, de fato, funcionam como critérios orientadores de leitura e apreciação de um texto resenhado, seja durante os momentos de leitura, como propõem nas seções iniciais do livro (1, 2 e 3), seja quando da produção do texto propriamente dito. São eles: “1. O texto está adequado ao objetivo de uma resenha acadêmica/escolar? 2. O texto está adequado ao(s) destinatário(s)? 3. O texto transmite a imagem que você quer passar de si mesmo? (isto é, a imagem de quem leu o e compreendeu adequadamente o texto original e de quem soube se posicionar em relação a ele de forma crítica?); 3. As informações que o autor do texto original coloca como sendo as mais relevantes são por você abordadas na resenha? 5. Além do conteúdo propriamente dito, você abordou: a) dados sobre o autor do texto? b) o conhecimento do autor em relação ao assunto? c) a adequação da linguagem usada no texto para o público ao qual se dirige? d) a organização global do texto? e) os mecanismos linguísticos de que o autor se utiliza para construir sua argumentação? 6. Você escolheu os organizadores textuais mais apropriados para ressaltar a relação entre as ideias principais? 7. Você procurou ser polido em suas críticas? 8. Você utilizou adjetivos e substantivos para expressar sua opinião sobre o texto? 9. Você variou e escolheu os verbos mais apropriados para traduzir os atos realizados pelo autor da obra? 10. Não há problemas de pontuação, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos etc.?”.

Nas orientações feitas por Motta-Roth e Hendges (2010), os critérios de avaliação da resenha produzida são apenas inferidos na descrição dos movimentos retóricos apresentados na página 43 do livro. Na seção de atividade (p. 46), as autoras apenas sugerem um percurso de avaliação: “Escreva uma resenha de um livro. Imprima, leia, revise e edite seu texto” (questão 8) e “Imprima cópias de sua resenha para distribuir para os colegas, alunos e professores. Peça uma leitura crítica de seu texto. Depois de revisar mais uma vez o seu texto, submeta-o à publicação por uma revista científica”.

outros autores (“**levantamento de outros autores** que abordam o mesmo tema do texto a ser resenhado para enriquecer o posicionamento avaliativo da resenha” A – 02); as várias possibilidades de construção do texto e articulação discursiva, e formas específicas de dizer e fazer.

e) Parte do desenvolvimento da resenha é paráfrase.

Influenciados pela necessidade de outras leituras e outros modos de dizer para resenhar um texto-base/obra, a produção do texto acaba sendo orientada pela crença de que é preciso parafrasear alguns autores, alguns conceitos, como declara A – 06. Ao ser questionado sobre o que faz quando lê o texto-base a ser resenhado, afirma: “Procuro **parafrasear** alguns conceitos, isso acontece porque recorro ao texto, leio e releio”. A paráfrase faz referência, com propriedade, às estratégias textuais de produção da resenha, discussão que ampliaremos na seção 5.2.

Em síntese, as crenças sobre a produção da resenha ampliam o que foi afirmado pelos alunos a respeito da resenha, conforme quadro a seguir:

**Quadro 7 – Crenças sobre produção da resenha acadêmica.**

| CRENÇAS SOBRE A PRODUÇÃO DA RESENHA ACADÊMICA                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A resenha acadêmica é produzida à luz de modelos disponíveis.                                                                          |
| A resenha é um gênero que, à semelhança do resumo, apresenta uma síntese.                                                              |
| A resenha é um gênero que permite que o aluno apresente um posicionamento, uma opinião, um julgamento de valor sobre a obra resenhada. |
| A resenha possui uma estrutura, uma extensão.                                                                                          |
| Parte do desenvolvimento da resenha é paráfrase. (A resenha permite a paráfrase).                                                      |

### 5.1.2.3 Crenças sobre a produção do artigo acadêmico

A produção do artigo acadêmico, embora pareça frequente na academia, é menos do que esperávamos. Durante a fase de observação da disciplina PLPT-II, houve a solicitação de uma produção escrita com características típicas desse gênero textual. Essa produção foi resultado de três blocos ou eixos de discussão realizados durante o planejamento, apresentação e avaliação de onze seminários (ver cronograma - Anexo

B): 1º eixo – “Escrita, práticas escolarizadas e processos avaliativos de leitura e de escrita”; 2º eixo – “Escrita, oralidade e ensino”; e 3º eixo – “Escrita e monitoração do texto”. A proposta textual foi colocada como última etapa a ser cumprida pelos alunos e seria, de acordo com as orientações para os seminários, uma produção coletiva que podia se beneficiar da distribuição dos temas em eixos e, por essa razão, poderia contemplar diferentes leituras e posicionamentos teóricos e práticos sobre a escrita. Nas orientações, o professor solicitou:

APRESENTAÇÃO ESCRITA: CAPA (Identificação institucional, título do trabalho, membros...), SUMÁRIO, texto contemplando uma INTRODUÇÃO (com o objetivo do seminário e contextualização do tema/questão-problema na disciplina), DESENVOLVIMENTO (sistematização das leituras sob a forma de tópicos a serem relacionados com exemplos concretos de análise, segundo o qual sustentaram a exposição do seminário), CONSIDERAÇÕES FINAIS (síntese das informações centrais do trabalho e reflexões sobre possíveis contribuições que o tema implicado pode oferecer para futuros professores) e, por fim, REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (Cronograma da disciplina, Anexo B).

Essas orientações descrevem a disposição (introdução, desenvolvimento, considerações finais) e a apresentação final do texto a ser entregue ao professor (capa e sumário). Nesse aspecto, o professor reforça a primeira crença que os alunos revelam ter sobre a estrutura do artigo acadêmico:

a) O artigo acadêmico possui uma estrutura: introdução, fundamentação teórica, metodologia e conclusão.

No quinto e sexto encontros do grupo focal (Apêndices E e F), apenas um dos depoimentos dos alunos apresenta indicativos de que a estrutura do artigo não é desconsiderada. Orientado pela situação/questão motivadora do encontro: “Para produzir um artigo científico reunimos várias informações e mobilizamos vários conhecimentos. Quando você tem a tarefa de produzir um texto desse gênero, como se prepara, o que faz?” (Apêndice F), A-05 faz as seguintes indicações sobre as “partes” que constituem esse texto: Rascunho da **fundamentação teórica**. (...) Rascunho da **introdução e considerações finais**”.

De modo muito incisivo, os alunos revelam que a crença de produção do artigo acadêmico recai sobre outros aspectos do texto, como segue:

b) O artigo acadêmico demanda uma problemática sobre a qual se estabelecem objetivos de escrita, revisão teórica, coleta de dados, etc.

A produção do artigo acadêmico está, de acordo com os depoimentos, orientada por uma série de preocupações que caracterizam, de certo modo, a motivação, a problemática que envolve sua escrita. Entre elas, destacam-se a revisão teórica (e crítica) a ser apresentada, a elaboração de objetivos, escolha e análise de um *corpus*. Vejamos:

A – 01 **Apresento a teoria de forma crítica** buscando mostrar ao leitor as visões que os teóricos nos quais pesquisei trataram dos problemas e a partir disto, vou inserindo minha visão sobre o assunto. Além disso, procuro apresentar algumas soluções para a **problemática**.

A – 03 **Com o corpus, problemática e objetivos** em mãos, busco a união entre eles para alcançar a minha finalidade em escrever tal artigo.

Me preocupo também em buscar orientações de professores para que minha produção seja considerada “boa”.

A – 02 **Reflito no porquê** de trabalhar.

Observo como as informações reunidas me ajudarão.

**Pesquiso obras** que tenham a ver com o que pretendo propor.

Faço fichamentos e começo a pontuar as minhas ideias para o artigo.

Seleciono **o corpus** o qual seria interessante trabalhar.

As passagens em destaque demonstram que os alunos realizam um trabalho de preparação que antecede a produção do artigo, porque é preciso “revisão dos conceitos” (A-05), “reflito no porque” e “pesquisei obras” (A-02) e que se estende durante esse processo “confronto da teoria com os dados” (A-01) e “com o *corpus*, problemática e objetivos em mãos, busco a união entre eles” (A-03).

A compreensão de que precisam de um *corpus* (ou dados) (A-05, A-03 e A-02) sinaliza uma percepção particularmente aplicada ou empírica do funcionamento e das possibilidades de escrita desse texto. Com essa indicação, destacamos neste bloco mais uma crença:

c) O artigo acadêmico é basicamente aplicado ou empírico.

A compreensão de que é preciso um *corpus* ou de que o artigo deve trazer dados para análise privilegia a produção de um texto que revisa, aplica e relaciona conceitos (“Revisão dos conceitos abordados” A-05). E, de certa forma, simplifica o trabalho do aluno, porque não se “responsabiliza” por ou não se “propõe” a acrescentar novos conceitos e ampliar uma discussão teórica.

Se o artigo é “teórico” ou “aplicado”, entretanto, parece não ter visibilidade ou importância para os alunos. Durante as discussões desses encontros, eles afirmam nunca ter produzido um artigo que se constitua uma revisão teórica e consideram que a produção do artigo aplicado é “mais fácil” porque tem um “*corpus*” para ser analisado.

Essa crença é reforçada, vale lembrar, pelas orientações de produção escrita (artigo) apresentada no cronograma da disciplina PLPT II, pois os alunos deveriam realizar a “sistematização das leituras sob a forma de tópicos **a serem relacionados com exemplos concretos de análise**”<sup>84</sup>, segundo o qual sustentaram a exposição do seminário”.

d) Alguns gêneros auxiliam a produção do artigo acadêmico.

Ainda no encontro do dia 06/10/2011 (Apêndice F), os alunos foram questionados sobre a existência de outros gêneros considerados familiares e que pudessem servir como suporte na produção do artigo. A pergunta pressupunha que, assim como declararam usar o resumo para compor a resenha, outros gêneros seriam reconhecidos. Em resposta, responderam que:

A – 04 **O esquema, o resumo, a resenha.**

A – 01 Sim, **a resenha, o artigo de opinião e o resumo**, na medida em que me ajudam na argumentação do texto (artigo), e na apresentação das ideias, resumo e **resenha**.

A – 03 Sim. **O resumo, a resenha, o relato.** Auxiliam em ajudar na fundamentação teórica, nesse aspecto o resumo e a resenha são mais indicados; o relato ajuda no sentido de fornecer tanto dados quanto à teoria.

A – 02 Acredito que vários os gêneros que contribuem para a produção de um artigo, tais como **monografia, relatório de projeto, de prática, resenha, resumo...** eles ajudam na ideia, em como estão estruturados, o que vejo de importante que poderia abranger.

A – 05 O **resumo** e a **resenha** são gêneros que contribuem de forma positiva na produção do artigo científico. O resumo, para a revisão dos conceitos teóricos desenvolvidos (?)... no artigo e, a resenha, proporciona um esboço das discussões teóricas que compõem o artigo.

Além dos gêneros supostos como resposta a pergunta (resumo e resenha), os alunos declaram usar outros como a monografia, o relatório, o esquema e o artigo de opinião como gêneros que dão suporte à produção do artigo acadêmico. Acreditamos, nesse sentido, que a indicação desses gêneros é um indicador de duas orientações de trabalho: a primeira diz respeito à sistematização das leituras e dos conceitos a serem

---

<sup>84</sup> Grifos nossos.



utilizados no artigo. Caracteriza esse primeiro momento, por exemplo, a produção do esquema, do resumo, da resenha e o artigo de opinião. Essas produções também parecem hierarquizar as ações de linguagem que realizam, como se partissem do que consideram mais simples para o mais complexo: esquematizar > resumir > artigo de opinião > resenhar. Em outra direção, os relatórios, as monografias e os relatos parecem fornecer referências de como a linguagem e o discurso funcionam na academia, como os conceitos são tratados, como estão relacionados a certo tipo de dado.

e) A produção do artigo acadêmico não só se justifica como um dos critérios de avaliação da aprendizagem.

Em geral, os alunos têm como crença a compreensão de que o artigo atende aos requisitos avaliativos de uma disciplina ou às necessidades de publicação, mas é no grupo focal que passam a percebê-lo como um dos gêneros responsáveis pela vulgarização do conhecimento científico, como um gênero de linguagem intermediária entre o teórico e leitor “inexperiente academicamente”, ou um gênero que media diferentes leituras/textos. Quando questionados sobre “Quais crenças influenciam a produção de artigos científicos na academia?”, discussão realizada 20/09/2011 (Apêndice E), os alunos afirmam:

A – 03 O que influencia a produção de artigos científicos na academia são **três crenças**, na maioria dos casos. **A primeira é a publicação** em eventos, revistas, entre outros. **Uma segunda: produção estimulada por professores como atividade para nota. Por fim: a contribuição do fazer científico** para outras pessoas.

A – 05 **A exigência de publicação** é um dos fatores que influenciam a crença da publicação dos artigos, bem como **a exigência das disciplinas** nos cursos de graduação, todavia que em uma ou outra prática das citadas, está **a motivação** para a produção do saber científico que alimenta a **criação bibliográfica**.

A – 01 A crença de **contribuir com novos conhecimentos** para a sociedade, fazemos com que ela tenha acesso a novas descobertas científicas, **desenvolver a capacidade crítica dos alunos** em relação às práticas desenvolvidas em sala de aulas, teorias, etc.

A – 06 A ideia de que é importante **publicar de ter um currículo acadêmico**. O fato de que é relevante **suscitar nos alunos o questionamento, a pesquisa. A compreensão do artigo como um trabalho de maior fôlego** (entre demais trabalhos e monografia).

A – 02 Acredito que uma das crenças é a ideia de **publicá-lo, a influência do professor-orientador; a obrigação, em algumas das situações, em pagar a disciplina**, ou até mesmo o **desejo pessoal**.

A – 04 **Produzir ciência. Tornar familiar** (mais acessível) à sociedade. **Avaliar os conhecimentos** discutidos na disciplina. **Publicar em eventos**.

Diferente do posicionamento assumido em relação aos gêneros familiares – o resumo e a resenha – o artigo acadêmico parece ocupar um espaço de grande importância na formação dos alunos. Com a produção do artigo, projetam-se, de fato, enquanto agentes, porque a ação que realizam vai além da obrigatoriedade acadêmica (“pagar uma disciplina” (A-02), “a exigência de publicação” (A-05) (do professor, do projeto, do curso)) e implica um comprometimento, por exemplo, consigo mesmo (“um desejo pessoal” (A-02), “a construção de um currículo acadêmico” (A-06)) e com a aprendizagem que carregam na condição de egressos, e ainda um comprometimento na ordem do social, do que se espera das instituições de ensino superior (“estimular a capacidade crítica”, “contribuir para o surgimento de novos conhecimentos” (A-01), “produzir ciência” (A-04)). Desse modo e para fins descritivos, a ação de linguagem seria orientada por três dimensões: a pessoal, a acadêmica e a social.

Em síntese, as crenças sobre a produção do artigo acadêmico, podem ser assim apresentadas:

**Quadro 8 – Crenças sobre a produção do artigo acadêmico.**

| CRENÇAS SOBRE A PRODUÇÃO DO ARTIGO ACADÊMICO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O artigo acadêmico está organizado em: introdução, fundamentação teórica, metodologia e considerações finais.                                                                                                                                                                                                                                                        |
| O artigo acadêmico é reconhecido basicamente como artigo aplicado e teórico, conforme objetivos da produção.                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Há gêneros textuais que auxiliam a produção do artigo: o esquema, o resumo, a resenha, o artigo de opinião, o relatório, o relato, a monografia.<br>Alguns desses gêneros fornecem um repertório conceitual (o esquema, o resumo, a resenha e o artigo de opinião), enquanto que outros parecem fornecer referências ou modelos de como relacionar teoria e prática. |
| A produção do artigo acadêmico está atrelada à possibilidade de publicação, às exigências de um professor/disciplina.                                                                                                                                                                                                                                                |
| A produção do artigo estimula a capacidade crítica dos alunos, ou seja, sua capacidade de questionar.                                                                                                                                                                                                                                                                |
| A produção do artigo também está associada a um desejo ou a uma motivação pessoal de produzir novos conhecimentos.                                                                                                                                                                                                                                                   |
| A produção do artigo assume três dimensões na ação de linguagem do aluno: uma pessoal, uma acadêmica e outra social.                                                                                                                                                                                                                                                 |

Da leitura dos depoimentos e do (re)conhecimento das crenças que têm e adquirem sobre a escrita acadêmica e sobre a produção de textos de gêneros típicos

dessa esfera – o resumo, a resenha e artigo – colocamo-nos algumas interpretações/questões:

1. A condição de “bons produtores textuais” não estaria, especificamente, relacionada à experiência deficitária ou lacunar que os alunos tenham acumulado ao longo de sua vida escolar/acadêmica, mas estaria, em particular, relacionada aos modos pelos quais entram em contato (leitura, interpretação e análise, por exemplo) com os textos de gêneros a serem produzidos?
2. Essa condição também está (ou estaria) relacionada a pouca frequência com que têm produzido textos desses gêneros e, portanto, tem poucas oportunidades de lê-los, interpretá-los e analisá-los com vistas a uma possível apreensão dos modos de funcionamento dos mesmos, do que os caracteriza como relativamente estáveis e, do mesmo modo, do que os instabiliza e permite a mudança, a hibridez?
3. As crenças sobre a escrita e produção textual acadêmica não precisariam romper com tradicional crença e compreensão de aprendizagem a partir das quais “os alunos já sabem escrever quando chegam à academia” e, em função disso, “aprenderão sozinhos a aprender os modos de funcionamento e circulação dos textos na academia e para disciplinas específicas de áreas também específicas”?
4. A agentividade precisa ser vista como constitutiva da ação de linguagem, seja ela caracterizada pelas escolhas linguísticas mais explícitas que se dão em um texto de gênero como o artigo, seja em quaisquer outras manifestações de linguagem em ocorrência dentro ou fora da academia.
5. À medida que têm clareza cognitiva, acadêmica e social das representações do texto que produz, os alunos acionam experiências adquiridas e absorvem outras, comprometem-se com a atividade, comprometem-se com eles mesmos e projetam-se para além das fronteiras acadêmicas.
6. A capacidade de ação do aluno é de natureza discursiva, linguístico-discursiva, mas também não seria cognitiva?
7. A dificuldade de ampliar um debate sobre o funcionamento e a circulação desses gêneros na academia não estaria relacionada à dificuldade de professores, manuais didáticos e tradição escolar de trabalharem com objetos

relativamente estáveis e, por essa razão, abstratos em relação aos que é feito com os textos?

Mesmo sabendo que há muitas respostas, é preciso assumir uma ou algumas delas, com o discernimento necessário para o inacabamento! As respostas também não se associam a uma pergunta particular, mas tangenciam várias delas. Compreendemos que a afirmação de que os alunos são produtores textuais está, efetivamente, condicionada a vários fatores: 1. À experiência de leitores e de produtores textuais que têm, à experiência de leitores e de produtores textuais que constroem; 2. Ao modo como são expostos aos modelos de textos e criam referências sobre os gêneros; 3. À base de orientação que recebem para a produção de determinado exemplar textual; 4. Ao modo como concebem a si mesmos e à aprendizagem que adquirem na academia. Exploramos cada um deles.

O primeiro fator - *A experiência de leitores e de produtores textuais que têm e a experiência de leitores e de produtores textuais que constroem* – faz-nos reconhecer que os alunos não chegam esvaziados à universidade, mas são portadores de uma série de conhecimentos, principalmente sobre a língua, sobre a leitura e a escrita de textos. É essa “bagagem” que têm como ingresso e, bem ou mal, ela precisa ser usada, ou melhor, precisa ser acionada na/para construção, no/para o debate e na/para descoberta de como os saberes sobre a língua, sobre a leitura e a escrita podem funcionar em outras situações e para assegurar determinados fins e ações eleitas por um grupo social em determinado tempo-espço. Não se trata, pois, de uma “bagagem” que vá polarizar o que é “certo” do que é “errado”, mas de uma possibilidade de se estabelecer discussões sobre como o conhecimento é construído, sobre como se dá a aprendizagem.

A academia, nesse sentido, tem caracterizado o “bom produtor” de textos como aquele que consegue também ser um “bom leitor”. O “bom produtor” de textos é aquele que *tem* um bom repertório de leituras e *consegue captar* delas um conjunto de (novos) conhecimentos (sobre textos, gêneros, conteúdos). Não é apenas aquele que *usa/aplica* esses (novos) conhecimentos como modos de participação e de interação na vida acadêmica, através de textos orais ou escritos.

Se “a escrita nos dá o espaço para transformar nossa experiência e aprendizagem em palavras coerentes e reflexivas, promovendo, dessa forma, meios para se desenvolver um conhecimento pessoalmente significativo” (BAZERMAN, 2007, p. 117), ela precisa ser uma constante na rotina acadêmica. Durante um semestre letivo, as anotações de campo e o cronograma da disciplina PLPT-II (Anexo B) demonstram que

efetivamente os alunos tiveram a oportunidade de produzir: um (1) resumo e de reescrevê-lo, atividade que correspondeu à avaliação da primeira unidade; um artigo de opinião, texto feito como segunda questão da prova da segunda unidade; e, como últimas produções, recorreram a três gêneros textuais para compor o seminário solicitado pelo professor: um roteiro de apresentação do texto-base para ser entregue aos demais alunos da turma durante a apresentação do seminário, um texto para apresentação do texto-base e de exemplos em *PowerPoint*, e o seminário escrito, conforme orientações do professor. Essa descrição é válida para compreender o distanciamento entre o contato, as representações dos gêneros textuais e as situações que requisitam a produção de um texto do resumo, resenha ou artigo. E, particularmente, para entender o hiato existente entre um saber metalinguístico sobre escrita e uma prática de escrita. Ao longo da disciplina, os alunos entram em contato com várias leituras que discutem e concebem a escrita, analisam manuais de ensino, provas de concurso, mas, para os objetivos da disciplina, têm discretas representações dos gêneros solicitados e escrevem pouco, já que a expectativa é de que os textos a serem produzidos sejam, de fato, objetos de leitura, de análise e reflexão.

Bons produtores textuais, é válido salientar, não se constroem apenas como parte do trabalho desenvolvido nessa disciplina e não chegam prontos à universidade, mas precisam ser objetivados por uma área de conhecimento, por um curso. Bons produtores são resultantes de boas práticas de escrita e de um trabalho sistemático e explícito de linguagem.

O segundo fator apontado - *o modo como são expostos aos modelos de textos e criam referências sobre os gêneros* tem estreita relação com o que afirmamos acima e, mais especificamente, com o que os alunos declararam em seus depoimentos sobre a necessidade de buscar “modelos”, quando têm a tarefa de produzir textos. Entendemos que os “modelos” representam o que é regular e estável em um gênero textual; fazem indicações de como a linguagem e os discursos se comportam e funcionam em determinada disposição de texto; de quais elementos (escolhas léxicas, elementos coesivos, estruturas de parágrafo) são reconhecidas, reiteradas e valorizadas por um grupo; de como esse grupo apresenta suas intenções, propósitos e de como esse texto pode dialogar com outros textos; tornam visíveis operações de (re) textualização que fazemos com a linguagem, enfim. Desse modo, defendemos que esse trabalho é não só necessário, mas imprescindível. Boa parte do que os alunos produzem, produziram

melhor se tivessem claramente os meios de como fazê-lo sob uma *base de orientação definida e explícita*, quarto fator citado acima.

O último fator - *o modo como concebem a si mesmos e à aprendizagem que adquirem na academia* – talvez pudesse ser o primeiro, porque lança uma discussão sobre como os alunos se veem como sujeitos de sua aprendizagem, como recebem a tarefa de “conduzirem” o curso do aprender, como atua nessa condição. Isso não nega ou torna ambíguo o que afirmamos anteriormente, mas faz-nos reforçar que a academia é o lugar propício para que percebamos o quão plural são os modos de aprender e quão válidos todos eles podem ser. Nesse sentido, é preciso que cada aluno possa atribuir um sentido e um valor (BERNARDIN, 2003) particulares a sua aprendizagem, que cada um possa compreender que o conhecimento adquirido na academia (sobre textos e tantos outros objetos) atende a certas situações da academia e, às vezes, fora dela.

A descoberta do conhecimento é uma face do que motiva a aprendizagem do aluno, porque é por meio dele que as atividades se tornam significativas, os textos resultam em verdadeiras ações.

Na seção seguinte, procederemos à análise dos depoimentos e produções textuais, atentando para a escolha, mudança ou reiteração, e aprendizagem de estratégias comuns ao processo de produção de textos de gêneros acadêmicos.

## 5.2 Estratégias de aprendizagem

Para mapear as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos na produção de resumos, resenhas e artigos acadêmicos, três questões foram guias: a) Quais estratégias de aprendizagem são reconhecidas, reiteradas ou adquiridas pelos alunos na produção escrita de textos de gêneros acadêmicos? b) Quais estratégias podem caracterizar o comportamento cognitivo do agente textual, o manuseio linguístico-textual que realiza quando escreve e a dimensão discursiva do que produz? e c) Quais crenças e estratégias presentes na orientação (implícita ou explícita) feita pelo professor influenciam a produção escrita desses alunos?

As respostas dadas a essas questões são oriundas de muitas provocações durante os encontros do grupo focal, porque, em situações de sala de aula, o comportamento se traduz na atitude de “escutar” e de “fazer” o que o professor orienta e solicita. Desse modo, esse comportamento é quase sempre acompanhado de poucos indicativos do que os alunos acreditam e realizam para aprender. Ancorados em um conjunto de crenças

que envolvem a produção e a aprendizagem de textos acadêmicos, as estratégias aqui descritas consistem na capacidade ou na competência desses alunos para administrar, dirigir, regular e orientar o próprio processo de aprender.

De acordo com as crenças sobre a escrita acadêmica e, por consequência, com as crenças sobre a produção dos textos aqui investigados (seção 5.1), afirmações dos alunos, tais como: “o fato é que nós enquanto sujeitos escritores começamos a despertar para essa atividade” (A-03), a “escrita, após o meu ingresso na universidade, é o refletir sobre algo”, “requer dedicação de minha parte” (A-01) e ainda “na escrita acadêmica, me deparei com novas exigências, com um contexto mais rigoroso” (...) (A-04) (Apêndice C) demonstram uma atitude de compreensão da atividade e uma disponibilidade para fazê-la, em particular, e motiva as escolhas das ações que realizarão para produzir textos. Entendemos que essas atitudes são indícios de que eles possuem clareza do que deverão fazer ou de como deverão agir, embora saibamos que entre dizer o que será feito e realmente fazê-lo não corresponde a uma relação biunívoca. Entretanto, a “dedicação”, “a exigência de um contexto mais rigoroso” e a “reflexão” provocam a percepção de que há estratégias a serem adotadas durante a produção do resumo, da resenha e do artigo acadêmico.

A escolha e a mudança de estratégias declaradas e/ou utilizadas pelos alunos durante a investigação caracterizam sua disponibilidade para aprender, porque sinalizam o envolvimento com a tarefa, a preocupação em atender às expectativas do professor, de obter uma boa nota, de preparar um bom currículo, etc. Estar motivado não significa, necessariamente, que o aluno estabeleça uma relação afetiva com a produção (gostar de escrever, de produzir artigos, etc.), mas uma motivação que se justifica pelo cumprimento do que foi solicitado.

Caracterizamos essa disponibilidade e motivação, em fragmentos dos depoimentos, destacando expressões que, ao serem interpretadas, nos fornecem pistas de como os alunos assumem a tarefa de escrever na academia e como se esforçam para cumpri-la com certo êxito: “nós estamos **preocupados** em sintetizar” (A-05); “tenho a **preocupação** de ser fiel ao texto teórico (...), o **grau** da minha **preocupação** vai depender do contexto de circulação” (A-03); “precisamos nos **preocupar** com duas coisas” (A-06); “**conseguirei corresponder** às expectativas do mesmo (do professor)”; “Na produção de um resumo **atentamos** para diversos elementos” (A-05); e ainda “(...) nos **preocuparemos** em qual linguagem utilizar (...), (...), provavelmente **iremos atentar as necessidades** exigidas pelo contexto e suporte” (A-03).

Nessas passagens, os alunos revelam de forma mais ou menos explícita que a tarefa não lhes passa despercebida. Seu cumprimento é envolto de uma preocupação e de uma atenção que não os deixam ser negligentes. Ao contrário, demonstram que elegem algum percurso de ação (o que farão primeiro e depois) e boa parte desse percurso não é intuitivo, mas orientado pela indicação do professor em situações de sala de aula ou outras advindas de manuais didáticos que se constituam como parte da experiência escolar de cada aluno. São particularmente essas orientações que dão aos alunos experiência e familiaridade com o texto a ser produzido e fazem com que percebam o que lhe é estável ou não, e ainda como esse texto está atrelado a situações comunicativas e a gêneros de textos específicos.

Além da disponibilidade para aprender, da motivação e do envolvimento com a atividade de produção escrita, identificamos/reconhecemos nos depoimentos e nas discussões do grupo focal algumas das estratégias que os alunos afirmam utilizar no processo de escrita dos textos dos gêneros investigados. Essas estratégias resultam na implementação de procedimentos, técnicas, comportamentos e operações que orientam e regulam, da melhor forma possível, a realização de uma tarefa e associam-se ao modo como eles compreendem e realizam a atividade. Por outro lado, são estratégias que dependem das experiências de cada aluno ou das possibilidades que considera possível executar. Às vezes, são também escolhas inconscientes, não ou pouco percebidas pelo próprio aluno ou são realizadas de modo tão frequente que se naturalizam como estratégias corriqueiras. Assim, podemos afirmar que todos elegem um conjunto de estratégias quando precisam dar conta de alguma tarefa, mesmo que para algumas, o empreendimento seja maior e mais reflexivo.

Na tentativa de reconhecer quais estratégias os alunos utilizam e quais são comuns entre eles na produção de textos acadêmicos, as seções seguintes privilegiam o que caracteriza suas escolhas cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas. Em função do dado que dispomos, é provável que os trechos citados se repitam, embora o enfoque de análise seja diferenciado. Mais uma vez, reconhecemos que esse agrupamento só se justifica em função dos objetivos aqui pretendidos, pois as fronteiras entre as estratégias são movediças e tênues.



### 5.2.1 Estratégias cognitivas

As estratégias cognitivas, particularmente, estão relacionadas a vários fatores de natureza pouco descritível ou pouco mensurável nas ações dos alunos e muitas delas podem não ser verbalizadas e ainda ocorrerem de forma (in) voluntária. Essas estratégias são justificadas pela motivação dos alunos para cumprir a tarefa (por exemplo, a avaliação do professor e a atribuição de uma nota; a preocupação com o currículo, etc.), por sua formação cultural (Que valor social eles atribuem à atividade?), pelas crenças que têm (Como concebem a produção em si?), pelo tipo de tarefa de que mais gostam, pela tolerância para fazê-la e também pelo estilo que adotam para realizá-la. Sob esses fatores, os indicativos fogem ao controle dessa pesquisa.

As discussões do grupo focal, assim como o tipo de pergunta que lhes foi direcionado provocaram declarações verbais sobre as estratégias que sinalizam, em especial, as ações cognitivas que dizem realizar, quando produzem textos. Essas declarações se materializam nos depoimentos como um todo, mas, com o objetivo de demarcar algumas estratégias, destacamos expressões que exprimem um planejamento acional a ser mobilizado antes, durante e após a produção textual. Como os encontros privilegiaram perguntas objetivas sobre a escolha e o uso de estratégias, os alunos acabaram por “parar para pensar” no que faziam e como faziam quando produziam textos.

#### 5.2.1.1 Estratégias cognitivas de produção do resumo

A primeira estratégia de caráter cognitivo ou a que mostra mais evidente como guia para a produção de textos acadêmicos nos depoimentos dos alunos é a compreensão (meta) cognitiva do texto.

a) Compreender a atividade de produção do resumo e associar o texto a um gênero.

Essa estratégia se traduz em uma série de outras que podem ser denominadas de estratégias de leitura, de compreensão, de escrita. Essa compreensão envolve a análise da situação de produção e o planejamento de algumas ações básicas: o que vai ser escrito? Para quem será escrito? Como será escrito? Por que será escrito? Essas questões estão direta e indiretamente influenciando as ações de leitura e escrita a serem

executadas em prol do objetivo de produzir o texto. Dependendo da situação ou do próprio gênero em causa, por exemplo, a resenha ou o artigo acadêmico, o aluno pode eleger como estratégia a busca de outras leituras para compreensão e ampliação da temática ou do ponto de vista que assumirá em seu texto. Enquanto lê, pode recorrer a estratégias de monitoramento de sua ação: realiza sublinhados, sumarizações, questionamentos e ainda pode alterar seu planejamento inicial de produção. Muitas dessas estratégias são reconhecidas pelos alunos, assim como outras são indicadas como prováveis e recorrentes.

#### b) Estabelecer etapas de produção

Os trechos dos depoimentos a seguir são resultantes do segundo encontro (15-09-2011- Apêndice D) do grupo focal e, como assinalamos anteriormente, seu registro foi feito de forma pouco direcionada, já que não contava com a elaboração da ficha. Estão em destaque, expressões que privilegiam dois momentos da produção do texto, a saber, o que antecede a escrita e outro que lhe é posterior:

- Momentos que antecedem a escrita: apontam para a fase inicial de preparação do texto: “entrar em contato com o objeto” (A-05), “poderemos (...) fazer um esquema” (A-05) e “depender do contexto de circulação do resumo” (A-03), por exemplo, como seguem nos fragmentos:

A – 05 Na base, os passos para produção de um resumo penso, inicialmente, que devemos **entrar em contato** com o objeto a ser resumido, assim, se tem a leitura do texto, **poderemos** juntamente **fazer um esquema** que ajudará a posterior produção do resumo.

A – 03 Contudo, vale ressaltar que o grau da minha preocupação vai **depender do contexto de circulação do resumo**. Por exemplo: se escrevo um texto para um professor e um para um evento. Creio que as minhas estratégias serão mais detidas no segundo caso. Diante desse fato me (...) a **refletir quem serão os possíveis leitores** e como devo melhor articular as ideias do meu texto, afim de torná-lo autônomo.

A – 02 Os passos ou estratégias usados para a produção de um resumo **levará em consideração o contexto da produção**, isto é, para quem será encaminhado o resumo: para aprovação de um artigo para a publicação em um evento, em que **levará em conta uma contextualização um objetivo, uma fundamentação teórica no qual se deverá levar em conta esses aspectos mais estritamente**.

A atenção destinada a esses primeiros momentos revela que a escolha de estratégias de produção do texto está condicionada ao contexto de circulação do resumo. Dependendo dele, os alunos poderão usar melhor suas escolhas e poderão acrescentar,

como afirmam, “a contextualização”, “um objetivo”, “uma fundamentação teórica”, como eles demonstram nas expressões e trechos seguintes:

- Durante a produção do texto: “vou apresentar (...) o objetivo” (A-01), “situando (o leitor)” (A-01), “atentamos (para) o gênero” (A-05), “precisamos (nos) preocupar (...) com o propósito a ser atendido” (A-06), “tento organizar minhas ideias” (A-04), “primar pela estrutura do gênero” (A-04):

A – 01 Diante da proposta de elaboração de um resumo acadêmico, eu **vou apresentar** inicialmente **o objetivo que está sendo resumido, situando o leitor**.

A – 05 Na produção de um resumo **atentamos** para diversos elementos que o constitui como **gênero**. Esses elementos vão desde **aspectos linguísticos a aspectos discursivos**.

A – 06 Pensando que, para isto, **precisamos** nos **preocupar** com duas coisas: **o propósito a ser atendido** e a **organização textual que permita assegurar a finalidade desse propósito**.

A – 04 (...) após a leitura de uma obra, **tento organizar minhas ideias** de modo que contemplem os aspectos que considere mais significativos no texto, com a preocupação maior de se **primar pela estrutura do gênero**<sup>85</sup>.

Durante a produção, a indicação do objetivo reaparece, mas a afirmação de A-01 não condiciona sua apresentação ao contexto de circulação do resumo, mas à necessidade de situar o leitor. Nas demais indicações: “atentar para aspectos linguísticos e discursivos”, (atentar) para “o gênero” (A-05), “organização textual” (A-06) e “organizar minhas ideias” (A-04), os alunos demonstram que, enquanto escrevem, procuram se certificar da realização dessas ações como critérios importantes na avaliação final do texto.

As estratégias que os alunos acionam para demarcar os momentos de produção do resumo parecem convergir com suas crenças (Cf. Quadros 01, 02 e 03), especialmente, no reconhecimento de que “a escrita acadêmica exige maior reflexão (...) impõe necessidades de trabalhar com objetivos de escrita” e de que “o resumo é um exemplar textual orientado para o professor ou para publicação”. As declarações acima refletem um modo de o aluno se preparar para a produção do resumo e de como ativa algumas estratégias. Interpretando o que afirmam, reformulamos<sup>86</sup> partes desses depoimentos e estabelecemos uma disposição hierárquica e apenas suposta entre essas estratégias:

1. Considerar o contexto de produção e o contexto de circulação do texto;

<sup>85</sup> Todos os grifos desses exemplos são nossos.

<sup>86</sup> Optamos por colocar o verbo no infinitivo e condensar declarações que apresentassem estratégias semelhantes. Esse procedimento será mantido nos demais quadros.

2. Considerar o gênero;
3. Considerar os possíveis leitores;
4. Entrar em contato com a obra;
5. Fazer um esquema;
6. Estabelecer objetivos ou propósitos para o texto produzido;
7. Organizar/articular ideias;
8. Observar aspectos linguísticos e discursivos do texto.

Essa disposição revela um conjunto de estratégias não só cognitivas, como inicialmente definíamos, pensando todos os processos cognitivos acionados sem uma ação necessariamente deliberada do aluno, mas também todos os processos denominados metacognitivos, por considerar que muitas dessas ações são realizadas de forma refletida e consciente pelos alunos quando produzem, neste caso, o resumo acadêmico. Como cada estratégia envolve outras mais ou menos frequentes entre as indicações encontradas nos depoimentos, sintetizamos algumas possibilidades no quadro a seguir:

**Quadro 9 – Estratégias (meta) cognitivas de produção do resumo**

| ESTRATÉGIAS (META) COGNITIVAS DE PRODUÇÃO DO RESUMO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Compreender (meta) cognitivamente a atividade de produção textual:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Considerar o contexto de produção e circulação do resumo;</li> <li>b) Considerar o leitor do texto;</li> <li>c) Considerar o(s) propósito(s) da produção;</li> <li>d) Considerar o gênero.</li> </ol>                                                              |
| <p>Estabelecer etapas de produção:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Ler o texto-base;</li> <li>b) Estabelecer objetivo(s) para o texto;</li> <li>c) Organizar/articular as ideias do texto;</li> <li>d) Esquematizar ou rascunhar o texto (tentativa de monitoramento e regulação da ação);</li> <li>e) Observar aspectos linguísticos e discursivos do texto.</li> </ol> |

### 5.2.1.2 Estratégias cognitivas de produção da resenha

Dando continuidade à investigação de (re)conhecimento das estratégias cognitivas, o encontro do grupo focal do dia 29/09/2011 (Apêndice F) buscou respostas mais pontuais para a identificação das estratégias acionadas na produção da resenha. Além da discussão, a pontualidade de algumas respostas foi ocasionada, porque a ficha utilizada para registro provocava, de certa forma, indicações sobre as estratégias. A elaboração desse instrumento (ficha) considerava que parte das estratégias citadas para produção do resumo seria reconhecida na produção da resenha e do artigo acadêmico, estabelecendo, desse modo, certa gradação entre os três gêneros de texto investigados. Seriam exemplos dessas possibilidades: ler o texto a ser resenhado, considerar o leitor, a situação ou o contexto de produção, eleger objetivos de escrita, etc.

De algum modo, as questões pressupunham essa gradação e encadeamento de ações, como é possível perceber: orientação (ou pedido) > leitura do texto-base > planejamento > edição ou revisão do texto > correção do professor. Assim, destacamos o que aparece como apenas acréscimo ou diferença em relação ao gênero anterior.

#### a) Procurar um modelo de resenha ou um texto-base que descreva sua estrutura

Esta primeira crença foi identificada no tratamento da primeira questão discutida no encontro que pontuou as estratégias que os alunos realizavam quando tinham de produzir uma resenha: “Quando recebe a orientação de produzir a resenha? (O que fazem?)”. Os alunos afirmam que a fase que antecede a produção do texto é caracterizada por estratégias que demonstram preocupação com o modelo de como a resenha se estrutura, como é atestado pela escolha de algumas expressões, por exemplo: “procurar um modelo” (A-06), “observar as resenhas” (A-04) e “buscar um texto-base” (A-03). Vejamos:

A-06 **Procurar um modelo** para servir de suporte para uma melhor observação do gênero, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo.

A-04 Tentei **ler com bastante atenção os modelos de resenha** apresentados e discutidos pela professora na sala, além de **observar as resenhas** que estavam postadas no blog da turma.

A-03 **Fui em busca de um texto-base de como se estrutura a resenha** (semelhança). (A-03)

Diferente das estratégias declaradas antes da produção do resumo, para esse gênero – a resenha – a necessidade de entrar em contato com um modelo disponível ou de buscar textos que orientem sua estrutura nos permite levantar duas hipóteses: a primeira é a de que a resenha não é um gênero familiar e, por essa razão, torna-se prudente atentar para o modo como esse texto foi escrito ou aceito em algumas situações ou para o modo como ele é ensinado em alguns manuais; a segunda hipótese é a de que a pouca familiaridade com o gênero também procede do fato de que as orientações dadas pelos professores ou as situações em que é solicitada sua produção na academia é bem menos frequente do que a do resumo. Podemos somar a essas hipóteses, a constatação de que a resenha exige mais do que um trabalho de compreensão de leitura. Com isso, identificamos mais uma crença.

b) Apresentar um posicionamento crítico sobre o texto resenhado.

Demarcando uma diferença entre os dois gêneros – resumo e resenha – os alunos reconhecem que precisam apresentar um posicionamento crítico, por exemplo, como o faz A – 01 em sua afirmação sobre as estratégias usadas na produção dos dois textos: “As orientações são semelhantes, pois esses gêneros estão interligados. Inicialmente procuro compreender o texto-base, para em seguida resumir as ideias centrais que o autor traz, procurando **expô-las de maneira crítica no texto**”.

Essa estratégia será reforçada com base nas respostas dadas pelos alunos à terceira pergunta da ficha – “Quando planeja a escrita da resenha?” e com expressões como: “refletindo sobre o que há de positivo ou negativo” (A-06), “enriquecer o posicionamento avaliativo da resenha” (A-05). Vejamos algumas passagens:

A-06 Na medida em que se lê o texto. **Refletindo sobre o que há de positivo ou negativo** que colabore ou não para minha reflexão.

A-05 Levantamento de como se estrutura o texto da resenha ( $\neq$  do resumo) – levantamento de outros autores que abordam o mesmo tema do texto a ser resenhado para **enriquecer o posicionamento avaliativo da resenha**.

A-03 É um pouco diferente do resumo, pois **tenho que expor o meu ponto de vista** ao que será resenhado.

Ao mesmo tempo em que detalham como tentam monitorar as ações em curso ou por realizar que assegurem a crítica ou a avaliação do texto resenhado, essas declarações descrevem o processo de escrever como um conjunto de ações que ocorrem

em concomitância, ou seja, escrever não se trata de um processo linear, embora possamos hierarquizar e dar sistematicidade ao que está na dimensão do ensinável, mas, enquanto aprendem e produzem o texto, os alunos agem com grande dinamismo.

c) Levantar outras leituras que complementem a avaliação feita do texto.

