

Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o

Fabiana Esteves Neves*

Resumo

Este artigo é um recorte da proposta desenvolvida em tese de doutoramento, defendida em 2015, que tem como foco o letramento linguístico acadêmico de estudantes universitários, na perspectiva da processualidade, à luz de conceitos da (meta)cognição, especialmente o gerenciamento metalinguístico. Investigamos a dificuldade que estudantes universitárias/os apresentam de relacionar conceitos e fenômenos, tanto na leitura quanto na escrita de textos acadêmicos. Nesse recorte, descrevemos os resultados da aplicação de um roteiro de leitura, elaborado a partir de um artigo teórico, a estudantes de Teoria das Relações Internacionais. Os resultados revelam o maior peso da cognição definicional, no lugar da esperada cognição relacional, nas respostas às questões. Diante desse panorama, propomos maior ênfase a uma abordagem metalinguística do ensino de leitura-escrita na universidade, a fim

de possibilitar à/ao estudante maior agenciamento dos próprios saberes e práticas linguísticos.

Palavras-chave: Conhecimento metalinguístico. Letramento linguístico acadêmico. Leitura-escrita acadêmica. Metacognição. Ensino universitário.

Introdução

Este artigo é um recorte da proposta desenvolvida em tese de doutoramento, defendida em 2015. O foco da pesquisa é o letramento de estudantes universitários, na perspectiva da processualidade, à luz de conceitos da (meta)cognição. Na pesquisa, partimos da experiência com o

* Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para Ensino Básico Técnico e Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRJ Campus Niterói.

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6400>

ensino de leitura e produção de textos na graduação em Relações Internacionais para investigar uma questão que vem à tona não só nessa área, mas também em diversas outras das ciências sociais e humanas: entre professoras/es universitárias/os, é comum a percepção de que as/os estudantes, quando escrevem trabalhos acadêmicos, têm dificuldade em relacionar – e explicitar a relação entre – conceitos e fenômenos. Essa dificuldade evidencia-se em respostas a questões discursivas, nas quais é solicitado que se faça a análise de um caso à luz de conceitos e/ou aportes teóricos, ou que se discorra sobre a fundamentação teórica subjacente a determinada abordagem de um problema. Em geral, os relatos de docentes são os de que as respostas ou trazem os conceitos apenas (muitas vezes copiados dos textos originais), sem menção aos fenômenos em tela, ou somente incorporam o jargão da área, mas não aprofundam uma reflexão sobre o tópico, abordado de forma fragmentada ou incompleta.

Relacionar conceitos e fenômenos, expressando com clareza essa relação, é a ação cognitiva que está no cerne do pensamento científico, desenvolvido e aprofundado por quem se propõe a ler e a escrever academicamente. Trata-se do raciocínio fundamental, que é requerido em todas as atividades acadêmicas, desde as menos aprofundadas, como respostas a questões discursivas, resenhas, artigos, até as mais complexas, como monografias, dissertações e teses. Em ter-

mos cognitivos, definimos esse raciocínio como predominantemente uma cognição relacional (GENTER; LOEWENSTEIN, 2002), segundo a qual a compreensão e a estruturação de abstrações e conceituações são levadas a cabo ao se confrontar e cotejar o próprio conhecimento e os fenômenos do mundo com os conteúdos lidos/estudados (GERHARDT, 2010).

Ocorre que, para observar as ações cognitivas da/o estudante universitária/o (especialmente nos seus primeiros períodos na universidade), é preciso considerar a história de seu aprendizado e de suas experiências com a leitura e a escrita em sua vida escolar. Logo de início, temos de levar em conta que, no ensino fundamental e médio, apenas nas aulas de língua portuguesa, literatura e redação as/os alunas/os têm (ou deveriam ter) contato com o ensino sistemático da leitura de textos em diversos gêneros e da produção escrita, embora precisem escrever parágrafos, respostas discursivas, resumos também em outras disciplinas¹.

