

MÁRCIA CANDEIA RODRIGUES

CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE GÊNEROS ACADÊMICOS ESCRITOS



MÁRCIA CANDEIA RODRIGUES

**CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE
GÊNEROS ACADÊMICOS ESCRITOS**



CAMPINA GRANDE – PB

2020

R696c Rodrigues, Márcia Candeia.
Crenças de aprendizagem [recurso eletrônico]: gêneros acadêmicos escritos / Márcia Candeia Rodrigues. - Campina Grande: EDUFMG, 2020. pdf.

ISBN 978-65-86302-12-7
Referências.

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

CDU 81'42

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS CRB-15/93

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFG
editoradaufcg@gmail.com

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Projeto gráfico

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

SUMÁRIO

Introdução	7
I - METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA	19
1.1 A pesquisa no contexto da Linguística Aplicada.....	19
1.2 O contexto e os participantes da pesquisa.....	21
II - CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA	27
2.1 Crenças de aprendizagem de língua: conceitos, tendências e diálogos	27
2.2 Crenças e conhecimento: estabelecendo relações	36
2.3 Abordagens de investigação sobre crenças.....	38
2.4 Crenças sobre o ensino da produção escrita acadêmica	42
2.5 Relações entre crenças e ações no ensino de gêneros acadêmicos escritos..	58
III – RECONHECENDO CRENÇAS	75
3.1 Crenças sobre a escrita acadêmica e estratégias de produção textual	75
3.1.1 Crenças sobre a escrita acadêmica	75
3.1.2 Crenças sobre a produção de textos na academia: o resumo, a resenha e o artigo acadêmico	85
3.1.2.1 Crenças sobre a produção do resumo acadêmico.....	85
3.1.2.2 Crenças sobre a produção da resenha acadêmica.....	94
3.1.2.3 Crenças sobre a produção do artigo acadêmico.....	102
Considerações finais	115
Referências	121

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; 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, 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 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; ABREU-TARDELLI, 2004a, 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 três a cinco palavras-chave, que devem ser separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto).

Essa orientação 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 tratar o texto em sala de aula ou fora dela. Considerando a graduação em Letras, licenciatura, lócus desta 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 procedimentos inadequados de escrita, 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) 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; e 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, existe entre elas uma relação interativa e hermenêutica (BARCELOS, 2004) 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 a sua arquitetura textual.

Cada texto exhibe 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.

Em busca das crenças de aprendizagem da produção textual acadêmica assimiladas, mobilizadas ou até negligenciadas por seis alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, este livro dialoga, no âmbito linguístico, com as contribuições advindas do interacionismo sociodiscursivo – Bronckart (1999, 2006), Schneuwly e Dolz (2004), Coutinho (2004, 2007, 2009), Pereira e Aleixo (2008), Matencio (2002, 2006), Cristovão e Nascimento (2011) – e dos estudos retóricos representados pelo trabalho de Ivanič (2004) e Bazerman (2006, 2007) para discutir concepções de produção textual escrita e sua aprendizagem, texto e gênero; do campo filosófico-educacional, encontra contribuições sobre o conceito e as abordagens de crenças nas pesquisas realizadas por Barcelos (1995, 2004), Madeira (2008), Oxford (1990, 1994), Nespór (1985) e Woods (2003). Um campo teórico tão amplo se justifica pelas possibilidades de: i) ampliar a discussão sobre as representações apontadas pelo 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 crenças de aprendizagem da 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 essa 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 porque 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 o que considera mais adequado 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 as demais ferramentas de ensino são mediadores desse processo (VYGOTSKY, 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 (FISCHER, 2008) que busca desvendar e inter cruzar as dimensões do processo de escrita e as questões de poder, autoridade e natureza institucional do que “conta” como conhecimento num contexto acadêmico particular (FISCHER; DIONISIO, 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; e, enfim, permitir que os próprios agentes conheçam suas crenças de aprendizagem e como agem, levando-as ou não em consideração.

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

Desse modo, 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; 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 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 crenças são mobilizadas na orientação (implícita ou explícita) feita pelo professor na produção escrita desses alunos?