Apesar de reconhecerem que a resenha precisa trazer uma crítica ou uma avaliação sobre a obra lida, apenas um aluno – A - 05 - sinaliza a necessidade de outras leituras como condição para realização dessa estratégia. Considerando que resenhar exige maior poder de argumentação e, portanto, mais abertura para que outras ideias, de outros textos e autores possam estar em confronto ou em associação, é quase imprescindível a construção de um conhecimento mais amplo sobre o que se resenha.

d) Parafrasear

Outra estratégia citada na produção da resenha que não figura entre as citadas na produção do resumo é a da **paráfrase**. Ela é citada, especialmente, como uma estratégia que ocorre em concomitância com a leitura do texto-base, durante a preparação da resenha, como demonstra a declaração de A-01: “Procuro parafrasear alguns conceitos, isso acontece porque recorro ao texto, leio e releio” (A-01). A paráfrase, nesse sentido, favorece a crença de que precisam ser “fieis” ao texto-base e com algumas inversões, substituições ou acréscimos de palavras, o sentido e o percurso do criado pelo autor seriam respeitados.

As estratégias (meta) cognitivas de produção da resenha, do modo como declaram, ocorrem com mais frequência durante a produção em si da resenha ou durante o processo de leitura e compreensão do texto-base. Complementando o quadro anterior, acrescentamos as estratégias discutidas acima:

**Quadro 10 - Estratégias (meta) cognitivas de produção da resenha**

| ESTRATÉGIAS (META) COGNITIVAS DE PRODUÇÃO DA RESENHA                       |
|----------------------------------------------------------------------------|
| Procurar um modelo de resenha ou um texto-base que descreva sua estrutura. |
| Apresentar um posicionamento crítico sobre o texto resenhado.              |
| Levantar outras leituras que complementem a avaliação feita do texto.      |
| Parafrasear.                                                               |

### 5.2.1.3 Estratégias cognitivas de produção do artigo acadêmico

Ainda persistindo na investigação sobre as estratégias cognitivas, o encontro do grupo focal do dia 06/10/2011 teve como foco de discussão a produção do artigo acadêmico. A ficha elaborada para o registro do encontro reforçava a crença de que os alunos perceberiam semelhanças, assim como graduariam o uso de algumas estratégias ao longo da produção do resumo, da resenha e do artigo acadêmico. Assim, a situação inicial do encontro explorou a necessidade de eles usarem gêneros familiares como a resenha e o resumo. Utilizamos as questões: “O que o produtor textual faz para produzir o resumo e a resenha, ajuda na produção do artigo?”; “O que ajuda?”; “O que é descartado?” e “O que é apenas alterado?”.

#### a) Utilizar a estrutura recorrente do artigo

Do ponto de vista cognitivo e metacognitivo, os alunos mantêm as estratégias citadas anteriormente para a produção do resumo e da resenha. A compreensão do que seja ou de como a comunidade acadêmica conceitua/define o artigo acaba por orientar, de forma muito positiva, as escolhas das estratégias. Mas, por outro lado, subtrai as possibilidades de o artigo poder assumir novas dimensões, como, por exemplo, revisar um conceito, atualizar a literatura quanto ao emprego de algumas categorias de análise etc. Nos depoimentos a seguir, algumas expressões, particularmente, destacam a preocupação dos alunos com a estrutura do artigo e apontam as estratégias que adotam para se apropriarem das características do texto:

A – 01 **Observar a estrutura** do gênero, ler sobre o tema no qual quero pesquisar para a partir disto me questionar sobre algo e **escrever sobre o assunto**.

A -03 Primeiro, sendo o meu **artigo voltado para análise** do corpus busco teorias que possam subsidiá-lo para a construção da minha análise.

Não só a estrutura preocupa os alunos. Se o artigo será um texto que analisa ou não um determinado *corpus*, as preocupações se voltam para a escolha, coleta e estabelecimento de meios de como farão a análise. Para isso, é recorrente a leitura de outros artigos como uma estratégia de “reconhecimento” do funcionamento e organização do texto.



b) Buscar outras leituras

O contato com outras leituras corresponde a uma estratégia que contempla várias necessidades dos alunos. Nessas leituras, eles encontram a estrutura do texto a ser produzido, atentam para o funcionamento das partes do texto, percebem os conceitos teóricos, observam como devem inserir e tratar o *corpus* no texto; como demonstram algumas passagens dos depoimentos feitos. Vejamos: “Também **leio outros artigos**” (A-03), “**Leitura de outros artigos** de áreas afins para **avaliar** como se dá a abordagem das temáticas, tentando **fazer relação** com o que se irá escrever” (A-05), “**Leio vários textos** de diferentes que abordem a temática sobre a qual pretendo **trabalhar** a fim de desenvolver meu texto” (A-04) e “**Leio os textos** que já foram escolhidos para a composição do artigo” (A-02).

c) Levantar um questionamento ou um problema que oriente/justifique a escrita do artigo

Outras passagens também vão introduzir uma característica que, de acordo com os alunos, vão delimitar não só o gênero artigo acadêmico, mas o tipo de artigo praticado no curso: o questionamento, como segue:

A – 02 **Levanto um questionamento.**

**Reúno informações** que tem a ver com o que estou pensando em fazer.  
Quais autores dialoga com o que eu penso.

A – 05 **Levantar questionamentos** sobre uma temática.

**Levantar uma bibliografia** básica que ajude na fundamentação teórica.

Em vários depoimentos, a noção empírica ou aplicada que têm do artigo acadêmico, faz com que os alunos explorem, à semelhança do que ocorreu com a resenha, a utilização de leituras extras que ampliem o questionamento orientador da escrita do texto (Cf. A-03, A-02, A-05 e A-04). Essas leituras possibilitam a problematização desse questionamento e permite que criem um percurso de argumentação que nos parece mais consistente. Elas também revelam outro modo de lidar com leitura, porque se trata da construção de representações sobre o artigo cujas aproximações ou distanciamentos são realizados em paralelo à produção do próprio artigo.

Sob essa perspectiva, a compreensão de que são responsáveis pelo texto, aproxima-os da clássica concepção de escritores, já que desde a escolha da temática até

o *corpus*, todo o gerenciamento depende ou é mais livre da orientação do professor, ou ainda, das exigências de uma disciplina.

Além das estratégias (meta) cognitivas apontadas na elaboração do resumo e da resenha, para produção do artigo acadêmico, os alunos afirmam realizar:

**Quadro 11 – Estratégias (meta) cognitivas de produção do artigo acadêmico**

| ESTRATÉGIAS (META) COGNITIVAS DE PRODUÇÃO DO ARTIGO ACADÊMICO                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Utilizar a estrutura recorrente do artigo                                             |
| Buscar outras leituras                                                                |
| Levantar um questionamento ou um problema que oriente/justifique a escrita do artigo. |

Compreendemos que o que declaram fazer na produção textual desses três gêneros coincidirá de forma mais ou menos direta com outras estratégias a serem investigadas nas seções seguintes. Mesmo assim, apresentamos uma síntese geral das estratégias (meta) cognitivas:

**Quadro 12 – Síntese geral das estratégias (meta) cognitivas**

| ESTRATÉGIAS (META) COGNITIVAS |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>RESUMO</b>                 | <p>Compreender (meta) cognitivamente a atividade de produção textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Considerar o contexto de produção e circulação do resumo;</li> <li>b) Considerar o leitor do texto;</li> <li>c) Considerar o(s) propósito(s) da produção;</li> <li>d) Considerar o gênero.</li> </ul> <p>Estabelecer etapas de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>e) Ler o texto-base;</li> <li>f) Estabelecer objetivo(s) para o texto;</li> <li>g) Organizar/articular as ideias do texto;</li> <li>h) Esquematizar ou rascunhar o texto (tentativa de monitoramento e regulação da ação);</li> <li>i) Observar aspectos linguísticos e discursivos do texto.</li> </ul> |

|                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: center;"><b>RESENHA</b></p>          | <p>j) Procurar um modelo ou um texto-base que oriente a estrutura da resenha.</p> <p>k) Apresentar um posicionamento crítico sobre o texto resenhado.</p> <p>l) Levantar outras leituras que complementem a avaliação do texto.</p> <p>m) Parafrasear.</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>ARTIGO ACADÊMICO</b></p> | <p>n) Seguir a estrutura recorrente do artigo.</p> <p>o) Buscar outras leituras.</p> <p>p) Levantar um questionamento ou um problema que oriente/justifique a escrita do artigo.</p>                                                                       |

A seguir, faremos o reconhecimento das estratégias linguísticas declaradas pelos alunos durante os encontros do grupo focal.

### 5.2.2 Estratégias linguísticas

As estratégias linguísticas aparecem, curiosamente, de forma muito discreta entre os depoimentos, quando os alunos são questionados sobre o resumo, a resenha ou o artigo acadêmico. Nas poucas passagens em que fazem alusão ao linguístico, os alunos demonstram que essa preocupação é de natureza normativa (ou ortográfica) e estão associadas à organização (também coesão) geral do texto.

Em função dos poucos indicativos encontrados, a análise será condensada em curtos tópicos e, se necessário, ela será suprimida em função de sua realização em um tópico anterior. Nos depoimentos, destacamos as expressões que se refiram ao tópico investigado. No final de cada bloco de citações, informamos o apêndice utilizado.

#### 5.2.2.1 Estratégias linguísticas de produção do resumo acadêmico

A - 04 (...) atento para as **questões ortográficas**. (Apêndice D)

A-03 Sendo assim, nos preocuparemos em **qual linguagem utilizar**, quais as informações que são pertinentes para tal produção. (Apêndice E)

a) Atentar para questões ortográficas

Embora os alunos não detalhem em seus depoimentos ou nas discussões do grupo focal o que denominam “questões ortográficas”, interpretamos, de modo muito convencional e com base na correção do resumo e do artigo acadêmico solicitados durante a disciplina PLPT - II, que essa expressão caracteriza a verificação do registro linguístico, assim como a realização dos ajustes julgados necessários. São ajustes que visam ao uso adequado e normativo da língua.

Como registro da “orientação” sobre as questões ortográficas, temos como exemplares a correção do resumo e do artigo solicitados, respectivamente, para a primeira e terceira avaliação da disciplina. Entendemos que a atenção dada a essas questões ocorre em uma fase final de produção e depende, em geral, do que o professor indica ou dos ajustes mais visíveis no texto.

As duas estratégias a seguir são indicadas por A-05 no trecho abaixo:

A – 05 Na produção de um resumo atentamos para diversos elementos que constituem o gênero. Esses elementos vão desde **aspectos linguísticos** a aspectos discursivos. (...) Deve-se demonstrar também, aspectos da **articulação linguística** de um resumo, capacidade de síntese, além de ambos aspectos, proporcionando sempre a reflexão do que se produz.

b) Atentar para aspectos linguísticos e

c) Demonstrar articulação linguística

A indicação de que devem atentar para os “aspectos linguísticos” e para a “articulação linguística” – as duas estratégias apontadas acima - do resumo também conta com poucos detalhamentos nos depoimentos dos alunos. Apesar disso, essas estratégias evidenciam que ocorre um trabalho sobre o que está sendo escrito, de modo a considerar que as “ideias” retiradas do texto-base não podem ser simplesmente justapostas em outro texto, mas precisam passar por um processo de mudança, de adaptação ao novo texto, ao novo gênero. Esse processo implica, por exemplo, a substituição de termos, a reformulação de passagens do texto-base, a conexão entre períodos, etc.

#### d) Avaliar qual linguagem utilizar

No conjunto das estratégias linguísticas, durante as discussões do grupo focal, a avaliação da linguagem é caracterizada pelos alunos como a escolha léxica ou de palavras que corresponda ao contexto de circulação do resumo. Acreditamos, pelo que foi sinalizado em grande parte dos depoimentos, que a preocupação com a linguagem está relacionada à crença de que os textos têm leitores mais ou menos estabelecidos (o professor, a comissão de um evento, etc.) que interferem no modo como a língua vai se comportar no texto produzido, ou seja, estabelecem padrões aceitáveis ou não de uso da língua. Dependendo disso, a atenção dedicada à revisão ortográfica e gramatical pode variar.

Em síntese, temos as seguintes estratégias linguísticas de produção do resumo:

**Quadro 13 – Estratégias linguísticas de produção do resumo**

| ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DE PRODUÇÃO DO RESUMO |
|------------------------------------------------|
| Atentar para questões ortográficas             |
| Atentar para aspectos linguísticos             |
| Demonstrar articulação linguística             |
| Avaliar qual linguagem utilizar                |

#### 5.2.2.2 Estratégias linguísticas de produção da resenha acadêmica

Especificamente, são declaradas como estratégias linguísticas:

A - 01(Considera a resenha pronta) Após **revisar** se o texto está atendendo aos pontos que o compõe enquanto estrutura.

A – 04 Acredito que **usei uma linguagem interessante** (...)

Das estratégias linguísticas descritas na produção do resumo, não encontramos indicativos que diferenciasssem o resumo da resenha. Em função disso, apenas manteremos as indicações acima.

Quadro 14 – Estratégias linguísticas de produção da resenha

| ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DE PRODUÇÃO DA RESENHA |  |
|-------------------------------------------------|--|
| Revisar                                         |  |
| Usar uma linguagem interessante.                |  |

### 5.2.2.3 Estratégias linguísticas de produção do artigo acadêmico

Os alunos indicam como comuns as seguintes estratégias linguísticas na produção do artigo acadêmico:

#### a) Revisar a escrita

A – 05 (...) o uso dos termos técnicos da área. A **revisão da escrita** quanto as convenções gramaticais. (...)

A estratégia linguística indicada na produção do resumo e da resenha: “resolver questões ortográficas” parece não divergir dos critérios normalmente eleitos como comuns à boa escrita. É preciso um mínimo de cuidado com a ortografia da língua e, no ensino superior, essa condição não é diferente. De fato, esse critério não parece uma preocupação na produção dos textos investigados, o que é curioso porque ainda são constantes, como veremos na análise dos textos produzidos, a solicitação de correções ortográficas ou gramaticais. Essa ausência de preocupação também nos permite considerar que o ensino da produção textual vive, realmente, outro paradigma de crenças e de ações de linguagem, a partir do qual se presume que a preocupação maior reside no conteúdo e, talvez, no estilo do texto.

Consideramos que as estratégias seguintes, “b” e “c”, podem ser discutidas em um só bloco porque correspondem a preocupações dos alunos com os usos linguísticos. No entanto, essas preocupações não sinalizam o que convencionalmente eles ou seus professores reconheceriam como “certo” e “errado” no registro do código, mas indicam que o manuseio linguístico é efetuado em prol das expectativas do dizer e do provável leitor do texto.

b) Evitar a repetição de expressões

A – 03 (...) o nosso **manuseio linguístico** ocorre durante o processo de escrita para **não repetirmos expressões** já utilizadas ou até para melhor “dizer” algo.

c) Escolher léxicos adequados

A – 01 (...) **escolher léxicos** que estejam dentro do mesmo **campo semântico** e que remetam ao tema.

A – 06 **Escolha lexical**, cuidado em utilizar a palavra e que projeção esta pode causar, pensando, por exemplo, **que elementos linguísticos pertencem ao mundo** (provável) do leitor.

A – 04 Procuro **selecionar determinadas palavras** para reforçar meu ponto de vista.

A condensação dessas três estratégias em um só bloco se justifica pelas próprias indicações dos alunos: o “manuseio linguístico”, como indicado por A-05, pressupõe que durante o processo de produção do texto, eles devem atentar para a possibilidade de repetirem palavras ou de usarem outras que sejam “inadequadas” para uma determinada situação ou leitor. As discussões do grupo focal, esclarecem o que exatamente os alunos denominam ser essa seleção de palavras ou o que é (in)adequado. Eles percebem, por exemplo, que, dependendo do professor e da disciplina, o emprego das palavras “gramática” ou “discurso” deve estar definido de forma a não evocar conceitos vários que são atribuídos ao mesmo termo, conforme perspectiva teórica adotada.

d) Usar termos propícios da argumentação

A-05 (...) **Uso de termos propícios que mantenham a argumentação** para a temática exposta no artigo.

Apesar de apenas A-05 ter citado o “uso de termos propícios que mantenham a argumentação”, as discussões do grupo focal demonstram que essa preocupação é comum a outros alunos, uma vez que consideram que é a partir da resenha e, principalmente, do artigo acadêmico que eles podem “argumentar”, concordando, refutando ou alterando determinados conceitos que leem. Mesmo nas discussões, não encontramos indicativos de quais seriam os “termos mais propícios para manter a argumentação”, algo que esperamos estar presente nos textos produzidos.

e) Escolher palavras que iniciem e finalizem o texto

A – 04 Este momento vejo de relevância a produção, pois ao produzir um artigo, me preocupo com **que palavra iniciou**, e **como finalizarei**, e se com os empregos de determinadas palavras consigo responder ao que pretendia.

Remetendo-se, de alguma forma, à estrutura do artigo acadêmico, esta estratégia sinaliza, por exemplo, que os alunos reconhecem que certas palavras ou expressões “marcam” partes ou momentos do texto. São, nesse sentido, recorrentes entre os textos que dizem ler. Para ilustrar, veem as expressões “este artigo tem como objetivo” ou “este trabalho tem como objetivo” como típicas no início dos artigos acadêmicos e, por isso, adotam procedimentos semelhantes quando produzem seus textos.

O conjunto de estratégias linguísticas aqui apresentadas para produção do artigo acadêmico abre um espaço detalhado de como os alunos percebem o funcionamento linguístico no texto. Essas estratégias estão intimamente relacionadas entre si e com a textualidade dos textos em questão e são, em muitos casos, denominadas de estratégias linguístico-textuais.

Segue a síntese das estratégias linguísticas de produção do artigo acadêmico:

**Quadro 15 – Estratégias linguísticas de produção do artigo acadêmico**

| ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DE PRODUÇÃO DO ARTIGO ACADÊMICO |
|----------------------------------------------------------|
| Revisar a escrita.                                       |
| Revisar o texto (anáforas, catáforas, dêixis)            |
| Evitar a repetição de expressões.                        |
| Escolher léxicos adequados.                              |
| Usar termos propícios da argumentação                    |
| Escolher palavras que iniciem e finalizem o texto.       |

Assim como uma mudança de paradigma, verificamos também uma mudança no comportamento do agente que agora atenta ou dá relevo ao uso linguístico, mas não o dissocia das questões de natureza textual. Tal postura é verificável, por exemplo, quando as estratégias linguísticas buscam: avaliar o tipo de linguagem a ser utilizada (se mais ou menos adequada ao possível leitor<sup>87</sup>); evitar repetição de expressões; usar

<sup>87</sup> Acreditamos que esta observação não diz respeito ao uso da linguagem pensada em termos de formalidade ou não. Mas está associada à situação comunicativa mais ampla, se o provável leitor admitiria ou não certas escolhas linguísticas.



termos técnicos da área; atentar para uma escolha léxica adequada. Essas estratégias dão evidência à tentativa e, possivelmente, sucesso do produtor ao longo do processo de escrita do texto, porque sua ativação demonstra que:

- a) Existe uma intenção de cooperação<sup>88</sup>, de interação com o seu leitor;
- b) Está inserido no contexto de produção do texto e;
- c) Atenta para os efeitos de suas escolhas como um possível reflexo de si no próprio sentido do texto.

Nessa direção, essas estratégias linguísticas reforçam o caráter de agentividade, porque possui claros contornos do quanto o produtor textual tem consciência das ações e dos atos que realiza quando se envolve em uma situação concreta e, neste caso, institucionalizada ou ritualizada de linguagem. Por outro lado, essas estratégias demonstram que os alunos buscam assinalar o que é recorrente e típico dos gêneros investigados, ou seja, estão atentos ao funcionamento das práticas de linguagem nas quais esses gêneros circulam. Não deixa de ser, uma interpretação que fazem à luz da experiência ou trajetória de cada um como produtores e leitores de texto.

Ao afirmarmos, portanto, que havia poucos indicativos das estratégias linguísticas, referíamos-nos, particularmente, ao fato de que não encontramos declarações suficientes que sinalizassem como os alunos fazem para:

- a) Resolver questões ortográficas: esperam pela correção do professor ou consultam dicionários, gramáticas ou outras fontes, como páginas na internet?
- b) Utilizar linguagem interessante: se os textos desses gêneros se caracterizam, basicamente, pela presença do discurso teórico, quais cuidados os alunos demonstram ter com a construção das frases (se mais longas ou mais curtas, com maior ou menor índice de subordinação, por exemplo); quais tempos e pessoas verbais observam como mais frequentes nesses textos e por quê; percebem quais organizadores argumentativos são comuns na construção das relações frasais, etc;

---

<sup>88</sup> Nesse sentido, “o indivíduo começa a sentir-se como pessoa na relação com a resposta e com a previsão de respostas dos outros. Uma vez que as situações formadoras do self são capazes de satisfazer necessidades, sendo, portanto, motivadas, o indivíduo tem como tarefas maiores fazer com que as interações corram bem e prever as respostas dos parceiros necessários, de modo a manter a cooperação do outro”. (BAZERMAN, 2007, p. 112).

Em torno da dimensão do que é possível ensinar/aprender sobre o funcionamento linguístico de um gênero, essas indicações de como os alunos se utilizam dos recursos da língua para organizar o próprio texto, acabam por denunciar a ausência de um trabalho mais explícito sobre o funcionamento linguístico nesses textos, de modo que a impressão que os alunos têm é muito genérica ou ampla e pouco contempla um cuidado mais pormenorizado com as estruturas linguísticas.

Em síntese, as estratégias linguísticas que declaram utilizar para produção do resumo da resenha e do artigo acadêmico são:

**Quadro 16 – Síntese das estratégias linguísticas**

| ESTRATÉGIAS LINGÜÍSTICAS |                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>RESUMO</b>            | Atentar para questões ortográficas<br>Atentar para aspectos linguísticos<br>Demonstrar articulação linguística<br>Avaliar qual linguagem utilizar                                                                                      |
| <b>RESENHA</b>           | Revisar<br>Usar uma linguagem interessante                                                                                                                                                                                             |
| <b>ARTIGO ACADÊMICO</b>  | Revisar a escrita<br>Revisão textual (anáforas, catáforas, dêixis)<br>Evitar a repetição de expressões.<br>Usar termos propícios da argumentação.<br>Escolher léxicos adequados.<br>Escolher palavras que iniciem e finalizem o texto. |

### 5.2.3 Estratégias textuais

Intimamente relacionadas ao modo como os alunos selecionam estratégias linguísticas, identificamos a seguir as estratégias textuais reconhecidas como usuais durante os encontros do grupo focal.

### 5.2.3.1 Estratégias textuais de produção do resumo

Em função da atenção atribuída ao texto nas seções em que buscamos depreender as estratégias cognitivas e linguísticas, as estratégias textuais de produção do resumo assumem, na perspectiva do aluno (e certamente na do professor também) papel de destaque. Ele (o texto) é o grande foco de escrita e sobre ele boa parte das preocupações irá recair, como demonstram as expressões em destaques, nos trechos dos depoimentos a seguir:

#### a) Fazer um esquema

A – 05 Na base, os passos para produção de um resumo penso, inicialmente, que devemos entrar em contato com o objeto a ser resumido, assim, se tem a leitura do texto, poderemos juntamente **fazer um esquema** que ajudará a posterior produção do resumo.

#### b) Sintetizar

A – 02 Enfim, acredito que qualquer resumo **deve-se levar em consideração que é um texto síntese**, independente, dessa forma tem de apresentar o objetivo, a fundamentação teórica, as considerações finais.

#### c) Evitar atribuir qualquer juízo de valor ao texto-base

A - 02 Outro ponto essencial é **o julgamento de valor que não se deve conter em um resumo**, pois não se trata de uma indicação da obra, mas sim de uma síntese. Assim, para uma melhor produção é necessário um esquema que vai guiar uma escrita mais autônoma.

A – 01 **Outro ponto que procuro observar é se estou atribuindo algum juízo de valor no resumo**, e se o texto está atendendo as propostas comunicativas em que ele está inserido.

Essas três primeiras indicações feitas revelam que os alunos concebem a produção do texto, inicialmente, como uma tarefa de caráter cognitivo que demanda uma clareza ou um objetivo do que se deseja alcançar: “entrar em contato com o texto” para depois poder “fazer um esquema” (A-05) e sintetizá-lo. Essas estratégias envolvem uma série de outras que poderão ser visualizadas no processo de seleção das ideias do texto-base e no tratamento (apagamentos, substituição, reformulações) dessas ideias na produção do resumo. Sob esse aspecto, os alunos parecem não ter dúvidas de que o resumo deve passar por essa seleção e negam qualquer forma de posicionamento que

possa aparecer: “o julgamento de valor que não deve conter” (A - 02) e “outro ponto que procuro observar é se estou atribuindo algum juízo de valor no resumo” (A – 01).

Nos trechos a seguir, algumas expressões apontam as preocupações dos alunos em torno das partes do texto ou dos elementos que devem constituir-lo como resumo de evento. Para tanto, afirmam utilizar as seguintes estratégias:

d) Contextualizar a temática, apresentar objetivo(s) e teorias, se o texto for destinado a um evento.

A – 05 No caso de um resumo (...) para um evento, há outras especificidades, como **a contextualização da temática, objetivo da pesquisa e apresentação dos teóricos utilizados na reflexão do artigo produzido para este evento.**

A – 06 Assim, penso eu que um resumo deveria iniciar-se por **uma contextualização sobre o que se está resumindo, de forma breve.** Desenvolvendo no corpo do resumo o objetivo de pesquisa e como se deu o desenvolvimento dessa pesquisa. No final do resumo é necessário citar as fontes teóricas.

A – 01 Diante da proposta de elaboração de um resumo acadêmico, eu vou apresentar inicialmente **o objetivo que está sendo resumido**, situando o leitor. (...) Em seguida, apresento **as ideias que considero importantes para aquele leitor**, inserindo **marcas linguísticas textuais** que possibilitem o leitor compreender como o autor da obra resumida trata de determinado conteúdo no texto-base.

Esse conjunto de estratégias revela que quando o resumo é destinado a um evento ou quando vai ser publicado, o texto passa a demandar, em função do próprio contexto de circulação, determinadas informações (autores lidos, contextualização e objetivos) que, em resumos produzidos como verificação de leitura não o são. O rigor, por exemplo, em torno da apresentação do resumo é bastante flexível de uma situação para a outra. Como veremos nos textos produzidos, o resumo feito para o professor tem uma formatação ou um “desenho” diverso do que é proposto para uma situação extra acadêmica (Uso de um só parágrafo em detrimento de vários, por exemplo).

Embora não tenham feito, explicitamente, indicações de que o resumo é também resultado de um processo de retextualização, reconhecemos que há indicativos desse processo em vários momentos das estratégias textuais utilizadas na produção do texto desse gênero. Em particular, destacamos a ordem:



Essa ordem evidencia algumas das ações de linguagem, mesmo que aqui não estejam pormenorizadas durante o processo de escrita. Acreditamos que sua compreensão e detalhamento, em situações de ensino e de aprendizagem desse texto, auxiliariam, de modo significativo, o trabalho realizado tanto por alunos quanto por professores no tratamento do texto, já que oportunizaria a apreensão do funcionamento do texto, de suas partes, estrutura, organização, assim como daria visibilidade aos pequenos atos de manipulação da linguagem poucas vezes demonstrados pelo professor ou pelos manuais de produção científico-acadêmica.

Em síntese, destacamos as seguintes estratégias textuais de produção do resumo:

**Quadro 17 – Estratégias textuais de produção do resumo**

| ESTRATÉGIAS TEXTUAIS DE PRODUÇÃO DO RESUMO                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fazer um esquema.                                                                                |
| Sintetizar.                                                                                      |
| Evitar atribuir qualquer juízo de valor ao texto-base.                                           |
| Contextualizar a temática, apresentar objetivos e teorias, se o texto for destinado a um evento. |

#### 5.2.3.2 Estratégias textuais de produção da resenha

Na sequência, discutimos, no quarto encontro do grupo focal (29-09-2012 – Apêndice F), a produção da resenha acadêmica, com o objetivo de reconhecer as estratégias utilizadas pelos alunos na produção desse texto. Como para este encontro fizemos uso de uma ficha de registro, as indicações foram, ao contrário do que planejávamos, minimizadas pelos alunos, que buscaram ser muito sucintos em suas respostas. Desse modo, algumas estratégias textuais diferenciam a resenha do resumo acadêmico:

##### a) Parafrasear

A – 06 (...) **Procuro parafrasear** alguns conceitos, isso acontece porque recorro ao texto, leio e releio. Na medida em que se lê o texto.

##### b) Expôr uma opinião

A – 01 Procuro apresentar de maneira clara as ideias gerais do texto, buscando **expôr a minha opinião ao longo do texto** que está sendo resenhado.

A – 04 Tendo voltar várias vezes ao texto a fim de extrair as informações mais relevantes e **destacar os aspectos** que mais me chamaram atenção **para servir de propaganda**.

c) Levantar leituras que enriqueçam o posicionamento avaliativo

A – 05 Levantamento de como se estrutura o texto da resenha (≠ do resumo) – **levantamento de outros autores** que abordam o mesmo tema do texto a ser resenhado **para enriquecer o posicionamento avaliativo** da resenha.

Nessas indicações, as estratégias textuais que caracterizam a produção da resenha é, em termos de estrutura, o esclarecimento do funcionamento e organização da estrutura desse texto, assim como o posicionamento crítico que se espera de uma resenha, estratégias que também estão assinaladas como estratégias (meta) cognitivas de produção desse texto (cf. seção 5.2.1). Em termos de como isso se reflete no texto, as indicações são praticamente inferenciais, o que inviabiliza quaisquer comentários mais alongados sobre a questão. Consideramos que essa constatação pode ser justificada, em particular, pelo fato de que os alunos não produziram durante a disciplina nenhum exemplar desse texto, apenas estudaram-no, como atestam as especificações do cronograma (Anexo B): “3º seminário - Como se situam as propostas de ensino de produção de textos escritos (resumo e resenha) segundo as teorias de Escrita vigentes? Qual a relação entre os manuais de ensino e a prática docente?”.

**Quadro 18 – Estratégias textuais de produção da resenha**

| ESTRATÉGIAS TEXTUAIS DE PRODUÇÃO DA RESENHA                   |
|---------------------------------------------------------------|
| Parafrasear.                                                  |
| Expor uma opinião.                                            |
| Levantar leituras que enriqueçam o posicionamento avaliativo. |

### 5.2.3.3 Estratégias textuais de produção do artigo acadêmico

Como as discussões sobre o artigo acadêmico ocorreram durante dois encontros – 06 e 20 de outubro de 2011- as indicações sobre as estratégias textuais utilizadas na produção desse texto talvez reflitam “melhores” detalhamentos sobre como os alunos atentam para o funcionamento e organização do texto. A seguir, destacamos algumas expressões que nos possibilitam algumas interpretações.

- a) Esquematizar/Resumir textos
- b) Acrescentar comentários aos resumos

A – 04 **Esquematizo e/ou resumo os textos** que interessam para o meu trabalho.

**Passo a acrescentar comentários aos resumos**, como se faz na resenha, acrescento meu ponto de vista.

- c) Rascunhar a fundamentação teórica.
- d) Revisar conceitos abordados.
- e) Inserir visões sobre o assunto

A – 05 **Rascunho da fundamentação teórica.**

**Rascunho da introdução e considerações finais.**

**Revisão dos conceitos abordados.**

A – 01 **Apresento a teoria de forma crítica** buscando mostrar ao leitor as visões que os teóricos nos quais pesquisei trataram dos problemas e a partir disto, **vou inserindo minha visão sobre o assunto**. Além disso, procuro apresentar algumas soluções para a problemática.

- f) Confrontar teoria e dados

A – 03 Com o corpus, problemática e objetivos em mãos, **busco a união entre eles para alcançar a minha finalidade** em escrever tal artigo.

A -05 **Confronto da teoria com os dados.**

- h) Reescrever o texto, se necessário.

A – 05 **Reescrita do que se acha necessário** para melhoramento no trabalho.

As estratégias textuais de produção do artigo acadêmico são antecedidas por algumas estratégias (meta) cognitivas, como vimos na seção 5.2.1.3 que se caracterizam por um estado de consciência dos alunos sobre o que devem fazer para produzir o artigo acadêmico. São estratégias que demarcam o momento de preparação do texto: a) utilizar a estrutura recorrente do artigo; b) buscar outras leituras; c) levantar um questionamento ou um problema que oriente/justifique a escrita do artigo.

Orientados pela necessidade de que o artigo demanda uma preparação diferenciada em relação aos gêneros resumo e resenha, os alunos demonstram, em seus depoimentos, que a produção escrita desse texto se realiza através de vários momentos e transformações de escrita “esquematizar, rascunhar, resumir”, a partir dos quais o artigo “ganha forma” e o estatuto de gênero. Nesse sentido, demonstram também que, enquanto gênero, o artigo precisa cumprir com algumas expectativas de seus (potenciais) leitores e da comunidade acadêmica em que circulará.

Estratégias como “acrescentar comentários aos resumos”, “inserir uma visão sobre o assunto” e, ainda, “revisar conceitos abordados”, são indicativos de que os alunos buscam ultrapassar os limites da paráfrase (estratégia citada para resenhar), por exemplo, porque se arriscam no posicionamento, na adoção de uma escolha e de suas consequências.

De modo especial, essas estratégias demonstram zelo pelo conteúdo a ser apresentado e desenvolvido no texto, e são reforçadas pela indicação de reescrita, quando necessária. Mesmo assim, vale ressaltar, tanto a reescrita quanto a revisão textual e linguística estão geralmente condicionadas à solicitação do professor, não sendo, portanto, algo a ser feito espontaneamente, salvo casos pontuais de ajuste ortográfico e gramatical.

Embora evoquem uma grande preocupação com o texto – citam-no desde as estratégias cognitivas – os alunos fornecem poucas demonstrações de como mobilizam mecanismos de coesão e coerência textuais necessários à produção. É provável, no entanto, que considerem as estratégias linguísticas (“evitar repetições”, “usar léxico adequado”, por exemplo) suficientes para estabelecer a textualidade do artigo.

Podemos dizer, inclusive, que os alunos têm um repertório “didático” sobre a escrita do texto do artigo, embora descrevam-no de forma muito genérica. Em outras palavras, são bons portadores de um conhecimento metalinguístico sobre o ato textual e das crenças de escrita nele implicadas.

Em síntese, destacamos as seguintes estratégias textuais de produção do artigo acadêmico:

**Quadro 19 – Estratégias textuais de produção do artigo acadêmico**

| ESTRATÉGIAS TEXTUAIS DE PRODUÇÃO DO ARTIGO ACADÊMICO                     |
|--------------------------------------------------------------------------|
| Esquematizar/resumir textos;                                             |
| Acrescentar comentários aos resumos;                                     |
| Rascunhar a introdução, fundamentação teórica e as considerações finais; |
| Revisar conceitos abordados;                                             |
| Inserir visão sobre o assunto;                                           |
| Confrontar teoria e dados;                                               |
| Reescrever o texto, se necessário.                                       |



Em síntese, apresentamos todas as estratégias textuais de produção do resumo, da resenha e do artigo acadêmico.

**Quadro 20 – Síntese das estratégias textuais de produção do resumo, da resenha e artigo acadêmico**

| ESTRATÉGIAS TEXTUAIS    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>RESUMO</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Fazer um esquema.</li> <li>→ Sintetizar.</li> <li>→ Evitar atribuir qualquer juízo de valor ao texto-base.</li> <li>→ Contextualizar a temática, apresentar objetivos e teorias, se o texto for destinado a um evento.</li> </ul>                                                                                                                 |
| <b>RESENHA</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Parafrasear.</li> <li>→ Expor uma opinião.</li> <li>→ Levantar leituras que enriqueçam o posicionamento avaliativo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>ARTIGO ACADÊMICO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Esquematizar/resumir textos;</li> <li>→ Acrescentar comentários aos resumos;</li> <li>→ Rascunhar a introdução, fundamentação teórica e as considerações finais;</li> <li>→ Revisar conceitos abordados;</li> <li>→ Inserir visão sobre o assunto;</li> <li>→ Confrontar teoria e dados;</li> <li>→ Reescrever o texto, se necessário.</li> </ul> |

#### 5.2.4 Estratégias discursivas

Assim como as estratégias (meta) cognitivas, as estratégias discursivas estão presentes durante todo o processo de planejamento e de escrita do texto, como é afirmado nos depoimentos dos alunos. Elas demonstram, reforçam ou indicam o abandono de certos julgamentos, concepções e crenças pra produzir textos acadêmicos. Nos depoimentos a seguir, destacamos expressões responsáveis por essas indicações.

#### 5.2.4.1 Estratégias discursivas de produção do resumo

À luz do que a comunidade acadêmica valorizará no texto produzido ou de como esse texto será “recebido” entre seus membros, os alunos colocam, em seus depoimentos, algumas estratégias discursivas que põem em relevo a condição que elegem para escrever com maior ou menor cuidado ao longo da produção. A afirmação de A-03 demonstra, inicialmente, essa estratégia: “Contudo, vale ressaltar que o grau da minha preocupação **vai depender** do contexto de circulação do resumo”.

Nesse sentido, as estratégias discursivas não ocorrem de forma isolada, mas tangenciam e se tornam visíveis sempre em paralelo a outras estratégias mobilizadas na produção do texto. Elas constituem-se indícios de que os alunos buscam atentar para a natureza pública e dialógica da escrita, assim como dos efeitos dessa exposição.

Em outros depoimentos, realizam um julgamento subjetivo em que apreciam uma ação que pode realizar durante a preparação do texto:

A – 01 Em seguida, apresento as **ideias** que considero **importantes** para aquele leitor (...).

A – 03 Quando me proponho a fazer um resumo acadêmico tenho a preocupação de **ser fiel ao texto teórico** (...).

A – 04 (...) após a leitura de uma obra, tento organizar **minhas ideias** de modo que contemplem os **aspectos** que considere **mais significativos no texto**, (...).

Boa parte dos depoimentos dos alunos, inclusive aqui já citados, descreve, discursivamente, a capacidade deles para fazer ou o desejo de cumprir com a proposta e atender às demandas do professor, da disciplina ou do evento a que se propõem participar, como constatamos através das expressões em destaque:

A – 06 Pensando que, para isto, precisamos **nos preocupar** com duas coisas: **o propósito a ser atendido (dever-fazer)** e a **organização textual que permita assegurar a finalidade desse propósito (querer-fazer)**.

A – 04 Ao produzir um resumo, após a leitura de uma obra, **tento organizar** (dever-fazer) minhas ideias de modo que contemplem os aspectos que considere mais significativos no texto, **com a preocupação** maior de se primar pela estrutura do gênero.

A – 04 Em seguida, **atento para as questões ortográficas** e, por fim, **me preocupo com as expectativas do professor (poder-fazer)**, acreditando que se os dois primeiros passos estiverem bem consolidados, conseguirei corresponder às expectativas do mesmo.

Em síntese, as estratégias discursivas de produção do resumo estão sempre relacionadas às estratégias cognitivas, linguísticas e textuais, sendo assim caracterizadas por julgamentos ou apreciações subjetivas que:

**Quadro 21 – Estratégias discursivas de produção do resumo**



#### 5.2.4.1 Estratégias discursivas de produção da resenha

Seguindo uma descrição muito próxima a feita sobre as estratégias discursivas de produção do resumo, encontramos, nesta seção, expressões comuns à resenha. Elas sinalizam julgamentos e reforçam crenças de como esse gênero é ensinado/aprendido na academia, assim como indicam o que é preciso atentar durante a produção de seu representante textual.

As expressões continuam sendo exemplares que, em relação, exprimem o julgamento e a avaliação que os alunos fazem do processo de produção desse gênero, mas também de como essas avaliações e julgamentos se aplicam às demais estratégias linguísticas e textuais já descritas em seções anteriores.

A primeira manifestação, como vimos, é a recorrência ao modelo. Essa estratégia, ausente nas identificadas para produção do resumo, é indicadora de um momento prévio de escrita do texto e é também uma forma de o aluno espelhar-se em exemplares valorizados pela comunidade acadêmica, vejamos:

A – 06 **Procurar um modelo** para servir de suporte para uma **melhor observação do gênero**, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo.

A – 04 Tento **ler com bastante atenção os modelos** de resenha apresentados e discutidos pela professora na sala, além de **observar as resenhas** que estavam postadas no blog da turma.

Outras avaliações decorrem de apreciações de natureza muito subjetiva dos alunos porque partem de critérios pouco mensuráveis ou pouco demarcados ao longo da estrutura do texto. Eles avaliam também uma possível recepção do texto, se será considerado claro ou coerente para quem lê: A – 06 “Antes de entregar ao professor, leio, releio e procuro perceber se **o que foi escrito ficará claro para quem vai ler**. Uma outra preocupação é se **a escrita atenderá a nota**” (...).

Outras avaliações e julgamentos subjetivos exemplificam preocupações semelhantes às do resumo:

A – 01 Procuro organizar **as ideias importantes** que compõem o texto atentando para as ideias que atendem aos objetivos do trabalho que está sendo desenvolvido na disciplina.

A – 04 Tento voltar várias vezes ao texto a fim de extrair as informações mais relevantes e destacar **os aspectos que mais me chamaram atenção** para servir de propaganda.

A – 04 Acredito que usei **uma linguagem interessante** e que chamei atenção para **pontos do texto que o evidencia como um bom “objeto”** a ser consumido, sem deixar de considerar a estrutura.

Por fim, algumas avaliações feitas pelos alunos ou inferidas durante nossa interpretação introduzem julgamentos sobre a capacidade que possuem ou a disposição que têm para produzir o texto em questão e atender às exigências da situação, do gênero, do professor. Nos exemplos seguintes, caracterizamos a disponibilidade para poder e dever fazer:

A -06 **Procuro parafrasear** alguns conceitos, isso acontece porque **recorro ao texto, leio e releio. Refletindo sobre o que há de positivo ou negativo** que colabore ou não para minha reflexão.

A – 06 Antes de entregar ao professor, **leio, releio e procuro perceber se o que foi escrito ficará claro para quem vai ler** (...).

A – 01 As orientações são semelhantes, pois esses gêneros estão interligados. Inicialmente **procuro compreender o texto-base**, para em seguida **resumir as ideias centrais** que o autor traz , procurando **expô-las de maneira crítica no texto**.

A – 04 **Tento ler com bastante atenção** os modelos de resenha apresentados e discutidos pela professora na sala (...).

A – 05 (...) **Ler atentando para os pontos mais relevantes do texto**.

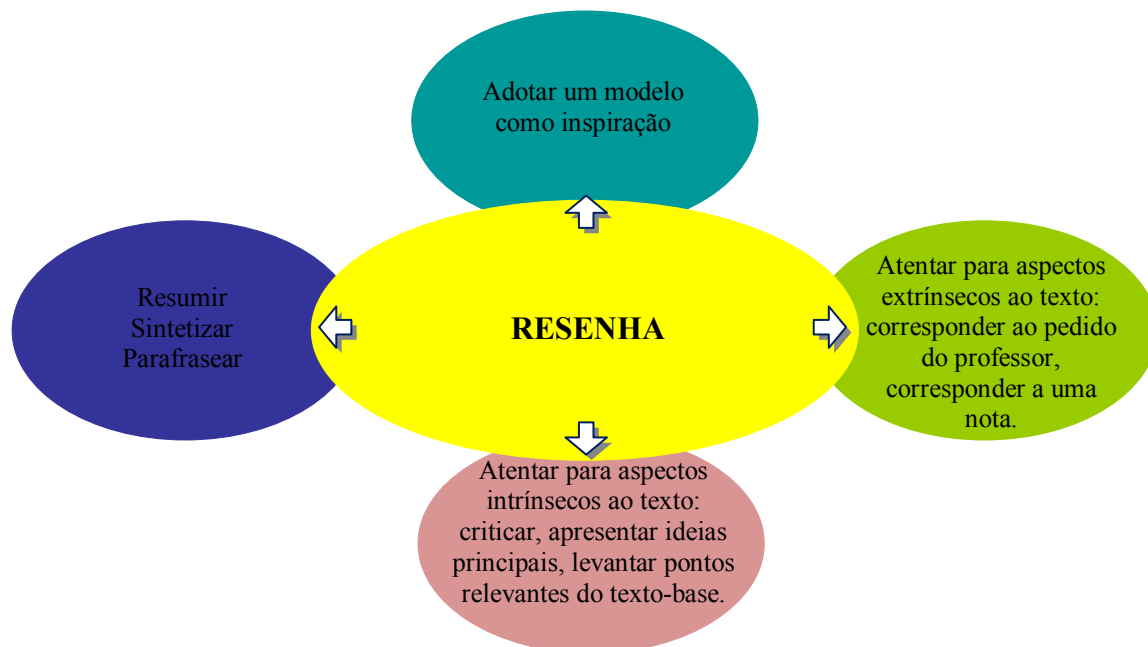
A -02 Procuro antes de produzi-la **ler atentamente o texto-base. Reflito numa indicação** da obra / texto-base. **Procuro sintetizar as ideias principais**.