Em seguida, devemos observar algumas características do trabalho que costuma ser feito naquelas disciplinas voltadas para a língua portuguesa, especialmente nos livros didáticos: em geral, falta, nas metodologias, a fundamentação nos conhecimentos prévios das/os estudantes, a fim de prepará-las/os para lidar com as inferências produzidas na leitura, a partir do material linguístico dos textos. Via de regra, as perguntas, se não pedem a mera transcrição de trechos do texto, relacionam-se ao tema,

e não à forma como a linguagem semiótiza os significados ali; ou são questões que nem requerem de fato a leitura do texto para serem respondidas, ou ainda pressupõem que os/as alunas/os farão inferências específicas, sem considerar de que lugar elas/es leem e significam o texto (MARCUSCHI, 1996; BATISTA; COSTA VAL, 2004; LERNER, 2004; GERHARDT; SILVA, 2005; VARGAS, 2011, 2012a, 2012b; VARGAS et al., 2011; GERHARDT, 2010, 2013).

Quanto à aprendizagem dos conteúdos, sabemos que, no ensino público e privado no Brasil, ainda se privilegia a apreensão e mesmo a memorização de conceitos prontos, ainda que, às vezes, disfarçadas em roupagens mais modernas (sobre análise de livros didáticos de História, ver Botelho, 2010); tal enfoque põe em primeiro plano o que chamamos de cognição definicional tipicamente escolar, isto é, a predominância de enunciados de definições, categorizações e conceitos como expressão do conteúdo ensinado/aprendido. Essa tendência se manifesta nas avaliações das disciplinas não só da área de ciências humanas, mas também na de ciências exatas e biológicas.

Considerando que esses dados fazem parte da trajetória pregressa da maioria das/os universitárias/os, profissionais responsáveis pelo planejamento e ensino da escrita acadêmica não podem se preocupar apenas com a sistematização de gêneros textuais acadêmicos e com a adequação/correção linguística ao propor

cursos, conteúdos e aulas. É primordial, antes de tudo, repensar que concepção de aprendizagem se tem e de que modo a pessoa aprende no ensino superior (que conhecimento ela tem desse processo? que nível de domínio tem sobre ele?), levando em conta o contexto de que participou ao longo de sua vida escolar e do qual participa na universidade.

Dessa forma, a pesquisa buscou problematizar, em um enfoque (meta) cognitivo, a dinâmica que envolve a/o estudante universitária/o nas atividades de leitura-escrita, tanto na construção das respostas a questões discursivas quanto na leitura e no estudo de artigos e livros acadêmicos, base para a elaboração dos próprios textos. Essa proposta se insere em uma perspectiva de letramento linguístico, conforme postulado por Dorit Ravid e Liliana Tolchinsky (2002), que contempla não apenas os aspectos contextuais e linguístico-discursivos do letramento, mas também as questões meta, isto é, aquelas referentes ao gerenciamento das ações (meta)cognitivas pela pessoa que lê/escreve. No presente recorte, temos como objetivos: 1) a partir da proposta das autoras, definir o que chamaremos de letramento linguístico acadêmico, caracterizado, entre outros aspectos, pelo reconhecimento de **ações com a escrita** nos textos acadêmicos; 2) apresentar uma parte dos resultados da aplicação de um roteiro de leitura a estudantes do 3º período do curso de Relações Internacionais em um centro universitário privado, na cidade de Niterói, RJ; 3)

analisar esses resultados com vistas a compor parte do perfil de letramento linguístico acadêmico dessas/es estudantes, dedicando especial atenção ao aspecto metacognitivo/metalinguístico.

Assim, apresentamos, na seção “Letramento linguístico acadêmico e suas bases”, as abordagens que fundamentam a proposta, especificamente, aquelas referentes ao que consideramos ser o letramento linguístico acadêmico, cognição, metacognição e conhecimento metalinguístico. Em seguida, na seção “Observando as ações com a escrita: roteiro de leitura”, explicamos as estratégias empregadas para levar a cabo essa investigação junto a estudantes universitárias/os. Na seção “As respostas ao roteiro: resultados e análise”, resumimos alguns dos achados da pesquisa, explicitando nossas percepções sobre o cenário. Por fim, nas “Considerações finais”, apontamos os caminhos suscitados pelo trabalho desenvolvido.

Letramento linguístico acadêmico e suas bases

O conceito de **letramento linguístico** que fundamenta esta análise é proposto por Ravid e Tolchinsky (2002), nos seguintes termos:

um constituinte do conhecimento linguístico caracterizado pela disponibilidade de múltiplos recursos linguísticos e pela habilidade de acessar conscientemente o próprio conhecimento linguístico e de observar a linguagem sob diferentes perspectivas. (RAVID; TOLCHINSKY, 2002, p. 420, tradução nossa).