É válido salientar que esse contexto constitui 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 com a destes que, muitas vezes, usam estratégias inadequadas para atender às exigências dessa nova realidade de demanda e funcionamento textual.

Sem a pretensão de esgotar a discussão, este trabalho objetiva apreender, das práticas acadêmicas de escrita, as crenças que orientam a aprendizagem do resumo, da resenha e do artigo científico, assim como as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do curso de Letras quando em situações de produção textual. De modo específico, busca: 1) identificar crenças que orientam a escrita, em especial, crenças de produção de textos de gêneros acadêmicos; e 2) discutir como as crenças de aprendizagem assimiladas, adotadas e/ou negligenciadas pelos alunos influenciam a produção escrita de resumos, resenhas e artigos acadêmicos, notadamente, privilegiados pela experiência com o funcionamento da esfera acadêmica.

Para dar conta das questões e objetivos propostos, a estrutura do trabalho assume a seguinte disposição: nesta introdução, apresentamos e problematizamos o objeto investigado, ancoramos teoricamente a 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; LAKATOS, 2009; MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004a, 2004b; MOTTA-ROTH; 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, 2003) e ao papel do texto produzido na esfera acadêmica, ao funcionamento do discurso científico e sua circulação (BRONCKART, 1999, 2006; BAZERMAN, 2006, 2007; VERGARA, 2008; MOTTA-ROTH; 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) e Ivanič (2004) para relacionar crenças, experiências, conhecimentos, valores, fatores socioculturais e afetivos do aprendiz com as ações por ele realizadas durante o processo de aprendizagem de textos de gêneros acadêmicos escritos.

O quarto 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. A organização do capítulo privilegiará: a) a identificação e interpretação das crenças de aprendizagem da escrita acadêmica, dos textos de gêneros acadêmicos; e b) a relação entre as crenças de aprendizagem e a influência que efetuam nas ações de escrita dos alunos.

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

METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

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 explícita, outras da sociologia e da 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 pesquisa dá visibilidade às crenças e 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 à oportunidade que professores e os próprios alunos têm para refletir sobre elas em situações de aprendizagem e de ensino de textos acadêmicos, assim como para ampliar suas reflexões a contextos mais amplos e particulares de sua vida.

Investigar crenças 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* metodológico” (LEFFA, 2001, p. 4).

Ao investigarmos um objeto tão dinâmico e rico, contribuimos 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 são participantes 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 e 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.

O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os dados analisados nesta pesquisa são representativos de um grupo de seis alunos do curso de Letras (diurno) da Universidade Federal de Campina Grande (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 uma disciplina que privilegiava discussões sobre leitura e escrita. Nesta disciplina, são comuns, portanto, propostas de leituras e atividades que versam sobre concepções de escrita, sobre a produção textual escrita, assim como se pontuam questões que envolvem seu uso social e abordagens sobre como é didatizada em manuais e situações didáticas.

Após apresentar a proposta de pesquisa à professora responsável e obter seu consentimento para frequentar as aulas e coletar o material necessário, a pesquisadora pôde 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 doze demonstraram interesse voluntário em colaborar e, efetivamente, seis permaneceram até o final. Dentre alguns motivos que justificam essa não participação, podemos considerar o fato de que alguns trabalhavam em horário oposto ao de estudo; outros faziam cursos de extensão (como inglês, francês ou espanhol, oferecidos pela instituição) e, por isso, tinham a carga horária completa; ou, simplesmente, porque muitos não tiveram interesse pelos momentos extraclasse que ocorreriam, quando da necessidade de entrevista, esclarecimento ou reunião.