O dever fazer corresponde, nos fragmentos acima, à compreensão de o texto produzido precisar “portar” o que lhe é convencional e o que demarca o próprio gênero: “resumir as ideias centrais”, “expô-las de maneira crítica no texto” (A-01), “sintetizar ideias” (A-02). O poder fazer, por outro lado, corresponde à habilidade do aluno para mobilizar estratégias necessárias para realizar determinada ação: “procuro parafrasear (...) recorro ao texto, leio e releio” (A-06), “procuro compreender o texto-base” (...) (A-01), “tento ler com bastante atenção” (A-04), “ler atentando para os pontos mais relevantes do texto” (A-05) e “ler atentamente o texto-base” (A-02). Desse modo, entre o dever fazer e o poder fazer, encontramos uma zona mais social ou mais institucionalizada (no primeiro caso) e outra mais pessoal (depende do próprio aluno) orientando e dimensionando a própria atividade de produção textual.

Diferente do resumo, os alunos, por algum motivo, não fazem referência ao contexto ou à situação comunicativa em que a resenha se insere. Por comodidade, podemos inferir que a resenha é um gênero textual que, para muitos deles, só é solicitado na academia, mesmo que um aluno (A-04) faça referência às resenhas postadas no blog da disciplina.

Como podemos observar, as estratégias discursivas de produção da resenha estão intimamente relacionadas às estratégias linguísticas e textuais que acionam antes e durante a produção desse exemplar textual. O agrupamento nessa seção é muito mais uma tentativa de dar visibilidade à capacidade ou à investidura que os alunos assumem diante da tarefa, ou ainda de perceber como julgam o processo de produção da resenha. Em síntese, representamos as estratégias discursivas na seguinte disposição:

**Quadro 22 – Estratégias discursivas de produção da resenha**



#### 5.2.4.2 Estratégias discursivas de produção do artigo acadêmico

Nos dois encontros do grupo focal destinados à discussão do artigo acadêmico, os alunos deixaram, em uma das fichas – 20/10/2011(Apêndice G), indicações objetivas de como reconhecem e/ou definem as estratégias discursivas. Além de provocar uma resposta para a qual tiveram de dedicar certo tempo, a questão trouxe pistas de como a dimensão discursiva do texto tem sido tratada em situações de ensino e, principalmente, de como os alunos percebem esse funcionamento no texto, seus efeitos e seus impactos:

A – 03 As estratégias discursivas me preocupam por ser a **minha voz exposta no texto**. Portanto, tenho sempre que fazer boas articulações, ser objetiva e coerente com meus objetivos.

A – 05 **A presença do posicionamento como autor** em sua escrita. **O jogo com as vozes dos autores** para fundamentar um ponto de vista do sujeito que escreve, quando a partir da percepção de alguma problemática dentro de um fato.

A – 01 Utilizar uma argumentação que convença o leitor, procurando abrir **novas visões** acerca do que estou discutindo.

A – 06 **Reflexões acerca** de teoria, da **época**. Suscitações de questionamentos a respeito da temática abordada.

A – 02 Outro ponto relevante, tendo em vista que um bom uso dessas estratégias é que se consegue **preservar o autor**. Assim procuro sinalizar bem essas estratégias.

A – 04 Procuro sinalizar, por meio dos **comentários** ou determinadas, o **posicionamento** que estou assumindo frente às ideias apresentadas.

O modo como definem e reconhecem as estratégias discursivas: “minha voz exposta no texto” (A-03), “a presença do posicionamento como autor” (A-05), “o jogo com as vozes dos autores” (A-05), “preservar o autor” (A-02) e “o posicionamento que estou assumindo” (A-04), sinaliza conceitos formulados na academia e, possivelmente, reiterados pelas situações de ensino/aprendizagem de textos. A partir dessas afirmações, compreendemos que, para os alunos, a dimensão discursiva é caracterizada pela busca de equilíbrio entre a presença de vozes, pelo menos duas delas – a do autor do texto-base e a do produtor textual; pela responsabilidade enunciativa e, por consequência, pelo lugar de escritor assumido pelo aluno.

Essas apreciações demonstram também que a produção do texto não é uma ação ingênua, embora declarações mais consistentes em termos de percepção do discurso estejam concentradas nos depoimentos de alguns alunos (Cf. A-03, A-05 e A-02). Enquanto para os demais, (A-01, A-06 e A-04) essa percepção acaba por incidir sobre (re) formulações ou paráfrases mais criteriosas, porque argumentariam, comentariam ou

refutariam alguma declaração ou conceito trabalhado pelo autor ao longo da constituição do próprio texto.

Em outros depoimentos, assim como fizeram para o resumo e para a resenha, os alunos demonstram estar atentos ao que devem fazer e ao que podem fazer durante a produção do artigo acadêmico. Vejamos alguns fragmentos e as expressões destacadas a seguir:

A – 03 Primeiro, sendo o meu artigo voltado para análise do corpus **busco teorias** que possam subsidiá-lo para a construção da minha análise.

**Penso** também numa possível **numa possível problemática e nos objetivos** que levam à construção do meu texto.

**Também leio outros artigos.**

A – 02 **Levanto um questionamento.**

**Reúno informações** que tem a ver com o que estou pensando em fazer.

A – 04 **Passo a acrescentar comentários** aos resumos, como se faz na resenha, acrescento meu ponto de vista.

A - 02 **Faço fichamentos e começo a pontuar as minhas ideias** para o artigo.

Em síntese, as estratégias discursivas de produção do artigo acadêmico estão assim relacionadas:

**Quadro 23 – Estratégias discursivas do artigo acadêmico**



### 5.3 Entre crenças e estratégias: o que fazem os alunos quando produzem textos acadêmicos?

Os três textos produzidos pelos alunos durante a disciplina: um resumo, um artigo de opinião e um seminário escrito (especialmente o primeiro e o último) representam o material empírico para discussão de como as crenças, que eles declararam ter, atuam na escolha e na ativação de estratégias (meta) cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas. A partir desses dois exemplares, analisamos/indicamos esse conjunto de estratégias através da organização e da infraestrutura do texto, dos mecanismos de textualização e enunciativos mobilizados para estabelecimento do discurso teórico, característico desses gêneros.

Como percurso de análise, iniciamos com o resumo. Este texto foi produzido e reescrito no decorrer da disciplina. Dos seis integrantes do grupo focal, apenas dois cederam essa produção para análise, o que significa que temos, a seguir, dois resumos e suas respectivas reescrituras, totalizando quatro exemplos. Na sequência, fazemos uso do artigo acadêmico que representa o seminário. A análise desse material consta apenas de um exemplar, porque ele foi produzido coletivamente e nem todos os participantes do grupo autorizaram sua publicação.

#### 5.3.1 Durante a disciplina

O único resumo produzido durante a disciplina correspondeu à segunda atividade avaliativa da primeira unidade. Para essa produção, os alunos tiveram a seguinte orientação, entregue por escrito e individualmente: “Com base na leitura e discussão do texto de Kato (1993)<sup>89</sup> produza um resumo de, no máximo, 15 linhas, contendo ideias sobre as etapas envolvidas no processo de escrita e o posicionamento da autora sobre a atividade de escrever”. Considerando que esta seria a primeira atividade escrita da disciplina, ela foi reescrita com base na correção escrita feita pela professora, além das orientações dadas coletivamente no curso de uma das aulas. Como resultado,

---

<sup>89</sup> KATO, M. A. O que fazemos quando escrevemos? In: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática. p. 77-97. 1993.



seguem dois exemplares<sup>90</sup>: o primeiro corresponde à primeira versão do texto e o segundo a sua reescrita.

De acordo com o desenvolvimento das aulas da disciplina PLPT-II, esta produção é resultado de um trabalho que privilegia os seguintes objetivos: “desenvolver estratégias de leitura analítico-crítica; refletir sobre a escrita sob diversas perspectivas teóricas; e desenvolver habilidades de seleção e ordenação de ideias na elaboração de textos dissertativo-argumentativos” (Cf. Plano de curso, Anexo A). Ainda de acordo com o Plano de curso, esses objetivos são contemplados na indicação de dois itens do conteúdo programático: 1. Reflexões sobre usos e funções da leitura e da escrita e 2. Reflexões sobre a escritura. À luz desse contexto, a produção do resumo torna-se resultado de um trabalho que se volta para verificação e síntese da leitura de um texto lido, mas, não significa que os alunos tenham (re) visto e construído um repertório de escrita sobre o gênero resumo e seu exemplar empírico, o texto. Segue o texto com as linhas numeradas em intervalos de cinco em cinco para facilitar a identificação de algumas passagens.

### **Exemplo 01 – Resumo<sup>91</sup> produzido por A-02 (Anexo C)**

1 Em seu texto “O que fazemos quando escrevemos”, Kato (1993) inicia com um breve contexto histórico, na qual, relata os estudos sobre a escrita, as vantagens de ser recente e as modificações que sofreu. Após isso, apresenta um plano de abertura, retratando a fala e que a atividade a envolve, tais como 5 o planejamento e a execução. Essas atividades podem ocorrer simultaneamente e envolvem vários níveis: do discurso, da sentença, do constituinte e do programa articulatório. Por apresentar esses níveis, a autora nos diz que hoje o ato de fala é visto como um ato de resolução de problemas. Após o plano de abertura, vem os estudos sobre a escrita, sob 10 duas perspectivas o linguístico e o teórico. Nos estudos linguísticos, o ato de escrever é definido como tradutório da fala para a escrita. Porém, a autora, através dos estudos, nos mostra que nem sempre isso acontece, nem sempre a escrita preenche a função da fala. Já nos estudos teóricos, nos diz que escrever bem é escrever com eficácia. Com acréscimo, Kato fornece processo 15 de escrita, que apresenta várias etapas. O ideacional, o que queremos dizer; o textual, como dizer; e interpessoal, a quem queremos dizer. Como posicionamento, a autora ressalta que ao escrever fazemos várias coisas, agora de maneira planejada e coordenada. E o que fazemos pode ser visto como discreto e sequencial, mas não é isso que acontece, pois pode haver 20 falhas e insucessos o que permite retornos.

<sup>90</sup> Os textos serão digitados respeitando a escrita do aluno e a organização textual original. Este texto e os demais utilizados estarão disponíveis nos anexos. Em sua versão original, eles contêm muitas informações sobre a correção do professor e elas não são o propósito dessa investigação, embora a reescrita revele grande influência dessa correção sobre a ação do aluno.

<sup>91</sup> Nesta primeira versão, a professora apontou problemas de concordância, problemas de redação, problemas de pontuação e indicativos de que o aluno estava usando marcas da oralidade.

Na tentativa de cumprir com as determinações contidas no enunciado, A – 02 busca primar:

- a) pela estrutura de um texto que, apresenta um desenho visível correspondente a um resumo;
- b) pela distribuição do texto em um só parágrafo; e
- c) pela seleção de um léxico e de estruturas que demonstrem conhecimento do discurso teórico.

Acreditamos que a atenção dada a esses aspectos corresponde à crença de que “a escrita acadêmica exige maior reflexão”, é resultado do “trabalho” e da dedicação por parte de quem escreve, e da própria “atividade” de escrita (Cf. Quadro 04 – Crenças sobre a escrita acadêmica). Para tornar isso efetivo, o aluno busca, como uma estratégia cognitiva e discursiva, apresentar um texto que, à primeira vista, não rompe com os exemplares aceitos pela comunidade acadêmica. Mas, ao contrário, tenta reforçar os padrões de regularidade desse texto, como demonstram: o modo de distribuição ou formatação na página, o modo como se refere à autora do texto, como seleciona recursos linguísticos para citá-la e fazer remissões – “Kato (1993)” inicia (l-1); “relata (l-2)”; “apresenta” (l-3); e “a autora” (l- 7,11 e 16).

Uma leitura mais cuidadosa do texto revela que o aluno dispõe de poucas opções de estratégias linguísticas e textuais para apresentar as ideias consideradas principais no texto-base. Talvez até desconheça, se considerarmos que está no segundo período do curso e que essa produção é a primeira da disciplina. Essa afirmação pode ser verificada, por exemplo, no seguinte trecho (l- de 1 à 5):

Em seu texto “O que fazemos quando escrevemos”, Kato (1993) **inicia** com um breve contexto histórico, **na qual, relata os estudos sobre a escrita, as vantagens de ser recente e as modificações que sofreu**. Após isso, **apresenta** um plano de abertura, retratando a fala e que a atividade a envolve, tais como o planejamento e a execução. (...).

Nesse fragmento, A-02 desconsidera o leitor do texto, contrariando suas crenças e estratégias, porque não informa a natureza e o objetivo do texto a ser resumido (é “um texto”). De modo estratégico, toma essas informações como “conhecidas e partilhadas” pelo leitor, a professora, uma vez que, ela mesma, faz esse direcionamento no enunciado (“Kato, 1993 – texto a ser resumido e conter as ideias sobre as etapas de escrita – possível objetivo”).

Ainda nesse fragmento, A – 02 demonstra conhecer, parcialmente, o funcionamento linguístico e textual do resumo. Entre as linhas 1 e 3, a construção - (Kato) “relata os estudos sobre a escrita, as vantagens de ser recente e as modificações que sofreu” - compromete a textualidade do resumo, porque cria uma ambiguidade em torno das informações que o aluno selecionou e quer tornar visível em sua produção. No entanto, não consegue estabelecer a devida conexão entre “relata os estudos” (...), “as vantagens de ser recente” e “modificações que sofreu”, o que compromete a clareza de boa parte do período.

Na linha 2, esse conectivo “na qual” tem, provavelmente, como referente o conjunto nominal “breve contexto histórico”, mas não estabelece com ele uma relação de concordância nem de regência. Essas primeiras amostras podem ser indicativos de algumas hipóteses de interpretação:

a) o aluno não leu seu texto, mesmo considerando que ele correspondia a uma das avaliações da disciplina;

b) o aluno desconhecia o emprego do pronome; ou

c) o aluno desconhecia o funcionamento linguístico desse tipo de discurso;

ou ainda, é possível considerar várias dessas hipóteses, porque problemas dessa natureza podem ser verificados em outros fragmentos do texto: “e que a atividade a envolve; (l-14) “que apresenta várias etapas”, por exemplo).

A ausência de estratégias linguísticas e textuais também compromete os mecanismos de textualidade nos trechos em que A-02 faz uso de marcas da oralidade: (l-17) “que ao escrever fazemos várias **coisas**, **agora** de maneira planejada e coordenada”, porque o leitor não tem conhecimento ou não consegue identificar, ao certo, quais são as “coisas” a que se refere o produtor do texto e, de modo semelhante, não consegue reconhecer o que demarca o uso do “agora” na construção do texto como o resumo.

Essa ausência de estratégias também se verifica nas repetições que A-02 faz ao longo do texto:

Após o plano de abertura, vem os **estudos sobre a escrita**, sob **duas perspectivas o linguístico e o teórico**. Nos **estudos linguísticos**, o ato de escrever é definido como tradutório da fala para a escrita. Porém, a autora, **através dos estudos**, nos mostra que nem sempre **isso** acontece, **nem sempre a escrita preenche a função da fala**. (l- de 8 à 13)

A interdependência entre o linguístico e o textual resulta em um período cheio de repetições desnecessárias, vejamos: o pronome “isso” retoma a oração “o ato de escrever é definido como tradutório da fala para a escrita”. Essa oração é retomada, mais uma vez, na oração “nem sempre a escrita preenche a função da fala”. As estratégias de “revisar a escrita” e “revisar o texto”, nessas situações, parecem não corresponder a algo que o aluno preste tanta atenção ou, como afirmamos acima, tenha certo domínio.

Caracterizando a ausência de revisão ortográfica e gramatical do texto, os trechos a seguir: (1-2) “as vantagens de ser recentes” e (1-4) “retratando a fala e que a atividade envolve” reforçam a necessidade ou a carência de um trabalho que privilegie o funcionamento linguístico do texto, aspectos que envolvem questões pontuais de concordância, regência e sintaxe de forma ampla. No primeiro caso, o aluno “não percebe” que é preciso estabelecer a concordância entre o verbo “ser” com o termo “estudo”, se a ele se referir. No segundo, o uso do termo “que” (pronome, conjunção?) releva não efetuar nenhum papel sintático, já que não é possível relacioná-lo a nenhum outro termo do período.

Como esse texto se tratou da primeira versão da proposta de produção, algumas das questões apontadas nessa análise foram também indicadas pelo professor (Cf. Anexo C). Apesar da indicação dos problemas, a professora considerou esse texto como “BOM” e não fez nenhum comentário escrito sobre o gênero “resumo” ou sobre o funcionamento do discurso teórico na produção.

Após o recebimento do texto corrigido, da leitura dos critérios da correção e da discussão da proposta em sala, o aluno apresentou a reescrita do texto. Destacamos, com sublinhados no próprio texto, o que foi reformulado pelo aluno, para depois procedermos à análise:

### **Exemplo 02 – Resumo<sup>92</sup> reescrito por A-02 (Anexo D)**

1 Em seu texto “O que fazemos quando escrevemos”, Kato (1993) inicia-o com um breve contexto histórico, em que relata os estudos sobre a escrita. Após isso, a autora apresenta um plano de abertura, retratando a fala e as atividades que a envolvem – o que é relevante para a produção da escrita. O

<sup>92</sup> No resumo reescrito, a professora voltou a registrar três observações sobre o texto: 1. “Nesse tipo de resumo você pode usar vários parágrafos, estes ajudariam na progressão e organização do texto; 2. A autora diz isso?; e 3. Esta informação está solta, pois não tem relação com o que veio sendo dito nos períodos anteriores. Reveja a forma de concluir”. E conclui: “Seu texto apresentou ótimos progressos! Continue escrevendo”.

5 texto segue-se com os estudos sobre a escrita, sob duas perspectivas: linguística retórica, diz que escrever bem é escrever com eficácia. Como acréscimo aos estudos da escrita, a autora fornece processo da escritura, o que está dividido em níveis de planejamento, ou metas, como usado pela autora. São eles: o ideacional, é o que queremos dizer; o textual, como 10 queremos dizer; e o interpessoal, para quem escrever. Como Kato afirma que escrever não é uma simples questão de inspiração, o ato de escrever envolve etapas de planejamento, como também uma fase de pré-escritura. Após a apresentação das etapas, a autora descreve os problemas e as decisões surgidas na escrita, a começar pelo nível interpessoal, que tem como 15 problema o distanciamento entre o escritor e leitor, visto que o escritor precisará supor esse leitor. Mais adiante, Kato (op. cit) fala dos problemas quanto ao nível ideacional, em que se extrai várias informações da mente, por ser a mente dispersa por natureza. Por fim, o nível textual, que leva em conta não só a estrutura global do texto, mas partes menores, como parágrafos, 20 sentenças entre outros. Após apresentadas todas as etapas, a autora evidencia a ideia de que o planejamento não é linear, o que envolve unidades de estruturas superordenadas.

A partir dos sublinhados é visível que o aluno tenta, de fato, apresentar uma reescritura que solucione, inicialmente, os problemas indicados pela professora ao longo do texto. De acordo com a correção, a primeira versão do texto precisa melhorar/ajustar: concordância nominal e verbal (l-2); identificação do sujeito (l-3); a indicação “estudos retóricos ou teóricos” (l-10); reformulação do período iniciado na 14ª linha; retirada da marca de oralidade (l-17); e um problema de pontuação (l-17).

Em muitos momentos do texto, embora A-02 apresente uma nova redação, alguns problemas, principalmente aqueles que envolvem a ativação de estratégias linguísticas e textuais, permanecem. Para exemplificar, na primeira e na quinta linhas do texto, respectivamente, ele usa, inadequadamente e por duas vezes, o pronome oblíquo “o” e “se” nas passagens: “inicia-o” e “segue-se”, e esses acréscimos fazem parte dos ajustes linguísticos e textuais que o aluno supôs faltar ao texto.

Permanecem também problemas com as repetições a seguinte passagem:

O texto segue- se com os estudos sobre a escrita, sob duas perspectivas: linguística retórica, **diz** que escrever bem é escrever com eficácia. Como acréscimo aos estudos da escrita, **a autora** fornece processo da escritura, o que está dividido em níveis de planejamento, ou metas, como usado pela **autora** (...) (l – de 4 à 8)

A repetição do termo a “autora” é visivelmente desnecessário. Sua retirada ou substituição seria uma demonstração de que o aluno havia lido o texto atentando para “uma revisão da escrita (do que escreveu e como escreveu)”. Demonstraria também certa autonomia para solucionar problemas rotineiros de vocabulário ou léxico adequado, como denominam no conjunto das estratégias linguísticas.

Um comentário da correção da professora torna o debate sobre a infraestrutura do texto e, por consequência, sobre a relação entre texto e gênero, muito fecunda. Em toda a lateral direita do texto, ela assinala uma chave (“J” – cf. Anexo D) e escreve no final do texto: “Nesse tipo de resumo você pode usar vários parágrafos, estes ajudariam na progressão e na organização do texto”. São observações que sugerem: a) a existência de “tipos de resumos”; b) que, dependendo do “tipo de resumo”, o aluno poderá usar um só parágrafo, como o fez ou poderá usar vários parágrafos, como sugestiona; e c) a divisão do texto em vários parágrafos ajuda na progressão e organização do texto. As três observações, no entanto, não têm amparo didático nem teórico, uma vez que as leituras, discussões e encaminhamentos feitos para produção do resumo não estabelecem tais critérios. Além disso, foi uma observação apresentada apenas na segunda versão do texto, o que significa que o aluno não terá mais a necessidade (pelo menos em termos de avaliação) de elaborar uma versão diferente das anteriores.

Apesar de a segunda versão ainda apresentar problemas linguísticos e textuais comuns à primeira, é inegável afirmar que A-02 não se esforça para demonstrar o domínio do discurso teórico (l-15, por exemplo, o uso da expressão “*op. cit*”) e dos mecanismos textuais e enunciativos (Kato (1993) inicia; relata, apresenta, diz, etc.) que esse discurso requer. A segunda versão do texto sinaliza claras impressões do empreendimento cognitivo e discursivo de A-02 para cumprir com as exigências do texto, do professor e da tarefa. O próprio fato de ele apresentar uma redação diferenciada para boa parte do texto, já sinaliza sua preocupação e envolvimento com o texto.

Ao longo das duas versões do texto, A-02 demonstra-se coerente com suas crenças sobre a escrita acadêmica, sobre a produção do resumo e, ainda, sobre algumas estratégias cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas que adota para produzir o texto. O que apontamos como ausente diz respeito, neste caso, ao fornecimento de estratégias eficientes de aprendizagem e ao modo limitado como, ao longo de muitas atividades de produção textual, os alunos têm sido cobrados por um conhecimento a que foram minimamente expostos.

O exemplo, a seguir, é representante da mesma proposta textual a que foi submetido A-02. Ao contrário do resumo anterior, que foi considerado “Bom” pela professora, a proposta de A-05 não recebeu um conceito específico, porque, de acordo com a correção feita, apresentou uma série de problemas. Sem nos determos, particularmente, à avaliação da professora, a análise desse exemplo permite estabelecer

parâmetros sobre como, em uma mesma proposta e sob as mesmas orientações, os alunos acionam estratégias semelhantes ou não. Acreditamos, no entanto, que elas não se diferenciam em demasiado, mas mantêm certa coerência com as crenças declaradas e com a apropriação de alguns recursos de domínio da língua, do texto e/ou do discurso encontrados nas produções anteriores. Vejamos a primeira versão:

**Exemplo 03 – Resumo<sup>93</sup> produzido por A-05 (Anexo E)**

1 O texto “O que fazemos quando escrevemos?” vem fazer uma abordagem teórica sobre a escrita. Inicialmente KATO nos faz um histórico de como se deu os estudos sobre a escrita. Apontando que tais iniciaram-se tardiamente em relação aos estudos sobre a leitura.

5 KATO aponta que existem particularidades semelhantes entre o ato de falar e o de escrever, em que, ambos necessitam de planejamento simultaneamente. Aponta ainda que do ponto de vista linguístico um bom texto seria aquele que contesse estruturas sintáticas satisfatórias. Sobre a abordagem retórica o texto deveria conduzir o leitor a uma compreensão e que apartir dessa compreensão 10 esse leitor tivesse atitudes diante daquilo que foi dito.

A escrita é vista como um processo que possui várias etapas e que estas estão distribuídas em vários níveis. Tais níveis são: ideacional, textual e interpessoal. A autora inicia comentando sobre o nível interpessoal, sendo aquele que leva em conta o indivíduo que irá receber aquele texto, em que 15 contexto está inserido, que palavras utilizar para atingir um efeito pretendido. Sobre o nível ideacional, como sendo aquele que demonstrará como as ideias deveriam estar organizadas de um ponto de vista hierárquico.

E por fim as metas textuais que estão relacionadas aos processos de coesão e coerência, a quantidade informação contida no texto.

20 Após é abordado as etapas de planejamento, em que é apresentado o modelo de Hayes e Flower, modelo este que trata do processo de escrita. Comenta sobre cada tópico e sua função e após apresenta as limitações de tais pontos do modelo. A autora ainda propõe após essa exposição, reformulações desse modelo.

25 Por fim, aborda os problemas e as decisões tomadas no ato da escrita. Tais se dão nos níveis: interpessoal, ideacional e textual, além de abordar também sobre outros níveis como do vocabulário e outros.

Conclui que ao escrever o escritor faz muitas coisas de maneira planejada e coordenada, mas pode haver momentos de retorno, reescritura, retomada de 30 posições e correção de falhas. Sendo em fim a escrita em ato que requer muito planejamento.

A organização da estrutura do resumo produzido por A-05 diferencia-o, ligeiramente, do resumo anterior. A diferença é ligeira porque resulta apenas em um modo de dispor ou formatar o texto, mas não na forma de apresentar seu funcionamento

<sup>93</sup> Nesta primeira versão, a professora fez uma série de observações e/ou problemas de escrita que guiariam a reescrita do texto: inadequação verbal e pronominal, pontuação, ortografia, repetições de termos, uso abusivo do “que”, organização de parágrafos, concordância verbal e nominal, escolhas léxicas. A avaliação do texto é encerrada com o seguinte comentário: “Seu texto apresenta um percurso e está fiel às ideias do texto-base. Entretanto, os problemas microestruturais terminaram por afetar a textualidade. Continue escrevendo”.

linguístico, textual e discursivo. Embora tenha sido distribuído em vários parágrafos, não há, nas observações da professora, nenhuma indicação positiva ou negativa sobre essa formatação.

O exemplo 03 sinaliza que A-05 faz uso de algumas estratégias linguísticas e textuais muito semelhantes ao que vimos na produção do resumo anterior (exemplo 01 e 02), tais como: o texto inicia sem uma indicação do texto resumido e do objetivo que orienta sua produção, e se constitui, basicamente, da exposição das ideias selecionadas pelo aluno durante sua leitura.

Embora o texto pareça sintetizar os parágrafos do texto-base, as escolhas linguísticas feitas por A-05 revelam maior atenção com a seleção de ideias, nos momentos que antecedem a produção do texto. Nos exemplos 01 e 02 respectivamente, A-02 informa: “após o plano de abertura, vem os estudos sobre a escrita, sob duas perspectivas o **linguístico** e o **teórico**” e “o texto segue-se com os estudos sobre a escrita, sob duas perspectivas: **linguística, retórica**”. Nesta segunda versão, A-02 faz, na segunda versão e sob a indicação da professora, a substituição de teórico por retórico, o que não fica claro se o faz porque verifica que “se enganou” ou porque, de fato, o termo correto era “retórico”. Demonstrando maior cuidado com a informação, A-05 não deixa dúvidas do que retirou do texto-base, como segue:

**KATO aponta** que existem particularidades semelhantes entre o ato de falar e o de escrever, em que, ambos necessitam de planejamento simultaneamente. **Aponta ainda que do ponto de vista linguístico** um bom texto seria aquele que contesse estruturas sintáticas satisfatórias. **Sobre a abordagem retórica** o texto deveria conduzir o leitor a uma compreensão e que apartir dessa compreensão esse leitor tivesse atitudes diante daquilo que foi dito (...) (l- da 5 à 10) .

Esse trecho também ilustra algumas dificuldades de A-05 para manusear a língua e assegurar a textualidade de seu resumo. Quanto à língua, este trecho do texto revela problemas básicos de ortografia e gramática: a separação em “apartir” (l-9) e a flexão verbal em “contesse” (l-8), a falta da vírgula após a conjunção “que” em “aponta ainda que do ponto de vista linguístico” (l-7), que passam despercebidos pelo aluno e que denunciam a não realização de uma “revisão” seja ela de natureza ortográfica ou textual como etapa final da produção e como resultado de uma reflexão que muitos deles afirmam ser necessária à escrita acadêmica.

Quanto aos mecanismos de coesão nominal, na passagem: “o ato de falar e o de escrever, em que, ambos necessitam de planejamento **simultaneamente**” (...) (l-7), o



uso do advérbio em destaque resulta na construção de um período ambíguo, porque, a interpretação permite julgar que o planejamento é simultâneo para a fala e para a escrita, como também é possível considerar que ele apenas se refira ao planejamento. Em outro trecho do texto, a coesão verbal passa despercebida por A-05 que não estabelece entre a forma verbal “é” e o termo com quem concorda “etapas” uma relação de número, assim como não percebe que o particípio do verbo “abordar” deve concordar em gênero e em número com o substantivo “etapas”, vejamos: “Após é abordado as etapas de planejamento” (...) (1-20).

Sobre o modo como A-05 organiza seu texto rompe, de certa forma, com as crenças que o grupo declara ter - “o resumo é um exemplar textual orientado para o professor ou para publicação” e “o resumo requer a consideração do contexto de produção ou o contexto comunicativo” (Cf. Quadro 05), porque demonstra apenas ter feito uma série de anotações do texto-base, sem muitos critérios para estabelecer relações entre elas. Suas estratégias textuais e linguísticas (de “revisar a escrita”, “evitar repetições”) são ineficientes ou ele desconhece outras que otimizem a produção do texto. Considerando o contexto de produção e a situação que envolve essa produção, sabe que o resumo corresponde a uma das notas atribuídas à avaliação da disciplina. Se A-05 desconhece outras estratégias, principalmente as que o auxiliaria no trato linguístico e textual, entendemos que na reescrita desse texto ou em outras produções textuais os “erros<sup>94</sup>”, provavelmente, permanecerão.

Na reescrita desse resumo, vemos que A-05 realiza algumas mudanças no texto e elas também são influenciadas pela correção da professora. Mesmo que uma série de ajustes previamente indicados como correção, A-05 repete alguns problemas relativos ao manuseio linguístico e textual de seu primeiro texto. Vejamos:

**Exemplo 04 – Resumo<sup>95</sup> reescrito por A-05 (Anexo – F)**

1 O texto “O que fazemos quando escrevemos?” aborda teoricamente sobre a escrita. Inicialmente, KATO (1993) nos traz um histórico de como se deu os estudos sobre a escrita. Apontando que eles iniciam tardiamente em relação aos estudos sobre a leitura.

5 KATO (*op. cit*) aponta que existem particularidades semelhantes entre o ato de falar e o de escrever, em que ambos necessitam de planejamento e execussão, na fala, esses dois processos ocorrem simultaneamente. A autora

<sup>94</sup> Acreditamos que o desconhecimento não gera, necessariamente, o erro, na acepção clássica do termo. O “erro” é consequência daquilo que se sabe e não se efetua.

<sup>95</sup> Nesta versão, a professora ainda indicou alguns problemas de escrita: ortografia, repetições, uso inadequado dos verbos, concordância nominal, tipo de linguagem pessoal. Semelhante à primeira versão, encerra com um comentário.

aponta olhando do ponto de vista linguístico que um bom texto seria aquele com estruturas sintáticas satisfatórias. Sobre a abordagem retórica o autor 10 deve conduzir o leitor a compreensão, como também uma tomada de atitude diante daquilo dito.

A autora nos mostra que a escrita é constituída de várias etapas e essas são distribuídas em três níveis: ideacional, textual e interpessoal. Ela inicia comentando sobre o nível interpessoal, como sendo aquele que leva em conta 15 a interação entre autor e o indivíduo que receberá o texto. Após, aborda o nível ideacional no qual demonstra-se a distribuição das ideias no texto de forma hierárquica. E por fim, as metas textuais, relacionadas aos mecanismos de coesão e coerência, como também, a quantidade de informação contida no texto.

20 KATO (*op. cit*) depois dessa abordagem sobre os níveis, nos explica o modelo de Hayes e Flower, esquema demonstrativo do processo de escrita. Em sequência, aponta as limitações desse modelo e propõe reformulações para tal. Por fim, a autora comenta sobre os problemas e as decisões tomadas no ato da escrita e que eles se dão nos níveis já citados acima.

25 Conclui que o escritor faz muitas coisas de maneira planejada e coordenada, mas pode haver momentos de retomada de posições, reescritura e correção das falhas. Sendo assim, a escrita é um ato que requer muito planejamento.

A primeira mudança diz respeito à extensão do texto, que “tenta” chegar ao que foi solicitado pela professora – 15 linhas. Mas, nesse texto, A-05 parece ter refletido um pouco mais sobre quais informações colocaria no texto e como as distribuiria na estrutura de um resumo, embora ele ainda deixe o leitor sem a indicação do texto e o objetivo dessa produção. Entre os vários aspectos do texto que busca melhorar, conforme a correção, destacamos:

a) Quanto à ortografia, apenas comete dois desvios da norma: “tráz” (l-2) e “execução” (l-8);

b) Quanto à pontuação, A-05 parece desconhecer estratégias que deem conta das correções a serem feitas e repete situações semelhantes à da primeira versão. Entre as linhas 5 e 11, por exemplo, ainda passa despercebida a ausência de vírgulas entre a oração “olhando do ponto de vista linguístico”, como também falta a vírgula depois do conjunto “Sobre a abordagem retórica”.

c) Quanto aos mecanismos de textualização, em particular, quanto à coesão nominal, A-05 demonstra que fez uso de uma série de estratégias para melhorar seu texto: “considerar as orientações do professor”, “ler o texto produzido”, “considerar o leitor do texto” e “revisar a escrita” (Cf. Quadro 14).

Citando o mesmo trecho usado para análise da primeira versão, temos:

KATO (*op. cit*) **aponta** que existem particularidades semelhantes entre o ato de falar e o de escrever, em que ambos necessitam de planejamento e execussão, na fala, esses dois processos ocorrem **simultaneamente**. A autora

**aponta** olhando do ponto de vista linguístico que um bom texto seria aquele com estruturas sintáticas satisfatórias. Sobre a abordagem retórica o autor deve conduzir o leitor a compreensão, como também uma tomada de atitude diante daquilo dito. (l- da 5 à 11).

Embora exceda na repetição do verbo “apontar” (l- 5 e 8) nesse trecho, A-05 desfaz a ambiguidade causada pelo advérbio “simultaneamente”, esclarecendo que “na fala, esses dois processos (de planejamento e de execução) ocorrem simultaneamente” (l-8). Na redação atual, o advérbio passa a referir-se à expressão “planejamento e execução”.

Além disso, no próprio texto do aluno (Anexo E) é possível atestar a ativação de estratégias que visam à solução de problemas de natureza linguística e textual em vários parágrafos. No terceiro parágrafo, por exemplo, a inserção das palavras “três” (l-13), orienta a apresentação dos níveis “ideacional, textual e interpessoal” tratados pela autora e retomados pelo aluno nas linhas seguintes: “interpessoal” (l-14), “ideacional” (l- 16) e o que ele denomina de “metas textuais” (l- 17). Na linha 14, o uso do pronome “aquele” retoma, de modo adequado, o nível interpessoal citado anteriormente. Na linha 13, A-05 busca deixar marca de sua seleção e organização de ideias através das seguintes escolhas: “inicia” (l- 13), “‘após” (l- 15) e “por fim” (l-17). Todas as mudanças demonstram que houve uma tentativa de não quebrar com as expectativas do leitor, que havia uma atenção e uma preocupação com as regularidades da língua e que o aluno percebia que o texto exigia certos ajustes linguísticos para garantir sua textualidade, etc.

A autora nos mostra que a escrita é constituída de várias etapas e essas são distribuídas em **três** níveis: ideacional, textual e interpessoal. Ela inicia comentando sobre o nível interpessoal, como sendo **aquele** que leva em conta 15 a interação entre autor e o indivíduo que receberá o texto. Após, aborda o nível **ideacional** no qual demonstra-se a distribuição das ideias no texto de forma hierárquica. E por fim, as **metas textuais**, relacionadas aos mecanismos de coesão e coerência, como também, a quantidade de informação contida no texto.

d) Quanto ao tipo de resumo produzido ou ao estabelecimento de relações entre o texto e o gênero não foram feitas quaisquer considerações na correção de nenhuma das versões de A-05, fica a critério dos alunos concluírem que o tipo de resumo produzido corresponde à verificação de leitura e, nesta situação, não há regras específicas que guiem sua produção.

Como os alunos não produziram nenhuma resenha, o próximo exemplo encerra a análise dos textos produzidos durante a disciplina. Trata-se de um texto que resultou da

apresentação do seminário, da questão que motivava a exposição oral do grupo e das orientações escritas e orais feitas pela professora em situações de sala de aula. O texto em si não foi nomeado de artigo, mas, de acordo com as exigências feitas e a disposição do texto reconhecemo-lo como um exemplar empírico do artigo acadêmico. Lembramos que essa produção foi coletiva e que o exemplar escolhido para análise corresponde ao que contem o maior número de participantes do grupo focal (2). Em termos de análise, permanecemos observando quais estratégias (meta) cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas são ativadas e utilizadas pelos alunos para produzirem textos acadêmicos. Nesse sentido, são indicativos importantes: o modo como os alunos organizam o texto, como mobilizam os mecanismos de textualização e enunciativos, e o discurso teórico.

Como recortes desse texto, privilegiamos as “partes” exigidas pela professora, porque elas também coincidem com o que os alunos afirmaram conceber como crença de produção desse texto (Cf. Quadro 19): “introdução (o objetivo do seminário e contextualização do tema/questão-problema na disciplina), desenvolvimento (sistematização das leituras sob a forma de tópicos a serem relacionados com exemplos concretos de análise, segundo o qual sustentaram a exposição do seminário), considerações finais (síntese das informações centrais do trabalho e reflexões sobre possíveis contribuições que o tema implicado pode oferecer para futuros professores)” (Anexo B). Por se tratar de um texto de maior extensão, diluímos a análise ao longo de cada parte apresentada.

**Exemplo 05** – Artigo acadêmico<sup>96</sup> produzido por A-02, A-03 e outro integrante<sup>97</sup> da turma. (Anexo – G)

#### Introdução

1 O presente trabalho tem por **objetivo responder ao questionamento “O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar?”** Para tanto, **pretendemos aqui mostrar como a escrita e a fala podem ser trabalhadas juntas em sala de aula, como podem ser ensinadas**, uma vez 5 que não se pode falar de uma sem se referir a outra, como cita Marcuschi (2001, p. 28) (...)

**Esse questionamento está inscrito no eixo “Escrita, oralidade e ensino” (...)**  
**Vale salientar** que desde a publicação dos PCN, no final da década de 1990, as diversas propostas curriculares propõem o ensino de gêneros orais nas

<sup>96</sup> Este trabalho, como informado na metodologia, foi realizado em grupo e fruto do seminário apresentado à turma. A escolha deste exemplar como exemplo se justifica pelo número de integrantes do grupo focal (2). Nos demais trabalhos disponíveis, não contávamos com a concessão de uso de todos os membros. Como os demais exemplares do *corpus* Nessa produção, os alunos deveriam seguir as orientações dadas pelo professor.

<sup>97</sup> Embora não fizesse parte do grupo focal, este integrante concordou em ceder o texto.

práticas 10 educacionais. **Mas quais gêneros orais ensinar?** (...) Os seminários, entre os gêneros apontados, são um ótimo exemplo de gênero oral que precisa ser ensinado e quase nunca o é. Como não é ensinado, o costume é dizer aos alunos: “sobre este assunto, organizem um seminário”<sup>98</sup> (...)

Para isso, **abordaremos neste trabalho o objetivo que se tem em 15 desenvolver a prática da exposição oral em sala de aula, em especial o seminário, e quais elementos são imprescindíveis para a sua composição.** (...)

Atentos às solicitações da professora, os alunos iniciam o primeiro parágrafo do texto com a apresentação dos objetivos do artigo: “responder ao questionamento” (l-1), “mostrar como a escrita e a fala podem ser trabalhadas juntas em sala de aula” (l-3) e, no terceiro parágrafo, “desenvolver a prática da exposição oral em sala de aula, em especial, o seminário, e quais elementos são imprescindíveis para a sua composição” (l-15). Sob o aspecto linguístico, essa apresentação busca reiterar a presença dos verbos no infinitivo como um marcador textual. Sob o aspecto discursivo e também textual, é provável que não tenham percebido a responsabilidade assumida no estabelecimento de tais objetivos, principalmente, porque evocam conceitos, como o de fala e o de escrita, que não discutem no trabalho. A leitura do sumário<sup>99</sup>, por exemplo, já anuncia essa ausência.

Ainda na introdução, a presença de outros elementos exigidos pela professora – a contextualização do tema/questão, problemática na disciplina - vai demonstrar e aguçar a capacidade de argumentação dos alunos. Para eles, essas exigências reforçam a crença de que “a produção desse texto está atrelada à exigência de um professor/disciplina” e a de que “o artigo acadêmico estimula a capacidade crítica” (Cf. Quadro 08).

Em função do que precede, na linha 7, a questão “O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral: por onde começar?” é retomada como uma das questões dos seminários propostos à turma e, como problematização, os alunos lançam outra questão, subdividindo a anterior: “Mas quais gêneros orais ensinar?” (l-10). Como resposta, eles dão início ao desenvolvimento do texto: “Os seminários são um ótimo exemplo de gênero oral que precisa ser ensinado e quase nunca o é” e demarcam o posicionamento

<sup>98</sup> Aspas utilizadas pelos alunos.

<sup>99</sup> Como itens do sumário, apresentaram: 1. Introdução; 2. O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar?; 2.1 Tradição da exposição oral; 2.2 Características do gênero; 2.2.1 As dimensões ensináveis (A situação de comunicação, A organização interna da exposição, As características linguísticas e Objetivos gerais de um trabalho didático sobre a exposição); 3. Análise da utilização de roteiro na prática da exposição oral formal; 4. Conclusão; e 5. Referências Bibliográficas.

em torno do qual argumentam: “**Vale salientar** que desde a publicação dos PCN” (...) (l-8) e “os seminários, entre os gêneros apontados, são um ótimo exemplo de gênero oral que precisa ser ensinado e quase nunca o é” (l- da 10 à 12). O argumento é introduzido pelo comentário sobre a publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e pela necessidade do trabalho com gêneros textuais que esse documento propunha aos educadores, de forma geral. Nesse comentário, a expressão “vale salientar” demarca, a partir da citação de um documento nacional, o posicionamento do grupo.

A introdução do texto apresenta, do ponto de vista das orientações da professora, todas as solicitações feitas, e revela que os alunos realizaram um “trabalho” e um planejamento de como o texto se desenvolveria parte por parte. Esses indicativos nos fazem considerar que as crenças (Cf. Quadro 08) sobre a produção do artigo acadêmico influenciam, positivamente, o modo como os alunos agem durante o processo de escrita do texto.