O enfoque, caracterizado pelas autoras como psicolinguístico, particulariza-se na escolha por considerar não apenas os conhecimentos sobre a língua/linguagem e seus usos, mas também a possibilidade (inerente à espécie humana) de contemplar, reconhecer, administrar e selecionar os próprios saberes sobre o pensar e o fazer linguístico, em diferentes situações. Optamos por esse enfoque por possibilitar uma análise mais acurada do processamento (meta)cognitivo da leitura e da escrita no contexto em questão – a produção do texto acadêmico por estudantes universitárias/os. Por isso, antes de detalhar os demais conceitos, é essencial definirmos o que consideramos ser cognição, conceito do qual derivam os demais pressupostos que sustentam esta análise.

A abordagem cognitivista que adotamos considera a existência de domínios de experiência específicos na cognição humana (KARMILOFF-SMITH, 1992, p. 6) – a percepção visual, a percepção auditiva, a linguagem verbal, entre tantos outros; porém, tais domínios não atuam isolados, já que interagem constitutivamente. Um exemplo é o emprego de estruturas ligadas à percepção (evidenciadas, na linguagem, por verbos como “visualizar”, “tatear”, “perceber”), para remeter a ações de processamento cognitivo. Além de interagir, esses domínios integram-se para a produção de novos conhecimentos, no que Fauconnier e Turner (2002) postulam como *mesclagem conceptual*.

Considerando que o ensino-aprendizagem é aqui nosso objeto de pesquisa, optamos pela visão que relaciona mesclagem conceptual e ensino – a já citada “cognição relacional” (GENTNER; LOEWENSTEIN, 2002). Os autores têm como objetivo traçar o desenvolvimento do pensamento abstrato relacional, analisando o desenvolvimento cognitivo da criança e suas decorrências para a cognição do adulto. Em linhas gerais, o artigo sugere que a base da capacidade de aprendizagem na infância é a habilidade de comparar entidades concretas para gerar abstrações. Para Gentner e Loewenstein (2002, p. 89), a comparação é um mecanismo complexo, “um processo de alinhamento estrutural e projeção” que atua na estruturação do conhecimento.

Esse pressuposto teórico é relevante para esta pesquisa por contemplar também a possibilidade de fazer comparações por meio da linguagem, faculdade capaz não só de expressar semelhanças e diferenças entre entidades físicas, mas também de materializar as abstrações originadas dessas comparações. No trato com o texto produzido por estudantes em nível universitário, são objeto de análise as abstrações resultantes da comparação entre conceitos, entidades e/ou fenômenos; além disso, privilegiamos o aspecto processual da cognição e levamos em conta a trajetória da/o estudante desde a escola até a universidade, o que justifica a escolha do conceito de cognição

relacional conforme definido por Gentner e Loewenstein (2002).

Desse modo, definida a concepção de cognição adotada – primordialmente processual e integrada aos estímulos do entorno –, a partir dela podemos delinear o que entendemos por gerenciamento metacognitivo. De acordo com Flavell (1979, p. 906), trata-se do conhecimento que cada pessoa é capaz de declarar sobre a própria cognição ou a dos outros, além das vivências ligadas ao uso e ao gerenciamento desse conhecimento. A metacognição também é processual, já que abre a possibilidade de construções e reconstruções recursivas na reflexão sobre o próprio conhecimento. Além disso, o fazer metacognitivo inclui comparar e relacionar os próprios raciocínios, entre si e com raciocínios externos.

Nesta pesquisa, demos atenção especial ao campo do gerenciamento metacognitivo que envolve “(1) atividades de reflexão sobre a linguagem e seu uso; (2) a habilidade do indivíduo de monitorar intencionalmente e planejar seus próprios métodos de processamento linguístico (tanto na compreensão quanto na produção).” (GOMBERT, 1992, p. 13). É o **gerenciamento metalinguístico**, definido como a cognição sobre a linguagem, “uma parte altamente desenvolvida das atividades metacognitivas.” (GOMBERT, 1992, p. 8). Buscamos observar como se processa a administração dos conhecimentos sobre a linguagem e dos recursos e estratégias que possibilitam à pessoa (aprender a) escrever acade-

micamente. É a essa possibilidade de gerenciamento que se refere o conceito de letramento linguístico proposto por Ravid e Tolchinsky (2002, p. 420) quando menciona a “habilidade de acessar conscientemente o próprio conhecimento linguístico e de observar a linguagem sob diferentes perspectivas.”