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/aluno na discussão sobre essa(s) proposta(s), e ainda as ações destes em torno do que fariam para atender aos requisitos dos textos solicitados e como o fariam. Com a coleta dos textos, esperávamos (re)conhecer crenças que orientavam a aprendizagem dos textos acadêmicos investigados e fazer com que os graduandos refletissem sobre a influência dessas crenças na produção textual realizada por cada um deles. 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, já que as anotações foram citadas no decorrer da análise dos dados. Assim, 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: 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 produção textual escrita do seminário (aparentemente, uma produção escrita com características de artigo). A realização desta atividade foi coletiva e contou com grupos de três a cinco integrantes, aproximadamente. Dessas três produções, apenas a primeira e a última compuseram 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 se foi posterior a ela. Como indicação, formaremos blocos com textos produzidos durante e após a disciplina.

Após conclusão da disciplina e atentando para as questões que orientam esta pesquisa, em particular, para as crenças que influenciam(vam) 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, isso 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 no 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 tornou 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; 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 tal fim. 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, uma vez por semana, para discutir questões relativas à produção escrita de resumos, resenhas e artigos científicos. A partir da confirmação, foram realizados seis 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 houvesse necessidade), discussão e registro escrito. Todos os encontros foram gravados em áudio com prévia autorização de todos. 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?”; os demais – quarto, quinto e sexto encontros – contaram com uma ficha que orientava o registro escrito final. 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, bem como 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 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; e outro que reúne as discussões (depoimentos) do grupo focal. Inicialmente, utilizaremos os dados do segundo conjunto, os depoimentos do grupo focal, como forma de identificar crenças ou “representações” (BRONCKART, 1999, p. 92) que os alunos têm como ponto de partida para que elejam uma série de decisões a serem tomadas durante o processo de produção textual dos gêneros investigados.

Nos textos, realçaremos, por exemplo, as escolhas linguístico-textuais, o arranjo textual e a revisão realizados pelos alunos em seus textos e os relacionamos ao conjunto de crenças que, de algum modo, apresentam. Nessa 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.

Essa disposição metodológica da 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 compreender o fazer do outro no processo de interação e intermediação sociais, compromete-se com a prática, a emancipação e o desenvolvimento do humano, e 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 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 em um processo indutivo de análise na construção do objeto de pesquisa.

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.

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.

CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

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 descrevem 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 das “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos” para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças”. As pesquisas realizadas no período de 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 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 da estrangeira, já que ela é foco em boa parte das pesquisas desenvolvidas dentro e fora do contexto brasileiro. 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 porque 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, independentemente da realidade cultural, social ou econômica à 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 (2004) e Silva (2005), 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: 1) os hábitos arraigados; 2) as questões afetivas; 3) os fatores socioculturais; e 4) os 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, 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 possibilitam contrariar as ações rotinizadas no conjunto social. Para Teixeira (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 análise, indagação de sua própria realidade, escolhem meios, selecionam fatores, refazem-se a si mesmas;
- ▶ Experiências dos vagos anseios do homem. Qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que presente 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 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 desenvolver novas habilidades ou melhorar as existentes.

Nesse sentido, Teixeira (2010) 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) – no ensino médio e na educação superior (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011; LOPES-ROSSI, 2011; BENTES, 2011; ROJO, 2008; BARBOSA; COLLINS, 2011; MOTTA-ROTH, 2010, 2011; MACHADO, 2010, MENDONÇA, 2001, 2010; KOCH; 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, conseqüentemente, 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) explica que, mesmo sendo considerada 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 maiores 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, 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 em 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 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, nas 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, 1980) revelam como ele tem tomado decisões, tem agido com certa autonomia e selecionado estratégias de aprendizagem, e assim se tornam discussões-chave para o ensino. Para evitar tomadas de decisão que desconsiderem 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 da

experiência, aptidão e motivação de cada um. Desenvolvemos esses aspectos no item seguinte.

CRENÇAS E CONHECIMENTO: ESTABELECENDO RELAÇÕES

A relação entre conhecimento cognitivo e crenças é uma preocupação recente. Em 1985, Nespór 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, afinidades e 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 na 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 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 linguística, 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 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, às vezes, de forma mais discreta, o aluno vai apresentando comportamentos que sinalizam sua vontade de aprender e seu engajamento com a atividade.