Quanto às estratégias linguísticas e textuais, a introdução do texto revela como os alunos tentam se apropriar do discurso teórico. Além de primarem pela exposição das ideias: uso de verbos no presente do indicativo (“tem” (l-1), “está” (l-7), “são” (l-11), “é” (l-12)), uso da terceira pessoa do plural (“pretendemos” (l-3) e “abordaremos” (l-14)), buscam usar recursos comuns ao texto acadêmico, tais como a citação: “Marcuschi (2001, p. 28)” (l- 6).

Essa primeira parte do texto também revela algumas fragilidades dos alunos quanto à articulação das partes do texto e do uso de mecanismos de coesão e de coerência que, se atentadas, seriam capazes de melhorar a exposição das ideias e dar fluência e clareza ao texto. No segundo parágrafo, por exemplo, identificamos vários tópicos que poderiam ser desmembrados em períodos mais curtos ou em parágrafos, para melhorar a apresentação de cada um deles, vejamos: a) Inserção da questão (1º parágrafo); b) Relação entre a questão e os documentos oficiais sobre o ensino de língua (2º parágrafo); c) A problemática e a necessidade de ensinar gêneros orais formais (2º parágrafo); e d) O gênero seminário e o posicionamento assumido no trabalho (2º e 3º parágrafos). Do modo como a introdução está redigida, a coesão e a coerência entre os períodos ficam comprometidas pela ausência de elementos linguísticos que assegurem a clareza do texto. Na passagem: “Esse questionamento está inserido no eixo” (...), o pronome “esse” retoma uma das questões apresentadas no primeiro parágrafo, mas não é seguro afirmar qual.

Do ponto de vista discursivo, no segundo parágrafo, os alunos citam passagens importantes para a argumentação em construção, já que são evidências constatadas por eles sobre a prática do seminário na escola/academia, vejamos: “como não é ensinado, o costume é dizer aos alunos: “sobre este assunto, organizem um seminário”” (l- da 12 à 13), mas a citação acaba por comprometer o argumento porque não informam qual a fonte utilizada ou em que se baseiam para fazer tais afirmações. Essa falta de atenção com o “gerenciamento de vozes” e “com a voz que assumem no texto” (Cf. Estratégias discursivas de produção do artigo acadêmico – Quadro 22), como estratégias discursivas, certamente, será objeto de penalização do texto em uma avaliação final.

O texto prossegue com o desenvolvimento, itens 2 (“O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar?”) e 3 (“Análise da utilização de roteiro na prática da exposição oral formal”) da organização feita pelos alunos no sumário. O primeiro está subdividido em duas seções: a 2.1 na qual discutem a “Tradição da exposição oral” e a 2.2, seção em que abordam as “Características do gênero” e sua “Dimensão ensinável” (2.2.1). No segundo item (3), fazem a análise de dois roteiros utilizados por grupos da turma durante a apresentação do seminário.

O desenvolvimento do texto corresponde, teoricamente, à parte mais densa do texto e àquela que porta um número maior de indicativos de uso do discurso teórico e do manuseio dos mecanismos de textualidade e enunciativos. É também nela que os alunos devem demonstrar maior habilidade para, do ponto de vista das estratégias linguísticas e textuais, “acrescentar comentários” aos conceitos apresentados, “inserir uma visão sobre o assunto” e “confrontar teoria e dados” (Cf. Quadro 19).

#### Desenvolvimento

2. O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar?

2.1 Tradição da exposição oral

1 **Percebe-se** que a exposição oral é tratada, **segundo DOLZ e SCHNEUWLY** (2004), como um objeto de ensino de expressão oral: “fazer uma exposição” ou, o termo mais usado, seminário. **Sendo este uma das raras atividades orais mais praticadas em sala de aula (...)**

5 (...) A **exemplo** disso observamos nos questionamentos levantados em sala de aula, uma vez que alguns alunos demonstraram falta de conhecimento e estímulo quanto ao trabalho realizado com o gênero. Os mesmos alunos não conseguiram perceber qual o real motivo de se trabalhar com o seminário em sala de aula, **isso devido a poucas ou nenhuma informações recebidas nas 10 séries anteriores. (...)**

2.2 Características do gênero

2.2.1 Dimensões ensináveis - A organização interna **trata-se** da ordenação do discurso em partes e subpartes que devem ser algo informado e explicitado no ensino da exposição oral para formação de expositores-especialistas. 15 **Distinguimos** essas partes em: uma fase de abertura; uma fase de introdução; a apresentação do plano de exposição; o desenvolvimento e o

encadeamento dos diferentes temas; uma fase de recapitulação e síntese; a conclusão; e o encerramento.

**As características linguísticas: coesão temática; sinalização do texto; 20 introdução de exemplos; reformulações.**

Por fim, **delimitemos**, em um nível mais global, os objetivos gerais de um trabalho sobre exposição: é necessário ter consciência que a exposição oral trata-se de uma situação comunicativa, por isso deve ser levado em conta as finalidades da exposição, o (s) objetivo (s), etc; (...)

**3. Análise da utilização de roteiro na prática da exposição oral** – A partir de 26 um exercício para desenvolvimento da prática oral formal proposto pela professora (...)

Como já **sabemos**, o gênero seminário, proposto como objetivo de análise, assim como os demais textos orais formais, é guiado por um gênero textual 30 escrito. **Então vemos** a importância da elaboração de um roteiro, o qual guiará o percurso da apresentação sem que essa fique desvinculada do texto-base.

(...)

**Nesse roteiro percebemos a adequação aos propósitos comunicativos do gênero**, pois guia e subsidia a exposição oral, como também o torna 35 independente do texto tomando como referencial, facilitando assim o entendimento do receptor que não teve contato com o texto e **poderá realizar** eventuais consultas. Ademais apresenta fontes de referência; a identificação do título e do seminário, bem como o eixo da atividade. Outro ponto que destacamos está relacionado à topicalização, o qual torna o 40 esquema bem estruturado.

Diante do exposto, **concluimos que o roteiro** é de suma importância para auxiliar na construção da prática expositiva oral formal em sala de aula.

Correspondendo ao que se espera do desenvolvimento, os alunos apresentam, com base em Dolz e Schneuwly<sup>100</sup>, o conceito de expressão oral (l-1<sup>101</sup>) e, nessa atitude de apropriação do discurso teórico, deixam passar despercebidas algumas escolhas linguísticas e textuais que comprometem trechos desse primeiro parágrafo e se prolongam nos seguintes. Vejamos.

Do ponto de vista linguístico, mudam/alternam a pessoa do texto e o modo de organização do discurso teórico, passando para primeira do plural:

- “**Distinguimos** essas partes em: uma fase de abertura (...)” (l- 15),
- “(...) **delimitamos**, em um nível mais global, os objetivos (...)” (l-21),
- “(...) já **sabemos**, o gênero seminário, proposto como objetivo (...)” (l-27),
- “Então **vemos** a importância da elaboração (...)” (l-30),
- “Nesse roteiro **percebemos** a adequação aos propósitos comunicativos (...)” (l-33),
- “Outro ponto que **destacamos** está relacionado à topicalização (...)” (l-39),

<sup>100</sup> É importante lembrar que era obrigatória a leitura de um texto-base, nesse caso o de Dolz e Schneuwly, 2004, para apresentação do seminário e para estabelecer relações, no trabalho escrito, com os demais textos propostos para o segundo eixo de apresentações. (Cf. Cronograma – ANEXO D)

<sup>101</sup> As linhas foram numeradas considerando o desenvolvimento como o início de uma nova seção do texto.



- “concluímos” (l-41),

Para a voz passiva:

- “**Percebe-se** que a exposição oral é tratada, segundo Dolz (...)” (l-1),
- “A organização interna **trata-se** da ordenação do discurso (...)” (l-12).

Essa alternância de pessoa e, em alguns momentos, a falta de demarcação do discurso citado, compromete o gerenciamento de vozes do texto. Em algumas passagens, como acontece ainda no início do primeiro parágrafo do desenvolvimento, os alunos citam os autores lidos e os introduzem pela expressão “segundo”, como segue:

Percebe-se que a exposição oral é tratada, **segundo** DOLZ e SCNEUWLY (2004), como um objeto de ensino de expressão oral: “fazer uma exposição” ou, o termo mais usado, seminário. **Sendo este uma das raras atividades orais mais praticadas em sala de aula** (...) (l- de 1 à 4).

Mas, em outras, essa demarcação não fica clara, evidenciado uma paráfrase do conceito lido ou, simplesmente, uma apropriação do discurso do autor, vejamos:

- **Distinguimos** essas partes em: uma fase de abertura; uma fase de introdução; a apresentação do plano de exposição; o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; uma fase de recapitulação e síntese; a conclusão; e o encadeamento (l- da 15 à 18)
- **Delimitemos**, em um nível mais global, os objetivos gerais de um trabalho sobre exposição: é necessário ter consciência que a exposição oral trata-se de uma situação comunicativa, por isso deve ser levado em conta as finalidades da exposição, o (s) objetivo (s), etc; (...) (l- da 21 à 24).

Ainda na passagem recuada acima, o trecho em negrito - **Sendo este uma das raras atividades orais mais praticadas em sala de aula** - faz uma avaliação sobre o seminário – “é uma rara atividade” (l- 3 e 4) – mas, ao certo, o leitor também não consegue identificar se essa avaliação deve ser atribuída aos autores citados ou se trata de um posicionamento dos autores do artigo.

No trecho (l- da 1 à 4), o uso do pronome “este” gera um problema de coesão nominal, porque, normalmente, seria referente de “uma das raras atividades”, embora pareça que os alunos queriam estabelecer uma relação de proximidade com o termo “seminário”, presente no período anterior.

Além da citação que usam como estratégia de desenvolvimento textual, os alunos fazem uso da apresentação de exemplos para construir o posicionamento

assumido, embora ela não figure entre as estratégias textuais citadas durante as reuniões do grupo focal, como segue: “A **exemplo** disso observamos nos questionamentos levantados em sala de aula, uma vez que alguns alunos demonstraram falta de conhecimento e estímulo” (...) (l- de 5 à 7). Apesar da ausência de informações sobre “quais questionamentos foram levantados em sala?” e a “que sala se referem?”, a ativação dessa estratégia demonstra que há estratégias, assim como há crenças que não são conscientemente descritas pelos alunos.

No item seguinte, o terceiro da organização do desenvolvimento, os alunos se propõem a fazer uma análise de dois roteiros de seminários, ambos utilizados durante a disciplina e isso rompe, de certa forma, com os objetivos estabelecidos na introdução do artigo. A partir da linha 28 à 32, apresentam a avaliação que fazem desse instrumento:

Como já sabemos, o gênero seminário, proposto como objetivo de análise, assim como os demais textos orais formais, é guiado por um gênero textual escrito. **Então vemos a importância** da elaboração de um roteiro, o qual guiará o percurso da apresentação sem que essa fique desvinculada do texto-base.

O trecho em negrito acima explicita o que os alunos pensam sobre a elaboração do roteiro e acentuam a defesa desse instrumento roteiro entre as linhas 33 e 40:

Nesse roteiro **percebemos a adequação** aos propósitos comunicativos do gênero, (...), facilitando assim o entendimento do receptor (...). Ademais **apresenta fontes** de referência; a **identificação do título** e do **seminário**, bem como o eixo da atividade. **Outro ponto que destacamos está relacionado à topicalização**, o qual torna o esquema bem estruturado. Diante do exposto, **concluimos que o roteiro é de suma importância** para auxiliar na construção da prática expositiva oral formal em sala de aula.

Os aspectos eleitos para análise também “rompem”, como dizíamos, com os propósitos estabelecidos para o texto não só porque foca os roteiros analisados, mas por não aprofundar uma discussão sobre o ensino da oralidade em situações formais. Os alunos privilegiam esses instrumentos como de “suma importância” para a efetivação do seminário, quando no próprio desenvolvimento do texto discutem que esse gênero deve contar com uma organização interna capaz de ordenar o discurso e manter características que permitam ao ouvinte acompanhar sua coesão temática, perceber quando exemplos são introduzidos ou, ainda, quando alguns conceitos são reformulados pelo(s) responsável (is).

Apesar de nessa etapa do texto A-02 e A-05 já apresentarem indicativos de que concluem o artigo - “Diante do exposto, **concluímos** que o roteiro é de suma importância para auxiliar na construção da prática expositiva oral formal em sala de aula” (l- 41 e 42), esta etapa, de fato, só ocorre na seção seguinte, de acordo com a organização do texto.

A conclusão do artigo é composta de quatro parágrafos, dos quais destacamos alguns fragmentos:

#### Conclusão

1 (...) **podemos por fim concluir** que o ensino do gênero oral formal é de suma relevância para o ensino da escrita, uma vez que ambas as práticas relacionam-se enquanto objetos discursivos.

A prática oral formal tem um elo com a prática escrita, (...) **é necessário** a 5 ligação com o escrito (...)

**Sabemos já que escrita e oralidade tem um elo**, mas o questionamento que nos foi colocado é saber por onde começar, pelo escrito ou pelo oral? Mediante nossas inferências **observamos** que o início **dever surgir do escrito para o oral**. Uma vez que é com base naquele que a prática da 10 oralidade vai se constituir.

Com os estudos que fizemos para elaboração deste trabalho **observamos que o ensino dos gêneros orais formais não pode ocorrer de forma qualquer** (...) **é necessária** a elaboração de objetivos, de questionamentos (...)

Discursivamente, os alunos mantêm primeira pessoa do plural (“**podemos** por fim concluir (...)” (l-1), “**sabemos** já que a escrita e a oralidade (...)” (l-6) e “**observamos** que o início (...)” (l-8 e 11)) para manter a pessoa do texto e realizar julgamentos, assim como avaliar a proposta apresentada. Esses julgamentos e avaliações são atestados a partir das expressões em destaque e caracterizadas, em muitas situações, por locuções verbais (“**deve surgir** do escrito para o oral (...)” (l-8), (não) “**pode ocorrer** de forma qualquer (...)” (l-12)) e de orações impessoais (“**é necessário** a ligação com o escrito) e “**é necessária** a elaboração de objetivos” (...)).

A (s) resposta (s) à questão que orienta o seminário “O ensino de gêneros orais e a exposição oral (formais) - por onde começar?” é (são) reiterada (s) em várias passagens da conclusão, revelando uma fusão entre as estratégias discursivas, textuais e linguísticas: “podemos por fim concluir que o ensino do gênero oral formal é de suma relevância para o ensino da escrita”, “é necessário a ligação com o escrito”, e “observamos que o início dever surgir do escrito para o oral. Uma vez que é com base naquele que a prática da oralidade vai se constituir”. Nessa fusão, os alunos demarcam linguisticamente como pretendem “dizer ao seu leitor (nesse caso a professora)” que

cumprem com uma tarefa e como a organização do texto, em particular, o diálogo entre a questão presente na introdução é retomada na conclusão.

Problemas de natureza gramatical e pontuação que afetam alguns trechos dessa parte final do texto continuam a aparecer, como ilustram, respectivamente, as passagens a seguir: a) “(...) é necessário a ligação com o escrito (...)” (l- 4), na qual os alunos não efetuam a concordância nominal entre os termos “necessário” e “ligação”; e b) “(...) podemos por fim considerar que o ensino do gênero oral formal” (...), situação em que ocorre a ausência de vírgulas entre a expressão “por fim”.

Apesar de os textos produzidos durante a disciplina contar com uma orientação que se caracteriza, no caso do resumo, pelo enunciado que delimita a extensão e o conteúdo do texto, e, no segundo caso, pelo detalhamento de como o trabalho final do seminário deve ser entregue, os alunos dispõem de poucas estratégias, principalmente linguísticas e textuais, que os auxiliem durante a produção ou que lhes permitam solucionar problemas indicados ou não pela professora. Nesse sentido, suas crenças sobre a escrita acadêmica e/ou sobre a produção do resumo e do artigo acadêmico atuam de modo incisivo no processo de escrita dos textos, porque eles sabem que todas as circunstâncias de escrita acadêmica são diferentes das que vivenciaram na escola.

Em síntese, os alunos demonstram que muitas de suas crenças influenciam o processo de produção textual. Entretanto, também demonstram usar de modo ineficiente as estratégias que conhecem e têm pouca habilidade para ativar novas estratégias. De qualquer modo, é possível afirmar que suas crenças lhes favorecem o uso das seguintes estratégias, sejam elas (meta)cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas:

**Quadro 24 – Relações entre crenças e estratégias de produção do texto do resumo e do artigo acadêmico**

| CRENÇAS SOBRE A PRODUÇÃO DO RESUMO E DO ARTIGO ACADÊMICO                             | ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA PRODUÇÃO DO RESUMO E DO ARTIGO ACADÊMICO        |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| O ingresso na universidade implica um rompimento com as práticas de escrita escolar. | → Utilizar a estrutura recorrente, principalmente, na produção do artigo; |
| A escrita acadêmica exige maior reflexão.                                            | → Buscar outras leituras;                                                 |
| A produção do resumo é um exemplar textual                                           | → Levantar um questionamento ou uma problemática na produção do artigo;   |
|                                                                                      | → Ler textos indicados;                                                   |

|                                                                                                               |                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| orientado pelo professor.                                                                                     | → Planejar o texto;                       |
| O resumo é uma síntese de ideias.                                                                             | → Apresentar exemplos;                    |
|                                                                                                               | → Fazer citações;                         |
| O artigo acadêmico está organizado em: introdução, fundamentação teórica, metodologia e considerações finais. | → Acrescentar comentários aos resumos;    |
|                                                                                                               | → Inserir uma visão sobre o assunto;      |
|                                                                                                               | → Considerar as orientações do professor; |
| A produção do artigo estimula a capacidade crítica dos alunos, ou seja, a capacidade de questionar.           | → Ler o texto produzido;                  |
|                                                                                                               | → Revisar a escrita;                      |
|                                                                                                               | → Considerar o leitor do texto.           |

### 5.3.2 Após a disciplina: das crenças às estratégias de produção

Considerando que, após a disciplina e discussões do grupo focal, os seis alunos integrantes do grupo focal adotariam ou seriam influenciados por outras estratégias mais reflexivas e eficazes de produção de textos acadêmicos, solicitamos exemplares de resumos, resenhas e artigos acadêmicos que tivessem escrito em outras disciplinas e/ou para outras situações.

Em resposta à solicitação, um total de onze (11) textos nos foi cedido, dos quais oito (8) resumos, duas (2) resenhas e dois (2) artigos acadêmicos. De modo a privilegiar a participação da maioria e explorar os exemplares em que eles apareciam como o único autor do texto, realizamos a seguinte escolha: três (3) resumos, uma (1) resenha e um (1) artigo acadêmico. Desse total, apenas A-06 não nos forneceu nenhum material.

Iniciamos com a análise dos resumos e, depois dela, seguimos a da resenha e a do artigo acadêmico.

#### a) Resumo: das crenças às estratégias de produção

Dos resumos selecionados, um é representado por uma produção feita para uma disciplina, outro para um curso de extensão e um terceiro para um evento científico/acadêmico. Seguindo os mesmos critérios de análise, procedemos à análise de cada texto.

### Exemplo 06 – Resumo produzido por A-05 (Anexo H)

#### OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A educação como elemento inerente aos processos de desenvolvimento

1 No primeiro tópico do **capítulo 4** o autor **irá refletir** sobre algumas questões implicadas no processo de desenvolvimento do indivíduo. Discutindo os postulados teóricos de Lev Vygotsky no que **se dizem respeito** aos Processos psicológicos superiores e os Processos psicológicos 5 elementares. O primeiro requer a utilização de “instrumentos de mediação, particularmente semióticos”. **Para este**, o autor, demonstra como um processo “avançado”, bem como, “rudimentar”. O “**avançado**” denota a participação do indivíduo “em situações sociais específicas”, essas situações estariam além da socialização genética que cada ser está classificado. O 10 contato social desenvolve o indivíduo dentro das práticas impostas pela comunidade **que pertence**. **O autor traça para isso dois exemplos**, para o desenvolvimento da fala e da escrita. Na aquisição da fala, o sujeito entra em contato de forma mais direta com esta prática, já que não há uma mediação precisa na comunicação oral, a não ser, a interação dos interlocutores no 15 momento da enunciação verbal. Já a escrita há implicações mediatas. A escrita como prática de letramento envolve fatores e situações mais específicas que junto com ela dão a tônica da comunicação escrita que é planejada de forma efetiva, além da interrelação dos sujeitos-comunicadores. Nessa abordagem sobre os Processos psicológicos superiores “rudimentares” 20 e “avançados”, dispõe para o primeiro como a “fala” e ou segundo a “escrita”.

Contudo, afirma também que a formação do sujeito se dá por inicialmente por ações psicológicas que primeiro se dão no campo intersubjetivo, para depois, ir ao campo intrassubjetivo. Dessa forma, o indivíduo aprende, primeiramente, por um viés interativo social para depois 25 internalizar o que aprendeu.

**Por fim** traça três pontos fundamentais na caracterização dos processos de desenvolvimento psicológico e sua relação com as práticas educativas.

#### **A aprendizagem escolar e o desenvolvimento**

**O autor nesse ponto irá demonstrar**, sob as observações de Luria, as 30 implicações que há nas formas em que indivíduos escolarizados e não escolarizados se portam diante de problemas. Para tanto, o autor diz que o indivíduo não escolarizado **ser** coloca diante dos problemas **à** resolvê-los com respostas palpáveis a sua vivência social. Assim, quando se é proposta uma pergunta, esse primeiro indivíduo, responde com o que sabe diante das suas 35 experiências anteriores. Já os indivíduos escolarizados, na resolução dos problemas propostos pela pesquisa, as solucionam com mais abstração, agrupando objetos e chegando a conclusões por análise da proposta verbal enunciada.

**Ainda refle** sobre o uso da escrita por indivíduos escolarizados, que em 40 contextos escolares e não escolares se portavam de maneira diferenciada, mesmo ambos os grupos sendo de escolarização idêntica. Por fim, nesse tópico, **o autor elenca** nove regras que estão implicadas no discurso escolar em uma perspectiva vygotskyana. Entre elas estão a participação do indivíduo em práticas de letramento, envolvendo a leitura e a escrita, entre 45 outros fatores.

A leitura do resumo produzido por A-05 coloca em discussão se, de fato, ele produz um resumo, porque, em termos estruturais, por exemplo, ele não atenta para a necessidade de: retirar os subtítulos do texto; informar ao leitor quem é o autor do texto, a que capítulo se refere e qual sua referência; qual o objetivo do texto.

Do modo como o texto está disposto – título, subtítulos e sequência de parágrafos -, é possível considerar que esta versão corresponda ao resultado de uma etapa anterior ao resumo, talvez um esquema ou um fichamento, como alguns alunos declararam fazer (Cf. Quadro 17) e que lhes permite, em uma etapa posterior, fazer ajustes, substituições e retiradas. Essa etapa preliminar pode ser ilustrada com o fragmento da linha 11 até a 20, no qual comentam os exemplos do texto-base. A-05 deixa essa indicação marcada textualmente, como segue: “O autor traça para isso **dois exemplos**, para o desenvolvimento da fala e da escrita. **Na aquisição da fala**, o sujeito entra em contato de forma mais direta com esta prática, (...) **Já a escrita** há implicações mediatas (...)”.

Além da falta de percepção do funcionamento do resumo, A-05 parece desconsiderar também que esse texto se trata de uma atividade acadêmica a ser avaliada à luz de alguns critérios (muitos deles já conhecidos: apresentação das principais ideias do texto-base, aspectos da coesão textual, revisão linguística e gramatical, etc.) estabelecidos pelo (a) professor (a). Tal desatenção é visível nos erros gramaticais que comete ao longo do texto: “Discutindo os postulados teóricos de Lev Vygotsky no que **se dizem respeito**” (l-3); “O contato social desenvolve o indivíduo dentro das práticas imposta pela comunidade pertence” (a?) (l- 9 e 10); “afirma também que a formação do sujeito se dá **por inicialmente por**” (l-21)) e nos problemas de coesão textual que se evidenciam em função daquelas ocorrências, como ilustra o fragmento: “Para **este, o autor**, demonstra como um processo “**avançado**”, bem como, “**rudimentar**”. O “avançado” denota a participação do indivíduo “em situações sociais específicas”, essas situações estariam além da socialização genética que cada ser está classificado” (l- da 6 à 9). Ainda nesse fragmento, A-05 informa, desnecessariamente, que pronome demonstrativo “este” se refere à palavra “autor”. Soma-se a isso, o tipo de concordância verbal criada e improvável entre “para este, o autor” e o verbo “demonstra”.

A-05 distancia-se, por completo, das crenças que seu grupo revelou ter sobre a produção do resumo (Cf. Quadro 07) e demonstra que suas estratégias cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas ficam reduzidas a uma breve e confusa seleção de ideias por desenvolver.

O segundo resumo desta análise foi produzido por A-02 e atende a solicitação da professora de um curso de extensão do qual A-02 e A-01 participavam. Vejamos:

### Exemplo 07 – Resumo produzido por A-02 (Anexo I)

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 138-150.

1 **Machado** (2007), em seu artigo “Revistando o conceito de resumos”, presente no livro *Gêneros textuais e Ensino*, traz uma reflexão sobre o processo de sumarização e a produção de resumo, uma vez que são tidos, por pesquisadores, segundo a **autora**, como essenciais para o desenvolvimento da compreensão de leituras.

A **autora** parte da ideia que o trabalho com a produção de resumo diminuiu nos últimos tempos, muito embora continue sendo objeto pertinente de ensino. Dessa maneira, a pesquisadora retoma alguns conceitos da linguística textual sobre o processo de sumarização e de produção do gênero resumo.

10 A sua pesquisa se fundamenta na teoria interacionismo sócio-discursivo, representado por Bronckart (1997) e nos conhecimentos didáticos de Dolz & Schneuwly (1998). Além do mais, a definição de gênero é pautada nos estudos bakthinianos.

15 Como análise do trabalho, desenvolvido pela **autora**, são apresentados tipos de resumos da mídia impressa e digital. E a partir destes considerados algumas de suas características, enfatizando sempre o ensino do gênero textual.

Por fim, a **autora** conclui que o processo de sumarização é essencial à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros. Como também que a produção de resumo é vinculada ao contexto em que o texto está inserido. E que o trabalho com o ensino do gênero em estudo deve ser feito de maneira clara.

Inicialmente, a leitura do resumo produzido por A-02 é influenciada pelo modo como organiza e apresenta as informações do texto-base. No cabeçalho, encontramos o registro da referência bibliográfica, a partir do qual o leitor pode ter acesso ao autor do texto resumido, à obra na qual o texto se encontra, ao ano de publicação, etc. A presença dessas informações reitera o que, em discussão no grupo focal, os alunos acreditavam ser necessário para “levar em consideração o leitor do texto” e produzir o resumo como um “exemplar textual orientado para o professor ou para publicação”.

Quanto à estrutura, A-02 organiza o texto em vários parágrafos e essa organização reflete, de alguma forma, seu planejamento de escrita. Na primeira linha do texto, como demonstração de que vai primar pelo uso do discurso teórico, usa o sobrenome da autora “Machado” do texto e cita o ano da obra “(2007)”, para que possa, em outros parágrafos, se referir a ela como “a autora” (l- 4, 6, 15 e 19) e “a pesquisadora” (l- 8). A partir dessa estratégia linguística e textual, busca gerenciar as vozes contidas no texto, atribuindo a responsabilidade do que é enunciado à própria autora do texto resumido e à linha de pesquisa à qual ela está vinculada, o



“Interacionismo sociodiscursivo – Bronckart (1997), Dolz e Schneuwly (1998)” (l- 11 e 12).

Ainda passam despercebidas algumas repetições ao longo do texto:

**Machado** (2007), em seu artigo (...) traz uma reflexão sobre o processo de sumarização e a produção de resumo, (...), segundo a autora, como essenciais para o desenvolvimento da compreensão de leituras. **A autora** parte da ideia que o trabalho com a produção de resumo diminuiu (...). Dessa maneira, **a pesquisadora** retoma alguns conceitos (...). (l- da 1 à 10),

o que demonstra, assim como os textos produzidos durante a disciplina (Exemplos 01 e 02), que A-02 dispõe de poucas estratégias para manusear a natureza do que é linguístico e textual do resumo, fato também verificado na ausência da preposição “de” entre “ideia e que”.

Outras passagens do texto reforçam a dificuldade de A-02 para solucionar problemas de manuseio linguístico (l- da 15 à 18): “Como análise do trabalho, desenvolvido pela autora, **são apresentados** tipos de resumos da mídia impressa e digital. **E a partir destes considerados** algumas de suas características, enfatizando sempre o ensino do gênero textual”. No primeiro caso “são apresentados”, A – 02 altera a pessoa do texto e não atribui a apresentação dos tipos de resumo a Machado e, no segundo, “e a partir destes considerados” ocorre o uso inadequado do pronome demonstrativo “destes” porque a informação a que se refere “algumas de suas características” aparecem em duplicidade; ainda nessa passagem, comete um erro de concordância nominal entre os termos “considerados” e “algumas”.

Apesar de verificarmos o uso ineficiente de algumas estratégias linguísticas (“Atentar para questões ortográficas” e “Atentar para aspectos linguísticos” - Cf. Quadro 15) que o grupo afirma realizar em situações de produção do resumo, A-02 busca incorporar a estrutura e o funcionamento desse texto ao escrever, o que já representa um passo importante na compreensão do que é valorizado e reiterado pela comunidade acadêmica.

Dando prosseguimento à análise, o terceiro e último resumo a ser analisado foi produzido por A-04. A produção do texto foi motivada pela participação do aluno em um evento científico.

**Exemplo 08** – Resumo produzido por A-04 (Anexo J)

ESTUDO DOS PERSONAGENS DO CORTIÇO À LUZ DA VISÃO  
CRÍTICA DE ANTÔNIO CANDIDO

1 O presente trabalho é fruto de discussões realizadas na disciplina Teoria da Literatura III, 2010.2, ofertada pela Universidade Federal de Campina Grande no curso de Letras, na qual, após estudar as contribuições de diferentes correntes literárias, nos questionamos sobre 5 como ler/compreender melhor um dos romances mais conhecidos da literatura brasileira: O cortiço. Para tanto, **elencamos** como objetivos: **apreender** o fenômeno literário a partir do estudo da Crítica Sociológica e **identificar/analisar** a categorização dos personagens apresentados por Candido no cortiço. Nesse contexto, **esse estudo** discute as relações 10 estabelecidas entre a obra literária e o contexto externo e propõe uma análise do cortiço, a partir de seus personagens. **Esse trabalho** nos permitiu observar que é possível levar em consideração o fator social para a análise de uma obra literária sem ter que abrir mão de seus elementos estruturais e colocar em prática a visão de que é a obra que —pede determinada teoria, 15 tendo em vista que O cortiço, mesmo podendo ser lido a partir de conceitos de outra (não qualquer) crítica literária, apresenta elementos riquíssimos para ser estudados à luz da Crítica Sociológica. A relevância desse estudo fundamenta-se na possibilidade de contribuir para com a reflexão de que o conhecimento das teorias literárias pode favorecer o 20 desenvolvimento de trabalhos mais significativos envolvendo a leitura e interpretação do texto literário em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: O cortiço. Crítica Sociológica. Leitura/interpretação.

Considerando que os eventos científicos, normalmente, estabelecem normas de escrita para que o resumo de um trabalho seja submetido à avaliação de uma comissão, A-04 demonstra, pelo menos em termos de apresentação final do texto (sua estrutura e formatação), estar atento, cognitiva e discursivamente, às sanções de um possível descumprimento. Por isso, inicia seu texto, fornecendo ao leitor várias informações:

- a) sobre o contexto de desenvolvimento do trabalho - “O presente trabalho é fruto de discussões realizadas na disciplina Teoria da Literatura III, 2010.2, ofertada pela Universidade Federal de Campina Grande no curso de Letras” (l- 2 e 3);
- b) sobre a problemática que orienta o trabalho – “nos questionamos sobre como ler/compreender melhor um dos romances mais conhecidos da literatura brasileira: O Cortiço” (l- da 3 à 6);
- c) sobre os objetivos pretendidos - “**elencamos** como objetivos: **apreender** o fenômeno literário a partir do estudo da Crítica Sociológica e **identificar/analisar** a categorização dos personagens apresentados (...)” (l- da 7 à 9);
- d) sobre o objeto discutido no texto - “os personagens do Cortiço” (Título e l- 8);
- e) sobre a abordagem teórica adotada - “Crítica Sociológica” (l- 7); e

- f) Ainda destaca a relevância do trabalho - “fundamenta-se na possibilidade de contribuir para com a reflexão de que o conhecimento das teorias literárias pode favorecer o desenvolvimento de trabalhos mais significativos envolvendo a leitura e interpretação do texto literário em sala de aula” (l- da 19 à 21).

Do ponto de vista de vista linguístico, A-04 ainda comete mínimos “erros” gramaticais ou não percebe\ não sabe que há correções a serem feitas na versão final do texto e que esses “erros” podem comprometer a coesão. Podemos verificar essas ocorrências nos seguintes trechos: “colocar em prática a visão de que é a **obra** que —pede determinada teoria, tendo em vista que “O cortiço”, mesmo podendo ser **lido** a partir de conceitos de outra (não qualquer) crítica literária, apresenta elementos riquíssimos para **ser** estudados à luz da Crítica Sociológica” (l- da 13 à 17). No primeiro caso, A-04 faz uso do substantivo “obra”, mas realiza uma concordância que contraria a relação desse termo com o particípio “lido” com o qual se relaciona, colocando-o no masculino e não no feminino. É uma concordância que implica na coesão do texto, porque deixa pistas de que o aluno considera o gênero (masculino) do título da obra. No segundo caso, A-04 deixa de flexionar o verbo “ser” e não o relaciona ao sujeito com quem concorda “elementos riquíssimos”.

Em boa parte do texto, a manutenção do discurso teórico é verificada pela constante presença de verbos no presente (modo indicativo): “é” (l-1), “questionamos” (l-4), “elencamos” (l-6), “discute” (l-9) e “propõe” (l-10), o que caracteriza a preocupação de A-04 em expor os elementos exigidos\ necessários ao texto, embora, depois, faça uso de verbos no pretérito perfeito (do mesmo modo): “permitiu” (l- 11), o que pode corresponder a uma estratégia que negligencia, de algum modo, o gênero, mas que se justifica pela leitura das orientações fornecidas pelos eventos científicos (Por exemplo: apresentar título, autor, objetivos, resultados do trabalho, etc.). É possível que, ao ler essas orientações, o aluno tenha produzido o texto “respondendo” ao que era solicitado.

De modo atípico no gênero, nesse resumo, no trecho: “**é possível** levar em consideração o fator social para a análise de uma obra literária sem ter que abrir mão de seus elementos estruturais e colocar em prática a visão de que é a obra que —pede determinada teoria” (...) (l- da 11 à 14), o aluno faz não só a exposição dos resultados de seu trabalho, mas apresenta um julgamento de verdade e avalia, mesmo que de forma superficial, outros modelos de análise literária.

Dos três resumos analisados, é visível que a avaliação externa do leitor do qual se tem pouco conhecimento (como é o caso do exemplo 03) é determinante para delimitar alguns cuidados com a produção do resumo. Entretanto, as estratégias cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas mobilizadas pelos três alunos (A-05, A-02 e A-04) correspondem, parcialmente, ao que declaram “poder fazer” ou “intencional fazer”, quando produzem esse texto, em seus depoimentos.

**Quadro 25 – Das crenças às estratégias de produção do resumo acadêmico**

| CRENÇAS DE PRODUÇÃO DO RESUMO                                                                                                                                               | ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DO RESUMO                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| A produção do resumo requer envolvimento com o objeto de estudo, reflexão e a consideração do contexto de produção ou contexto comunicativo.                                | → Fazer um esquema;                                                                        |
| O resumo é um exemplar textual orientado para o professor ou para publicação.                                                                                               | → Sintetizar;                                                                              |
| O resumo é uma síntese das ideias do outro, o autor. É uma apresentação do que os produtores textuais consideram importante ou daquilo que julgam importante para o leitor. | → Resolver questões ortográficas;                                                          |
| É o leitor ou a situação comunicativa que orienta a construção e a organização do texto.                                                                                    | → Seguir instruções (do professor, do evento);                                             |
| A produção do resumo é orientada por um gênero.                                                                                                                             | → Evitar atribuir qualquer juízo de valor ao texto-base;                                   |
|                                                                                                                                                                             | → Contextualizar a temática, apresentar objetivos e teoria, se o texto for para um evento. |

Finalizando a análise dos resumos produzidos após a disciplina e após as reuniões do grupo focal, procedemos ao tratamento da resenha. De certo modo, essa análise cria algumas expectativas em função dos poucos exemplares com que esse texto foi produzido na academia.

#### b) Resenha: das crenças às estratégias de produção

#### **Exemplo 09 – Resenha produzida por A-01 (Anexo K)**

LIMA SILVA, Ana Virgínia. *A Produção de resenha acadêmica no ensino superior*. FALE/UFMG. Releitura. n.º: 2. janeiro, 2011.

A PRODUÇÃO DE RESENHA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR  
1 **Não é nenhuma novidade** que a boa argumentação e a coerência de ideias são fatores determinantes para uma boa produção textual principalmente quando se fala em artigos (científicos, jornalísticos, etc.), textos dissertativos argumentativos, e resenhas críticas.

5 É sob este contexto, que **Ana Virgínia Lima Silva** nos **apresenta** um estudo acerca do gênero resenha, e as dificuldades enfrentadas por graduandos em estabelecerem a intertextualidade durante a produção do texto em questão.

O **artigo** organizado em quatro seções: **introdução, fundamentação teórica, análise de dados e considerações finais** nos causa certo. 10 estranhamento, por **não apresentar o resumo do trabalho**, seja ele em língua portuguesa ou língua estrangeira, visto que é uma das características deste gênero.

**Na seção introdução** a autora explica a importância da produção de resenhas intercalada a intertextualidade para graduandos, e especialmente 15 para estudantes do curso de Letras, já que “são/ serão profissionais cujo objeto de trabalho consiste/ consistirá essencialmente na escrita”. Além disso, **Silva** apresenta os objetivos que guiaram seu trabalho: “**discutir** sobre a escrita de resenhas no ensino superior focalizando a intertextualidade, investigando os modos de produção e os efeitos da mesma para a função da 20 resenha”; “apresentar os conceitos e principais características do gênero resenha”; “**analisar** o domínio em produzir resenhas demonstrando em uma produção textual de aluno de graduação” e por fim, “refletir sobre as relações entre o conhecimento e o domínio do gênero resenha”.

**Na seção fundamentação teórica:** “O gênero resenha”, a **autora guiada** 25 **por** Machado (2003; 2005), Motta-Roth (1996; 2001) e Bronckart (1999) discute as operações textuais adotadas durante uma produção de resenha, tais como: “de ação”, que compreende a mobilização de representações que envolvem a situação comunicativa do texto a ser produzido e os agentes envolvidos; “discursivas”, que se refere a ‘organização sequencial e sua 30 articulação, à escolha e elaboração dos conteúdos e “linguístico- discursivas”, que envolve ‘mecanismos de textualização, enunciativos e as modalizações e escolhas lexicais’.

**Na seção análise de dados:** “O domínio da resenha”, Silva analisa uma proposta de escrita, parte integrante de um “*corpus* de pesquisa realizada na 35 Faculdade de Letras de Universidade Federal de Minas Gerais”. Nesta seção, **percebemos** que a autora apresenta seu objeto de pesquisa de forma muito genérica, pois os termos utilizados por ela podem gerar dúvidas no leitor acerca de qual produção textual ela irá analisar. Além disso, não fica exposto, quais os sujeitos envolvidos na investigação.

40 Ainda na **análise dos dados Silva constatou** que os alunos apresentavam dificuldades de compreensão do texto fonte e isso se refletia nas produções gerando “ambiguidade de autoria de ideias”, ausência de “organização de conteúdo”, falta de “posicionamento efetivo do produtor”, etc. Com isso, **observamos** que o objetivo estabelecido pela mesma em 45 “discutir sobre a escrita de resenhas no ensino superior focalizando a intertextualidade, investigando os modos de produção e os efeitos da mesma para a função da resenha”, não foram cumpridos, visto que a análise se limitou as operações: “de ação”, “discursivas” e “linguístico-discursivas”, e os efeitos de sentidos que podem ser quebrados pela 50 ambiguidade de ideias.

Na última seção: “**considerações finais**” Ana Virgínia da Lima **Silva faz uma reflexão sobre o momento da escrita e os modos de articulação da linguagem**. Finalmente percebemos que o artigo da autora por **apresentar determinadas ambiguidades, não cumprimento de objetivos, pode** 55 **gerar** confusões no leitor, além disso, por apresentar dados de análise muito extensos **pode desmotivá-lo** a ler, entretanto **pode ser** um bom texto no sentido de trabalho em sala de aula, pois **pode desenvolver** no aluno uma visão crítica acerca da produção do gênero artigo- científico.

A apresentação final do texto, a presença do cabeçalho, a organização dos parágrafos e o comentário/avaliação da obra em vários momentos do texto, como vemos, demonstra que A-01 esteve atento ao funcionamento do gênero resenha e ao modo como o texto que o representa poderia estar disposto no papel. É também uma demonstração do empreendimento cognitivo, textual e discursivo de A-01 no planejamento do texto, no modo como se prepara para as várias etapas (Cf. Quadros 11, 17 e 19) que a produção do texto envolve.

Assim, a resenha inicia com a referência bibliográfica, informação que fornece ao leitor a autoria, o título e a fonte do texto resenhado. Por se tratar de um artigo, fica ausente o número de páginas, dado que evitaria julgar que se trata, por exemplo, da resenha de um livro. Atento ao que a comunidade acadêmica exige desse texto, A-01 demarca, logo no primeiro parágrafo, o posicionamento que assumirá: “Não é nenhuma novidade que a boa argumentação e a coerência de ideias são fatores determinantes para uma boa produção textual principalmente quando se fala em artigos (científicos, jornalísticos, etc.), textos dissertativos argumentativos, e resenhas críticas” (l- da 1 à 4). Em função da negativa que introduz o posicionamento, o aluno ativa, no leitor, a expectativa de que o texto resenhado oferece, provavelmente, indicativos de como “garantir” a “boa argumentação e a coerência de ideias” nesses textos, expectativa que poderá ser ou não conferida com o restante da leitura.

Esse início também é marcado, no segundo parágrafo, por uma apresentação discreta sobre a autora “É sob este contexto, que Ana Virgínia Lima Silva apresenta um estudo acerca do gênero resenha” (...) (l- 6 e 7), fato que nos permite inferir que não houve uma pesquisa sobre o trabalho realizado por ela, nem sobre sua trajetória de investigadora ou sobre outras leituras que, estrategicamente, pudessem “enriquecer o posicionamento crítico assumido” (Cf. Quadro 11).