No âmbito da pesquisa em foco, e do recorte feito neste artigo, selecionamos um aspecto do processo de gerenciamento para observar em textos de estudantes, aspecto que está no fundamento da relação entre conceito e fenômeno própria dos textos acadêmicos. Essa relação precisa ser percebida pela pessoa já no momento em que ela lê esse material, para que estruture a cognição relacional desde os fundamentos da compreensão do tema estudado até a produção textual sobre tal tema. Consideramos que essa relação se concretiza no texto por meio das **ações com a escrita**, aqui propostas a partir de Britton et al. (1975) e Newell (2006), as quais consistem em estratégias linguístico-discursivas destinadas a atender ao que Britton et al. (1975) chamam de “função negociadora da linguagem” (*transactional*),

a linguagem para fazer acontecer: informar (dizer às pessoas aquilo de que precisam, ou o que querem saber, ou aquilo que consideramos que elas devam saber), para aconselhar, ou persuadir, ou instruir as pessoas. Assim, esta função serve, por exemplo, para registrar fatos, compartilhar opiniões, explicar e explorar ideias, construir teorias; para gerir negócios, administrar campanhas, mudar a opinião pública. (BRITTON et al., 1975, p. 88, tradução nossa).

As ações com a escrita que delimitamos para o texto acadêmico, com base nos autores citados, são as de **reportar**, **sumarizar**, **analisar** e **teorizar**. A percepção e a apropriação dessas ações cognitivas pela/o estudante, na leitura e na produção do texto acadêmico, compõem o que consideramos ser o diferencial no processo de aprendizagem da escrita no contexto universitário: o gerenciamento metacognitivo, mais especificamente metalinguístico, pois diz respeito à percepção e administração da linguagem empregada para efetuar cada uma dessas ações no texto.

A ação de **reportar** consiste em referir-se a acontecimentos ou textos de terceiros, descrevendo ou narrando fatos e fenômenos de modo seletivo, isto é, destacando os aspectos mais relevantes para o tópico em discussão no texto. Como exemplo, trazemos trechos do artigo teórico usado como base para a aplicação do roteiro de leitura, intitulado “A teoria neoliberal nas relações internacionais: o tripé institucional e o papel do estado” (CAMARGO; JUNQUEIRA, 2013):

Nesse campo multifacetado, **autores como Stephen Walt (1998) identificam a presença de três grandes paradigmas ou tradições de pesquisa** – Realismo, Liberalismo e Radicalismo – os quais, de acordo com os momentos da política internacional, obtiveram maior ou menor adesão dos acadêmicos e tomadores de decisão. **Para Jack Snyder (2004), muito além de inspirar e informar os estudos acadêmicos e as decisões políticas, a grande importância da pluralidade teórica em Relações Internacionais reside na capacidade das teorias de contraporem-se umas às**

outras. Os desgastes temporais ou debilidades explicativas inerentes a cada teoria propiciariam espaços para emersão de debates renovados e contrabalanceados, de modo a impedir a superposição de uma teoria às demais. **Em suas palavras, “In lieu of a good theory of change, the most prudent course is to use the insights of each of the three theoretical traditions as a check on the irrational exuberance of the others.”**

Não obstante o caráter plural inerente às teorias da disciplina, encontra-se, **nos anos 1970 e 1980**, o ponto de inflexão primordial para os novos debates que promoveram o desenvolvimento do Neoliberalismo. Nesse período único para as análises internacionais, **acontecimentos como a instalação do neoconservadorismo do ex-presidente estadunidense Ronald Reagan e a renovação das ameaças entre Estados Unidos e União Soviética no contexto da Guerra Fria** instigaram o resgate dos pressupostos realistas e abriram caminho para uma nova leitura de mundo que ia de encontro ao pensamento liberal. (SNYDER, 2004, p. 61, grifo nosso).