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), 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 fluidas, 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”. 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, 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 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**. “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 as 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 discutiram 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 constituem aspecto preponderante na triangulação do processo de aprender. A partir dessas abordagens, é possível identificar que a aprendizagem é considerada por muitos alunos como 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 para a prescrição sobre como ensinar. O primeiro princípio diz respeito ao modo como os professores fornecem ao aluno um rico repertório de expressões que estimulam 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 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 para 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 – *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**, por exemplo, influenciou positivamente a 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 os problemas em sala de aula, a clareza das atividades, o tipo de feedback (oral, escrito, individual ou coletivo) e o incentivo durante a realização de tarefas. Essa 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 a aprendizagem deste fascinante objeto – a língua. Na seção seguinte, discutiremos, em particular, as crenças de ensino da produção escrita no ensino superior.

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 se inserir nessa comunidade, 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 tensionam, 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 (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, 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, as regras sociais, os discursos) em textos, seus representantes empíricos (BRONCKART, 1999; COUTINHO, 2004) mobilizam diversas discussões sobre a escrita e as funções que efetuam 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 reitera, de diversas formas, que a aprendizagem da escrita dos textos de gêneros acadêmicos, 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, 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; FIGUEIREDO, 2006; MARCUSCHI, 2008, 2010; MOTTA-ROTH, 2010, 2011; CRISTOVÃO, 2011), e acaba reforçando a concepção de que aprender a produzir textos escritos é seguir um modelo preestabelecido, sem maiores 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: 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 e com as dos Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET; BARTON; 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 vão 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 esse 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; ELIAS, 2010) que são atribuídos aos usuários da língua, pois escrever corretamente é uma das principais consequências da formação escolar ou do letramento denominado autônomo. 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 essa 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). 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; ELIAS, 2010). Ele constrói

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. Neste 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; da importância dos autores da área; da 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; 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 e 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 (2004), 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 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** 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 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; 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; ALEIXO, 2008; MARCUSCHI, 2008; BAZERMAN, 2007; CRISTOVÃO; 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 *apud* ALEIXO; PEREIRA, 2008); é uma ferramenta, uma tecnologia de mediação construída socioideologicamente, portanto, imbuída de uma posição política (CRISTOVÃO; 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, 2008) 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.

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” 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 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, 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 isso 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.

Esse 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 (2006) 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; 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 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 de 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.

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 idiosincrasias 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 Nespors, que ela não é unilateral. Assumindo uma perspectiva cognitiva de como essa relação ocorre, Woods (2003) 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 o 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). As orientações pressupõem a habilidade do aluno para escrever, para atender às 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 *apud* BARCELOS 2006). Nela, a ação do professor, 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, 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; NASCIMENTO, 2011; MOTTA-ROTH; 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”. 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 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 (“Há erros ortográficos e gramaticais? Os elementos coesivos foram adequadamente empregados? 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; 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 (BAZERMAN, 2000) são centrais para o ensino da escrita e o 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 (2000), 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, à pertinência e às convenções de seus elementos linguísticos, sem que eles estivessem

diretamente relacionados ao contexto cultural (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 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 escreve), organizam ideias e conhecimentos 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 novas preocupações do ensino, da aprendizagem e do tratamento do texto, as ações também mudam, como afirmava Richardson (1997, citado por BARCELOS, 2006). Compreender como a escrita, os textos e os gêneros constituem as atividades linguageiras e ainda como elas compõem a estrutura social onde nos situamos passa 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, 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 *apud* 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, além do respeito estabelecido; as condições e rotinas difíceis de trabalho do professor; salas cheias e alunos desmotivados, violentos, defasados; as políticas públicas e os 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).

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)”, 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 com 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 sub tarefa 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 mais bem 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 afinco (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; 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, caricaturro 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; DOLZ, 2004) que otimizem as ações dos alunos e de todos os envolvidos na tarefa de escrever.

Ivanič (2004) 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 no 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 a torna uma prática monitorada por regras, por pequenos atos e, às vezes, por invisíveis acordos sociais que, mesmo não estabelecidos explicitamente, trazem consequências vortazes a sua efetivação.

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 na seção seguinte.