Reforçando a crença de que a resenha precisa portar uma síntese das principais ideias do texto-base, A-01 distribui, em vários parágrafos, o que filtrou da leitura e, a partir do terceiro parágrafo, apresenta a organização geral do artigo: “o artigo está organizado em **quatro seções**: introdução, fundamentação teórica, análise de dados e considerações finais” (l- 8 e 9) e, nos parágrafos seguintes (quarto, quinto, sexto e sétimo) expõe, com alguns detalhes, as informações a que o leitor terá acesso no texto original, vejamos:

a) quarto parágrafo: “Na seção introdução a autora explica a importância da produção de resenhas intercalada a intertextualidade para graduandos (...) cujo objeto de trabalho

consiste/ consistirá essencialmente na escrita” (...) (l- de 12 à 14). Ainda registra os objetivos da obra: “**discutir** sobre a escrita de resenhas no ensino superior focalizando a intertextualidade, investigando os modos de produção e os efeitos da mesma para a função da resenha; **apresentar** os conceitos e principais características do gênero resenha; **analisar** o domínio em produzir resenhas demonstrando em uma produção (...)” e por fim, “**refletir** sobre as relações entre o conhecimento e o domínio do gênero resenha” (l- 15 à 21);

b) no quinto parágrafo ancora o artigo teoricamente: “a autora guiada por Machado (2003; 2005), Motta-Roth (1996; 2001) e Bronckart (1999)” (l- 24);

c) no sexto e sétimo parágrafos, A-01 detalha o contexto de investigação da autora, o *corpus* utilizado e alguns resultados a que chegou: “Silva **constatou** que os alunos apresentavam dificuldades de compreensão do texto fonte e isso se refletia nas produções gerando “ambiguidade de autoria de ideias<sup>102</sup>”, ausência de “organização de conteúdo”, falta de “posicionamento efetivo do produtor”, etc.” (l- da 40 à 44) e, por fim;

d) no oitavo parágrafo apresenta, respectivamente, as considerações finais e faz uma breve avaliação do artigo lido: “(...) Silva **faz uma reflexão** sobre o momento da escrita e os modos de articulação da linguagem” (l- 50 à 53); e “Finalmente percebemos que o artigo da autora por **apresentar determinadas ambiguidades, não comprimento de objetivos, pode gerar** confusões no leitor, além disso, por **apresentar dados de análise muito extensos pode desmotivá-lo** a ler, entretanto **pode ser** um bom texto no sentido de trabalho em sala de aula, pois **pode desenvolver** no aluno uma visão crítica acerca da produção do gênero artigo- científico” (l- da 53 à 57). Na avaliação, A-01 mobiliza uma série de locuções verbais (“pode desmotivá-lo”, “pode ser” e “pode desenvolver”) que caracterizam uma avaliação valorativa do trabalho de Silva (2011) e um exercício de como basear-se em critérios pertinentes ao gênero e à obra para poder julgá-la.

Em conformidade com as características do texto e o papel a ser desempenhado pelo gênero “resenha”, A-01 busca primar pelo uso do discurso teórico e demonstra em todas as passagens do texto que está atento ao uso de uma só pessoa no texto, neste caso, a primeira pessoa do plural (“(nos) apresenta” (l- 5), “(nos) causa” (l- 9),

---

<sup>102</sup> Aspas utilizadas pelo aluno.

“percebemos” (l-36), e “observamos” (l- 44), aspecto que confere coerência à construção do texto.

Mesmo diante de uma produção com traços do zelo cognitivo, textual e discursivo, ainda encontramos fragilidades quanto ao manuseio linguístico nos seguintes trechos:

“as operações textuais adotadas durante uma produção de resenha, tais como: de ação, que compreende a mobilização de representações (...); “discursivas”, que se **refere a** “organização sequencial e sua articulação, à escolha e elaboração dos conteúdos e “linguístico- discursivas”, que envolve ‘mecanismos de textualização, enunciativos e as modalizações e escolhas lexicais’” (l- da 29 à 35). Nesse trecho, A-01 usa o verbo “referir” e cria três situações distintas de emprego da crase, sem que saibamos, ao certo, que critério seguiu, já que a palavra regida pelo verbo, em todas elas, é sempre feminina: na primeira, não usa a crase “ refere-se a organização sequencial”, na segunda, usa a crase “refere-se à escolha” e, na terceira, mesmo diante da elipse verbal, não faz nenhuma indicação. Ainda nesse trecho, poderia ter evitado a repetição da conjunção “e” entre os termos “enunciativos e as modalizações e escolhas léxicas”, através do recurso da pontuação, por exemplo.

Embora apenas um exemplar de resenha componha esta análise, é possível verificar nesse exemplo, particularmente, a exposição de um aluno que se assume como autor de seu texto e que “se arrisca” no diálogo científico, buscando alternativas ou “espaços” para inserir sua voz, suas reflexões (Cf. primeiro e último parágrafos, em especial). É um bom caminho.

**Quadro 26 - Das crenças às estratégias de produção da resenha acadêmica**

| CRENÇAS DE PRODUÇÃO DA RESENHA                                                                                                         | ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DA RESENHA                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| A resenha é um gênero que, à semelhança do resumo, apresenta um resumo.                                                                | → Esquematizar;                                             |
| A resenha é um gênero que permite que o aluno apresente um posicionamento, uma opinião, um julgamento de valor sobre a obra resenhada. | → Resumir;                                                  |
| Quanto à estrutura, a resenha apresenta o resumo da obra e depois a avaliação do resenhista.                                           | → Eleger um objetivo de escrita do texto;                   |
| A resenha implica um esforço do aluno para usar uma linguagem interessante e citar outros autores em seu texto.                        | → Inserir uma visão particular sobre o assunto investigado; |
|                                                                                                                                        | → Usar linguagem interessante;                              |



Para finalizar a análise dos textos produzidos após o término da disciplina e do grupo focal, procedemos ao tratamento do artigo acadêmico, cuja autoria é de A-04. Esse artigo corresponde ao desenvolvimento das ideias contidas no exemplo 08, resumo tratado anteriormente. Adotando os mesmos critérios e procedimentos utilizados para análise do artigo produzido durante a disciplina, lembramos que decompomos o artigo em partes (introdução, desenvolvimento e considerações finais), conforme indicações feitas no resumo.

### c) Artigo Acadêmico: das crenças às estratégias de produção

#### **Exemplo 10** – Artigo produzido por A-04 (Anexo L)

##### Introdução

1 **Partindo** da ideia de que “O texto literário guarda a teoria, implícita ou explicitamente” (ROGEL, 1985, p.90), **teceremos** a seguir um estudo de um dos romances mais conhecidos da literatura brasileira, **O cortiço, de Aluísio Azevedo**, à luz da **Crítica Sociológica** a partir da visão de **Antônio Cândido**.

5 A escolha da Crítica sociológica **pode ser** justificada, entre outros fatores, por ser “aquela que **procura ver o fenômeno da literatura como parte de um contexto maior: uma sociedade, uma cultura**” (SILVA, 2009, p.177). Logo, **forneceria** elementos necessários para a apreensão do referido romance, cuja leitura **possibilita** enxergar o momento histórico pelo qual o 10 Brasil do segundo império passava no final do século XIX.

Sendo assim, a visão de Candido **corrobora** para o alcance dos nossos objetivos com este trabalho que **são: apreender** o fenômeno literário a partir do estudo da Crítica Sociológica e **identificar/analisar** a categorização dos personagens apresentados por Candido no cortiço.

(...)

Coerente com o resumo apresentado e lembrando que o (provável) leitor estabelecerá relações desse texto com o artigo, A-04 reforça, na introdução, algumas informações que contextualizam a temática de seu trabalho: “estudo das personagens do Cortiço”; da abordagem teórica que ancora a discussão “Crítica Sociológica” (l- 4) e da justificativa dessa escolha “procura ver o fenômeno da literatura como parte de um contexto maior: uma sociedade, uma cultura” (l- 6 e 7); e os objetivos do trabalho: “apreender o fenômeno literário” (l-12) e “identificar/analisar a categorização dos personagens” (l-13 e 14). A apresentação desses elementos caracteriza o planejamento do texto e das ideias a serem desenvolvidas em suas demais partes (desenvolvimento e considerações finais), e o conhecimento de A-04 sobre o funcionamento desse texto e do papel que o gênero assume para a comunidade acadêmica. É, também, uma preocupação

com o leitor, com aquilo que é possível esperar de uma discussão sobre Literatura e sobre uma obra possivelmente conhecida entre os membros dessa comunidade.

Ainda em relação ao que fez no resumo, não encontramos indicativos de que o artigo foi motivado pelo trabalho realizado na disciplina “Teoria da Literatura III, 2010.2, ofertada pela Universidade Federal de Campina Grande” (Cf. exemplo 05), o que demonstra que o artigo e o resumo podem ter sido escritos em momentos diferentes, sem que houvesse uma implicação direta das ideias sintetizadas no resumo e aquelas que foram desenvolvidas no artigo.

Quanto ao domínio do discurso teórico, A-04 revela, nessa introdução, uma mescla de tempos e formas verbais: no caso dos tempos, temos o presente do indicativo como predominante: “teceremos” (l-2), “pode ser” (l-5), “possibilita” (l-9), “corrobora” (l-11) e “são” (l-12); no caso das formas ocorre o gerúndio “partindo” (l-1) na introdução do primeiro parágrafo. O uso do futuro do pretérito do modo indicativo, na linha oito, “forneceria” quebra com as expectativas do que é prototípico nos usos verbais desse discurso e essa aparição pode não revelar uma tendência de mudança ou de incorporação de outros tempos verbais, mas um descuido do aluno, pois, ainda no mesmo parágrafo altera o tempo verbal e usa o presente do indicativo (“possibilita”). Essa evidência constataria, por outro lado, a ausência de uma revisão linguística criteriosa ao final do texto ou o desconhecimento de como fazê-la. A presença do gerúndio “partindo”, em outra direção, tem se mostrado mais frequente entre os textos acadêmicos, fato que pode consolidar-se como tendência.

Dando continuidade à análise, o desenvolvimento do texto segue com características textuais semelhantes ao domínio do discurso teórico apresentado na introdução. Essa seção do texto está subdividida em “A obra literária e o contexto externo” e “Análise do Cortiço, a partir dos personagens”.

#### Desenvolvimento

##### 2 A OBRA LITERÁRIA E O CONTEXTO EXTERNO

15 Em meio a uma gama de perspectivas teóricas que se propunha a explicar o fenômeno literário, a **Crítica Sociológica** vem “olhar” para esse objeto de estudo como um **algo inserido em um contexto maior**. Sem pretensão de por si só abarcar toda a complexidade que permeia o fenômeno reconhece que “uma crítica que se queira integral deixará de ser unilateralmente  
20 sociológica, psicológica ou linguística, para utilizar livremente os elementos capazes de conduzir a uma interpretação coerente” (CANDIDO, 1985, p.7). Isso, **porém**, não **impede**, segundo Candido (1985), que um crítico faça a opção por uma desses elementos desde que o utilize como  
25 integrante da estrutura da obra. (...)

Conceitos sociológicos aplicados à análise da conjuntura sócio-histórica do país **podem ser** transportados para a análise da obra como veremos afirma Candido (1993, p.40), ao apontar o movimento centrípeto e o movimento centrífugo: “o mecanismo do cortiço nele descrito é regido por um 30 determinismo estrito que mostra a natureza (meio) condicionando o grupo (raça) e ambos definindo as relações humanas na habitação coletiva”; a questão da força interna “o mecanismo de exploração do português, que rompe as contingências e, a partir do cortiço, domina a raça e supera o meio” e a dialética entre o espontâneo e o dirigido que, segundo Candido, se dá a 35 partir da “iniciativa do capitalista estrangeiro” (João Romão), “O cortiço João Romão se transforma em Avenida São Romão” (LÚCIO, 2005, p.55) como podemos observar nos trechos a seguir:

### 3 ANÁLISE DO CORTIÇO, A PARTIR DOS PERSONAGENS

Sob a reflexão do dito popular da língua do pê: “para o escravo são necessários três P.P.P., a saber: Pau, Pão e Pano” (p.127) que se desdobrou 40 em: “Para português, negro e burro, três pê: pão para comer, pano para vestir, pau para trabalhar” (p.128), **Candido (1993) apresenta três categorias** de personagens que caracterizam respectivamente: “primeiro, o explorador capitalista; segundo, o trabalhador reduzido a escravo; terceiro, o homem socialmente alienado, rebaixado ao nível de animal” (CANDIDO, 1993, p.134).

45 Com base **nessa categorização** o universo das relações humanas d’O cortiço passa a representar temas bastante evidentes no contexto social do Brasil do final do século XIX, a saber: **a relação de trabalho (acumulação de dinheiro) e a ilusão do brasileiro livre.**

#### 3.1- IDENTIFICANDO AS TRÊS CATEGORIAS DE PERSONAGENS APRESENTADAS POR CÂNDIDO

Primeira categoria: (o português) “variedades do branco europeu, desprezado 50 de maneira ambivalente pelo nativo, mas pronto para suplantá-lo e tornar-se o verdadeiro senhor, se conseguir ser agente no processo de espoliar e acumular” (CANDIDO, 1993, p.1333).

João Romão

“Proprietário e estabelecido por sua conta, o rapaz atirou-se à labutação ainda com mais ardor, possuindo-se de tal delírio de enriquecer, que afrontava resignado as mais duras privações” (AZEVEDO, 1996, p. 13).

(...)

A primeira parte do desenvolvimento é marcada, basicamente, pela ativação de três estratégias textuais: “revisar conceitos abordados” e “inserir uma visão sobre o assunto” e “confrontar teoria e dados”, vejamos:

Em meio a uma gama de perspectivas teóricas que se propunha a explicar o fenômeno literário, a **Crítica Sociológica vem** “olhar” para esse objeto de estudo como um **algo inserido em um contexto maior**. Sem pretensão de por si só abarcar toda a complexidade que permeia o fenômeno reconhece que “uma crítica que se queira integral deixará de ser unilateralmente sociológica, psicológica ou linguística, para utilizar livremente os elementos capazes de conduzir a uma interpretação coerente” (CANDIDO, 1985, p.7). Isso, **porém, não impede**, segundo Candido (1985), que um crítico faça a opção por uma desses elementos desde que o utilize como integrante da estrutura da obra. (...)

Nessa passagem, A-04 cita a “Crítica sociológica” para explicar que ela vê o “fenômeno literário” como “algo inserido em um contexto maior” e, em seguida,

acrescenta um comentário “sem pretensão de por si só abarcar toda a complexidade que permeia o fenômeno” (...), que, em função da indicação do autor logo em seguida, também nos permite interpretar como uma paráfrase feita do texto de Cândido. Essa mesma estratégia será também verificada no último período da passagem, quando A-04 faz uso do “porém” para iniciar sua argumentação.

Na análise da obra, A- 01 procede à descrição das personagens do texto comentado (O Cortiço), como se verifica no trecho a seguir: “Primeira categoria: (o português) “variedades do branco europeu, desprezado de maneira ambivalente pelo nativo, mas pronto para suplantá-lo e tornar-se o verdadeiro senhor, se conseguir ser agente no processo de espoliar e acumular” (CANDIDO, 1993, p.1333)”. Para tanto, a estratégia linguística, textual e discursiva de desenvolvimento do texto é reiterada através da identificação das categorias descritas pelo autor consultado “primeira categoria” (Cândido), pela citação direta de suas contribuições (várias ocorrências do nome do autor seja entre ou sem parênteses) e pelo comentário, introduzido, em geral, por uma conjunção, como vimos no exemplo anterior (“porém”).

A verificação de problemas de pontuação ou de estruturação de período revela que algumas estratégias linguísticas de revisão do texto ainda passam pelo crivo da avaliação do aluno. Para exemplificar, no trecho da linha 26 à 29: “Conceitos sociológicos aplicados à análise da conjuntura sócio-histórica do país podem ser transportados para a análise da obra como veremos afirma Candido (1993, p.40), ao apontar o movimento centrípeto e o movimento centrífugo”, A-01 não percebe a falta de um ponto ou de uma vírgula, dependendo do modo como o período será organizado, entre o substantivo “obra” e a conjunção “como”.

Na última seção do texto, as considerações finais, A- 04 inicia com uma avaliação de um de seus objetivos: “identificar/analisar a categorização dos personagens” (...) (l-13 e 14), como uma forma de reconhecer que o objetivo era demasiado e que, do ponto de vista discursivo, rompe com as expectativas do leitor. Vejamos alguns fragmentos:

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 **Embora** levando em consideração apenas alguns dos personagens que tão ricamente constituem o romance O Cortiço, de Aloísio Azevedo, **conseguimos identificar** as categorias e subcategorias apresentadas por Antônio Candido no ensaio de cortiço a cortiço.

**Com isso, tivemos** a oportunidade de **observar** que **é possível** levar em 5 consideração o fator social para a análise de uma obra literária sem ter que abrir mão de seus elementos estruturais. Vimos que, no Cortiço, o movimento social dialoga constantemente com o movimento da narrativa, confirmando a análise que aponta para a leitura de que “o cortiço é ao mesmo tempo um

sistema de relações concretas entre personagens e uma figuração do próprio 10 Brasil” (CANDIDO, 1993, p. 140).

**Sendo assim**, este estudo **permitiu colocar** em prática a visão de que é a obra que “pede” determinada teoria. A nosso ver, o cortiço, mesmo **podendo ser lido** a partir de conceitos de outra (não qualquer) crítica literária, apresenta elementos riquíssimos para ser estudados à luz da Crítica Sociológica.  
(...)

Além da avaliação introdutória, A-04 registra o que o artigo conseguiu fazer, reforçando seus objetivos e sua escolha teórica. O trecho a seguir exemplifica alguns desses momentos: “Com isso, **tivemos a oportunidade de observar** que **é possível** levar em consideração o fator social para a análise de uma obra literária sem ter que abrir mão de seus elementos estruturais” (l- da 4 à 6), porque responde à possibilidade de a análise literária levar em conta aspectos sociais e culturais do contexto em que está inserida. Parte dessa afirmação é condensada nas expressões “tivemos a oportunidade de observar” e, depois, é assegurada pela assertiva “é possível levar” (...).

Textual e discursivamente, A-01 dá continuidade ao recurso das citações, demonstrando, com isso, sua preocupação de fornecer ao leitor o suporte teórico do qual se utiliza. Do ponto de vista linguístico, busca manter a coesão do texto através de várias indicações: “com **isso**”, o pronome demonstrativo vai estabelecer referências com os resultados apontados no parágrafo anterior (l- de 1 a 4), e “sendo assim” que introduz a conclusão do texto e realiza seu fechamento.

Sintetizando algumas das estratégias utilizadas e descritas no artigo acadêmico de A-04, estabelecemos as seguintes relações com as crenças de produção desse texto:

**Quadro 27 - Das crenças às estratégias de produção do artigo acadêmico**

| CRENÇAS DE PRODUÇÃO DO ARTIGO ACADÊMICO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DO ARTIGO ACADÊMICO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O artigo acadêmico está organizado em: introdução, fundamentação teórica, metodologia e considerações finais.</p> <p>O artigo acadêmico é reconhecido basicamente como artigo aplicado e teórico, conforme objetivos da produção.</p> <p>Há gêneros que auxiliam a produção do artigo: o esquema, o resumo, a resenha, o artigo de opinião, o relato, a monografia.</p> <p>A produção do artigo está atrelada à possibilidade de publicação, às exigências de um professor/disciplina.</p> <p>A produção do artigo estimula a capacidade crítica dos alunos, ou seja, sua capacidade de questionar.</p> <p>A produção do artigo também está associada a um desejo ou a uma motivação pessoal de produzir novos conhecimentos.</p> | <p>→ Ler textos que fundamentem a discussão proposta;</p> <p>→ delimitar objetivos para a produção do artigo;</p> <p>→ explorar uma problemática, um questionamento;</p> <p>→ organizar o artigo em partes e nomeá-las;</p> <p>→ fazer citações ao longo do texto;</p> <p>→ articular as partes do texto, fazendo indicações linguísticas ou coesivas;</p> <p>→ verificar se atingiu os objetivos propostos;</p> <p>→ registrar as referências utilizadas;</p> |

Identificar estratégias de aprendizagem e (re) conhecer nelas a capacidade dos alunos para agir não constitui uma tarefa simples. As atividades de produção textual as quais foram submetidos ao longo da vida escolar e também acadêmica de cada aluno faz-nos reconhecer que eles aprendem, não só o que lhes ensinam, como conceituar o próprio texto, descrever sua estrutura e função, mas também aprendem aquilo que veem aplicado aos textos, às interações, às indicações escritas dos professores ou de outros membros da comunidade. Em função disso, constroem representações ou crenças sobre os objetos a serem aprendidos e, para além, filtram, absorvem e interpretam modos de aprender. Nessa dinâmica, encontramos consistentes respostas para a terceira e quinta pergunta de pesquisa (3. Quais estratégias de aprendizagem são reconhecidas, reiteradas ou adquiridas pelos alunos na produção escrita de textos de gêneros acadêmicos? e 5. Quais crenças e estratégias presentes na orientação (implícita ou explícita) feita pelo professor influenciam a produção escrita desses alunos?) desta investigação.

Quanto à terceira questão, é inegável reconhecer que os alunos buscam agir em conformidade com as orientações ou recomendações do professor. Ele é o representante institucional de um determinado conhecimento e, por isso, seguir o que é determinado por ele não só é uma atitude estratégica, mas uma atitude de respeito pela ação de ensinar. Por outro lado, muitas estratégias são acionadas porque são, muitas vezes, a única alternativa que os alunos têm disponível, como demonstram a descrição das estratégias linguísticas e textuais apresentada nos Quadros 16 e 20.

Além de reconhecerem e reiterarem boa parte das estratégias identificadas nesses quadros, consideramos também que essa descrição é ampliada, principalmente no tocante ao conjunto de estratégias cognitivas (Quadro 12) e discursivas (Quadros 21, 22 e 23). De modo especial, os alunos revelam que atentar para as condições de produção e circulação do texto; para o leitor; para a organização do texto; para os modelos de textos disponíveis; e para a fidelidade às ideias do autor, por exemplo, são estratégias em processo de consolidação, porque embora afirmem conhecer o que fazer para produzir os textos em questão, os problemas identificados em suas produções, durante e após a disciplina, revelam que eles têm pouca habilidade para resolvê-los ou não sabem como poderiam usar outras estratégias.

Quanto à quinta questão e em função do que respondemos acima, as crenças e estratégias de aprendizagem dos alunos são, visivelmente, influenciadas pelas crenças de ensino dos professores, por suas estratégias de ensino e pelas práticas de leitura e de escrita valorizadas pela comunidade acadêmica. Quando escrevem resumos, resenhas e

artigos acadêmicos, por exemplo, os alunos ativam (alguns mais, outros menos) as crenças que os professores revelam direta ou indiretamente em sala, como apreciar um texto bem escrito (e sem erros ortográficos ou de digitação) e com uma boa apresentação final (capa, referências, etc.). Desse modo, os textos produzidos são resultado de um trabalho de orientação do professor. Consideramos que se ele o faz de modo explícito, as chances de os alunos adotarem estratégias mais produtivas e adequadas de escrita se alargam, porque o modo como os alunos se preparam cognitivamente para escrever, aprender a manusear o código linguístico, a estrutura e organização do texto e ainda como se dão conta do funcionamento discursivo dos textos a serem produzidos dependem, não nos é possível negar, apenas da forma como eles pensam e mediam sua relação com o objeto de conhecimento, mas também dependem das orientações didáticas efetuadas pelo professor.

Entre algumas estratégias identificadas, essa compreensão dá visibilidade às estratégias (meta) cognitivas de produção do texto acadêmico e demonstram como elas ocorrem em interdependência e em concomitância com outras estratégias (linguísticas, textuais, discursivas), porque é a partir delas que os alunos ativam experiências, conhecimentos e se projetam na e para a nova atividade.

Considerando que a disciplina PLPT-II dedicou sua programação a discussões e estudo da escrita, do texto e dos gêneros textuais (Anexo A), tínhamos algumas expectativas em relação à pluralidade de estratégias linguísticas e textuais a serem reconhecidas pelos alunos, o que infelizmente não se concretizou. Ao contrário, o número de estratégias que os alunos revelam manipular em situações de produção textual ainda é muito discreto e revela pouca autonomia de escrita.

Enfim, a análise dos depoimentos, textos produzidos durante e após a disciplina e o cruzamento desses instrumentos com dados do plano de curso, do cronograma e das mais distintas condições de produção que “permitiram” que eles fossem apresentados do modo como o foram, nos possibilitam realizar, conforme os objetivos e questões traçados para esta investigação, algumas reflexões sobre a produção de textos acadêmicos. De modo pontual, procedemos a elas nas considerações finais a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões e objetivos que nortearam esta pesquisa deixam subjacentes crenças da própria investigadora e do percurso de investigação traçado. São crenças que elegem o acesso ao ensino superior, à aquisição de novos conhecimentos, à oportunidade de participar dos “mundos letrados” através da produção de textos e de perpetuar, de alguma forma, esses conhecimentos por via de uma prática de ensino futura como singulares na vida de cada um dos alunos que colaboraram com este projeto.

As velhas e novas crenças dos alunos sobre a produção textual do resumo, da resenha e do artigo acadêmico, assim como as estratégias de aprendizagem que demonstram manusear para alcançar certos objetivos de ensino revelam que ainda temos muitos desafios a travar com a didática de ensino da escrita. Isso por que, mesmo não existindo uma correspondência direta entre o reconhecimento de uma crença e o estabelecimento de estratégias de produção textual, as crenças de ensino refratam-se, inegavelmente, nas de aprendizagem, ou seja, aquilo que os professores demonstram, acreditam e fazem são, pouco a pouco, absorvidos pelos alunos. Essa constatação revela o poder institucional do ensino explícito e o quanto é possível vê-lo atuar positivamente na administração e apresentação de novas estratégias de aprendizagem.

Um modelo explícito de ensino favoreceria identificar que entre as práticas de escrita escolar e acadêmica não ocorre “uma ruptura”, mas um contínuo a partir do qual aproximações e distanciamentos se estabelecem. Possibilitaria a percepção mais eficiente de que não é exatamente a escrita que muda, mas os próprios alunos mudam em função do modo como passam a conceber as situações de uso da escrita, os prejuízos e preconceitos de não atender às novas demandas textuais da vida acadêmica.

Mesmo que as crenças sobre escrita que os alunos adquirem na academia realcem a distinção e certo distanciamento entre a escolar e a acadêmica, quando afirmam: a) “O ingresso na universidade implica um rompimento com as práticas de escrita escolar e a compreensão de que a escrita acadêmica ocorre a partir de necessidades, de objetivos de escrita”; b) “A escrita acadêmica exige maior reflexão. É resultado do “trabalho” e da dedicação por parte de quem escreve e da própria “atividade” de escrita” e c) “A escrita acadêmica está mais próxima dos usos sociais da escrita, como a publicação”, compreendemos que essa compreensão foi influenciada pela discussão que orientou a discussão do grupo focal (Apêndice A), mas também é



influenciada pelo modo como o trabalho acadêmico desenvolvido sobre a escrita, sobre a produção e gêneros textuais demonstrou o insucesso dos alunos da escola básica para ler e escrever; os vários focos de escrita dos quais a escola privilegia, muitas vezes a língua e o autor e, minimamente, a interação.

Ainda que façamos tais ressalvas, as crenças adquiridas assumem um papel importante na inserção dos alunos na comunidade acadêmica e também representam um espaço “pessoal e acadêmico” (ou uma dimensão particular, de si na qual estão o querer fazer, o dever fazer) e “profissional” (uma dimensão futura do poder fazer) em construção, capaz de permitir que os membros dessa comunidade “percebam” uma identidade e um discurso em desenvolvimento, em processo. Perceber as diferentes condições contextuais de produção textual, assim como perceber-se a si mesmo é um começo positivo de que, de fato, o aluno busca envolver-se com a rotina, com as regularidades e com o funcionamento dessa comunidade.

Com a identificação das crenças de produção do resumo, da resenha e do artigo acadêmico, esta pesquisa revelou que os alunos demonstram ter uma percepção ainda discreta dos usos sociais da língua, do texto, do gênero que orienta a produção de um determinado texto. Dentre os textos analisados, as produções textuais de caráter avaliativo (Exemplos 01, 02, 03 e 04) foram as que mais revelaram um distanciamento da natureza institucionalizada dos textos acadêmicos. Em contrapartida, os textos produzidos como condição para que os alunos participassem de eventos científicos (Exemplos 07 e 09) ou que tiveram uma orientação mais sistemática do professor (Exemplos 06 e 08) revelam que eles estiveram mais atentos à situação comunicativa, ao gênero textual, ao provável leitor do texto. O desejo de corresponder às exigências do evento ou de alcançarem o *status* da “boa escrita” são apreciações importantes e decisivas no processo de escrita, o que contraria a crença de escrever melhor porque o texto “vale nota”.

Embora apenas um aluno (A-03) tenha feito referência à necessidade de orientação do professor, o modo como ele “ensina” a produzir o texto ou como conduz a revisão do texto é bastante valorizada pelos demais membros do grupo focal, principalmente quando reescrevem seus textos. Nessas situações de reescrita, por exemplo, os alunos demonstram grande esforço para atender às solicitações feitas na correção, embora também demonstrem poucas estratégias para realizar, eficientemente, a tarefa. Esse número reduzido se verifica, em especial, na ativação de estratégias linguísticas e textuais, uma vez que há um descompasso entre o que os alunos dizem

fazer para produzir textos acadêmicos e o que demonstram, de fato, fazer para adequarem seus textos a situações comunicativas específicas e a gêneros textuais dessa esfera.

Em geral, as crenças dos alunos sobre a produção textual revelam um tipo de conhecimento metacognitivo sobre o processo de produção do texto, sobre o contexto de produção e sobre o leitor, porque buscam planejar o que vão escrever e como o vão fazer, embora demonstrem não efetua-lo em vários exemplares analisados (Resumos, principalmente). Revelam uma mudança que caracteriza a si mesmos, como atestam as denominações “agentes” e “sujeitos-escretores”. Para além das situações de ensino e aprendizagem, as crenças sinalizam aspectos importantes para elaboração de materiais ou manuais didáticos sobre a produção escrita acadêmica:

- a) A frequência com que os resumos, as resenhas e os artigos acadêmicos (ressaltamos os dois últimos) é solicitada na academia pouco favorece um trabalho efetivo sobre a produção textual, sobre a relação entre gênero e texto, sobre a familiaridade que normalmente os professores, a comunidade espera que os alunos tenham com os textos, com os modos de dizer e fazer. É preciso que as atividades sejam mais regulares, sistemáticas e que explicitem estratégias de aprendizagem;
- b) As tarefas de escrita e reescrita a serem realizadas pelos alunos em situações acadêmicas devem proporcionar a exploração da organização e da articulação do texto (mecanismos de textualidade, coesão e coerência, formação dos parágrafos e manuseio dos recursos linguísticos comuns ao discurso teórico, tais como o uso de certos conectivos, formas de citação e argumentação.), assim como devem estabelecer objetivos claros de ensino e de aprendizagem;
- c) As atividades de produção textual devem ampliar e dar sistematicidade a estratégias de revisão gramatical, textual e discursiva;
- d) Uma proposta didática de ensino da produção escrita também deve contemplar a inserção dos alunos em um contexto de letramento acadêmico e ampliar a visão de escrita que ele traz das situações escolares, de modo a dar lugar à compreensão das diferentes esferas de uso da escrita, dos textos. Mesmo que a tomada de um “modelo” como “referência” ou como “parâmetro” seja uma atitude importante de percepção do funcionamento dos textos, não é suficiente para que percebam as suas regularidades;

- e) O ingresso na academia requer atividades que promovam a compreensão do discurso acadêmico, da produção do conhecimento científico, das formas de vulgarização desse conhecimento. Requer discussão sobre as formas de realização e manifestação desse discurso;
- f) É importante e imprescindível que o aluno escreva, mesmo que esses primeiros exemplares sejam considerados de pouca qualidade (VERGARA, 2008), eles representam tentativas que precisam ser incentivadas, orientadas.

A proporção que os alunos adquirem novas crenças não reflete, pelo menos quantitativa e qualitativamente, a escolha e a ativação de estratégias de produção textual acadêmica, como estabelece alguns autores (BARCELOS, ELLIS, NESPOR). Embora sejam influenciados por outras experiências acadêmicas que propiciem a produção de textos, como a participação em projetos, cursos de extensão e disciplina de um modo geral, os alunos ativam velhas estratégias de seus hábitos escolares (“como corrigir ortografia” ou “reescrever o texto, se for solicitado”) e demonstram desconhecer outras estratégias que lhes possibilitem, por exemplo, “articular as partes do texto” ou “revisar a escrita”.

Assim, muitas estratégias são reiteradas por eles ao longo de seus depoimentos e de suas produções:

- a) (Meta) Cognitivas: Resumo - esquematizar ou rascunhar o texto; Resenha - procurar um modelo; refletir sobre um posicionamento; Artigo acadêmico – levantar um questionamento ou uma problemática, buscar bibliografia.
- b) Linguísticas: Resumo – rever questões ortográficas, não repetir informações, usar termos propícios da argumentação;
- c) Textuais: reescrever o texto, se necessário.

E outras, em função da natureza de alguns textos a serem produzidos na academia, demonstram ser novas aquisições:

- a) (meta) Cognitivas: parafrasear, levar em consideração a situação e o contexto comunicativo, eleger um objetivo, levantar outras leituras, buscar bibliografia, reunir um *corpus*, relacionar as partes do texto;
- b) Linguísticas: avaliar qual linguagem utilizar, usar termos técnicos da área, escolher léxicos adequados, escolher palavras que iniciem e finalizem o texto;
- c) Textuais: considerar o gênero, atentar para a organização do texto, caso seja um resumo para um evento, apresentar objetivos, metodologia, fundamentação teórica, resultados, conclusão, buscar um modelo.

Pela natureza do artigo acadêmico, algumas estratégias são basicamente adquiridas, tais como: eleger objetivos, mostrar diferentes abordagens, eleger um *corpus*, confrontar teoria e dados.

Quanto às estratégias discursivas: embora cite, com frequência, a figura do leitor, do contexto comunicativo, o “valor” aplicado à dimensão discursiva do texto, do uso da linguagem, parece tencionar muito discretamente a produção do texto, visto que as preocupações dos alunos convergem para um conhecimento sobre a situação comunicativa, mas o empenho ainda é pequeno ou ocorre uma expressiva demonstração de que há poucas estratégias a serem usadas para produzir o texto e resolver problemas que, por ventura, apresentem.

Agrupar as estratégias, como propomos e sabíamos, corria o risco de não estabelecer entre elas uma possível fronteira e esta, realmente, não era pretensão da pesquisa. Os ganhos dessa blocagem se traduzem na percepção de que determinadas etapas do processo de produção dos textos, como as que caracterizam a elaboração e a revisão, precisam ampliar o conjunto de estratégias disponibilizadas aos alunos, assim como precisam melhorar algumas já conhecidas. Por exemplo, quais estratégias devem ser utilizadas para “revisar a escrita”? O que professores ou manuais esperam que os alunos saibam fazer? Como as estratégias podem orientá-los?

As possibilidades de resposta para essas e outras perguntas surgem a partir do reconhecimento das crenças, como contatamos, mesmo que a escolha de instrumentos para identificá-las corresponda a uma missão muito difícil. Quando nos dispomos a investigá-las, optamos, dentre outras formas de coleta de dados, pela técnica de grupo focal e tratamento dos textos produzidos pelos alunos participantes. No misto de descobrir e produzir ciência, aprendemos e ensinamos. Aprendemos a ouvir os alunos, a identificar as limitações do trabalho docente: o que eles percebem como válido ou não em nossas ações e orientações, o que reconhecem como crenças de ensino e as adotam como crença de aprendizagem, o que sinalizam como ausente nessas ações. E ensinamos, porque toda interação humana é envolta de aprendizagem e porque o grupo focal se consolidou como um espaço de trocas no qual aprender e ensinar nos influenciava mutuamente.

Como toda investigação, também registramos a dificuldade de formar um grupo de alunos que, sistematicamente, se dispusesse a participar de reuniões, a ceder suas produções, a colaborar com o envio de textos produzidos após a disciplina e encontros estabelecidos. Mesmo com essa dificuldade, o um grupo impulsionou a própria

investigação e o desejo de ela contribuir para uma formação acadêmica mais próxima das necessidades do curso e do ato de escrever.

Reconhecemos que outros desafios ainda estão postos, tais como: i) a ampliação do conjunto de crenças e de estratégias para um número maior de alunos e para outras disciplinas e cursos; ii) o confronto entre as crenças e as estratégias que ora os alunos declaram mobilizar e as que em suas produções são constadas; iii) o estabelecimento de relações entre estratégias cognitivo-discursivas de um lado e estratégias linguístico-textuais de outro; iv) as crenças de ensino e de aprendizagem dos professores e por que não dizer da comunidade acadêmica; e v) as formas de produção e circulação do discurso na produção escrita acadêmica nos primeiros semestres de formação dos alunos de Letras. O convite à continuidade é irrecusável e não pode ser lido como uma imposição, mas como um compromisso com os alunos, com a ciência e com a Linguística Aplicada (LA).

Assim, acreditamos que as contribuições desta pesquisa alargam os estudos realizados pela LA, porque intersecciona de maneira salutar abordagens teóricas (ISD, estudos retóricos, abordagem de crenças) que, por vias diferentes, comungam de uma visão de aluno, de ensino e de aprendizagem da produção escrita que não os subtrai das condições sociais e históricas de uso da língua e de interação entre as pessoas. Outras contribuições, outros “olhares” sempre serão possíveis e dizíveis, condição na qual qualquer investigação, felizmente, se insere.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEIXO, C. e PEREIRA, M. L. A. Da intencionalidade na escrita à emergência dos gêneros discursivos. 2008. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/38i.pdf>> Acesso em 10/09/2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes. 2002.
- ANDRADE, Maria Margarida de. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.
- ASSIS, J. A.; MATA, M. A. A escrita de resumo na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço de sala de aula. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 181-202.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 6028: informação e documentação: Resumo: Apresentação*. Rio de Janeiro, 2003.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6022: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação*. Rio de Janeiro, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BALTAR, M. A. R. A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras - Teorias do Texto e do Discurso. Porto Alegre, 2003. Disponível em <<http://hermes.ucs.br/cchc/dele/marbalta/ucs-produttore/arquivos/tesemarcos.pdf>> Acesso em 05/03/2012.
- BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ. 1986.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.
- \_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F. & ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas* (org.). – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004.
- \_\_\_\_\_. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil? Algumas Reflexões. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Org.). *Múltiplas perspectivas em Linguística*. Uberlândia: Ed. da Universidade de Uberlândia, p. 266-267, 2008.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BAZERMAN, Charles. The Problem of Writing Knowledge. In: *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press, 2000.

\_\_\_\_\_. *Escrita, Gênero e Interação Social*. Trad. Ângela Paiva Dionísio, Judith C. Hoffnagel (org.). São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Gênero, Agência e escrita*. Trad. Ângela Paiva Dionísio, Judith C. Hoffnagel (org.). São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Trad. Ângela Paiva Dionísio, Judith C. Hoffnagel (org.). São Paulo: Cortez, 2005.

BENTES, Ana. Cristina. Gênero e Ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B. & BRITO, K. S. (org.) *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. (org.) - São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BONINI, A. & FIGUEIREDO, D. de C. *Práticas Discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

BORUCHOVITCH, E. e SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: A. P. P. NORONHA e F. F. SISTO (Orgs.). *Facetas do fazer em avaliação psicológica* (p. 107-124). São Paulo: Vetor. 2006.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 361-376. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discursos e textos*. São Paulo: EDUC, [1996] 1999.

\_\_\_\_\_. *Commentaires conclusifs*. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. Revista Calidoscópio. V.02 N.02 – jul./dez., 2004.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. [et. al] – Campinas- SP, Mercado das Letras, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006b. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em <www.revel.inf.br> Acesso em 02-09-2011.

\_\_\_\_\_. *Les différentes facettes de l'interactionnisme sociodiscursif*. Revista Calidoscópio. V.03 N.03 – set./dez, 2005.

BRONCKART, J. P., CLÉMENCE, A., SCHNEUWLY, J. e SCHURMANS, M-N. *Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana*. Tradução de Anne Marie Speyer - Comitê Executivo da Conferência Vygotsky-Piaget, realizada em Genebra de 11 a 15 de setembro de 1996., Revista Brasileira de Educação, 3, 64-74. 1996.

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhos*. Trad. Ana Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008a.

\_\_\_\_\_. Sobre Linguagem, Ação-Trabalho E Formação: As Contribuições Da Démarche ISD - Entrevista com Jean-Paul Bronckart. Palavra Aberta. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 47, p. 273-286, jun. 2008b. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pdf/edur/n47/15.pdf>> Acesso em 02-09-2010.

CARLINO, Paula. *La escritura em la investigación*. Série “Documentos de trabajo” – Escuela de Educación – Universidad de San Andrés - Buenos Aires, Argentina. 2006.

CELANI, M. A. A. Questões de ética em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, 2005. p. 101-122.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Artmed, 1994.

COUTINHO, Antonia. A ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. Revista *Caleidoscópio*, Vol. 02 N. 02 v jul/dez 2004.

\_\_\_\_\_. *Descrever gêneros de textos: resistências e estratégias*. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/20.pdf>> 2007. Acesso em 20-04-2011.

\_\_\_\_\_. *O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística*. Disponível em < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo076.pdf>> 2009. Acesso em 20-04-2011.

\_\_\_\_\_. (org.) GUIMARÃES, A. M. de Mattos e MACHADO, A. R. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Textos e gêneros de texto: problemas (d)e descrição. In: \_\_\_\_\_. (org.) GUIMARÃES, A. M. de Mattos e MACHADO, A. R. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. e NASCIMENTO, E. L. Gêneros Textuais e Ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B. e BRITO, K. S. (org.) *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise em textos de avaliação. In: COUTINHO, A. (org.) GUIMARÃES, A. M. de Mattos e MACHADO, A. R. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.



CUQ, J-P e GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Itères: PUG, 2002. Cap. III.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEVITT, Amy. *Writing genres*. Illinois: Southern Illinois University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C., BONINI, A. e FIGUEIREDO, D. (Eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collings: The WAC Clearinghouse, p. 337-351, 2009.

DEWEY, J. Vida e Educação. In: WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_. Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional. In: WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA DA ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA. Fundação Calouste Gulbenkian, I vol. (A-F), Verbo. 2001.

DILAMAR, A.A. Gêneros Textuais Acadêmicos: Reflexões sobre Metodologias de Investigação. Rev. de Letras - N0. 26 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2004. Disponível em <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl26Art04.pdf>> Acesso em 15/10/2011.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOURADO, L. F. *Elaboração de Políticas e Estratégias para a prevenção do fracasso escolar*. Departamento de Políticas Educacionais. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2005.

ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition: a Literature Review*. Auckland UniServices Limited. Ministry of Education. New Zealand. 2005.

\_\_\_\_\_. *Principles of Instructed Second Language Acquisition*. Center for Applied Linguistics. Ferguson Fellow, Center for Applied Linguistics. 2008. Disponível em <<http://www.cal.org>> Acesso em 20-10-2011.

FIGUEIRA, Ana Paula. *Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem*. Problemática conceitual e outras rubricas. Revista Iberoamericana de Educación. 2006. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1130Couceiro.pdf>> Acesso em 15-03-2011.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. *Práticas Discursivas e Ensino do Texto Acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre escrita*. Linguagem em (Dis)curso, LemD, Tubarão, v.6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

FISCHER, A. e DIONÍSIO, M. L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: Objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349/1544>> Acesso em 15/10/2011.

- FISCHER, Adriana. *Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa*. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. *Ata Scientiarum. Language and Culture*. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewArticle/2334>> Acesso em 15-09-2011.
- FREEDMAN, Aviva. 'Do as I say': the relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN, Aviva, MEDWAY, Peter (Eds.). *Genre and the new rhetoric: critical perspectives on literacy and education*. London: Taylor and Francis Publisher, p. 2-19, 1994.
- GARCEZ, L. A escrita e o outro. Brasília, Universidade de Brasília, 1998.
- GARCEZ, Lucília H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João. W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GONÇALVES, S. *Teorias da aprendizagem, práticas de ensino*. Edição policopiada. Coimbra, ESEC, 2007.
- IVANIČ, Roz. *Writing and identity: the discoursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Co, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Discourses of Writing and Learning to Write*. *Language and Education*, Vol. 18, No. 3, 2004.
- KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. Abordagens de leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 7, n. 14, p. 13-22.
- \_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul. V.3, n.53, p. 1-25, dez., 2007. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/31/29>> Acesso em 15-09-2011.
- KOCH, I. e ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Coerência textual*. São Paulo: Contexto. 1990.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do Trabalho Científico*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- LEE, Chien Kuo. *An overview of language learning strategies*. Arecls, 2010. Disponível em <[http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume7/lee\\_vol7.pdf](http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume7/lee_vol7.pdf)> Acesso em 05-10-2011.
- LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, Consciência e Personalidade*. Tradução Maria Silva Cintra Martins. 1978. Disponível em [http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ\\_person/index.htm](http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm) Acesso em 05/04/2012.