A ação de **sumarizar** fornece orientações sobre a estrutura do texto, por meio da nomeação ou identificação de cada parte e de sua função². Um exemplo está no final da introdução do mesmo artigo, em que são sinalizados o objetivo e a base teórica:

Tendo como base a explicação exposta e levando em consideração a possibilidade de haver cooperação entre os Estados, **o artigo ora apresentado objetiva entender** como estes atores são interpretados no universo do Neoliberalismo Institucional das Relações Internacionais. **Para tanto, a análise será centralizada** no que se denomina nessa pesquisa de “Tripé Institucional”, **o qual se baseia nos conceitos de Interdependência Complexa, Instituições e Regimes Internacionais.** (CAMARGO; JUNQUEIRA, 2013, grifo nosso).

Esse é um exemplo de expressão explícita da ação de sumarizar. Também pode ocorrer a expressão implícita, que foca no tema desenvolvido e se manifesta em sequências ou cadeias referenciais (ALMEIDA, 2010, grifo nosso), por meio das quais se percebe a estrutura do conteúdo (por exemplo, em uma ordenação geral-específico ou específico-geral). Esse exemplo está no primeiro parágrafo da segunda seção do artigo: parte-se da conceituação mais geral das teorias para a referência a fatos e autores específicos:

Conforme apresentado anteriormente, o **Neoliberalismo** possui essa designação porque, além dos **conceitos básicos da teoria liberal**, também assimila **alguns pressupostos realistas** (MARIANO, 1995). Essa constatação vincula-se a um dos fatos que transformou a teoria em **um importante meio para explicar o contexto internacional do último quarto do século XX**. Nesse período, consolidou-se o que o filósofo húngaro Imre Lakatos (1974) denominou de **“anomalia”** para referir aos processos que as pesquisas científicas e acadêmicas não conseguiam explicar. Por conseguinte, as **premissas majoritariamente neorealistas** foram vítimas de um ceticismo crescente, que permitiu às **perspectivas neoliberais** ganharem **novo lugar de destaque nas Relações Internacionais**.

A ação de **analisar** é responsável por criar e expressar relações lógico-semânticas entre fenômenos (fatos, situações) e proposições (conceitos, princípios), interpretando tais fenômenos a partir dos conceitos reportados e sumarizados e explicitando textualmente essa interpretação. Como o artigo em foco revisa e sistematiza teorias estabelecidas, predominam as descrições de análises dos

estudiosos consagrados da área. O parágrafo 19, que consta na segunda parte do artigo, ilustra a ação de analisar nesses moldes, já que se propõe a destrinchar uma inferência comum em relação ao conceito de interdependência complexa:

Um dos sentidos vinculados de forma errônea à IC [*Interdependência Complexa*] consiste na consideração estrita dos benefícios às partes envolvidas. Ao contrário dessa noção, Keohane e Nye (1989) destacam o reconhecimento obrigatório dos custos – de modo especial as sensibilidades e vulnerabilidades – uma vez que tais efeitos deletérios teriam a capacidade de incidir diretamente na manifestação da interdependência; ou seja, a sensibilidade e vulnerabilidade conferem uma nova lógica às relações de poder e passam a considerar como mais fortes os atores capazes de controlar os custos da interdependência mútua. Assim, a interação entre as diversas partes, com capacidades distintas de mitigar os resultados nocivos, gera assimetrias na forma como se relacionam, tornando cada vez mais “complexa” a interdependência entre si. Uma dessas considerações é que grande parte dos neoliberais – e, em especial, os autores da IC – enfatizam as Instituições Internacionais ao reconhecer nelas a possibilidade de reduzir as incertezas e conduzir à cooperação.

Por fim, a ação de **teorizar**, ao propor conceitos e generalizações sobre o tema, estabelece um ponto de vista considerado o mais plausível e pertinente pelo/a autor/a e por seu grupo na comunidade acadêmica. Mesmo fundamentadas em outras leituras, essas formulações nascem de processo analítico e de posicionamento crítico-ideológico do/a próprio/a autor/a. Por isso, a expressão desses raciocínios muitas vezes consiste em frases lapidares e representativas, que carre-

gam a marca da autoria. Por seu maior grau de abstração, a ação de teorizar costuma ser a mais importante, e mais característica, de textos acadêmicos.