RECONHECENDO CRENÇAS

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.

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 dois blocos: 1) crenças sobre a escrita acadêmica; e 2) crenças sobre a produção de textos acadêmicos (item subdivido 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: objetivos, questões e gêneros investigados.

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 de 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 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, além de 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 provêm, é 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 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 usem gírias, sejam precisos’**” (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 definem como um processo dinâmico pelo fato de ativar conhecimentos linguísticos, discursivos, históricos, 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-escritores 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, de 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 sua organização estrutural ou à revisão linguístico-gramatical necessária a qualquer etapa de finalização da produção, mas também atenta para o reconhecimento e a 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 permita 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, entre 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 1 – 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 2 – 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\ a 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 o primeiro encontro:

- ▶ Para fazer parte desse grupo, o que você mantém das práticas de escrita escolar?
- ▶ O que você aprende de diferente?
- ▶ 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.

A formulação das perguntas traz expressões, tais como: “mantém”, “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, 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 nesta pesquisa, tal como a motivação e a 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.

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, o terceiro, o quarto, o quinto e o sexto. Por abarcar tantos dados, subdividimos esta seção em três subseções: uma dedicada ao resumo, outra à resenha e a última ao artigo acadêmico.

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

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?” 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?”.

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. 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 consideração do contexto de produção ou do contexto comunicativo. É um exemplar textual orientado para o professor ou para publicação.

Nos depoimentos produzidos, 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), ou seja, o **contexto comunicativo**. Assim, um resumo para uma **atividade didática** não será feito da mesma forma que um **resumo para um congresso**.

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 de “escrever melhor se for para uma avaliação ou para um evento” e 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.

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**.

Guiados por essa(s) crença(s), a reflexão 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 esta 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:

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 considerarei 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 considerarei importantes para aquele leitor” (A-01) e “tento organizar minhas ideias” e “aspectos que considerarei 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.

De acordo com esse modo de organização de ações, 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 considerei 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, predetermina 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” em que 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.

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, por terem entrado em contato com questões específicas sobre a produção textual escrita e sobre gêneros na disciplina acompanhada, 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.

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, também foi dedicado ao resumo. Neste 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 a 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, desta vez, por uma ficha com questões a serem respondidas, a saber:

As estratégias utilizadas para escrita da resenha acadêmica são semelhantes às 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 segue 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 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.

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 um exemplar de referência, seja ele oral ou escrito, a partir do qual 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 colocam 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 ao encontro de 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”, entre outras possibilidades, mas, na verdade, evidencia que muitas dessas atividades não estabelecem ou definem critérios de avaliação 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, 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 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 em seção posterior.

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 3 – 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).

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 Prática de Leitura e Produção Textual II - 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: 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 poderia se beneficiar da distribuição dos temas em eixos e, por essa razão, 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 – Acervo pessoal).

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, 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?”, a que 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, a 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 **Refliro no porquê** de trabalhar. Observo como as informações reunidas me ajudarão. **Pesquisei 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), “refliro no porquê” e “pesquisei obras” (A-02), e que se estende durante esse processo com o “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) apresentadas 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**, 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, 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, temos:

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 a 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 comporão o artigo.

Além dos gêneros supostos como resposta à 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 utilizados no artigo. Caracteriza esse primeiro momento, por exemplo, a produção do esquema, do resumo, da resenha e do 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 se justifica só 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 o leitor “inexperiente academicamente”, ou um gênero que medeia diferentes leituras/textos. Quando questionados sobre “quais crenças influenciam a produção de artigos científicos na academia?”, discussão realizada em 20/09/2011, 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, 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.

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 4 – 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. 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 – colocamos 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 à pouca frequência com que têm produzido textos desses gêneros e, portanto, têm poucas oportunidades de lê-los, interpretá-los e analisá-los com vistas a uma possível apreensão dos seus modos de funcionamento, 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 a 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 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 acompanhada 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 de 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, 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 lexicais, elementos coesivos, estruturas de parágrafo) são reconhecidos, reiterados e valorizados 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, produziriam 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 a 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 atuam nessa condição. Isso

não nega ou torna ambíguo o que afirmamos anteriormente, mas nos faz 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, que os textos resultam em verdadeiras ações.