LIMA, S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. São José do Rio Preto, SP. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B. & BRITO, K. S. (org.) *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MACHADO, A. R. e CRISTÓVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: *Linguagem em (Dis)curso* - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée. (org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

MADEIRA, F. *O sistema de crenças do aprendiz de inglês: Fatores que influenciam na construção de crenças*. Trabalhos em Linguística Aplicada, no primeiro semestre de 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, L. A. 1997. Estratégias de Progressão Referencial sem Antecedente explícito em Textos Falados e Escritos. UFPE, Texto mimeografado. 1997.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B. & BRITO, K. S. (org.) *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. O papel da linguística no ensino de línguas. Disponível em: [http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Marcuschi\\_2000.pdf](http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Marcuschi_2000.pdf). Acesso em 18/06/2010.

\_\_\_\_\_. *O tratamento da oralidade no ensino de língua*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, texto mimeografado. 1993.

\_\_\_\_\_. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes. *Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MATLIN, Margareth. W. *Psicologia Cognitiva*. Trad. Stella Machado. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ : LTC, 2004.

- MATOS, M. A. Behaviorismo metodológico e Behaviorismo radical. Palestra apresentada no II Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Campinas, out/93. Versão revisada encontra-se publicada em: RANGÉ, B. (org) *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas, Editorial Psy, 1995.
- MAZZA, V. A.; MELO, N. S. F. e CHIESA, A. M. O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. *Cogitare*. Enfermagem, 14 (1), p. 183-188.
- MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: Políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda e Anna Christina BENTES (2001) (orgs.) *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. V.2. São Paulo: Cortez Editora.
- MEURER, J. L, BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005
- MILLER, C. R. *Genre as social Action*: Quarterly Journal of Speech, 70, 1984, p. 151-167. Disponível em < <http://www4.ncsu.edu/~crmiller/Publications/MillerQJS84.pdf>> Acesso em 05/03/2010.
- MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NESPOR, J. K. *The role of beliefs in the practice of teaching*: Final report of the teacher beliefs study. Texas University. Austin. Washington, 1985.
- OXFORD, R.L *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle. 1990.
- \_\_\_\_\_. *Language Learning Strategies: An Update*. University of Alabama. 1994. Disponível em <<http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>> Acesso em 02-10-2011.
- PAIVA, V. M. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem* Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p. 187-203. Disponível em < <http://www.veramenezes.com/caos.pdf>> Acesso em 08/03/2012.
- \_\_\_\_\_. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A.; NASSER, S.M.G.C. *Sujeito e linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em < <http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>> Acesso em 08/03/2012.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor*. Revista do GELNE. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200. 2004. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>> Acesso em 05-10-2011.
- \_\_\_\_\_. Teoria behaviorista-estrutural. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/behaviorismo.pdf>> Acesso em 08/03/2012
- PASQUIER, A. e DOLZ, J. Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos. In: *Cultura y Educación*, 2, 1996, p. 31-41.
- PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J. e BERTOLDO, E. S. (orgs). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e n sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 21 -59.
- PETITJEAN, André. *Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês*. Fórum Linguístico, N.5 (2): p. 83-116, Jul.- Dez., 2008.

ROJO, R. O Letramento escolar e os textos da divulgação científica – A apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, R., BARBOSA, J. P. e COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A.M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K.S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexes e ensino*. 4ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RUSSEL, D. In: RAMOS, Flávia Brocechetto (et al). Letramento acadêmico: leitura e escrita na Universidade: entrevista com David Russel. *Revista Conjuntura*. V.14, n. 2, mai/ago. 2009. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/31/29>> Acesso em 15-09-2011.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras* (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SKINNER, B. F. *Reflections on Behaviorism and Society*, cap.4. Prentice – Hall: Englewood Cliffs, N. J. Trabalho apresentado na Humanist Society, São Francisco, (maio/1972) 1978. Publicação original: *The Humanist*, julho/agosto, 1972. Texto traduzido por Hélio José Guilhardi e Patrícia Piazzon Queiroz, para uso exclusivo dos grupos de estudo e supervisão do Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento (Campinas – SP). Disponível em <[http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/skinner/humanismo\\_behaviorismo02.pdf](http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/skinner/humanismo_behaviorismo02.pdf)> Acesso em 15/03/2012.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: Relações oralidade-escritura. Em A. L. B. SMOLKA, & M. C. A. R GÓES (Orgs.). *A linguagem e o outro no contexto escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* (p. 35-63). Campinas: Papirus. 1993.

SMOLKA, Ana Luiza B. *Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos*. *Temas psicol.* [online]. 1993, vol.1, n.1, p. 7-15. ISSN 1413-389X.

SOARES, M. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 04-05-2010.

SOUZA, M. R. M. de. A mediação pedagógica da professora : o erro na sala de aula. Tese de Doutorado em Educação (Não publicada). Orientador: Sérgio Antonio da Silva Leite. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 2006.

SWALES, J. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, B.G., BIASI-RODRIGUES, B & CAVALCANTE, M. M. (org.) *Gêneros e Sequências Textuais*. Recife: Edupe, 2009. p. 197-220.

TALIS. OECD - *Teaching and Learning International Survey*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/talis>> Acesso em 15-09-2011.

TEIXEIRA, A. A Pedagogia de Dewey (Esboço da Teoria de Educação de John Dewey). In: WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

VERGARA, Moema de Rezende. *Ensaio sobre o termo «vulgarização científica» no Brasil do século XIX*. Revista Brasileira de História da Ciência v.1 n.2 2008. Disponível em <[http://www.sbhc.org.br/pdfs/revistas\\_anteriores/2008/2/artigos\\_2.pdf](http://www.sbhc.org.br/pdfs/revistas_anteriores/2008/2/artigos_2.pdf)> - Acesso em 15-09-2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Projeto Temático: Teletandem Brasil Línguas Estrangeiras Para Todos* - Relatório Científico Relativo Ao Período 30/04/2008-29/04/2009. Disponível em <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/RELATORIOABRAHAO2.pdf>> – Acesso em 02-10-2011.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KAJALA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht Kluwer, p. 201-229, 2003.



## ANEXO A

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Disciplina: PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II

Código: 2307085

Pré-requisito (código): 2307084 PLPT I

Co-requisito(código):

Curso(s): Licenciatura Plena em Letras

Nº de Créditos: 04

Carga Horária: 60 h/aula

Período: 2010.2

### PLANO DE CURSO

#### I – EMENTA

Aquisição de conceitos relativos à escrita. Desenvolvimento de uma prática de escrita do texto dissertativo-argumentativo.

#### II – OBJETIVOS

O objetivo básico do curso é proporcionar aos alunos uma prática de escrita de textos dissertativo-argumentativos mais recorrentes na vida acadêmica, ao mesmo tempo discutir algumas das teorias sobre escrita. Ao final do curso espera-se que os alunos sejam capazes de:

1. desenvolver estratégias de leitura analítico-crítica;
2. refletir sobre a escrita sob diversas perspectivas teóricas;
3. desenvolver habilidades de seleção e ordenação de idéias na elaboração de textos dissertativo-argumentativos.

#### III – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Reflexões sobre usos e funções da leitura e da escrita;

2. Reflexões sobre a escrita:
  - 2.1. Perspectiva Textual: mecanismos de coesão e coerência
  - 2.2. Perspectiva Psicolinguística: modelos de Hayes e Flower
  - 2.3. Perspectiva Psico-sociolinguística: modelo de Meurer
  - 2.4. Perspectiva Discursiva.
3. Prática de escrita de textos acadêmicos:
  - 3.1. Elaboração de textos dissertativo argumentativos
  - 3.2. Elaboração de artigo
  - 3.3. Elaboração de resenhas

#### IV – METODOLOGIA

1. Estudo sistemático de textos extraídos de bibliografia especializada.
2. Produção de textos dissertativos, observando:
  - a) delimitação do assunto
  - b) formulação do objetivo
  - c) formulação de um plano de argumentação.
3. Realização de seminários sobre os seguintes temas:
  - a) Gêneros textuais e ensino de escrita
  - b) Orientação para a produção de textos em LDP
  - c) A avaliação do texto escrito
  - d) Reescritura
  - e) A escrita e sua heterogeneidade: uma perspectiva discursiva.

#### V – AVALIAÇÃO

1. Elaboração de artigo
2. Elaboração de resenhas jornalísticas e acadêmicas.
3. Elaboração de diários de leitura de filmes.

#### VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CHIAPPINI, Lígia (Org) *Aprender e ensinar com textos didáticos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
2. COSTA VAL, M. das G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
3. FAULSTICH, E. *Como ler entender e redigir um texto*. Petrópolis: Vozes, 1989.
4. FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
5. FÁVERO, L. L. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática, 1983.
6. GALVES, C. et. Al. (org.) *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988.
7. GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o Outro*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
8. ILARI, R. A. *A Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática 1993.
9. KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1993.
10. KAUFMAN, A. M. et RODRIGUES, M. E. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
11. KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
12. \_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.
13. \_\_\_\_\_. *O Texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Cortez, 1997.



14. KOCH, I. G. V. et. TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
15. LEFFA, V. J. et PEREIRA, A. E. *O Ensino da Leitura e da Produção Textual: Alternativas de Renovação*. Pelota: Educat. 1999.
18. LUCENA, A. M. C. *A revisão colaborativa em textos de alunos do segundo grau: In: Trabalho de Linguística Aplicada*. Campinas: IIEL/UNICAMP, 1997.
19. MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
20. MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Sousa e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
21. MEURER, J. L. et. MOTTA-ROTH, d. (ORG.) *Parâmetro de Textualização*. Santa MariaUFSM, 1997.
22. ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

## ANEXO B

UFCG – CH – PLPT II – 2010.2 – WILLIANY /PRISCILA (Estágio docência)

### CRONOGRAMA PARA DISTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES E APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS

01.09- Koch e Elias (2009) aula expositiva  
 06.09- 2ª etapa da avaliação (1ª unidade)  
 08.09 - Comentários sobre o blog  
 13.09 - Texto de Marcuschi (2001) aula expositiva  
 15.09 - Texto de Marcuschi (2001) aula expositiva  
 ((Contribuição do texto de Marcuschi em relação ao 1º eixo- Proposta de produção: Artigo de opinião com posicionamento sobre a relação entre o autor e o eixo))  
 20.09 -Atividades (postagem no blog?)  
 22.09- 1º seminário e 2º seminário  
 27.09-3º seminário e 4º seminário  
 29.09-5º seminário  
 04.10 – comentário sobre a forma de estruturação do texto escrito do seminário  
**06.10 – avaliação (parcial 2ª unidade- referente ao 1º eixo-1º, 2º, 3º, 4º e 5º seminários)**  
 11.10 – Feriado  
 13.10- Texto de Rojo (2003)-aula expositiva/Atividades (postagem no blog?)  
 18.10 –6º seminário e 7º seminário  
 20.10- 8º seminário  
**25.10 — avaliação (parcial 2ª unidade – referente ao 2º eixo -6º, 7º e 8º seminários)**  
 27.10 – Texto de Sautchuk (2003)- aula expositiva  
 01.11- Atividades (postagem no blog?)  
 03.11- 9º seminário e 10º seminário  
 08.11-11º seminário  
 10.11- Atividades (postagem no blog?)  
 17.11- Texto escrito do seminário (1ª versão)  
**22.11 avaliação (parcial 3ª unidade – referente ao 3º eixo)**  
 24.11- Entrega definitiva do texto escrito do seminário (parcial 3ª unidade)  
 29.11-Atividades (postagem no blog?)

### 1º EIXO: ESCRITA, PRÁTICAS ESCOLARIZADAS E PROCESSOS AVALIATIVOS DE LEITURA E DE ESCRITA

**1º seminário** – *Que consequências se verificam em exames como PISA, ENEM e SAEB sobre a aferição da capacidade leitora dos alunos brasileiros? Há alguma providência dos órgãos públicos educacionais para contribuir com melhorias na educação básica?*

**TEXTO-BASE:** ROJO, R. Letramento escolar – resultado e problemas – O insucesso escolar no Brasil do século XXI. In: Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009, p.27-39.

**Data:** 22/09/2010

**Componentes:** Thalyta, Silvana, Gabriela, Jessyca Gomes

**2º seminário**- *A escola pode minimizar os insucessos comprovados das capacidades leitoras de seus alunos? Que programas e/ou atitudes entre os implicados estão sendo providenciadas?*

**TEXTO-BASE:** ROJO, R. Letramento (s) práticas de letramento em diferentes contextos.

*In: Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009, p.95-121.*

**Data:**22/09/2010

**Componentes:** Aymmé, Luan, Raissa

**3º seminário** - *Como se situam as propostas de ensino de produção de textos escritos (resumo e resenha) segundo as teorias de Escrita vigentes? Qual a relação entre os manuais de ensino e a prática docente?*

**TEXTO-BASE:** 1. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, A. P., BEZERRA, M. Auxiliadora e MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*, Rio de Janeiro: Lucerna, p. 138-150. 2. Resumo v.1 e Resenha, v. 2 (cf. referências no plano de curso da disciplina)

**Data:**27/09/2010

**Componentes:** Elisângela, Jessica do Nascimento, Luciclaúdia, Mª Betânia

**4º seminário** - *Como se situam as propostas de ensino de produção de textos escritos (projetos e monografias) segundo as teorias de Escrita vigentes? Qual a relação entre o ensino de escrita e o grau de proficiência do produtor?*

**TEXTO-BASE:** Machado, Anna R. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo, Parábola, 2005, v. 3. *Trabalhos de pesquisa – diários de leitura para a revisão bibliográfica*, São Paulo, Parábola, 2007, v.4.

**Data:**27/09/2010

**Componentes:** Angélica, Stella, Sabrina, Karine

**5º seminário** - *Qual a contribuição da noção de letramento(s) e de gêneros para a realização de gêneros acadêmico-científicos?*

**TEXTO-BASE:** O mesmo do 4º seminário + o texto discutido em sala de Marcuschi (2001).

**Data:** 29/09/2010

**Componentes:** Rayane, Willy, Mylena, Guilherme

## **2º EIXO: ESCRITA, ORALIDADE E ENSINO**

**6º seminário** - *A oralidade como unidade de ensino – Qual a relação com a prática de escrita?*

**TEXTO-BASE:** CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C.T.V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, et al. (Org). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p.181-198.

**Data:** 18/10/2010

**Componentes:** Luana, Jessica Torquato, Mª Eduarda, Matheus

**7º seminário** – *O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral- por onde começar?*

**TEXTO-BASE:** DOLZ, J.; SCHNEUWLY. A exposição oral. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128. (cap. 8).

**Data:** 18/10/2010

**Componentes:** Raiana Gomes, Flávia, Hermano, Marcela Antonino.

**8º seminário** - *Os gêneros orais como unidade de ensino - De que forma a concepção de gênero e de sequência organiza a vida do professor?*

**TEXTO-BASE:** DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

**Data:** 20/10/2010

**Componentes:** Danielle, Johnne, Cláudia e Amanda

### 3º EIXO: ESCRITA E MONITORAÇÃO DO TEXTO

**9º seminário- Higienização ou Reescritura- como essas práticas são detectadas e de que forma contribuem para tornar maduro um produtor de textos?**

**TEXTO-BASE:** JESUS, Conceição A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: Geraldini, J. W. e Citelli, B. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99 – 119.

**Data:** 03/11/2010

**Componentes:** Ilce, Olavo, Vanessa Batista, Cidemária

**10º seminário- Retextualizando gêneros – como tornar esse processo uma prática (re) produtiva?**

**TEXTO-BASE:** DELL'ISOLA, R. L. P. In: *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, (p. 36-44) e MARCUSCHI, L. A. In: *Da fala para a escrita (cap. 1)*

**Data:** 03/11/2010

**Componentes:** Marcela de Melo, Juliana, Verônica

**11º seminário – Corrigir ou avaliar o texto do aluno – De que forma tais práticas são sugeridas pelos documentos oficiais e que concepção de escrita as sustenta?**

**TEXTOS-BASE:** RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, caps. 1e 2. SERAFINI, M. T. *Como escrever textos (cap. referente à avaliação)*. Rio de Janeiro: Globo, 1987. EVANGELISTA, A. e outras. *Professor-leitor, aluno autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998.

**Data:** 08/11/2010

**Componentes:** Vanessa Ohana, Sarah Meyravy, Tassiana

#### OBSERVAÇÕES:

**APRESENTAÇÃO ORAL:** exposição apoiada num roteiro a ser distribuído, no dia de cada seminário. Atentar para o tempo disponível e a articulação entre os membros implicados.

**APRESENTAÇÃO ESCRITA:** CAPA (Identificação institucional, título do trabalho, membros...), SUMÁRIO, texto contemplando uma **INTRODUÇÃO** (com o objetivo do seminário e contextualização do tema/questão-problema na disciplina), **DESENVOLVIMENTO** (sistematização das leituras sob a forma de tópicos a serem relacionados com exemplos concretos de análise, segundo o qual sustentaram a exposição do seminário), **CONSIDERAÇÕES FINAIS** (síntese das informações centrais do trabalho e reflexões sobre possíveis contribuições que o tema implicado pode oferecer para futuros professores) e, por fim, **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**.

**Data de Entrega:** DATA MÁXIMA: 24 de novembro de 2010

## ANEXO C

UFCG - CH - UAL - Disciplina: PLPTII - 2010.2

Aluno (a): Hermano André Góis Oliveira

## Atividade 02 (11.08.2010)

Bom texto!

Com base na leitura e discussão do texto de Kato (1993), produza um resumo de, no máximo, 15 linhas, contendo ideias sobre as etapas envolvidas no processo de escrita e o posicionamento da autora sobre a atividade de escrever.

Em seu texto "O que fazemos quando escrevemos", Kato (1993) inicia com uma breve contexto histórico, <sup>(1)</sup> na qual relata os estudos sobre a escrita, as vantagens de se planejar e as modificações que ocorrem. Após isso, <sup>(2)</sup> apresenta um plano de abertura, retratando a fala e suas atividades envolvidas, tais como o planejamento e a execução. Essas atividades podem ocorrer simultaneamente e envolvem níveis múltiplos: do discurso, da sentença, da constituinte e do programa articulatorio. Por apresentar esses níveis, a autora nos diz que hoje o ato de fala é visto como um ato de resolução de problemas. Após o plano de abertura, <sup>(3)</sup> em estudos sobre a escrita, sob duas perspectivas: a lingüística e a psicológica. Nos estudos lingüísticos, o ato de escrever é definido como tradução da fala para a escrita. Porém, a autora, através dos estudos, nos mostra que embora seja uma tradução, não se trata de uma simples transcrição da fala. Já nos estudos psicológicos, nos diz que escrever bem é escrever com eficácia. Concluindo, Kato <sup>(4)</sup> fornece pistas de escrita, que apresentam várias etapas: 1) ideacionais, o que queremos dizer; 2) textual, como dizer; e 3) interpessoal, a quem queremos dizer. Como posicionamento, a autora mostra que ao escrever fazemos várias coisas, agindo de maneira planejada e coordenada. E o que fazemos pode ser visto como discreto e sequencial, mas não é o que acontece, pois há a possibilidade de haver falhas e erros, o que permite retornar.

- ① Concordância nominal e verbal;
- ② Quem? Qual é o sujeito?
- ③ Retóricos?
- ④ Reformule esse trecho, está confuso;
- ⑤ Marca de oralidade;
- ⑥ Pontuação.

Prisula

## ANEXO D

UFCG - CH - UAL - Disciplina: PLPTII - 2010.2

Aluno (a): Hermanno Arnoldo J. Oliveira

## Atividade de reescritura (16.08.10)

Reescrever um texto é "dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito" (ROCHA, 2003). Nesse sentido, reescreva seu texto tendo em vista: a adequação ao gênero e à proposta de produção outrora solicitada.

Obs: atente para os problemas de microestrutura e de macroestrutura que podem ser solucionados.

Em seu texto "O que fazemos quando escrevemos", Kato (1993) inicia-o com um breve contexto histórico em que relata os estudos sobre a escrita. Após isso, a autora apresenta um plano de abertura, retratando a fala e as atividades que a envolvem - o que é relevante para a produção da escrita. O texto se queixa com os estudos sobre a escrita, sob duas perspectivas: lingüística e retórica. Quanto aos estudos lingüísticos, a ato de escrever é definido como tradução da fala para a escrita. Em estudos retóricos, diz que escrever bem é escrever com eficácia. Como acessório aos estudos da escrita, a autora apresenta a visão processual do processo da escrita, o que está dividido em níveis de planejamento ou metas, como usado pela autora. São eles: o ideacional, o que queremos dizer; o textual, como queremos dizer; e o interpessoal, para quem escrever. Como Kato afirma que escrever não é uma simples questão de inspiração, o ato de escrever envolve etapas de planejamento, como também uma fase de pré-escrita e uma de pós-escrita. Após a apresentação das etapas, a autora descreve os problemas e as decisões surgidas na escrita, a começar pelo nível interpessoal, que tem como problema o distanciamento entre o escritor e leitor, visto que o escritor precisará superar um leitor. Mais adiante, Kato (op.cit.) fala dos problemas quanto ao nível ideacional, em que se obtém várias informações da mente, por ser a mente dispensa por natureza. Por fim, o nível textual, que leva em conta não só a estrutura global do texto, mas partes menores, como parágrafos, sentenças, entre outras. Após apresentadas todas as etapas, a autora evidencia a ideia de que o planejamento não é linear, o que envolve unidades de estruturas superordenadas.

- ① Nesse tipo de resumo você pode usar vários parágrafos, estes ajudariam da progressão e organização do seu texto;
- ② A autora diz isso?

- ③ Esta informação está solta, pois não tem relação com o que veio sendo dito nos períodos anteriores. Revise a forma de concluir.

Seu texto apresentou ótimos progressos! Continue escrevendo.

Priscila



## ANEXO E

UFCEG – CH – UAL – Disciplina: PLPTII – 2010.2

Aluno (a): Wlano Barreto de Souza

## Atividade 02 (11.08.2010)

Com base na leitura e discussão do texto de Kato (1993), produza um resumo de, no máximo, 15 linhas, contendo ideias sobre as etapas envolvidas no processo de escrita e o posicionamento da autora sobre a atividade de escrever.

- ① Sente descrever a ação utilizando apenas um verbo; \*
- ② Pontuação;
- ③ Opte pelo uso de um pronome demonstrativo;
- ④ Ano?
- ⑤ Ortografia;
- ⑥ Sente utilizar outro verbo para evitar repetição, haja vista que você já usou os verbos "apresentar" no início do parágrafo; \*
- ⑦ Revêja o uso do tempo verbal;
- ⑧ Torne o uso abusivo do "que", observe que, só nesse parágrafo, você já utilizou seis vezes;
- ⑨ Repetencie a autoria;
- ⑩ Revêja esse trecho, não está claro!
- ⑪ Parágrafo;
- ⑫ Repetição; \*
- ⑬ Concordância verbal e nominal; \*
- ⑭ A escolha lexical está relacionada aos núcleos ideacional e textual;
- ⑮ Após o quê?
- ⑯ Onde está o sujeito? Quem faz isso?
- ⑰ O uso de "tais" retoma algo dito anteriormente. Observe que você não fala dos "pontos do modelo". Registre o uso da indeterminação com "alguns" e exemplifique ao menos um.
- ⑱ O quê?
- ⑲ Repetição;

Seu texto apresenta um bom percurso e está fiel às ideias do texto-base. Entretanto, os problemas microestruturais terminam por afetar a textualidade. Continue escrevendo!

Priscila

- 14) O texto "O que fazemos quando escrevemos?" <sup>4</sup>tem <sup>4</sup>uma abordagem teórica sobre a escrita. Inicialmente <sup>2</sup>KATO <sup>4</sup>nos traz um histórico de como pesa dei os estudos sobre a escrita. Apontando que tais <sup>2</sup>iniciaram-se tardiamente em relação aos estudos sobre a leitura.
- 15) KATO <sup>4</sup>aponta que existem particularidades semelhantes entre o ato de falar e o de escrever, em <sup>2</sup>que <sup>2</sup>ambos necessitam de planejamento e execução, sendo <sup>2</sup>que na fala esses dois processos ocorrem simultaneamente. Aponta <sup>5</sup>ainda que <sup>2</sup>do ponto de vista linguístico um bom texto para aquele que <sup>2</sup>contém estruturas sintáticas sofisticadas. Sobre a abordagem relacional <sup>2</sup>o texto <sup>2</sup>deve conduzir o leitor a uma compreensão e <sup>2</sup>que <sup>2</sup>aportar <sup>2</sup>essa compreensão esse <sup>2</sup>leitor <sup>2</sup>tenha atitudes diante daquilo <sup>10</sup>que foi dito.
- 16) A escrita é vista como um processo <sup>2</sup>que possui várias etapas e <sup>2</sup>que <sup>2</sup>estas estão distribuídas em <sup>2</sup>vários níveis. Tais níveis são: ideacional, textual e interpessoal. A autora <sup>2</sup>abordando sobre o nível interpessoal, <sup>2</sup>como <sup>2</sup>que <sup>2</sup>leia em <sup>2</sup>contra o indivíduo <sup>2</sup>que <sup>2</sup>irá receber aquele texto, em <sup>2</sup>que <sup>2</sup>contexto está vivendo, <sup>2</sup>que <sup>2</sup>palavras utilizar para atingir um efeito pretendido. Sobre o nível ideacional, como <sup>2</sup>sendo <sup>2</sup>aquela <sup>2</sup>que <sup>2</sup>demonstrará como as ideias <sup>2</sup>devem estar organizadas de um ponto de vista hierárquico.
- 17) É por <sup>2</sup>isso <sup>2</sup>as metas textuais <sup>2</sup>que <sup>2</sup>estão relacionadas aos processos de coerência e coesão, a quantidade de informação <sup>2</sup>contida no texto.
- 18) Após <sup>2</sup>abordado <sup>2</sup>as etapas de planejamento, em <sup>2</sup>que <sup>2</sup>é apresentado o modelo de Hayes e Flower, modelo este <sup>2</sup>que <sup>2</sup>trata do processo da escrita. <sup>2</sup>Comenta <sup>2</sup>sobre cada tipo e sua função e <sup>2</sup>após <sup>2</sup>apresenta as limitações de <sup>2</sup>tais <sup>2</sup>pontos do modelo. A autora <sup>2</sup>ainda <sup>2</sup>propõe <sup>2</sup>essa <sup>2</sup>exposição <sup>2</sup>reformulações <sup>2</sup>desse <sup>2</sup>modelo <sup>12</sup>.
- 19) Por <sup>2</sup>isso <sup>2</sup>abordado <sup>2</sup>os problemas e as decisões tomadas no ato da escrita. Tais <sup>2</sup>se <sup>2</sup>dão <sup>2</sup>nos <sup>2</sup>níveis: interpessoal, ideacional e textual, além de <sup>2</sup>abordar <sup>2</sup>também <sup>2</sup>sobre <sup>2</sup>outros <sup>2</sup>níveis <sup>2</sup>como <sup>2</sup>do <sup>2</sup>processo <sup>2</sup>psicológico e <sup>2</sup>subjetivo.
- 20) Conclui <sup>2</sup>que <sup>2</sup>ao <sup>2</sup>escrever <sup>2</sup>o <sup>2</sup>escritor <sup>2</sup>faz <sup>2</sup>muitas <sup>2</sup>coisas <sup>2</sup>de <sup>2</sup>maneira <sup>2</sup>planejada e <sup>2</sup>coordenada, <sup>2</sup>mas <sup>2</sup>pode <sup>2</sup>haver <sup>2</sup>momentos

de retorno, reescritura, retomada de posições e correção de falhas. Tudo <sup>2</sup>em <sup>2</sup>função <sup>2</sup>a <sup>2</sup>escritor <sup>2</sup>em <sup>2</sup>ato <sup>2</sup>que <sup>2</sup>requer <sup>2</sup>muito <sup>2</sup>planejamento.



## ANEXO F

O texto "O que fazemos quando escrevemos?" aborda brevemente sobre a escrita. Inicialmente, KATO (1993) nos <sup>1</sup>traz um histórico de como se deu os estudos sobre a <sup>2</sup>escrita. Apontando que eles mudam tardiamente em relação aos estudos sobre a leitura.

KATO (op. cit.) aponta que existem particularidades semelhantes entre o ato de falar e o de escrever, ~~em que~~ ambos necessitam de planejamento e execução, na fala, esses dois processos ocorrem simultaneamente. A autora <sup>3</sup>aponta olhando do ponto de vista dos estudos linguísticos que um bom texto seria aquele com estruturas sintáticas potestativas. Sobre a abordagem retórica o autor deve conduzir o leitor ~~à compreensão~~, como também a uma formação de atitude diante daquilo dito.

A autora nos mostra que a escrita é constituída de várias etapas e essas são distribuídas em ~~três~~ <sup>três</sup> níveis: ideacional, textual e interpessoal. Ela ~~uma~~ <sup>comentando</sup> sobre o nível ~~ideacional~~ <sup>interpessoal</sup>, como sendo aquele <sup>em que</sup> ~~o~~ <sup>o leitor</sup> ~~recebe~~ <sup>projeta</sup> em conta a interação entre autor e o ~~indivíduo~~ <sup>que</sup> ~~receberá~~ <sup>receberá</sup> o texto. Após, aborda o nível ideacional no qual demonstra-se <sup>a distribuição</sup> ~~as~~ <sup>das</sup> ideias ~~no texto~~ <sup>de</sup> forma hierárquica. E por fim, as metas textuais, relacionadas aos mecanismos de coesão e coêrência, ~~como~~ <sup>como</sup> também, a quantidade de informação contida no texto.

KATO (op. cit.) depois dessa abordagem sobre os níveis, <sup>6</sup>nos explica o modelo de Hayes e Flower, ~~esquema~~ <sup>modelo</sup> demonstrativo do processo da escrita. Em sequência, aponta as limitações desse modelo e propõe reformulações para tal. <sup>7</sup>Por fim, a autora comenta sobre os problemas e as decisões ~~toma~~ <sup>toma</sup> das no ato da escrita e que elas se dão nos níveis já citados acima.

Conclui <sup>8</sup>que o escritor faz muitas coisas de maneira planejada e coordenada, mas pode haver momentos

de retomada de posições, reestruturação e ~~correção~~ <sup>correção</sup> dos  
falhas. Sendo assim, a escrita é um ato  
que requer muito planejamento.

- ① Ortografia;
- ② Repetição;
- ③ Tentar descrever a ação usando apenas um verbo. Isso confere mais  
objetividade ao seu texto;
- ④ O nível ideacional é responsável por isso?
- ⑤ Concordância nominal;
- ⑥ Opte pela impessoalidade;
- ⑦ Generalização. Limitação no tocante a?
- ⑧ Quem? Qual é o sujeito?

Bom progresso!

Priscila

## ANEXO G

### SUMÁRIO

- |                                                                             |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------|---|---|
|                                                                             | ? | ? |
| 1. Introdução                                                               | ? | ? |
| 2. O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar? | ? | ? |
| 2.1 Tradição da exposição oral                                              | ? | ? |
| 2.2 Características do gênero:                                              | ? | ? |
| 2.2.1 As dimensões ensináveis                                               | ? | ? |
| <i>A situação de comunicação</i>                                            | ? | ? |
| <i>A organização interna da exposição</i>                                   | ? | ? |
| <i>As características lingüísticas</i>                                      | ? | ? |
| <i>Objetivos gerais de um trabalho didático sobre a exposição</i>           | ? | ? |
| 3. Análise da utilização de roteiro na prática da exposição oral formal     | ? | ? |
| 4. Conclusão                                                                | ? | ? |
| 5. Referência Bibliográfica                                                 |   |   |

Nota - 8,5  
Flávia, Humano e Raiana

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo responder ao questionamento “O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar?” Para tanto, pretendemos aqui mostrar como a escrita e a fala podem ser trabalhadas juntas em sala de aula, como podem ser ensinadas, uma vez que não se pode falar de uma sem se referir a outra, como cita Marcuschi (2001, p. 28): “Constatava-se que tanto em termos de usos como de características linguísticas, fala e escrita mantinham relações muito mais próximas do que se admitia então. Surgia uma visão que permitia observar a fala e a escrita mais em suas relações de semelhança do que de diferença numa certa mistura de gêneros e estilos e evitando as dicotomias em sentido estrito.”

*Quilbra na progressão das informações*  
*in Abandona a atuação sem refletir e retorna a questão-problema.*

Esse questionamento está inserido no eixo “Escrita, oralidade e ensino”, o qual se discute como unir a escrita e a oralidade nas práticas escolares, “uma vez que a escola se preocupa estritamente em trabalhar apenas com a escrita, deixando de lado a oralidade, o que distancia os alunos do gênero oral” (Cavalcante, 2006). Vale salientar que desde a publicação dos PCN, no final da década de 1990, as diversas propostas curriculares propõem o ensino de gêneros orais nas práticas educacionais. Mas quais gêneros orais ensinar? Aqueles que, embora apresentados oralmente, dependam da escrita para existir: peças de teatro, palestras, exposições em seminários, peças de argumentação em júri simulado, entrevistas, reportagens de TV simuladas, contação de histórias de tradição oral, sarau de poemas etc. *→ Mudança brusca de foco →* Os seminários, entre os gêneros apontados, são um ótimo exemplo de gênero oral que precisa ser ensinado e quase nunca o é. Como não é ensinado, *quem diz?* o costume é dizer aos alunos: “Sobre este assunto, organizem um seminário. Dividam-se em grupos e apresentem no dia tal.” Essas orientações, insuficientes, costumam resultar numa sensação de perda de tempo para todos os envolvidos. Com isso, esse gênero - instrumento importante para o desenvolvimento de apresentações orais organizadas, necessárias para atividades escolares e não escolares - muitas vezes é deixado de lado. Por isso, a nossa preocupação em trabalhar com esse gênero, pois vemos que há ainda *um despreparo* uma despreparação quanto ao trabalho realizado. *→ em sala de aula.* Os alunos ainda não reconhecem a real importância que o gênero possui, como também as exigências que o mesmo confere. *esse*

*cavalcante e Melo (2006)*

*Paradoxo ao ensino.*

*Poderia ser: Dentre esses gêneros, destacamos o Seminário*

Para isso, abordaremos neste trabalho o objetivo que se tem em desenvolver a <sup>com uso!</sup> prática da exposição oral em sala de aula, em especial o seminário, e quais elementos <sup>Reformular.</sup> são imprescindíveis para a sua composição. Uma vez que esse precisa de um texto <sup>bem como</sup> escrito para acontecer, de um referencial, Necessita de apoio em pesquisa bibliográfica, <sup>naí procede</sup> ou seja, em gêneros escritos. Além disso, é necessária a organização prévia <sup>Avan?</sup> por escrito, <sup>com uso!</sup> do que se vai dizer oralmente. Sem essa dupla relação com os gêneros escritos, os seminários não terão sucesso. O que evidencia que essas duas modalidades se realizam juntas, por isso nos apoiamos, em alguns momentos, no eixo ("Escrita, Práticas Escolarizadas e Processos Avaliativos de Leitura e de Escrita.") que foi proposto para realização de um exercício, visando o desenvolvimento da prática oral formal, na disciplina PLPT II, do período 2010.2.

## 2. O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar?

### 2.1 Tradição da exposição oral

Percebe-se que a exposição oral é tratada, segundo DOLZ e SCHNEUWLY (2004), como objeto de ensino de expressão oral: "fazer uma exposição" ou, o termo mais usado, seminário. Sendo este <sup>os outros demonstram em resultados de</sup> uma das raras atividades orais mais praticadas em sala de aula. Como pode ser comprovado através de uma pesquisa feita com professores <sup>melhorar!</sup> do 7º ano da Suíça (Nidegger 1994; De Pietro e Wirthner no prelo) mostra que 51% recorrem a seminários. Precedendo somente as atividades de "leitura em voz alta" (70%), "compreensão oral de narrativa" (65%). O que indica que essa prática vem de uma longa tradição, mas que muitas vezes se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado. A exemplo disso observamos nos questionamentos <sup>tem que sala?</sup> levantados em sala de aula, <sup>naí está claro!</sup> uma vez que alguns alunos demonstraram falta de conhecimento e de estímulo quanto ao trabalho realizado com o gênero. Os mesmos alunos não conseguiram perceber qual o real motivo de se trabalhar com o seminário em sala de aula, isso devido a poucas ou nenhuma informações recebidas nas séries anteriores.

No entanto, a exposição representa um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos, tanto para a audiência, que está ali absorvendo, quanto para aqueles que a prepara, já que os permite a apreensão de conteúdos diversificados, como cita os autores: "Do ponto de vista comunicativo, a exposição permite construir e exercer o papel de 'especialista', condição indispensável para que a própria ideia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 216).". Mas que são selecionadas <sup>o quê?</sup> em função do tema e da finalidade do seminário. Isso estruturado graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero, que sugere a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral – roteiro. Além do mais, esse gênero caracteriza-se também por ser de caráter monologal (Roulet <sup>apud Schneuwly...</sup> et al. 1985), o que necessita, do expositor, um trabalho importante e complexo de planejamento, de antecipação e de consideração do auditório.

## 2.2 Características do gênero

A exposição oral é definida, segundo Bronckart, como: "um espaço-tempo de produção onde o enunciador dirige-se ao destinatário, por meio de uma ação de linguagem que veicula um conteúdo referencial" (apud Bronckart, 1985). Assim, entendemos que esse gênero reuni os atores em uma troca comunicativa, o "especialista", -aquele que possui conhecimento sobre o tema a ser exposto, é o expositor e alguém disposto a adquirir um saber sobre o mesmo.

O papel do especialista, no momento da exposição, é o de diminuir a assimetria de conhecimentos que possui em relação ao seu público, por isso o mesmo deve transmitir informações, de forma estruturada, com o objetivo de explicitar o tema em questão. Essa estruturação é o que chamamos das dimensões ensináveis que são usadas como apoio para o ensino dos objetivos e elaboração dessa prática comunicativa.

*consuso.*

### 2.2.1 Dimensões ensináveis

O conhecimento da *situação de comunicação* é de suma importância para a exposição dos gêneros orais, pois é necessário que se tenha uma organização do conteúdo para sua transmissão com o uso de marcas dêiticas e pronomes pessoais para sinalizar os elementos da situação de comunicação.

OK!



No decorrer da realização dessa situação comunicativa, o expositor-especialista deve transmitir o conteúdo primeiramente a partir da construção de uma problemática que considere a carga de saberes dos seus ouvintes sobre o tema, de modo a criar expectativas sobre o que vai ser exposto. Durante a exposição, essas vão sendo avaliadas para que o que foi identificado como dificuldade seja resolvido e também seja divulgado novos saberes. Por fim, o especialista deve ter uma ideia clara de quais conclusões quer que o seu público estabeleça e fazê-lo chegar a esse ponto. *falta clareza.*

A organização interna da exposição trata-se da ordenação do discurso em partes e subpartes, que devem ser algo informado e explicitado no ensino da exposição oral *conquero,* para formação de expositores-especialistas. Distinguímos essas partes em:

- a) Uma fase de abertura: é a parte em que o expositor tem o primeiro contato com o público ouvinte. É nesse momento que ele é revelado como especialista. No contexto escolar, essa fase se inicia desde que o professor chama ou apresenta o aluno-expositor, sendo esta uma significativa tarefa para a decorrência da exposição, porém é lamentável ver que muitos não a dão importância. *alunos? professores?*
- b) Uma fase de introdução ao tema: trata-se do momento de entrada no discurso. É nesse momento que o assunto apresentado deve aguçar o interesse dos ouvintes.
- c) A apresentação do plano da exposição: é o momento de explicitação do planejamento, ou do “caminho” *que* vai ser traçado para a exposição do tema.
- d) O desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas: é a hora de revelar o assunto e a explicação.
- e) Uma fase de recapitulação e síntese: os principais pontos *da* exposição são retomados.
- f) A conclusão: a transmissão da “mensagem” final e também pode ser o início de um debate entre o especialista e o público ouvinte que *encontram-se* estão *mais* simetricamente conhecedores do exposto.
- g) O encerramento: fase final da exposição, é *etapa* de agradecimentos ao auditório.

*Redundância*

As características linguísticas, na exposição do gênero oral formal, caracterizam-se por marcas da escrita que perpassam a oralidade formal com a finalidade de promover ao texto oral uma continuidade. São exemplos disso:

- a) Coesão temática: permite que as demais partes da fala tenham nexos, promovendo, assim, uma continuidade linguística. São exemplos das marcas coesivas: então, dessa forma, mediante o exposto, etc.
- b) Sinalização do texto: assegura a distinção das diferentes partes do texto, como por exemplo: explicação x descrição, desenvolvimento x conclusão, etc.
- c) Introdução de exemplos: são formas que permitem um melhor entendimento do que foi dito e/ou escrito. É importante a presença de exemplos porque esclarecem as idéias novas ou tidas como “estranhas” para aqueles que até então não haviam tido contato com o tema em exposição.
- d) Reformulações: unidas aos exemplos ajudam no melhor entendimento do tema e no esclarecimento das ideias expostas pelo expositor-especialista.

A presença dessas marcas são estratégias necessárias para que o “especialista” se torne capaz de expor seu conteúdo, além de permitir uma didatização do gênero oral formal. A partir disso, também é desenvolvido pelo expositor maior segurança quanto ao assunto em exposição, o que demonstrará ao público um melhor domínio do conteúdo. *conclusão*

Por fim, delimitemos, em um nível mais global, os *objetivos gerais de um trabalho sobre exposição*:

- É necessário ter consciência que a exposição oral trata-se de uma situação comunicativa, por isso deve-se levar em conta as finalidades da exposição, o(s) destinatário(s), etc.
- Utilização de fontes de informação, tais como: documentos, gráficos, gravações, etc.



- Realizar uma estruturação da exposição: ordenação das idéias, planejamento do decorrer da exposição, entendimento das conclusões que desejam ser estabelecidas.
- Uso de exemplificações, ilustrações e explicações.
- Tomada de consciência, antecipadamente, das dificuldades de compreensão do exposto e solucioná-los com o uso da reformulação.
- Desenvolver as competências metadiscursivas como <sup>o</sup>saber explicitar as partes da estruturação da exposição.
- Entendimento dos aspectos corporais ( voz, olhar e corpo) para melhor transmissão do conteúdo.
- Preparação e oralização das notas.

### 3. Análise da utilização de roteiro na prática da exposição oral formal

(A partir de um exercício<sup>?</sup>) para desenvolvimento da prática oral formal proposto pela professora Dra. Williany Miranda para a turma de PLPT II, período 2010.2, da UFCG, chegamos à análise dos aspectos positivos e negativos destacados durante as apresentações, tendo por base o citado anteriormente de como deve se planejar e proceder uma exposição oral.

Como já sabemos, o gênero seminário, proposto como objeto de análise, assim como os demais textos orais formais, é guiado por um gênero textual escrito. Então vemos a importância da elaboração de um roteiro, o qual guiará o percurso da apresentação sem que essa fique desvinculada do texto-base.