Citamos como exemplo o parágrafo 20 do artigo, continuação da sequência analítica iniciada no parágrafo 19 (exemplo da ação de analisar): se no parágrafo 19 se contesta uma inferência inadequada sobre o tema, no parágrafo 20 se propõe uma conceituação que ratifica e fundamenta a postura assumida na análise (trecho em **negrito**):

Em sua obra-prima *After Hegemony: cooperation and discord in the world political economy*, Robert Keohane (1984) propõe-se a desenvolver uma teoria racionalista, denominada de “**Teoria Funcional**”, por meio da qual entende **as Instituições** “[...] *not simply as formal organizations with head-quarter buildings and specialized staffs, but more broadly as recognized patterns of practice around which expectations converge*” (p. 8). [**tradução: não simplesmente como organizações formais com quartéis-generais e equipes especializadas, mas, mais amplamente, como padrões reconhecidos de prática, em torno dos quais convergem expectativas**”]. Essas instituições se tornam significantes por afetar o comportamento dos Estados.

Para interpretar um texto acadêmico, cognizando relacionalmente, é fundamental que o leitor perceba o papel de cada uma dessas ações no artigo e, mais ainda, a hierarquização entre os papéis: a citação dos fatos e fenômenos não está no texto por si só, apenas para informar o leitor desses acontecimentos, mas serve como base, pano de fundo ou ilustração de uma análise mais geral, que coteja os itens reportados com conceitos ou

aportes teóricos, a fim de produzir uma abstração sobre o tema em foco. Essa percepção compõe o que estamos denominando gerenciamento metalinguístico e é o que consideramos possibilitar a proficiência na escrita acadêmica.

Postulamos que a habilidade de reconhecer, explicar e gerenciar as ações com a escrita corresponde, em nível acadêmico, à já citada habilidade de “acessar conscientemente o próprio conhecimento linguístico e de observar a linguagem sob diferentes perspectivas.” (RAVID; TOLCHISNKY, 2002). Assim, propomos, com essas quatro ações, que o requisito que identifica o letramento linguístico acadêmico e o particulariza diante do letramento linguístico amplo é a ênfase na centralidade do gerenciamento metacognitivo e metalinguístico. A base para esse gerenciamento é a cognição, formada, no contexto escolar e universitário, por um componente **definicional** e um **relacional**. O gerenciamento da cognição – a metacognição – e especificamente do seu aspecto linguístico, o saber metalinguístico, é o salto qualitativo que permite o desenvolvimento do letramento linguístico acadêmico, pois o gerenciamento metalinguístico imprime qualidade à cognição definicional e relacional; essa qualidade traduz-se em apropriação das habilidades e dos saberes, o que envolve consciência e agenciamento no processamento cognitivo da leitura e da escrita.

Diante dessa proposta, recortamos da pesquisa de 2015 o roteiro de leitura que investiga o (re)conhecimento das ações com a escrita junto às/aos universitárias/

os. Na seção a seguir, explicamos como desenvolvemos metodologicamente essa investigação.

Observando as ações com a escrita: roteiro de leitura

Com a orientação da professora da disciplina Teoria das Relações Internacionais I, escolhemos como alvo o artigo “A teoria neoliberal nas relações internacionais: o tripé institucional e o papel do estado”, de Alan Gabriel Camargo e Cairo Gabriel Borges Junqueira, publicado na revista acadêmica independente *O Debatedouro*. A escolha deveu-se tanto à extensão do artigo (apenas 4 páginas) quanto à abordagem objetiva das principais perspectivas teóricas discutidas na disciplina: as teorias de base liberal e as teorias de base realista, que são as perspectivas basilares e mais consagradas no campo das relações internacionais.

O roteiro compõe-se de oito perguntas: sete abordam a estruturação do artigo, indagando sobre as características de determinados trechos ou parágrafos, comparando e relacionando partes do texto, com vistas a observar a percepção e administração das ações com a escrita; a última pergunta destina-se a obter o relato das/os estudantes sobre seu processamento metacognitivo. Não há, no questionário entregue às/aos estudantes, explicitação (nomeação) das ações com a escrita priorizadas em cada pergunta. Por isso, segue a síntese:

Questões 1 e 2: ênfase nas ações de *reportar* e *sumarizar*.

Questão 3: compreensão do objetivo do artigo – ação de *sumarizar*, como base para a ação de *analisar*.

Questão 4: ênfase na ação de *reportar* empreendida pelos autores, que apresentam uma *análise* feita pelos teóricos mencionados no artigo.

Questão 5: ênfase nas ações de *reportar* e *sumarizar*.

Questão 6: ênfase na ação de *analisar*.

Questão 7: percepção das ações de *reportar* e *sumarizar*.