Na seção seguinte, procederemos à análise dos depoimentos e das produções textuais, atentando para a escolha, mudança ou reiteração, e para a aprendizagem de estratégias comuns ao processo de produção de textos de gêneros acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões e objetivos que nortearam a 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 porque, 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, mas também é influenciada pelo modo como o trabalho acadêmico desenvolvido sobre a escrita, sobre a produção e os 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. Entre 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.

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 efetuar-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) são solicitados 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 formas ou procedimentos 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.

À proporção que os alunos adquirem novas crenças, isso não reflete, pelo menos quantitativa e qualitativamente, a escolha e a ativação de procedimentos de produção textual acadêmica, como estabelecem alguns autores (BARCELOS; ELLIS; NESPOR). Embora sejam influenciados por outras experiências acadêmicas que propiciam a produção de textos, como a participação em projetos, cursos de extensão e disciplina, de um modo geral, demonstram desconhecer outros meios de aprendizagem que lhes possibilitem, por exemplo, “articular as partes do texto” ou “revisar a escrita”.

As possibilidades de reconhecimento das crenças, como constatamos, demandam a escolha de instrumentos para identificá-las e de meios para intervir, quando necessário. Quando nos dispomos a investigá-las, optamos, entre 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 influenciou 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, 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 para um número maior

de alunos e para outras disciplinas e cursos; ii) o confronto entre as crenças e estratégias que ora os alunos declaram mobilizar e as que em suas produções são constadas; iii) as crenças de ensino e de aprendizagem dos professores e por que não dizer da comunidade acadêmica; e iv) 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

ALEIXO, C.; 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 set. 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. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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 mar. 2012.

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ. 1986.

BARCELOS, A. M. F. 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, 2008. p. 266-267.

BARCELOS, A. M. F. 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. (org.). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, 1995.

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. *Escrita, gênero e interação social*. Trad. Ângela Paiva Dionísio, Judith C. Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, Charles *Gênero, agência e escrita*. Trad. Ângela Paiva Dionísio, Judith C. Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. Ângela Paiva Dionísio, Judith C. Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, Charles. The Problem of Writing Knowledge. In: BAZERMAN, Charles. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press. 2000.

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*. 4. 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. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

BRONCKART, J. P. Interacionismo sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. v. 4, n. 6, mar. 2006b. Trad. Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>. Acesso em: 02 set. 2011.

BRONCKART, J. P. 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 set. 2010.

BRONCKART, J. P. *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.

BRONCKART, J. P. *et al. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2006a.

BRONCKART, J. P. Les différentes facettes de l'interactionnisme sociodiscursif. *Revista Calidoscópico*. v. 03, n. 03, set./dez. 2005.

BRONCKART, J. P. *Commentaires conclusifs*. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Revista Calidoscópico*. v. 02, n. 02, jul./dez. 2004.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discursos e textos*. São Paulo: EDUC, [1996] 1999.

BRONCKART, J. P.; CLÉMENCE, A.; SCHNEUWLY, J.; SCHURMANS, M-N. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. Trad. 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, p. 64-74. 1996.

CARLINO, Paula. *La escritura en 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*, v. 8, n. 1, p. 101-122. 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; 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. *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 abr. 2011.

COUTINHO, Antonia. *O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística*. 2009. Disponível em: <http://www.uuff.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo076.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

COUTINHO, Antonia. A ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. *Revista Caleidoscópio*, v. 02, n. 02, jul./dez. 2004.

COUTINHO, Antonia; GUIMARÃES, A. M. de Mattos; MACHADO, A. R. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

COUTINHO, Antonia. Textos e gêneros de texto: problemas (d)e descrição. In: COUTINHO, Antonia; GUIMARÃES, A. M. de Mattos; MACHADO, A. R. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *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.; GUIMARÃES, A. M. de Mattos; MACHADO, A. R. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CUQ, J-P; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. cap. III. Saint-Martin-d'Itères: PUG, 2002.

DELLISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEVITT, Amy. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse, 2009. p. 337-351.

DEVITT, Amy. *Writing genres*. Illinois: Southern Illinois University Press, 2004.

DEWEY, J. Vida e Educação. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. Trad. e org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DEWEY, J. Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. Trad. e org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA DA ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA. Fundação Calouste Gulbenkian, v. I, (A-F), Verbo. 2001.

DILAMAR, A. A. Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. *Rev. de Letras*, n. 26, v. 1/2, jan./dez.

2004. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl26Art04.pdf>. Acesso em: 15 out. 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. *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 out. 2011.

ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition: a Literature Review*. Auckland UniServices Limited. Ministry of Education. New Zealand. 2005.

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.; 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 out. 2011.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Maringá*, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. *Acta Scientiarum*. Language and Culture. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewArticle/2334>. Acesso em: 15 set. 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, Lucília H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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: Mercado de Letras, 1996.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, S. *Teorias da aprendizagem, práticas de ensino*. Edição policopiada. Coimbra, ESEC, 2007.

IVANIČ, Roz. *Discourses of Writing and Learning to Write*. Language and Education, v. 18, n. 3, 2004.

IVANIČ, Roz. *Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Co, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. 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 set. 2011.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. Abordagens de leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22.

KOCH, I.; 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. Acesso em: 05 out. 2011.

LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. Trad. Maria Silva Cintra Martins. 1978. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm. Acesso em: 05 abr. 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 (Mestrado em) – 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.; CRISTÓVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *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. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino.* 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *O papel da linguística no ensino de línguas.* Disponível em: http://relin.letas.ufmg.br/shlee/Marcuschi_2000.pdf. Acesso em: 18 jun. 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Estratégias de progressão referencial sem antecedente explícito em textos falados e escritos. UFPE, Texto mimeografado. 1997.

MARCUSCHI, L. A. *O tratamento da oralidade no ensino de língua.* Recife, Universidade Federal de Pernambuco, texto mimeografado. 1993.

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.; 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; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.* v. 2. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

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>.

edu/~crmiller/Publications/MillerQJS84.pdf. Acesso em: 05 mar. 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: An Update*. University of Alabama. 1994. Disponível em: <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>. Acesso em: 02 out. 2011.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle. 1990.

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 mar. 2012.

PAIVA, V. M. 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 mar. 2012.

PAIVA, V. M. *Teoria behaviorista-estrutural*. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/behaviorismo.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2012.

PAIVA, V. M. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. João Pessoa. v. 5, n. 1-2. p. 193-200. 2004. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>. Acesso em: 05 out. 2011.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos. *Cultura y Educación*, 2, p. 31-41, 1996.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na 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.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RUSSEL, D.; RAMOS, Flávia Brocchetto *et al.* Letramento acadêmico: leitura e escrita na Universidade: entrevista com David Russel. *Revista Conjuntura*. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/31/29>. Acesso em: 15 set. 2011.

SCHNEUWLY, B.; 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. Acesso em: 15 mar. 2012.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: A. L. B. SMOLKA; GÓES, M. C. A. R. (orgs.). *A linguagem e o outro no contexto escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993. p. 35-63.

SMOLKA, Ana Luiza B. *Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos*. Temas psicol. [on-line]. 1993, v.1, n.1, p. 7-15. ISSN 1413-389X.

SOARES, M. *Novas Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez.

2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 maio 2010.

SOUZA, M. R. M. de. A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 2006. (Não publicada).

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 set. 2011.

TEIXEIRA, A. A Pedagogia de Dewey (Esboço da Teoria de Educação de John Dewey). In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. Trad. e org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. 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.sbh.org.br/pdfs/revistas_anteriores/2008/2/artigos_2.pdf. Acesso em: 15 set. 2011.

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 out. 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.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem.* Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey.* Trad. e org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. 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.

FORMATO *15x21 cm*
TIPOLOGIA *Adobe Garmond Pro*
Nº DE PÁG. *138*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