O roteiro deve se estruturar no texto-base, porém não implica uma total dependência <sup>do</sup> ao mesmo, uma vez que o receptor deve entender claramente as informações, mesmo que não tenha realizado uma leitura prévia do texto tomado por base, além do mais é necessário situar as fontes de referência e a identificação temática, bem como a disposição topicalizada com a indicação para futura consulta, durante ou

depois da apresentação. No mais, esse texto <sup>guia</sup> regulador da exposição, deve apresentar-se de maneira sucinta e objetiva, mas de maneira a suprir a relação oral/escrita. Diante disso analisemos o seguinte esquema:

Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades  
Unidade Acadêmica de Letras  
Professora: Wiliany Miranda  
Componente curricular: P. L. P. T. - II  
Alunos:

#### Seminário II

Letramento (s) - Práticas de letramento em diferentes contextos

- Conceitos de letramento
  - Enfoque etimológico x enfoque ideológico;
  - Versão traço do letramento (tem como base o conceito de alfabetismo funcional);
  - Versão forte do letramento (envolve o foco ideológico e a visão paulo-freireana de alfabetização).
- As mudanças no mundo contemporâneo que ganham importância na reflexão sobre os letramentos:
  - A vertiginosa info-odificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais;
  - A diminuição das distâncias espaciais;
  - A diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo;
  - A multiplicidade de modos de significar que as possibilidades midiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura.
- O que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo?
- A educação linguística deve levar em consideração, de maneira ética e democrática:
  - Os letramentos multissemióticos;
  - Os múltiplos letramentos ou letramentos múltiplos;
  - Os letramentos críticos e protagonistas.
- Como organizar na escola, a abordagem da multiplicidade de práticas?
  - O conceito de esfera de atividades;
  - O conceito de gêneros discursivos.
- Qual o papel da escola na contemporaneidade?
- Programas que estão sendo providenciados para inserir os alunos nas diversas práticas de letramento existentes.

Percebemos que este não se enquadra nas exigências do gênero seminário por apresentar-se totalmente preso ao texto-base, de maneira a comprometer a compreensão do receptor, que pode não ter tido contato com o referencial. A consequência disso é o comprometimento de uma posterior consulta. <sup>roteiro</sup> → Será?

Outro ponto que merece destaque é a falta das fontes de referência, o que torna <sup>em situação</sup> pobre quanto às normas exigidas para a estrutura de um roteiro decorrente de uma exposição oral formal.

Por fim, a estruturação do mesmo não atende a demanda de uma topicalização bem adequada para a situação de interação (expositor/auditório).

Amadurecer mais essa análise: Atende aos propósitos do gênero? A organização apresenta início (+ introdutório/ contextualizado), meio (aspectos-chaves do problema investigado) e fim (conclusões reflexivas em torno do problema)? Qual a situação oral e situa a audiência, quando ao que está sendo apresentado?

Analisemos um segundo esquema:

  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
 Componente Curricular: PLPT II / Período: 2010.2  
 Professora: Wiliany Miranda  
 Alunos: Adenária Sales, Ilce Cortez, Olavo Barreto, Vanessa Batista.

**ROTEIRO DO SEMINÁRIO 09<sup>o</sup>.**

**3<sup>o</sup> EIXO: ESCRITA E MONITORAÇÃO DO TEXTO.**

**TEMÁTICA DO 09<sup>o</sup> SEMINÁRIO:**

**HIGIENIZAÇÃO OU REESCRITA: COMO ESSAS PRÁTICAS SÃO DETECTADAS E DE QUE FORMA CONTRIBUEM PARA TORNAR MADURO UM PRODUTOR DE TEXTOS?**

1. APRESENTAÇÃO.
  - 1.1 Apresentação do Eixo.
  - 1.2 Apresentação do Tema e questionamento norteador do seminário.
2. NOÇÕES INTRODUTÓRIAS.
  - 2.1 O que é um texto?
    - 2.1.1 A noção de texto subjaz a alguma vertente teórica que o define? Tal corrente denuncia como é sua prática em ambiente de aprendizagem.
  - 2.2 Redigir ou Produzir?
    - 2.2.1 As noções de tais elementos subjazem também uma prática teórico-metodológica usada na sala de aula.
3. PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA.
  - 3.1 A escrita sem atividade prévia.
  - 3.2 A escrita com atividade prévia.
    - 3.2.1 Produção de textos: a escrita como consequência.
    - 3.2.2 Produção de textos: a escrita como trabalho.
4. HIGIENIZAÇÃO OU REESCRITA?
  - 4.1 O movimento da higienização e reescrita.
    - 4.1.1 A escrita centrada na ortografia.
    - 4.1.2 A escrita centrada na pontuação.
    - 4.1.3 A escrita centrada na concordância.
    - 4.1.4 A escrita centrada na coesão e coerência.
    - 4.1.5 A escrita pelo livro didático.
  - 4.2 O movimento da reescrita.
    - 4.2.1 Diálogo (sujeito-autor x texto)

- 4.2.2 Centrando esforços no plano textual-discursivo.
- 4.2.3 Antecedendo:
  - 4.2.3.1 Informetividade.
  - 4.2.3.2 O contexto de construção do texto escrito.
  - 4.2.3.3 Propõe a reflexão do uso da língua.
- 4.2.4 O movimento não linear da reescrita.
- 4.2.5 Comparação entre textos.
  - 4.2.5.1 Primeira Produção
  - 4.2.5.2 Reescrita.

#### 5. O CAMINHO DA PROFICIÊNCIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.

- 5.1 *Higienização ou Reescrita: como essas práticas são detectadas e de que forma contribuem para tornar maduro um produtor de textos?*

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

JESUS, Conceição A. *Reescrevendo o texto: a higienização da escrita*. In: GERALDI, J. W. e CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99 – 119.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CARRETE, Graciela. *A reescrita na sala de aula como ferramenta de aprendizagem*. Web Artigos. Artigo publicado em 10 de 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/22712/1/A-REESCRITA-NA-SALA-DE-AULA-COMO-FERRAMENTA-DE-APRENDIZAGEM/pagina1.html>, acessado em 27.10.2010.

GERALDI, João Wanderley. *Da redação à produção de textos*. In: GERALDI, J. W. e CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17 – 24.

KOCH, Ingedore Villama; ELIAS, Yara Marin. *Escrita e interação*. In: \_\_\_\_\_, *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31 – 35.

MENTAROLI, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENTAROLI, Leandro Wallace. *O significado da reescrita na escola: a (re) construção do sujeito-autor*. *Ciências e Cognição*. Artigo publicado online em 31.05.2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v06/n034424.pdf>, acessado em 23.10.2010.

ROCHA, Gláucia. *O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança*. In: CUNTA VAL, Maria da França e ROCHA, Gláucia. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – O sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 60 – 81.

SERCUNDES, Maria Macielena Iwanicko. *Ensinando a escrever*. In: GERALDI, J. W. e CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 75 – 97.

Nesse roteiro percebemos a adequação aos propósitos comunicativos do gênero, pois guia e subsidia a exposição oral, como também o torna independente do texto tomado como referencial, facilitando assim o entendimento do receptor que não teve contanto com o texto e poderá realizar eventuais consultas. Ademais apresenta fontes de referência; a identificação do título e do seminário, bem como o eixo da atividade<sup>1</sup>. Outro ponto que destacamos está relacionado à topicalização, o qual torna o esquema bem estruturado.

Diante do exposto, concluímos que o roteiro é de suma importância para auxiliar na construção da prática expositiva oral formal em sala de aula.

*Amadurecer mais essas reflexões.*

<sup>1</sup>Tomamos como exemplos a apresentação de seminário feita na disciplina de PLPT II, da UFCG, como citado anteriormente, o que implica dizer que cada grupo de exposição se enquadrava em eixos, mais como fins didáticos. (Eixo: “Escrita e monitoração do texto”).



#### 4. CONCLUSÃO

Diante do questionamento base, “O ensino de gêneros orais e a exposição oral-por onde começar?”, podemos por fim concluir que o ensino do gênero oral formal é de suma relevância para o ensino da escrita, uma vez que ambas as práticas relacionam-se enquanto objetos discursivos.

A prática oral formal tem um elo com a prática escrita, ou melhor, para que seja necessária a elaboração de uma exposição (seminário, aula expositiva, mesa redonda etc.) é necessário a ligação com o escrito, porque o gênero oral formal exige uma elaboração, como por exemplo, ter embasamento teórico e/ou ser seguido por um roteiro. Além disso, apresenta determinadas características da escrita como os elos coesivos, os exemplos, as sinalizações textuais <sup>e</sup> entre outras, de forma tal que a relação escrita/oral formal é indissociável.

Sabemos <sup>já</sup> <sup>oralidade</sup> que escrita e oralidade tem um elo, mas o questionamento que nos foi colocado é saber por onde começar, pelo escrito ou pelo oral? Mediante nossas inferências observamos que o início deve surgir do escrito para o oral. Uma vez que é com base naquele que a prática da oralidade formal vai se constituir.

Cabe- nos ainda uma ressalva <sup>!</sup> enquanto futuros educadores. Com os estudos que fizemos para a elaboração desse trabalho observamos que o ensino dos gêneros orais formais não pode ocorrer de forma <sup>qualquer</sup> <sup>inventa</sup> nas instituições de ensino. É necessária a elaboração de objetivos, de questionamentos base para direcionar o estudo dos alunos, <sup>bem como</sup> <sup>é</sup> importante que o mestre faça o seu educando perceber a importância do reconhecimento de gêneros da espécie oral e que esses, podem sim, se relacionar com a escrita quando forem da categoria formal.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C.T.V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, et alli. (Org). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p.181-198. OK!

DOLZ, J.; SCHNEUWLY. A exposição oral. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128. (cap. 8). OK!

MARCUSCHI, Luiz Antônio.; Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento / Luiz Antônio Marcuschi... [et al]; Inês Signorini (org). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 23-47. (cap. 1). → Revisar!

## ANEXO H

### **Resumo - A-05**

#### OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A educação como elemento inerente aos processos de desenvolvimento

No primeiro tópico do capítulo 4 o autor irá refletir sobre algumas questões implicadas no processo de desenvolvimento do indivíduo. Discutindo os postulados teóricos de Lev Vygotsky no que se dizem respeito aos Processos psicológicos superiores e os Processos psicológicos elementares. O primeiro requer a utilização de “instrumentos de mediação, particularmente semióticos”. Para este, o autor, demonstra como um processo “avançado”, bem como, “rudimentar”. O “avançado” denota a participação do indivíduo “em situações sociais específicas”, essas situações estariam além da socialização genética que cada ser está classificado. O contato social desenvolve o indivíduo dentro das práticas impostas pela comunidade que pertence. O autor traça para isso dois exemplos, para o desenvolvimento da fala e da escrita. Na aquisição da fala, o sujeito entra em contato de forma mais direta com esta prática, já que não há uma mediação precisa na comunicação oral, a não ser, a interação dos interlocutores no momento da enunciação verbal. Já a escrita há implicações mediatas. A escrita como prática de letramento envolve fatores e situações mais específicas que junto com ela dão a tônica da comunicação escrita que é planejada de forma efetiva, além da interrelação dos sujeitos-comunicadores. Nessa abordagem sobre os Processos psicológicos superiores “rudimentares” e “avançados”, dispõe para o primeiro como a “fala” e ou segundo a “escrita”.

Contudo, afirma também que a formação do sujeito se dá por inicialmente por ações psicológicas que primeiro se dão no campo intersubjetivo, para depois, ir ao campo intrassubjetivo. Dessa forma, o indivíduo aprende, primeiramente, por um viés interativo social para depois internalizar o que aprendeu.

Por fim traça três pontos fundamentais na caracterização dos processos de desenvolvimento psicológico e sua relação com as práticas educativas.

#### **A aprendizagem escolar e o desenvolvimento**

O autor nesse ponto irá demonstrar, sob as observações de Luria, as implicações que há nas formas em que indivíduos escolarizados e não escolarizados se portam diante de problemas. Para tanto, o autor diz que o indivíduo não escolarizado se coloca diante dos problemas à resolvê-los com respostas palpáveis a sua vivência social. Assim, quando se é proposta uma pergunta, esse primeiro indivíduo, responde com o que sabe diante das suas experiências anteriores. Já os indivíduos escolarizados, na resolução dos problemas propostos pela pesquisa, os solucionam com mais abstração, agrupando objetos e chegando a conclusões por análise da proposta verbal enunciada.

Ainda reflete sobre o uso da escrita por indivíduos escolarizados, que em contextos escolares e não escolares se portavam de maneira diferenciada, mesmo ambos os grupos sendo de escolarização idêntica. Por fim, nesse tópico, o autor elenca nove regras que estão implicadas no discurso escolar em uma perspectiva vygotskyana. Entre elas estão a participação do indivíduo em práticas de letramento, envolvendo a leitura e a escrita, entre outros fatores.

## ANEXO I

### Resumo – A-02

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**.. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucema, 2007, p. 138-150.

Machado (2007), em seu artigo “Revistando o conceito de resumos”, presente no livro *Gêneros textuais e Ensino*, traz uma reflexão sobre o processo de sumarização e a produção de resumo, uma vez que são tidos, por pesquisadores, segundo a autora, como essenciais para o desenvolvimento da compreensão de leituras.

A autora parte da ideia que o trabalho com a produção de resumo diminuiu nos últimos tempos, muito embora continue sendo objeto pertinente de ensino. Dessa maneira, a pesquisadora retoma alguns conceitos da linguística textual sobre o processo de sumarização e de produção do gênero resumo.

A sua pesquisa se fundamenta na teoria interacionismo sócio-discursivo, representado por Bronckart (1997) e nos conhecimentos didáticos de Dolz & Schneuwly (1998). Além do mais, a definição de gênero é pautada nos estudos bakthinianos.

Como análise do trabalho, desenvolvido pela autora, são apresentados tipos de resumos da mídia impressa e digital. E a partir destes considerados algumas de suas características, enfatizando sempre o ensino do gênero textual.

Por fim, a autora conclui que o processo de sumarização é essencial à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros. Como também que a produção de resumo é vinculada ao contexto em que o texto está inserido. E que o trabalho com o ensino do gênero em estudo deve ser feito de maneira clara.

## ANEXO J

### Resumo – A-04

#### ESTUDO DOS PERSONAGENS DO CORTIÇO À LUZ DA VISÃO CRÍTICA DE ANTÔNIO CANDIDO

O presente trabalho é fruto de discussões realizadas na disciplina Teoria da Literatura III, 2010.2, ofertada pela Universidade Federal de Campina Grande no curso de Letras, na qual, após estudar as contribuições de diferentes correntes literárias, nos questionamos sobre como ler/compreender melhor um dos romances mais conhecidos da literatura brasileira: O cortiço. Para tanto, elencamos como objetivos: apreender o fenômeno literário a partir do estudo da Crítica Sociológica e identificar/analisar a categorização dos personagens apresentados por Candido no cortiço. Nesse contexto, esse estudo discute as relações estabelecidas entre a obra literária e o contexto externo e propõe uma análise do cortiço, a partir de seus personagens. Esse trabalho nos permitiu observar que é possível levar em consideração o fator social para a análise de uma obra literária sem ter que abrir mão de seus elementos estruturais e colocar em prática a visão de que é a obra que —pede— determinada teoria, tendo em vista que O cortiço, mesmo podendo ser lido a partir de conceitos de outra (não qualquer) crítica literária, apresenta elementos riquíssimos para ser estudados à luz da Crítica Sociológica. A relevância desse estudo fundamenta-se na possibilidade de contribuir para com a reflexão de que o conhecimento das teorias literárias pode favorecer o desenvolvimento de trabalhos mais significativos envolvendo a leitura e interpretação do texto literário em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** O cortiço. Crítica Sociológica. Leitura/interpretação.



## ANEXO K

### Resenha – A-01

#### A PRODUÇÃO DE RESENHA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR

Não é nenhuma novidade que a boa argumentação e a coerência de ideias são fatores determinantes para uma boa produção textual principalmente quando se fala em artigos (científicos, jornalísticos, etc.), textos dissertativos argumentativos, e resenhas críticas.

É sob este contexto, que Ana Virgínia Lima Silva nos apresenta um estudo acerca do gênero resenha, e as dificuldades enfrentadas por graduandos em estabelecerem a intertextualidade durante a produção do texto em questão.

O artigo organizado em quatro seções: introdução, fundamentação teórica, análise de dados e considerações finais nos causa certo estranhamento, por não apresentar o resumo do trabalho, seja ele em língua portuguesa ou língua estrangeira, visto que é uma das características deste gênero.

Na seção introdução a autora explica a importância da produção de resenhas intercalada a intertextualidade para graduandos, e especialmente para estudantes do curso de Letras, já que “são/ serão profissionais cujo objeto de trabalho consiste/ consistirá essencialmente na escrita”. Além disso, Silva apresenta os objetivos que guiaram seu trabalho: “discutir sobre a escrita de resenhas no ensino superior focalizando a intertextualidade, investigando os modos de produção e os efeitos da mesma para a função da resenha”; “apresentar os conceitos e principais características do gênero resenha”; “analisar o domínio em produzir resenhas demonstrando em uma produção textual de aluno de graduação” e por fim, “refletir sobre as relações entre o conhecimento e o domínio do gênero resenha”.

Na seção fundamentação teórica: “O gênero resenha”, a autora guiada por Machado (2003; 2005), Motta-Roth (1996; 2001) e Bronckart (1999) discute as operações textuais adotadas durante uma produção de resenha, tais como: “de ação”, que compreende a mobilização de representações que envolvem a situação comunicativa do texto a ser produzido e os agentes envolvidos; “discursivas”, que se refere a ‘organização sequencial e sua articulação, à escolha e elaboração dos conteúdos e “lingüístico- discursivas”, que envolve ‘mecanismos de textualização, enunciativos e as modalizações e escolhas lexicais’.

Na seção análise de dados: “O domínio da resenha”, Silva analisa uma proposta de escrita, parte integrante de um “*corpus* de pesquisa realizada na Faculdade de Letras de Universidade Federal de Minas Gerais”. Nesta seção, percebemos que a autora apresenta seu objeto de pesquisa de forma muito genérica, pois os termos utilizados por ela podem gerar dúvidas no leitor acerca de qual produção textual ela irá analisar. Além disso, não fica expresso, quais os sujeitos envolvidos na investigação.

Ainda na análise dos dados Silva constatou que os alunos apresentavam dificuldades de compreensão do texto fonte e isso se refletia nas produções gerando “ambigüidade de autoria de ideias”, ausência de “organização de conteúdo”, falta de

“posicionamento efetivo do produtor”, etc. Com isso, observamos que o objetivo estabelecido pela mesma em “discutir sobre a escrita de resenhas no ensino superior focalizando a intertextualidade, investigando os modos de produção e os efeitos da mesma para a função da resenha”, não foram cumpridos, visto que a análise se limitou as operações: “de ação”, “discursivas” e “lingüístico-discursivas”, e os efeitos de sentidos que podem ser quebrados pela ambiguidade de ideias.

Na ultima seção: “considerações finais” Ana Virginia da Lima Silva faz uma reflexão sobre o momento da escrita e os modos de articulação da linguagem. Finalmente percebemos que o artigo da autora por apresentar determinadas ambiguidades, não comprimento de objetivos, pode gerar confusões no leitor, além disso, por apresentar dados de análise muito extensos pode desmotivar-lo a ler, entretanto pode ser um bom texto no sentido de trabalho em sala de aula, pois pode desenvolver no aluno uma visão crítica acerca da produção do gênero artigo- científico.

## ANEXO L

### Artigo Acadêmico – A-04

#### ESTUDO DOS PERSONAGENS DO *CORTIÇO* À LUZ DA VISÃO CRÍTICA DE ANTÔNIO CANDIDO A-04 (UFCG)

##### **Resumo**

O presente trabalho é fruto de discussões realizadas na disciplina Teoria da Literatura III, 2010.2, ofertada pela Universidade Federal de Campina Grande no curso de Letras, na qual, após estudar as contribuições de diferentes correntes literárias, nos questionamos sobre como ler/compreender melhor um dos romances mais conhecidos da literatura brasileira: *O cortiço*. Para tanto, elencamos como objetivos: apreender o fenômeno literário a partir do estudo da Crítica Sociológica e identificar/analisar a categorização dos personagens apresentados por Candido no *cortiço*. Nesse contexto, esse estudo discute as relações estabelecidas entre a obra literária e o contexto externo e propõe uma análise *do cortiço*, a partir de seus personagens. Esse trabalho nos permitiu observar que é possível levar em consideração o fator social para a análise de uma obra literária sem ter que abrir mão de seus elementos estruturais e colocar em prática a visão de que é a obra que “pede” determinada teoria, tendo em vista que *O cortiço*, mesmo podendo ser lido a partir de conceitos de outra (não qualquer) crítica literária, apresenta elementos riquíssimos para ser estudados à luz da Crítica Sociológica. A relevância desse estudo fundamenta-se na possibilidade de contribuir para com a reflexão de que o conhecimento das teorias literárias pode favorecer o desenvolvimento de trabalhos mais significativos envolvendo a leitura e interpretação do texto literário em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** O cortiço. Crítica Sociológica. Leitura/interpretação.

### **1 INTRODUÇÃO**

Partindo da ideia de que “O texto literário guarda a teoria, implícita ou explicitamente” (ROGEL, 1985, p.90), teceremos a seguir um estudo de um dos romances mais conhecidos da literatura brasileira, *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, à luz da Crítica Sociológica a partir da visão de Antônio Cândido.

A escolha da Crítica sociológica pode ser justificada, entre outros fatores, por ser “aquela que procura ver o fenômeno da literatura como parte de um contexto maior: uma sociedade, uma cultura” (SILVA, 2009, p.177). Logo, forneceria elementos necessários para a apreensão do referido romance, cuja leitura possibilita enxergar o momento histórico pelo qual o Brasil do segundo império passava no final do século XIX.

Candido, além de romper com algumas visões simplistas em relação à abordagem sociológica da obra literária, aponta, em seu ensaio “*De cortiço a cortiço*”, três categorias de personagens que nos ajudam a compreender melhor as relações sociais que aparecem no *cortiço* como reflexo do processo de urbanização enfrentado pelo país com o fortalecimento do Capitalismo.

Sendo assim, a visão de Candido corrobora para o alcance dos nossos objetivos com este trabalho que são: apreender o fenômeno literário a partir do estudo da Crítica Sociológica e identificar/analisar a categorização dos personagens apresentados por Candido no *cortiço*.

## 2 A OBRA LITERÁRIA E O CONTEXTO EXTERNO

Em meio a uma gama de perspectivas teóricas que se propunha a explicar o fenômeno literário, a Crítica Sociológica vem “olhar” para esse objeto de estudo como um algo inserido em um contexto maior. Sem pretensão de por si só abarcar toda a complexidade que permeia o fenômeno reconhece que “uma crítica que se queira integral deixará de ser unilateralmente sociológica, psicológica ou linguística, para utilizar livremente os elementos capazes de conduzir a uma interpretação coerente” (CANDIDO, 1985, p.7). Isso, porém, não impede, segundo Candido (1985), que um crítico faça a opção por uma desses elementos desde que o utilize como integrante da estrutura da obra.

O autor assegurava essa postura frente ao tratamento a ser dado ao fenômeno literário fazendo oposição, principalmente, ao modo estruturalista de fechar a análise do texto literário em sua própria estrutura e ao estudo puramente sociológico que tendia a explicar tudo por meio de fatores sociais, descartando, por sua vez, o estético, a obra em si. Na perspectiva da crítica Sociológica, “o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno.”(CANDIDO, 1985, p. 4).

Nos estudos de tipo sociológico em literatura sobressaia-se a crítica determinista que em linhas gerais estudava a obra: em relação com o período, com o gênero e com as condições sociais; como representação da realidade; em relação com o público; a função social do escritor, da obra e da sociedade; a função política das obras e dos autores, com intuito ideologicamente marcado; as origens da literatura e de determinados gêneros.

Esses fatores não foram totalmente descartados pela crítica sociologia, mas foram ressignificados, assim como foram algumas considerações do Estruturalismo como a interiorização dos dados sociais na elaboração estética e o conceito de organicidade da obra como possibilidade de perceber a variação dos fatores que condicionam e motivam a obra literária. Sobre isso argumenta Candido “o fator social é invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de ideias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e seu efeito sobre nós.” (1985, p.14)

Candido vê a sociologia como disciplina auxiliar (indispensável) para esclarecer alguns aspectos do fenômeno literário, pois percebe que entre a obra e sociedade há influências recíprocas. Para o autor, a arte enquanto sistema simbólico de comunicação inter-humana, é produzida a partir de três elementos interligados: *autor, obra e público*, que se configuram por meio de uma dialética concreta de influências exercidas pelos fatores sociais: “a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio.” (CANDIDO, 1985, p. 21)

Conceitos sociológicos aplicados à análise da conjuntura sócio-histórica do país podem ser transportados para a análise da obra como veremos afirma Candido (1993, p.40), ao apontar o movimento centrípeto e o movimento centrífugo: “o mecanismo do cortiço nele descrito é regido por um determinismo estrito que mostra a natureza (meio) condicionando o grupo (raça) e ambos definindo as relações humanas na habitação coletiva”; a questão da força interna “o mecanismo de exploração do português, que rompe as contingências e, a partir do cortiço, domina a raça e supera o meio” e a dialética entre o espontâneo e o dirigido que, segundo Candido, se dá a partir da “iniciativa do capitalista estrangeiro” (João Romão), “O cortiço **João Romão** se transforma em **Avenida São Romão**” (LÚCIO, 2005, p.55) como podemos observar nos trechos a seguir:

“Desde que a febre de possuir se apoderou dele totalmente, todos os seus atos, todos, fosse o mais simples, visavam um interesse pecuniário. Só tinha uma preocupação: aumentar os bens” (AZEVEDO, 1996, p. 19).

“Os preços dos cômodos subiam (...) decrescia também o número de lavadeiras, e a maior parte das casinhas eram ocupadas agora por pequenas famílias de operários, artistas e praticantes de secretaria. O cortiço aristocratizava-se” (AZEVEDO, 1996, p. 153).

### 3 ANÁLISE DO CORTIÇO, A PARTIR DOS PERSONAGENS

Sob a reflexão do dito popular da língua do *pê*: “para o escravo são necessários três P.P.P., a saber: Pau, Pão e Pano” (p.127) que se desdobrou em: “Para português, negro e burro, três pê: pão para comer, pano para vestir, pau para trabalhar” (p.128), Candido (1993) apresenta três categorias de personagens que caracterizam respectivamente: “primeiro, o explorador capitalista; segundo, o trabalhador reduzido a escravo; terceiro, o homem socialmente alienado, rebaixado ao nível de animal” (CANDIDO, 1993, p.134).

Com base nessa categorização o universo das relações humanas d’*O cortiço* passa a representar temas bastante evidentes no contexto social do Brasil do final do século XIX, a saber: a relação de trabalho (acumulação de dinheiro) e a ilusão do brasileiro livre.

#### 3.1- IDENTIFICANDO AS TRÊS CATEGORIAS DE PERSONAGENS APRESENTADAS POR CÂNDIDO

Primeira categoria: (o português) “variedades do branco europeu, desprezado de maneira ambivalente pelo nativo, mas pronto para suplantá-lo e tornar-se o verdadeiro senhor, se conseguir ser agente no processo de espolar e acumular” (CANDIDO, 1993, p.1333).

##### **João Romão**

“Proprietário e estabelecido por sua conta, o rapaz atirou-se à labutação ainda com mais ardor, possuindo-se de tal delírio de enriquecer, que afrontava resignado as mais duras privações” (AZEVEDO, 1996, p. 13).

“João Romão veio afinal a comprar uma boa parte da bela pedreira, que ele, todos os dias, ao cair da tarde, assentado um instante à porta da venda, contemplava de longe com um resignado ar de cobiça” (AZEVEDO, 1996, p. 15).

##### **Miranda**

Prezava, acima de tudo, a sua posição social e tremia só com a idéia de ver-se novamente pobre, sem recursos e sem coragem para recomendar a vida, depois de se haver habituado a umas tantas regalias e afeito à hombridade de português rico que já não tem pátria na Europa (AZEVEDO, 1996, p. 16).

##### **Jerônimo**

Jerônimo viera da terra, com a mulher e uma filhinha ainda pequena, tentar a sorte no Brasil, na qualidade de colono de um fazendeiro, em cuja fazenda mourejou durante dois anos, sem nunca levantar a cabeça (...). Resolveu abandonar de vez semelhante estúpido de vida e atirar-se para a corte, onde, diziam- lhe patricios, todo o homem bem disposto encontrava furo(AZEVEDO, 1996, p. 41-42).

A partir desses trechos podemos confirmar que os três portugueses: João Romão, Miranda e Jerônimo chegaram pobres, mas dispostos a enriquecer e ascender socialmente na colônia brasileira. Para alcançar esse objetivo, os três europeus estavam prontos para explorar o quanto pudessem os bens da dessa terra até conseguir triunfar na mesma.

Segunda categoria: (o negro e o mestiço) “a arraia miúda dos cortiços, que mesmo quando etnicamente branca é socialmente negra” (CANDIDO, 1993, p.134)

### **Firmo**

“Era oficial de torneiro, oficial perito e vadio; ganhava uma semana para gastar em um dia; às vezes, porém, os dados ou a roleta multiplicavam-lhe o dinheiro” (AZEVEDO, 1996, p. 49)

### **A “arraia miúda”**

[...] um tanto cansada já pelo serviço, defronte delas, separado pelos jiraus, formavam-se um novo ranque de lavadeiras, que acudiam de fora, carregadas de trouxas de roupa [...]. Uma a uma ocupavam-se todas as tinas. E de todos os casulos do cortiço saíam homens para as suas obrigações. Por uma porta que havia ao fundo da estalagem desapareciam os trabalhadores da pedreira, donde vinha agora o retinir dos alviões e das picaretas” (AZEVEDO, 1996, p. 32-33).

Nessa segunda categoria de personagens estão incluídas todas as pessoas que vendiam sua força de trabalho por um valor insignificante aos exploradores capitalistas. Nos exemplos citados vê-se que Firmo e toda a “arraia miúda” do Cortiço são caracterizados como indivíduos que trabalham bastante, mas não dispunham de dinheiro se quer para guardar para o dia seguinte. Eram tratados como verdadeiros escravos que recebiam muito mal um prato de comida em troca de seu trabalho.

Terceira categoria: (o animal) todos “é a própria redução do homem à condição de besta de carga, explorada para formar o capital dos outros” (CANDIDO, 1993, p.134)

### **Leandra**

“A primeira que se pôs a lavar foi a Leandro, por alcunha a machona, portuguesa feroz, berradora, pulsos cabeludos e grossos, anca de um animal do campo” (AZEVEDO, 1996, p. 30).

### **Bertoleza**

“Na sua condição de animal de trabalho, já não era amor que a mísera desejava, era somente confiança no amparo da sua velhice quando de todo lhe faltassem as forças para ganhar a vida” (AZEVEDO, 1996, p. 134).

### **O próprio cortiço**

[...] e naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco” (AZEVEDO, 1996, p. 28).

Os exemplos acima citados mostram que as tanto as duas personagens apresentadas quanto o próprio cortiço são caracterizados como animais. Sendo branca (Leandra), negra (Bertoleza), mestiça(o)s (outra(o)s moradora(e)s do cortiço), essa categoria abarca todas as pessoas alienadas, rebaixadas ao nível do animal.

### 3.2- IDENTIFICANDO AS TRÊS SUBCATEGORIAS DE PERSONAGENS E A RELAÇÃO COM O MEIO:

#### 1- Português que chega e vence o meio (Miranda e João Romão)

##### **João Romão**

“O fato é que aquelas três casinhas, tão engenhosamente construídas, foram o ponto de partida do grande cortiço de João Romão. Hoje quatro braças de terra, amanhã seis, depois mais outras, ia o vendeiro conquistando todo o terreno [...]”. (AZEVEDO, 1996, p. 15)

João Romão é um exemplo de português que conseguiu vencer o meio. Para isso, precisou, inicialmente, trabalhar muito, dormir pouco e se alimentar mal. Mas usou de outros artifícios para conseguir se impor nas terras estrangeiras: além da escrava Bertoleza, explorava e enganava todos os que se achegavam a ele até satisfazer suas ambições e se ver senhor na “colônia”.

##### **Miranda**

“[...] vira-o elogiado pela imprensa e aclamado como homem de vistas largas e grande talento financeiro, vira-o enfim em todas as suas prosperidades” (AZEVEDO, 1996, p. 80).

Assim como João Romão, Miranda é também um português que chega ao Brasil pobre, mas, através de um casamento por interesse, consegue vencer o meio. Para não se adaptar e perder seu prestígio social, se dispôs a enfrentar a humilhação de permanecer com sua esposa mesmo sabendo que a mesma o traía continuamente.

#### 2- Português que chega e é vencido pelo meio (Jerônimo)

fez-se preguiçoso, amigo das extravagâncias e dos abusos, luxurioso e ciumento; fora -se- lhe de vez o espírito da economia e da ordem; perdeu a esperança de enriquecer, e deu-se todo, todo inteiro à felicidade de possuir a mulata a ser possuído só por ela, só El, e mais ninguém (AZEVEDO, 1996, p.135).

Dos três personagens principais, portugueses, que chegaram ao Brasil com o objetivo de vencer o meio, tornando-se rico e socialmente reconhecido, Jerônimo foi o único que acabou sendo vencido pelo meio. Tinha tudo para vencer como os demais, porém, deixou-se levar pelos feitiços de Rita Baiana e acabou se descuidando, adquirindo características tipicamente brasileiras, como as descritas no trecho apresentado, até acabar caindo e levando sua família para uma situação mais miserável do que a que vivia quando chegou ao Brasil.

#### 3- Brasileiro explorado e adaptado ao meio (Rita, Pombinha, a arraia miúda do cortiço)

##### **Rita Baiana**

“[...] o sangue da mestiça reclamou os seus direitos de apuração, e Rita preferiu no europeu o macho de raça superior” (AZEVEDO, 1996, p.171).

Antes de perceber os interesses de Jerônimo, Rita Baiana estava namorando Firmo, um típico brasileiro, mas preferiu o português. Rita representa mais um brasileiro que vê no europeu uma raça superior, por isso, acabou abandonando o brasileiro para se render ao domínio do português.

### **Pombinha**

A serpente vencia afinal: Pombinha foi, pelo seu próprio pé, atraída, meter-se-lhe na boca. (...) Agora, as duas cocotes, amigas inseparáveis, terríveis naquela inquebrantável solidariedade, que fazia delas uma só cobra de duas cabeças dominavam o alto e o baixo do Rio de Janeiro. Eram vistas por toda parte onde houvesse prazer (AZEVEDO, 1996, p.p. 154-155).

Por fim, encontra-se nessa categoria Pombinha que, embora tenha relutado, no início do romance, para não ceder ao ambiente, às “promiscuidades” do cortiço, acabou se identificando com aquele ambiente, tomando a decisão de deixar o marido para viver com sua madrinha não só como amante mas também como prostituta.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora levando em consideração apenas alguns dos personagens que tão ricamente constituem o romance o Cortiço, de Aluísio Azevedo, conseguimos identificar as categorias e subcategorias apresentadas por Antônio Candido no ensaio de cortiço a cortiço.

Com isso, tivemos a oportunidade de observar que é possível levar em consideração o fator social para a análise de uma obra literária sem ter que abrir mão de seus elementos estruturais. Vimos que, no Cortiço, o movimento social dialoga constantemente com o movimento da narrativa, confirmando a análise que aponta para a leitura de que “o cortiço é ao mesmo tempo um sistema de relações concretas entre personagens e uma figuração do próprio Brasil” (CANDIDO, 1993, p. 140).

Sendo assim, este estudo permitiu colocar em prática a visão de que é a obra que “pede” determinada teoria. A nosso ver, o cortiço, mesmo podendo ser lido a partir de conceitos de outra (não qualquer) crítica literária, apresenta elementos riquíssimos para ser estudados à luz da Crítica Sociológica.

### **REFERÊNCIAS**

- AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Ática, 1996 (Série Bom Livro/Edição Didática).
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1985.
- CANDIDO, A. De cortiço a cortiço. In: *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1993, p.123-152.
- CARVALHO, V. C. A. de. O Cortiço; um estudo dos personagens à luz da sociologia do Romance. In: *Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas*. Porto Alegre: PPG-LET-UFRGS. Vol.04 N.01 – Jan/Jun 2008.
- LÚCIO, A. C. M. Cortiços e sobrados. In: SOUZA, A. L. M. de. (org.). *Literatura no vestibular UEPB/2006*. Campina Grande: Bagagem, 2005, p.47-68.
- ROGEL, S (Org.). *Manual de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 1985.



SILVA, M. C. Crítica sociológica. In: BONNICI, T; ZOLIN, L. O. (org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009, p.177-188.

## APÊNDICE A

### REUNIÕES DO GRUPO FOCAL – 2011.2

**Objetivo geral:** (Re)conhecer crenças que orientam/influenciam a escolha de estratégias (cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas) de aprendizagem utilizadas pelos alunos em formação inicial para produzir textos da esfera acadêmica, com base do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart.

#### 1º ENCONTRO:

##### Objetivos específicos:

- Motivar discussões sobre as crenças que orientam ou influenciam a produção escrita escolar;
- Identificar estratégias cognitivas típicas do processo de percepção e controle de aprendizagem.
- 

**Situação inicial:** O encontro terá início com a apresentação do grupo e da proposta que tenho para ele (além da pesquisa e coleta de dados, o grupo discutirá, de forma mais detalhada e com mais tempo, a produção textual acadêmica, a partir da experiência no curso de extensão e demais práticas na academia). Em seguida, apresentarei o cronograma dos encontros e sua rotina, destacando a necessidade de eles frequentarem com assiduidade e registrarem, por escrito, cada discussão.

Cada encontro ocorrerá com uma situação motivadora, que poderá ser ampliada com desdobramento de questões que a complementem.

**Situação motivadora:** Ao ingressar na Universidade, você é exposto à escrita acadêmica. Para fazer parte desse grupo, o que você mantém das práticas de escrita escolar? O que você aprende de diferente? A depender da discussão, outras questões direcionarão a discussão, como segue abaixo:

##### Desdobramentos:

- a. O que justifica o abandono de algumas práticas e a adoção de outras?
- b. O que facilita? O que dificulta?
- c. Depois da leitura do primeiro parágrafo do texto: Publique ou pereça (Désirée Motta-Roth e Graciela Hendges) questionarei: escrevemos para publicar?

Para finalizar: Registrar as situações que motivam a prática de escrita acadêmica.

## 2º ENCONTRO:

### Objetivo específico:

- Identificar crenças e estratégias de aprendizagem (cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas) que orientem, em especial, a produção do resumo acadêmico.

**Situação inicial:** A discussão terá início com o resgate das situações em que os alunos produzem resumos, a finalidade que têm e as estratégias que utilizam para produzi-los. Ainda como introdução, leremos dois resumos produzidos por acadêmicos (resumos disponíveis em eventos científicos), para fomentar a discussão.

**Situação motivadora:** O professor solicita que você produza um resumo, após leitura de uma obra por ele indicada. Quais passos você segue?

Desdobramentos:

- a. Vai se preocupar com a estrutura do texto?
- b. Sua preocupação recai sobre as expectativas do professor?
- c. A maior preocupação são os erros ortográficos que não podem ocorrer?
- d. O professor recebe a produção, corrige e identifica alguns problemas. O que você faz para solucioná-los?

**Para finalizar:** Registrar os passos que caracterizam a produção textual do resumo acadêmico.

**Tempo:** 1 hora e 30 minutos, aproximadamente.

Resumos lidos neste encontro:

Texto 01

### **ARTIGO DE OPINIÃO NO LIVRO DIDÁTICO: ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO DA ESCRITA**

Considerando-se que o livro didático no ensino fundamental e médio é um dos principais recursos para a leitura e escrita utilizados pelo professor de língua portuguesa ao ministrar suas aulas e, considerando-se também que a atividade de produção escrita deve ter papel fundamental no contexto (ler/escrever), surgiu o interesse de realizarmos este trabalho. Sendo assim, como resultado da análise do livro didático do 9º ano do ensino fundamental, da autora Leila Lauar Sarmiento (2006), observamos a proposta de produção do gênero textual “artigo de opinião” neste livro, visto que este tipo de gênero já pode ser solicitado como um dos indicados para a produção escrita dos alunos desta série. Então, diante disso, nosso artigo defenderá a importância do desenvolvimento deste tipo de produção, que objetiva auxiliar no desempenho da competência redacional desenvolvida pelos alunos dentro da sala de aula. Tomamos como pressupostos teóricos dessa pesquisa os estudos de Antunes (2003), Koch e Elias (2009) e Rojo (2000).

Palavras -chave: Livro didático. Produção textual. Artigo de opinião.

Texto 02

### **O TEXTO ARGUMENTATIVO NO LIVRO DIDÁTICO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

A argumentação faz parte do cotidiano de um indivíduo. Nas situações mais corriqueiras, estabelecemos contato direto com textos argumentativos, ora lendo-os, ora produzindo-os, nas modalidades oral e escrita. No entanto, a sistematização da produção escrita destes gêneros só ocorre na escola, na maioria das vezes, tendo como principal guia o livro didático, que em sua grande parte apenas apresenta superficialmente o gênero e, em seguida, solicita a produção textual sem oferecer aos educandos subsídios suficientes para tal atividade. Diante disso, despertou-nos o interesse de observar alguns livros didáticos de língua portuguesa, adotados por escolas da rede pública de ensino do Estado da Paraíba, visando refletir sobre essa maneira como os textos de cunho argumentativo têm sido trabalhados. Destarte, no presente estudo, nos propomos a analisar a recorrência e a abordagem dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados às séries do Ensino fundamental II, da Coleção Projeto Araribá, da Editora Moderna, bem como (re) avaliar as condições oferecidas para a produção do gênero artigo de opinião, além de apresentar uma proposta de trabalho com esse gênero, em sala de aula. Nosso estudo constitui uma pesquisa de cunho analítico bibliográfico, e, para sua operacionalização, tomamos como base os postulados teóricos de Antunes (2003), Faria (2004), Guedes (1994), Kleiman (1989/2000), Lajolo (1982), Marcuschi (1996), Reinaldo (2001), Rocha e Val (2003), dentre outros estudiosos da área. Portanto, guiar-nos-emos à luz dos princípios teórico-metodológicos da Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Livro didático; produção textual; artigo de opinião e ensino.

### 3º ENCONTRO

#### Objetivo específico:

- Avaliar duas propostas que orientam a produção escrita da resenha acadêmica, atentando para suas semelhanças, diferenças e auxílio no saber-fazer exigido para os textos de circulação nesta esfera.

**Situação inicial:** Como os alunos frequentam o curso de extensão e a professora tem usado o modelo de Swales, farei uso dessa referência e acrescentarei a proposta de Shneuwly e Dolz para criar o confronto. Inicialmente, questionarei a existência de uma proposta, se eles fazem uso de uma ou seguem indicações feitas pelo professor ou produzem, de modo intuitivo, o texto solicitado.

**Situação motivadora:** Os alunos receberão duas propostas de orientação para produzir resenha acadêmica: uma com base nas sequências textuais e outra com base no procedimento CARS de Swales. Após ler cada uma, discutirão como elas ajudam na produção da resenha.

**Desdobramentos:**

- a. Quando produzem a resenha acadêmica, o que fazem e isso está no esquema proposto pelas propostas?
- b. O que fazem e não está nas propostas?
- c. O que os levam a acreditar que a adoção desses procedimentos dará certo?

**Após discussão:** Registrar o que eles fazem para produzir uma resenha acadêmica e por quais motivos o fazem?

**Tempo:** 1 hora e 30 minutos, aproximadamente.

## 4º ENCONTRO

### Objetivo específico:

- Avaliar a produção escrita acadêmica, reconhecendo, como um escritor proficiente, as crenças que orientaram a produção e as estratégias utilizadas pelo produtor.

**Situação inicial:** Ao longo de três encontros, privilegiamos as ações de quem produz textos da esfera acadêmica, embora saibamos que o texto faz parte de um conjunto de exigências que corresponde à situação, ao propósito ou objetivo, à ação ou a efeitos pretendidos, etc. Na condição de quem avalia ou atua como leitor potencial, quais as expectativas a serem cumpridas, as regras – linguísticas e textuais – respeitadas, a situação. Como identificamos essas pistas na produção? O que permanece de recorrente e ensinável no texto?