Questão 8: autoavaliação – foco nos processos metacognitivos.

Percebe-se que não há questões voltadas para a ação de teorizar, o que se justifica pelo fato de o foco do artigo não ser a postulação de conceitos, mas a revisão de abordagens teóricas.

A opção por aplicar o roteiro a estudantes da disciplina Teoria das Relações Internacionais I deve-se às características do conteúdo desse componente curricular, focado nas teorias dominantes na área – Liberalismo, Realismo Clássico, Marxismo, entre outras. Essa disciplina faz parte do 3º período do curso, o que não impede a presença de estudantes de outros semestres, repetentes ou em atraso. Estima-se que a maioria das/os alunas/os tenha entre 19 e 25 anos, dado suficiente para os propósitos estabelecidos nesta pesquisa, uma vez que, nessa fase, as pessoas já têm condições de gerenciar metacognitiva e metalinguisticamente a leitura e a escrita (GOMBERT, 1992; RAVID; TOLCHISNKY, 2002).

As duas turmas, matutina e noturna, foram visitadas em um dia de aula da disciplina Teoria das Relações Internacionais I; cada estudante recebeu o artigo e o roteiro de leitura impressos. Solicitamos que a atividade fosse entregue uma semana depois, na mesma aula; portanto, as/os alunas/os responderam às questões em casa. Optamos por essa estratégia porque não era possível ocupar a aula da disciplina com uma atividade extra, mas também porque, assim, pretendíamos que as/os estudantes tivessem mais possibilidade de administrar o tempo e o modo de realização do trabalho. Pedimos que elas/es respondessem à mão, também para observar de que forma gerenciariam a construção do próprio texto. Ao todo, 30 estudantes entregaram o roteiro completo. Na análise, elas/es são identificadas/os por números entre parênteses, do (1) ao (30). Os números não têm correspondência com qualquer identificação das/os alunas/os, como o número de matrícula ou a ordem na chamada. Não foi feita nenhuma correção na ortografia ou na estruturação das respostas, quando da digitação do material.

Quantificamos as respostas para obter uma visão global da produção das/os informantes, mas também as analisamos quanto ao seu conteúdo e quanto a pistas que pudessem fornecer para a investigação sobre a leitura e a produção de textos acadêmicos de estudantes universitárias/os.

As respostas ao roteiro: resultados e análise

Pela limitação de espaço, optamos por apresentar neste artigo os resultados e a análise de apenas três das oito questões. Seleccionamos aquelas que podem representar a interação das ações de reportar e sumarizar (questão 1) com a ação de analisar (questão 6), o que configura a cognição relacional; e aquela que sintetiza as percepções

das/os estudantes sobre sua própria cognição (questão 8).

A questão 1 remete-se à introdução do próprio roteiro, ao se referir ao objetivo do artigo. Pretendíamos, assim, verificar se a/o estudante relacionaria a sumarização (indicação do objetivo do texto, no parágrafo 6) às informações apresentadas antes dela, as reportações (parágrafos 1 a 5) e se detectaria a expressão linguística dessa relação. Quanto ao item “a”, detectamos cinco perfis de respostas:

Tabela 1 – Questão 1 - item “a”

Questão 1 – item “a”: “Identifique, na introdução do artigo (página 2), que outras informações precedem e contribuem para a construção do *objetivo* – concentre-se em mostrar a que parte do objetivo (palavra, expressão) essas informações se referem mais diretamente.”

Perfis de respostas		Nº de respostas / porcentagem
I-	Elencam informações e as relacionam com o objetivo do artigo.	9 – 30%
II-	Elencam informações e mencionam o objetivo do artigo, mas não os relacionam.	4 – 13,3%
III-	Apenas elencam informações, sem mencionar o objetivo do artigo.	10 – 33,3%
IV-	Apenas elencam informações copiadas do artigo.	5 – 16,7%
V-	Interpretam inadequadamente a pergunta.	2 – 6,7%
Total		30 – 100%

Fonte: NEVES, 2015, p. 132..