**Situação motivadora:** Os alunos receberão uma produção textual de um aluno de graduação. Eles farão a leitura do texto e tentarão explicar em que momentos o aluno atende ao que era esperado ou não pelo professor/situação (se foi escrito para cumprir uma exigência acadêmica ou se foi submetido à outra necessidade, como a participação em evento).

**Desdobramentos:**

- a. Quando o aluno atende, que marcas/pistas são deixadas no texto?
- b. Quando não atende, que momentos/partes do texto foram negligenciadas ou pouco atentadas?

**Após discussão:** Os alunos deverão registrar como eles trabalham com a leitura do texto produzido e quais estratégias elegem para propor ajustes, (questões envolvendo os parâmetros socio subjetivos (como ele avalia e atribui valor à situação comunicativa; como se relaciona com diferentes vozes textuais, em outras palavras, como assume a responsabilidade do texto) e os níveis da arquitetura textual de Bronckart) em caso de reescrita.

**Tempo:** 1 hora e 30 minutos, aproximadamente.

## 5º ENCONTRO

### Objetivo específico:

- Resgatar gêneros antecedentes (anotações, questionários, comentários, fichamentos) como estratégicos para produção dos textos acadêmicos;
- Descrever as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para “adaptar” o conhecimento dos gêneros antecedentes na produção de novos gêneros.

**Situação inicial:** Explorarei outros gêneros acadêmicos ou não que dão suporte à produção dos textos em estudo: resumo, resenha e artigo científico. Questionarei, por exemplo, a produção do artigo científico, atentando para o fato de o resumo e a resenha auxiliarem em sua produção. Outra questão também será orientada em torno da produção do artigo científico e da dependência do engajamento dos alunos em outras atividades acadêmicas, como projetos de pesquisa ou extensão.

**Situação motivadora:** Para produzir um artigo científico reunimos várias informações e mobilizamos vários conhecimentos. Quando você tem a tarefa de produzir um texto desse gênero, como se prepara, o que faz?

**Desdobramentos:**

- Em que situações a academia exige a produção de um artigo científico?
- O que o produtor textual faz para o resumo e resenha, ajudam na produção do artigo? O que ajuda? O que é descartado? O que é apenas alterado?
- No artigo científico encontramos, diferente dos resumos e resenhas, algumas citações. A seleção das citações é prévia ou o autor do texto faz isso à medida que lê o texto-base?
- Como o produtor usa essas citações – comenta, altera, se opõe, etc.

**Tempo:** 1 hora e 30 minutos, aproximadamente.

## 6º ENCONTRO

### Objetivos específicos:

- Estabelecer relações de semelhança e diferença entre as crenças e estratégias utilizadas na produção de resumos, resenhas e artigo científico;
- Identificar, nos módulos de produção do artigo científico, os objetivos, o conteúdo temático, a arquitetura textual.

Situação motivadora: Um artigo será fragmentado e suas partes serão entregues aos alunos, em torno de 6. Cada um vai tentar identificar as partes da arquitetura do texto, demonstrando pistas (linguísticas, textuais, discursivas) dessa identificação. Em seguida, opinarão sobre os mecanismos enunciativos ativados ou não.

### Desdobramentos:

- Quais características textuais, linguísticas ou discursivas do resumo e/ou da resenha permanecem no artigo?
- Como o artigo pode ter vários propósitos: teóricos, experimentais ou empíricos, o produtor tem mais oportunidade de mobilizar saberes de várias ordens (de outras disciplinas ou áreas do conhecimento, por exemplo). Em função disso, há mais chances de ele se posicionar mais nesse texto?
- Se tem, quais marcas linguísticas indiciam a responsabilidade do texto e o uso de modalizadores?

Momento final: Serão registrados os procedimentos e estratégias de escrita do artigo científico, com foco nos mecanismos enunciativos possíveis.

Tempo: 1 hora e 30 minutos aproximadamente.



## **APÊNDICE B –**

REUNIÃO – DIA 08-09-2011

Depoimento 01: A-01

A escrita acadêmica diferentemente da escolar rompe com os modelos trazidos pelos manuais didáticos, a partir do momento que nós faz refletir sobre o processo da escrita, nós levando a acionar uma série de processos, em que verificamos se o texto, o qual estamos produzindo funciona para a finalidade comunicativa.

É a partir desta funcionalidade que poderemos observar quais ideias são mais relevantes para o texto que estamos produzindo, e se a forma como estamos escrevendo facilitará a compreensão do leitor. E isto, e o que diferencia a escrita acadêmica, da escolar, pois nessa muitas vezes o aluno não é levado a refletir sobre o próprio ato de escrever, e os mecanismos envolvidos neste processo.

Na escrita acadêmica trabalhamos mais na reflexão, na forma como vamos organizar nossas ideias, para que o texto se torne mais claro para o leitor, diferentemente da escolar. O que também percebemos que este processo rompe com o que os manuais didáticos “ditam” rompendo com as “regras” que eles trazem.

## Depoimento 02: A-04

A escrita acadêmica constitui-se, hoje, para mim, estudante de letras, como um processo dinâmico que requer um esforço por parte dos que a vivenciam. De fato, vejo-a como um “trabalho”, uma atividade que exige idas e vindas na ativação de conhecimentos linguísticos, discursivos, históricos, etc.

Pensando, comparativamente, a escrita acadêmica e a escrita escolar, é possível associar, por exemplo, a essa última um lugar mais cômodo, mais fácil, já que entendia-se essa atividade como uma cópia, verificação de leitura, um produto pronto e acabado. Na escrita acadêmica, com um contexto mais rigoroso, enfim, com outros objetivos que exigiram mais desse tipo de atividade.

Acredito que a escrita acadêmica nos coloca em situações mais próximas aos usos sociais da escrita, pois nos deparamos, por exemplo, com a necessidade de publicarmos nossos textos em eventos, em “lugares” públicos, de modo que não nos restringimos (apesar de fazermos isso também) à escrita de textos para serem lidos pelo professor para recebermos uma “nota”.

## Depoimento 03: A-02

O que eu entendo de escrita, após o meu ingresso na universidade, é o refletir sobre algo. O que está envolvido estratégias que me ajudarão a exercer. Dessa forma a ideia que eu tinha de escrever, no ensino médio, apenas como produção sem nenhuma reflexão, sem nenhuma observação do que estava escrevendo foi desconstruída.

Hoje escrever requer uma maior dedicação da minha parte. Uma atenção maior. Assim vejo que não é fácil essa prática. As ideias não surgem do nada. Tenho de me preocupar com cada parágrafo com o sentido que o meu texto tem. Vejo que há vários fatores envolvidos durante a escrita: os aspectos gramaticais, os textuais e ainda, os discursivos. Ponto que, a meu ver é o mais importante. Deixar o texto com um sentido claro, sem ambiguidades não é fácil.

Por fim, acredito que a prática de escrever exige reflexões, uma dedicação. Isso após o estudo da prática.

## Depoimento 03: A-05

O que, na minha concepção, nós mantemos na nossa prática escrita do nosso aprendizado na escola básica é o fato da preocupação com as normas gramaticais; isso será o que temos de mais significativo no nosso aprendizado de escrita nesta etapa inicial. Foi na escola onde primeiramente, pelo menos no meu caso, tivemos contato com a escrita de textos e onde recebemos o ensino da gramática. E se nós hoje somos sujeitos-escritores dentro da academia, sujeitos esses, que sabem se portar dentro de um determinado contexto de interlocução formal e usando a língua padrão, uma parcela disso deve-se a esse primeiro contato com a escrita na escola básica que esse uso nos ensinou.

Obviamente, não podemos negar que ainda esse ensino ‘primário’ foi realizado de forma defectiva. Uma parcela do que foi aprendido na escola básica (mesmo hoje eu possuindo certo domínio) não foi consolidado lá. Quando afirmo isso quero demonstrar que foi preciso de um esforço do educando para ter domínio de alguns assuntos postos de início pela escola básica, uma espécie de reforço extraclasse. Assim, mesmo a escola ensinando o que é verbo, ou qualquer outro elemento metalinguístico, ela não o fez de forma a selar esse saber na nossa vivência escritora, o papel da escola no caso foi o de apontar para esse posterior aprofundamento, já de forma bastante sucinta ela apenas nos apresentou as nomenclaturas.

A escola nos ensinou ‘como escrever’, mesmo que primeiramente de forma falha, mas foi na academia que aprendemos a possuir criticidade sobre o que escrevemos. Não me lembro em nenhum momento de minha carreira como aluno básico fazendo reescrita de textos ou preocupado com a adequação ao gênero textual, me lembro sempre que nos diziam: escrevam corretamente, não use gírias, seja preciso; mas ficava só no discurso, na prática se escrevia o texto e depois vinha todo riscado com nossas ‘anomalias’ e não éramos levados a refletir sobre o que escrevemos. Quando muito, mandavam que nós copiássemos o texto com as ‘correções’, mas ainda cometíamos os mesmos erros na produção de outros textos, usando gírias e não escrevendo corretamente.

## Depoimento 05: A-03

Ao ingressarmos na Academia começamos a ter contato com uma escrita que “aparentemente” exige mais elaboração. O que ocorre na realidade não é que a escrita seja mais elaborada, uma vez que os processos cognitivos permanecem os mesmos para toda e qualquer atividade de escritura; o fato é que nós enquanto sujeitos escritores começamos a despertar para essa atividade.

Na escola a nossa escrita era restrita, muitas vezes, apenas para atividades da demanda escolar. Quando passamos para a Universidade os nossos trabalhos começam a ganhar um respaldo maior; são publicados em eventos, blogs, podem virar o “embrião” de uma pesquisa etc. Entretanto, os processos de escrita são os mesmos. Dificuldade em iniciar a primeira linha, relacionar as partes do texto a fim de deixá-lo coeso e coerente, como será estruturado o texto, entre outras coisas.

Dessa forma pode-se inferir que as práticas de escritas escolares ocorrem sem uma real funcionalidade do texto escrito, em virtude disso é que os escritores não tem uma maior preocupação em como escrever e não pensa nos possíveis leitores. Na Academia ocorre o despertar da atividade escrita, começamos a ver a importância do passo-a –passo para produzir um bom texto e por isso a atividade nos parece ser mais complexa.

## APÊNDICE C

Reunião do dia: 15-09-2011

Depoimento 01: A-05

O resumo se caracteriza por uma síntese de algo, seja ele um livro, um capítulo de livro, um artigo...

Quando produzimos um resumo, nós estamos preocupados em sintetizar, apresentando o que pensa o outro sobre determinado assunto, sendo muitas vezes esse “outro” nós mesmos.

Na base, os passos para produção de um resumo penso, inicialmente, que devemos entrar em contato com o objeto a ser resumido, assim, se tem a leitura do texto, poderemos juntamente fazer um esquema que ajudará a posterior produção do resumo.

Além das questões de estrutura e conteúdo, outras coisas concorrem para a produção desse determinado gênero, ou seja, o contexto comunicativo. Assim, um resumo para uma atividade didática não será feito da mesma um resumo para um congresso. Justamente porque cada evento desse possui características próprias, que de certa forma, vão moldar como será este resumo.

No caso de um resumo para uma atividade didática, o educando deverá apresentar a síntese das ideias de um determinado texto. Para um evento, há outras especificidades, como a contextualização da temática, objetivo da pesquisa e apresentação dos teóricos utilizados na reflexão do artigo produzido para este evento.

Enfim, existem vários elementos que moldam o resumo, mas mantendo seu propósito de um texto que sintetiza algo.

## Depoimento 02: A-02

Os passos ou estratégias usados para a produção de um resumo levará em consideração o contexto da produção, isto é, para quem será encaminhado o resumo: para aprovação de um artigo para a publicação em um evento, em que levará em conta uma contextualização um objetivo, uma fundamentação teórica no qual se deverá levar em conta esses aspectos mais estritamente. Agora claro, de uma forma clara. Já um resumo direcionado a um professor de uma disciplina, o trabalho também será mais cuidadoso. Enfim, acredito que qualquer resumo deve-se levar em consideração que é um texto síntese, independente, dessa forma tem de apresentar o objetivo, a fundamentação teórica, as considerações finais. Além do mais, como este gênero se trata de um texto independente, mas também de um texto-base, vai inferir o gerenciamento de vozes, a informação do autor.

Outro ponto essencial é o julgamento de valor que não se deve conter em um resumo, pois não se trata de uma indicação da obra, mas sim de uma síntese. Assim, para uma melhor produção é necessário um esquema que vai guiar uma escrita mais autônoma.

### Depoimento 03: A-01

Diante da proposta de elaboração de um resumo acadêmico, eu vou apresentar inicialmente o objetivo que está sendo resumido, situando o leitor.

Em seguida, apresento as ideias que considero importantes para aquele leitor, inserindo marcas linguísticas textuais que possibilitem o leitor compreender como o autor da obra resumida trata de determinado conteúdo no texto base. Além disso, procurando observar, dependendo do texto que está sendo trabalho, as conclusões que ele chegar.

Outro ponto que procuro observar é se estou atribuindo algum juízo de valor no resumo, e se o texto está atendendo as propostas comunicativas em que ele está inserido.



## Depoimento 04: A-03

Quando me proponho a fazer um resumo acadêmico tenho a preocupação de ser fiel ao texto teórico e de seguir os aspectos que são necessários para que o gênero se configure como tal.

Contudo, vale ressaltar que o grau da minha preocupação vai depender do contexto de circulação do resumo. Por exemplo: se escrevo um texto para um professor e um para um evento. Creio que as minhas estratégias serão mais detidas no segundo caso. Diante desse fato me ( ).... a refletir quem serão os possíveis leitores e como devo melhor articular as ideias do meu texto, afim de torná-lo autônomo.

## Depoimento 05: A-06

Escrever, no meio acadêmico, não é uma tarefa simples, mesmo para alunos de Letras. Como experiência própria, escrever um resumo não é algo tão fácil como parece.

Pensando que, para isto, precisamos nos preocupar com duas coisas: o propósito a ser atendido e a organização textual que permita assegurar a finalidade desse propósito. Assim, penso eu que um resumo deveria iniciar-se por uma contextualização sobre o que se está resumindo, de forma breve. Desenvolvendo no corpo do resumo o objetivo de pesquisa e como se deu o desenvolvimento dessa pesquisa. No final do resumo é necessário citar as fontes teóricas.

Pensando na questão do interlocutor, certamente a escrita de um resumo terá uma construção diferente no âmbito acadêmico, por exemplo, escrevemos melhor (de modo geral) quando sabemos que a escrita passará por um processo avaliativo.

## Depoimento 06: A-04

Ao produzir um resumo, após a leitura de uma obra, tento organizar minhas ideias de modo que contemplem os aspectos que considere mais significativos no texto, com a preocupação maior de se primar pela estrutura do gênero. Em seguida, atento para as questões ortográficas e, por fim, me preocupo com as expectativas do professor, acreditando que se os dois primeiros passos estiverem bem consolidados, conseguirei corresponder às expectativas do mesmo.

## APÊNDICE D

Reunião do dia: 22-09-2011

Depoimento 01: A-05

Na produção de um resumo atentamos para diversos elementos que o constitui como gênero. Esses elementos vão desde aspectos linguísticos a aspectos discursivos. Em se tratando da prática pedagógica desse gênero, é importante que o educador oriente o aluno lhe indicando estes aspectos.

Assim, a produção desse gênero será realizada de forma mais satisfatória.

O professor ao propor o ensino do gênero resumo, deverá apresentar vários modelos de resumos, afim do aluno se apropriar do que seja este gênero. Deve-se demonstrar também, aspectos da articulação linguística de um resumo, capacidade de síntese, além de ambos aspectos, proporcionando sempre a reflexão do que se produz. Nesse aspecto importante na prática de ensino do gênero é o intenso momento de retomada, indicando que a escrita é um processo.

Outra questão importante é a metodologia que é utilizada pelo professor. Esta norteará a sua prática e de forma direta influenciará o aprendizado do educando sobre o dito gênero. Se essa metodologia propõe a análise de outras produções de resumos, isso é bastante organizativo, pois quando há a análise de vários textos, traçamos um olhar crítico para a nossa prática do gênero, contribuindo para nossa construção como sujeito-escriptor.

## Depoimento 02: A-01

Quando nos é solicitada a produção de um resumo e os propósitos comunicativos são explicitados, eles nos ajudam a planejar o texto que estamos resumindo.

A partir disso, podemos traçar algumas estratégias durante a produção, como por exemplo, privilegiar determinadas ideias ou não, contribuindo desta forma na própria formulação do texto.

Ao nos depararmos com situação de resumir traçamos alguns objetivos, como por exemplo, identificação das ideias principais do texto, os questionamentos ou a defesa dos mesmos, que irão guiar a produção, contudo a compreensão do texto-base, pois é a partir dela que podemos identificar quais são essas ideias.

Desse modo, as orientações de como formular o texto ajudam em certo sentido, mas também quando não há a compreensão do texto e estas estratégias são seguidas, elas podem interferir na produção do texto.

## Depoimento 03: A-03

Na prática de produção de resumos é importante destacar a necessidade de reconhecermos a apresentação da situação inicial, ou seja, situar em qual contexto e suporte o gênero é inserido; para em seguida partirmos para a dita produção.

Esse movimento de reconhecimento do contexto e suporte facilita ou esclarece o nosso propósito de construção textual. Sendo assim, nos preocuparemos em qual linguagem utilizar, quais as informações que são pertinentes para tal produção. Dessa maneira, provavelmente iremos atentar as necessidades exigidas pelo contexto e suporte.

Entretanto, se apenas for apresentado uma estrutura dos passos para elaborar um texto, como sugere o modelo de Swales, poderemos fugir não do “modelo” mas da situação de comunicação; comprometendo a situacionalidade textual.

## Depoimento 04: A-02

Bom, a partir da discussão sobre a produção de gêneros acadêmicos, mais precisamente do resumo, e através dos modelos apresentados por Swales e Schneuwly & Dolz, acredito que a atuação do professor perante a apresentação do gênero é indispensável. Agora, claro, a participação do mesmo não é a de apenas mostrar um modelo, como algo que deve ser copiado e sim fazer com que o aluno perceba que certas atividades são necessárias para a produção do gênero.

Na prática, a produção do gênero resumo requer processos, seja os mentais, aqueles referentes ao planejamento, como iniciar o texto, o que tomo como importante e o que tomo como acessório. O que vejo do autor como objetivo, o que o motiva a escrever tal texto. A partir de todo esse esquema mental é o que vem o da produção escrita (lembrando, claro que esses processos podem ocorrer juntos). Na produção escrita, o que compreendi do procedimento dado pelo professor, como também do que já domino do gênero serão essenciais para a minha proficiência na produção do gênero resumo. Cabe eu, como escritor e ainda leitor, compreender se estou sendo claro nas minhas informações; se estou conseguindo dar conta do que já foi defendido, tendo em vista que o resumo é um texto independente. Outro fator essencial é saber a quem estou me dirigindo, o que influencia na maneira como desenvolvo o meu texto.

Por fim, os tais modelos apresentados são descrições do que fazemos durante o processo de escrita. Agora não de maneira fixa e sim em alguns aspectos.

## APÊNDICE E

Reunião do dia: 29-09-2011

A-06

Como leitor e produtor textual proficiente, as estratégias utilizadas para escrita da resenha acadêmica são semelhantes as da produção do resumo? Se não, indique abaixo. Se não, quais utiliza?

1 Quando recebe a orientação de produzir a resenha?

Procurar um modelo para servir de suporte para uma melhor observação do gênero, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo.

2 Quando lê o texto-base a ser resenhado?

Grifando ou destacando os pontos principais que corroboram para a compreensão geral do texto. Procuro parafrasear alguns conceitos, isso acontece porque recorro ao texto, leio e releio.

3 Quando planeja a escrita da resenha?

Na medida em que se lê o texto. Refletindo sobre o que há de positivo ou negativo que colabore ou não para minha reflexão.

4 Quando produz a resenha e a considera pronta para entregar ao professor:

Antes de entregar ao professor, leio, releio e procuro perceber se o que foi escrito ficará claro para quem vai ler. Uma outra preocupação é se a escrita atenderá a nota, ou mesmo à apresentação do trabalho efetuado, se voltando muito para a estrutura e conteúdo na dimensão do gênero resenha.

5 Se a resenha é corrigida e entregue a você para uma reescrita, o que você faz?

Dentre as 3 resenhas que escrevi na universidade apenas uma, essa do projeto foi entregue para que eu a reescrevesse. A partir do que o professor destaca e solicita (modificações, correções).

6 Por que você acredita que realiza os mesmos passos utilizados para produção do resumo e/ou outros passos considerados necessários para a produção da resenha?

Porque os materiais teóricos, vistos em sala de aula, orientam que para a escrita dos dois gêneros há algumas etapas comuns, como, por exemplo: a síntese da obra que se faz no resumo, pode também ser feita na resenha. Além disso, o autor e obra devem ser explicitados nos dois gêneros, logo no início da obra.



A-01

Como leitor e produtor textual proficiente, as estratégias utilizadas para escrita da resenha acadêmica são semelhantes as da produção do resumo? Se não, indique abaixo. Se não, quais utiliza?

1 Quando recebe a orientação de produzir a resenha?

As orientações são semelhantes, pois esses gêneros estão interligados. Inicialmente procuro compreender o texto-base, para em seguida resumir as ideias centrais que o autor traz, procurando expô-las de maneira crítica no texto.

2 Quando lê o texto-base a ser resenhado?

Procuro apresentar de maneira clara as ideias gerais do texto, buscando expor a minha opinião ao longo do texto que está sendo resenhado.

3 Quando planeja a escrita da resenha?

Procuro organizar as ideias importantes que compõem o texto atentando para as ideias que atendem aos objetivos do trabalho que está sendo desenvolvido na disciplina.

4 Quando produz a resenha e a considera pronta para entregar ao professor:

Após revisar se o texto está atendendo aos pontos que o compõe enquanto estrutura.

Acredito que os passos utilizados na produção desses gêneros são os mesmos a partir do momento que resumimos as ideias centrais do texto-base, entretanto esses resumos são diferentes, pois no resumo da resenha podemos inserir marcas de opinião, estas que irão caracterizar esse tipo de resumo típico da resenha, já em um resumo de um texto, essas marcas não podem aparecer, visto que o nosso papel será informar ao nosso leitor o conteúdo do texto de forma neutra mantendo um certo distanciamento.

Além disso, os passos também são diferentes, já que os textos estão inseridos dentro de uma situação comunicativa específica, dessa forma dirigindo-se a um determinado tipo de leitor.

5 Se a resenha é corrigida e entregue a você para uma reescrita, o que você faz?

Procuro reescrever o texto melhorando os pontos que foram destacados.

6 Por que você acredita que realiza os mesmos passos utilizados para produção do resumo e/ou outros passos considerados necessários para a produção da resenha?

A-04

Como leitor e produtor textual proficiente, as estratégias utilizadas para escrita da resenha acadêmica são semelhantes as da produção do resumo? Se não, indique abaixo. Se não, quais utiliza?

1 Quando recebe a orientação de produzir a resenha?

Tento ler com bastante atenção os modelos de resenha apresentados e discutidos pela professora na sala, além de observar as resenhas que estavam postadas no blog da turma.

2 Quando lê o texto-base a ser resenhado?

Tento voltar várias vezes ao texto a fim de extrair as informações mais relevantes e destacar os aspectos que mais me chamaram atenção para servir de propaganda.

3 Quando planeja a escrita da resenha?

Faço e refaço: são várias idas e vindas de fato é um trabalho.

4 Quando produz a resenha e a considera pronta para entregar ao professor:

Acredito que usei uma linguagem interessante e que chamei atenção para pontos do texto que o evidencia como um bom “objeto” a ser consumido, sem deixar de considerar a estrutura.

5 Se a resenha é corrigida e entregue a você para uma reescrita, o que você faz?

Agradeço, pois sei que com as observações do professor conseguirei tornar meu texto mais atrativo. Desse modo, tento melhorar meu texto, reformulando o que não ficou claro e retirando algumas inadequações.

6 Por que você acredita que realiza os mesmos passos utilizados para produção do resumo e/ou outros passos considerados necessários para a produção da resenha?

A-05

Como leitor e produtor textual proficiente, as estratégias utilizadas para escrita da resenha acadêmica são semelhantes as da produção do resumo? Se não, indique abaixo. Se não, quais utiliza?

1 Quando recebe a orientação de produzir a resenha?

Leitura integral do texto a ser resenhado.

2 Quando lê o texto-base a ser resenhado?

Ler atentando para os pontos mais relevantes do texto.

Mais de uma leitura do texto a ser resenhado.

3 Quando planeja a escrita da resenha?

Levantamento de como se estrutura o texto da resenha ( $\neq$  do resumo) – levantamento de outros autores que abordam o mesmo tema do texto a ser resenhado para enriquecer o posicionamento avaliativo da resenha.

4 Quando produz a resenha e a considera pronta para entregar ao professor:

( $\neq$  do resumo) avaliar se a resenha está de acordo com os princípios do gênero.

5 Se a resenha é corrigida e entregue a você para uma reescrita, o que você faz?

Refletir sobre o que foi pontuado na correção afim de melhorar o texto.

6 Por que você acredita que realiza os mesmos passos utilizados para produção do resumo e/ou outros passos considerados necessários para a produção da resenha?

Resumo e resenha são gêneros diferentes, embora algumas similaridades, essa aproximação denota a ação de mesmos passos na produção de um gênero e de outro, bem como haverá um certo distanciamento em outros aspectos desses gêneros. No caso da similaridade, os passos para produção da resenha em relação ao resumo se dão pela capacidade de sintetizar algum conteúdo, e o distanciamento pelo fato da capacidade de análise crítica de um objeto, função específica da resenha.

A-03

Como leitor e produtor textual proficiente, as estratégias utilizadas para escrita da resenha acadêmica são semelhantes as da produção do resumo? Se não, indique abaixo. Se não, quais utiliza?

1 Quando recebe a orientação de produzir a resenha?

Fui em busca de um texto-base de como se estrutura a resenha (semelhança).

2 Quando lê o texto-base a ser resenhado?

As estratégias de leitura são semelhantes. Tento observar os tópicos principais do texto-base.

3 Quando planeja a escrita da resenha?

É um pouco diferente do resumo, pois tenho que expor o meu ponto de vista ao que será resenhado.

4 Quando produz a resenha e a considera pronta para entregar ao professor:

Quando observo que alcança o objetivo pedido pelo professor.

5 Se a resenha é corrigida e entregue a você para uma reescrita, o que você faz?

Procuro observar os pontos marcados pelo professor na correção.

6 Por que você acredita que realiza os mesmos passos utilizados para produção do resumo e/ou outros passos considerados necessários para a produção da resenha?

A-02

Como leitor e produtor textual proficiente, as estratégias utilizadas para escrita da resenha acadêmica são semelhantes as da produção do resumo? Se não, indique abaixo. Se não, quais utiliza?

1 Quando recebe a orientação de produzir a resenha?

Procuro antes de produzi-la ler atentamente o texto-base.

Esforço-me em procurar o objetivo do texto-base.

Reflito numa indicação da obra / texto-base.

2 Quando lê o texto-base a ser resenhado?

Procuro sintetizar as ideias principais.

1 Quando planeja a escrita da resenha?

Sigo a princípio, o processo de escrita para o resumo, isto é, tento esquematizar o meu texto nos primeiros parágrafos o resumo da obra.

Depois faço um julgamento de valor, tipo se acho que o texto-base ou a obra pode ser indicada ou não.

4 Quando produz a resenha e a considera pronta para entregar ao professor:

Depois de escrita, julgo a minha produção se está aos moldes do gênero, ou o que o professor 'pediu'. Resumo – posicionamento e indicação.

5 Se a resenha é corrigida e entregue a você para uma reescrita, o que você faz?

Procuro, antes de tudo, compreender as observações do professor. Faço as modificações sinaladas pelo professor.

6 Por que você acredita que realiza os mesmos passos utilizados para produção do resumo e/ou outros passos considerados necessários para a produção da resenha?

## APÊNDICE F

Reunião do dia: 06-10-2011

A-01

Para produzir um artigo científico reunimos várias informações e mobilizamos vários conhecimentos. Quando você tem a tarefa de produzir um texto desse gênero, como se prepara, o que faz?

| Como se prepara?                                                                                                                                  | O que faz e como faz?                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Observar a estrutura do gênero, ler sobre o tema no qual quero pesquisar para a partir disto me questionar sobre algo e escrever sobre o assunto. | Apresento a teoria de forma crítica buscando mostrar ao leitor as visões que os teóricos nos quais pesquisei trataram dos problemas e a partir disto, vou inserindo minha visão sobre o assunto. Além disso, procuro apresentar algumas soluções para a problemática. |

Alguns gêneros familiares ou antecedentes dão suporte à produção? Quais? Como eles auxiliam?

Sim, a resenha, o artigo de opinião e o resumo, na medida em que me ajudam na argumentação do texto (artigo), e na apresentação das ideias, resumo e resenha.

Por que você acredita que faz uso desses passos e gêneros antecedentes?

Porque de certa forma estes gêneros estão entrelaçados.

A-03

Para produzir um artigo científico reunimos várias informações e mobilizamos vários conhecimentos. Quando você tem a tarefa de produzir um texto desse gênero, como se prepara, o que faz?

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Como se prepara?</p> <p>Primeiro, sendo o meu artigo voltado para análise do corpus busco teorias que possam subsidiá-lo para a construção da minha análise.</p> <p>Penso também numa possível numa possível problemática e nos objetivos que levam à construção do meu texto.</p> <p>Também leio outros artigos.</p> | <p>O que faz e como faz?</p> <p>Com o corpus, problemática e objetivos em mãos, busco a união entre eles para alcançar a minha finalidade em escrever tal artigo.</p> <p>Me preocupo também em buscar orientações de professores para que minha produção seja considerada “boa”.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Alguns gêneros familiares ou antecedentes dão suporte à produção? Quais? Como eles auxiliam?

Sim. O resumo, a resenha, o relato. Auxiliam em ajudar na fundamentação teórica, nesse aspecto o resumo e a resenha são mais indicados; o relato ajuda no sentido de fornecer tanto dados quanto a teoria.

Por que você acredita que faz uso desses passos e gêneros antecedentes?

Porque tantos os passos quanto os gêneros citados facilitam na produção do artigo.

## A-02

Para produzir um artigo científico reunimos várias informações e mobilizamos vários conhecimentos. Quando você tem a tarefa de produzir um texto desse gênero, como se prepara, o que faz?

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Como se prepara?</p> <p>Levanto um questionamento.</p> <p>Reúno informações que tem a ver com o que estou pensando em fazer.</p> <p>Quais autores dialoga com o que eu penso.</p> <p>Leio os textos que já foram escolhidos para a composição do artigo.</p> <p>Pesquiso o corpus, caso seja artigo de pesquisa.</p> | <p>O que faz e como faz?</p> <p>Reflico no porquê de trabalhar.</p> <p>Observo como as informações reunidas me ajudarão.</p> <p>Pesquiso obras que tenham a ver com o que pretendo propor.</p> <p>Faço fichamentos e começo a pontuar as minhas ideias para o artigo.</p> <p>Seleciono o corpus o qual seria interessante trabalhar.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Alguns gêneros familiares ou antecedentes dão suporte à produção? Quais? Como eles auxiliam?

Acredito que vários os gêneros que contribuem para a produção de um artigo, tais como monografia, relatório de projeto, de prática, resenha, resumo... eles ajudam na ideia, em como estão estruturados, o que vejo de importante que poderia abranger.

Por que você acredita que faz uso desses passos e gêneros antecedentes?

Acredito que esses passos fazem parte da nossa intenção para escrever. Tipo informações já listadas me possibilita a uma reflexão, e a partir dela, num questionamento, o que por fim na produção de um gênero.



A-05

Para produzir um artigo científico reunimos várias informações e mobilizamos vários conhecimentos. Quando você tem a tarefa de produzir um texto desse gênero, como se prepara, o que faz?

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Como se prepara?</p> <p>Levantar questionamentos sobre uma temática.</p> <p>Levantar uma bibliografia básica que ajude na fundamentação teórica.</p> <p>Leitura de outros artigos de áreas afins para avaliar como se dá a abordagem das temáticas, tentando fazer relação com o que se irá escrever.</p> | <p>O que faz e como faz?</p> <p>Rascunho da fundamentação teórica.</p> <p>Revisão dos conceitos abordados.</p> <p>Confronto da teoria com os dados.</p> <p>Rascunho da introdução e considerações finais.</p> <p>Reescrita do que se acha necessário para melhoramento no trabalho.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Alguns gêneros familiares ou antecedentes dão suporte à produção? Quais? Como eles auxiliam?

O resumo e a resenha são gêneros que contribuem de forma positiva na produção do artigo científico. O resumo, para a revisão dos conceitos teóricos desenvolvidos (?)... no artigo e, a resenha, proporciona um esboço das discussões teóricas que compõem o artigo.

Por que você acredita que faz uso desses passos e gêneros antecedentes?

Porque eles me ajudaram (e ajudam) nos momentos quando produzi artigos, justamente pelo que foi afirmado anteriormente.

A-04

Para produzir um artigo científico reunimos várias informações e mobilizamos vários conhecimentos. Quando você tem a tarefa de produzir um texto desse gênero, como se prepara, o que faz?

|                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Como se prepara?</p> <p>Leio vários textos de diferentes que abordem a temática sobre a qual pretendo trabalhar a fim de desenvolver meu texto.</p> | <p>O que faz e como faz?</p> <p>Esquematizo e/ou resumo os textos que interessam para o meu trabalho.</p> <p>Passo a acrescentar comentários aos resumos, como se faz na resenha, acrescento meu ponto de vista.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Alguns gêneros familiares ou antecedentes dão suporte à produção? Quais? Como eles auxiliam?

O esquema, o resumo, a resenha.

Por que você acredita que faz uso desses passos e gêneros antecedentes?

Para auxiliar no planejamento do artigo.

## APÊNDICE G

Reunião do dia: 20-10-2011

A-03

1. Quais crenças influenciam a produção de artigos científicos na academia? O que influencia a produção de artigos científicos na academia são três crenças, na maioria dos casos. A primeira é a publicação em eventos, revistas, entre outros. Uma segunda: produção estimulada por professores como atividade para nota. Por fim: a contribuição do fazer científico para outras pessoas.

2. Quais estratégias utilizadas na produção escrita de um artigo científico são semelhantes às utilizadas na produção de resumos, resenhas e artigo científico? Há marcas no artigo que sinalizam essas semelhanças?

As primeiras semelhantes são: gerenciamento de vozes, ponto de vista, que se aproximam da escrita enquanto resenha.

3. Dependendo da organização do artigo científico, quais estratégias você seleciona e usa para produzi-lo?

Estratégias cognitivas: as estratégias cognitivas ocorrem durante todo o processo da escrita. No início, pensamos em como estrutura-lo, depois em como fazer as relações e formular as ideias, e tentar transmitir o nosso objetivo.

Estratégias de manuseio linguístico: o nosso manuseio linguístico ocorre durante o processo de escrita para não repetirmos expressões já utilizadas ou até para melhor “dizer” algo.

Estratégias textuais: Utilizamos as estratégias textuais como o objetivo de ter um texto que possibilite um entendimento claro (coerência e coesão), ou seja, procuramos fazer uma boa estruturação da macroestrutura.

Estratégias discursivas: As estratégias discursivas me preocupam por ser a minha voz exposta no texto. Portanto, tenho sempre que fazer boas articulações, ser objetiva e coerente com meus objetivos.

A-05

1. Quais crenças influenciam a produção de artigos científicos na academia? A exigência de publicação é um dos fatores que influenciam a crença da publicação dos artigos, bem como a exigência das disciplinas nos cursos de graduação, todavia que em uma ou outra prática das citadas, está a motivação para a produção do saber científico que alimenta a criação bibliográfica.

2. Quais estratégias utilizadas na produção escrita de um artigo científico são semelhantes às utilizadas na produção de resumos, resenhas e artigo científico? Há marcas no artigo que sinalizam essas semelhanças?

Diálogo com outros autores – marca da resenha.

Apresentação da ideia de outrem – marca do resumo.

Capacidade de reflexão sobre uma temática ou um autor – marca da resenha.

3. Dependendo da organização do artigo científico, quais estratégias você seleciona e usa para produzi-lo?

Estratégias cognitivas: a capacidade de pensar no impacto que o artigo terá, no seu aceite. Além também, dos pensares variados (?) como o porquê e para quê escrever.

Estratégias de manuseio linguístico: o uso dos termos técnicos da área. A revisão da escrita quanto as convenções gramaticais. Uso de termos propícios que mantenham a argumentação para a temática exposta no artigo. A preocupação com a revisão textual (anáforas, catáforas dêixes).

Estratégias textuais: a noção de totalidade do texto, no cumprimento dos objetivos apontados inicialmente e sua aplicação durante o texto. A preocupação com a revisão textual.

Estratégias discursivas: a presença do posicionamento como autor em sua escrita. O jogo com as vozes dos autores para fundamentar um ponto de vista do sujeito que escreve, quando a partir da percepção de alguma problemática dentro de um fato.

A-01

1. Quais crenças influenciam a produção de artigos científicos na academia? *A crença de contribuir com novos conhecimentos para a sociedade, fazermos com que ela tenha acesso a novas descobertas científicas, desenvolver a capacidade crítica dos alunos em relação às práticas desenvolvidas em sala de aulas, teorias, etc.*

2. Quais estratégias utilizadas na produção escrita de um artigo científico são semelhantes às utilizadas na produção de resumos, resenhas e artigo científico? Há marcas no artigo que sinalizam essas semelhanças?

*O gerenciamento de vozes em que sinalizamos que as ideias apresentadas não são nossos, no caso do resumo, posicionamento crítico sobre o que se está discutindo ao longo do texto. Podemos identificar estas marcas textuais através dos verbos, dos nomes quando fazemos referência ao autor, aos conectivos.*

3. Dependendo da organização do artigo científico, quais estratégias você seleciona e usa para produzi-lo?

*Estratégias cognitivas: escolha de uma temática que foi menos trabalhada, planejamento de como irei elaborar o texto.*

*Estratégias de manuseio linguístico: escolher léxicos que estejam dentro do mesmo campo semântico e que remetam ao tema.*

*Estratégias textuais: procuro seguir uma sequência no qual vou retomando o que apresentei na introdução.*

*Estratégias discursivas: utilizar uma argumentação que convença o leitor, procurando abrir novas visões acerca do que estou discutindo.*

A-06

1. Quais crenças influenciam a produção de artigos científicos na academia? A ideia de que é importante publicar de ter um currículo acadêmico. O fato de que é relevante suscitar nos alunos o questionamento, a pesquisa. A compreensão do artigo como um trabalho de maior fôlego (entre demais trabalhos e monografia).

2. Quais estratégias utilizadas na produção escrita de um artigo científico são semelhantes às utilizadas na produção de resumos, resenhas e artigo científico? Há marcas no artigo que sinalizam essas semelhanças?

Síntese do assunto tratado (resumo). Gerenciamento de vozes (resenha). Marcas que sinalizam semelhanças dos gêneros resumo e resenha no artigo: síntese e contribuições de outros textos e autores. Reflexão própria, marcas de autoria como na resenha, por exemplo.

3. Dependendo da organização do artigo científico, quais estratégias você seleciona e usa para produzi-lo?

Estratégias cognitivas: Leituras, preocupações durante essa leitura, questionamento diante do objeto de pesquisa. Momentos de leitura, momentos de escrita, momentos de reflexões sobre o trabalho em si.

Estratégias de manuseio linguístico: Escolha lexical, cuidado em utilizar a palavra e que projeção esta pode causar, pensando, por exemplo, que elementos linguísticos pertencem ao mundo (provável) do leitor.

Estratégias textuais: o que cabe a cada momento (organização). Observação de como o texto está sendo construído. Análise do que cabe ou não na tessitura, imaginando e me colocando também enquanto leitor.

Estratégias discursivas: Reflexões acerca de teoria, da época. Suscitações de questionamentos a respeito da temática abordada.

A-02

1. Quais crenças influenciam a produção de artigos científicos na academia? *Acredito que uma das crenças é a ideia de publicá-lo, a influência do professor-orientador; a obrigação, em algumas das situações, em pagar a disciplina, ou até mesmo o desejo pessoal.*

2. Quais estratégias utilizadas na produção escrita de um artigo científico são semelhantes às utilizadas na produção de resumos, resenhas e artigo científico? Há marcas no artigo que sinalizam essas semelhanças?

*Acredito que o fichamento de um texto-base, reconhecendo as informações centrais, como também o posicionamento dentro do texto, o que se assemelha a resenha. Na minha opinião, no artigo há marcas sim, tais como gerenciamento de vozes, que remete ao resumo, ou até mesmo a interação entre os teóricos e a compreensão do autor, me referindo a resenha.*

3. Dependendo da organização do artigo científico, quais estratégias você seleciona e usa para produzi-lo?

*Estratégias cognitivas: Aqui vejo mais como realização pessoal, de provar a mim mesmo, que consigo.*

*Estratégias de manuseio linguístico: Este momento vejo de relevância a produção, pois ao produzir um artigo, me preocupo com que palavra iniciou, e como finalizarei, e se com os empregos de determinadas palavras consigo responder ao que pretendia.*

*Estratégias textuais: acho importante essas estratégias pois ajudará na sequenciação do texto, numa melhor compreensão de quem lê.*

*Estratégias discursivas: outro ponto relevante, tendo em vista que um bom uso dessas estratégias é que se consegue preservar o autor. Assim procuro sinalizar bem essas estratégias.*

A-04

1. Quais crenças influenciam a produção de artigos científicos na academia? **Produzir ciência. Tornar familiar (mais acessível) à sociedade. Avaliar os conhecimentos discutidos na disciplina. Publicar em eventos.**

2. Quais estratégias utilizadas na produção escrita de um artigo científico são semelhantes às utilizadas na produção de resumos, resenhas e artigo científico? Há marcas no artigo que sinalizam essas semelhanças?

**Seleção de informações nos textos lidos. No caso da resenha, comentários com avaliação das ideias que estão sendo apresentadas. Posicionamentos do produtor frente às ideias mobilizados.**

3. Dependendo da organização do artigo científico, quais estratégias você seleciona e usa para produzi-lo?

Estratégias cognitivas: **tento ler e reler o texto (idas e vindas). Tento associar o que estou escrevendo às discussões em outras disciplinas e outros textos.**

Estratégias de manuseio linguístico: **Procuro selecionar determinadas palavras para reforçar meu ponto de vista.**

Estratégias textuais: **procuro dar coerência ao texto, tentando “dar conta” do que me propus a fazer (na introdução) ao longo do texto.**

Estratégias discursivas: **procuro sinalizar, por meio dos comentários ou determinadas, o posicionamento que estou assumindo frente às ideias apresentadas.**



## APÊNDICE H

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada "Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias do aprender" que se refere a um projeto de doutorado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. O objetivo geral deste estudo é "Depreender, das práticas acadêmicas de escrita, os gêneros e as estratégias retóricas de produção utilizadas pelos alunos em situações de aprendizagem de gêneros acadêmicos em uma disciplina do curso de Letras da UFCG". Os resultados contribuirão para melhor conhecermos as práticas acadêmicas de escritas dos gêneros acadêmicos, o significado dessa aprendizagem e as estratégias retóricas utilizadas no ato de feitura da produção escrita.

Sua forma de participação consiste em permitir que sua produção escrita e demais informações coletadas por meio de questionário, entrevista semiestruturada e anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na tese produzida.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com o pesquisador – Márcia Candeia Rodrigues – através do telefone 083 – 8801 4450 ou e-mail: marciac\_rodrigues@hotmail.com.

Eu \_\_\_\_\_ (nome do participante) confirmo que \_\_\_\_\_ explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Campina Grande – PB, \_\_\_\_ de março de 2011.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

\_\_\_\_\_  
(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)