Apenas 30% do total de ocorrências (perfil I) atendem à expectativa de resposta, isto é, observam a relação entre as informações reportadas e a indicação do objetivo do artigo (sumarização). As demais respostas não trazem evidência da cognição relacional, já que não explicitam a conexão entre as partes mencionadas. Porém, cabe ressaltar

que, mesmo no perfil I, são poucas as respostas que selecionam palavras e expressões do objetivo do artigo, conforme pedido no enunciado. O único exemplo que explicita adequadamente essas palavras é a resposta da/o estudante (17), na qual é retomada parte do enunciado e é citada uma expressão entre aspas (trecho destacado):

(17) a) Contribuem para a construção do objetivo as informações que dizem respeito à disciplina como palco de debates, as diversas formulações intelectuais para fornecer justificativas ou interpretações para o mundo. No parágrafo 6, essas informações *referem-se a expressão “como estes atores são interpretados no universo do Neoliberalismo Institucional das Relações Internacionais”*.

Em outras respostas do perfil I, é possível identificar a inclusão de palavras do objetivo, aproximadas ao que se esperaria para este item da questão (que seria a referência ao papel do Estado no “Neoliberalismo Institucional das Relações Internacionais”, seus antecedentes e sua constituição); porém, as/os estudantes não sinalizam essa inclusão, integrando as palavras à explicação sobre os trechos extraídos (trechos destacados), como fez (13):

(13) a) Contexto histórico, principais teorias no âmbito de relações internacionais e uma maior explanação da corrente teórica liberal são as principais informações que precedem o objetivo/ foco do artigo, que é definir conceitos e *analisar o neoliberalismo*. – A qual todas as informações fazem referência direta ou indiretamente.

Essa ocorrência merece destaque, uma vez que não explicitar a citação dos recursos linguísticos pedidos na pergunta pode revelar uma distorção no gerenciamento metalinguístico – o desconhecimento de que, em qualquer gênero acadêmico (incluindo a resposta a uma questão), é necessário sumarizar, isto é, sinalizar para o leitor que ações estão sendo executadas em cada parte do texto. Ao incluir a palavra pedida no enunciado e não mostrar que a fez,

a resposta de (13) pode dar a entender que ela/e não soube identificar os elementos pedidos no enunciado ou que não sabe como se organiza um texto acadêmico.

As outras cinco respostas do perfil I não fazem nenhuma menção, direta ou indireta, a palavras ou expressões que remetam ao objetivo do artigo – para exemplificar, a resposta de (16):

(16) As informações presentes no início do artigo fazem um aparato geral dos acontecimentos históricos para, por fim, explicar o Neoliberalismo centrado no “tripé institucional” que incluem: Intependencia complexa, Instituições e Regimes Internacionais. A construção do objetivo se dá na explicação da disciplina de RI que tenta fornecer justificativas ou interpretações para o mundo, abordando seus atores e suas dinâmicas na presença de 3 grandes paradigmas: Realismo, Liberalismo e Radicalismo; e na capacidade dessas teorias de contraporem-se. Esses debates são renovados, contrabalanceados e promovem o desenvolvimento do Neorealismo, que reafirma a lógica de competição pelo poder entre os Estados dentro de uma estrutura internacional anárquica; e do Neolibrealismo, que passa a demonstrar, assim como o neorealismo, que a ordem mundial é anárquica e o Estado é o principal ator. A diferença da Teoria liberal está na crença na possibilidade de haver cooperação entre os Estados.

Ainda que faça uma explicação detalhada das informações que precedem o objetivo, a resposta não indica palavras e expressões presentes no parágrafo que contém o objetivo. Reforçando o que já dissemos sobre a resposta de (13), uma possível explicação para essa característica seria o desconhecimento sobre como atender estritamente aos co-

mandos de uma questão, especialmente quando esses comandos direcionam a atenção para a linguagem com a qual um texto é elaborado. Acrescente-se a isso a provável pouca experiência das/os estudantes com exercícios que explorem a formulação linguística dos textos, seja em disciplinas de língua portuguesa, seja em outras disciplinas.

Nos outros 70% das respostas (grupos II a V), não se estabelece relação entre as partes do texto. No grupo II, embora haja menção ao objetivo e citação das informações, não há conexão explícita, como se vê na resposta de (9):

(9) O objetivo é entender como os atores são interpretados pelo pensamento neoliberalista institucional das relações Internacionais. E no início o autor deixa claro que existem 3 paradigmas dentro das relações internacionais: Realismo, Liberalismo e Radicalismo.

O perfil III destaca-se pelo grande número de ocorrências e revela, assim como o perfil IV, a desconsideração da palavra “objetivo” e a tendência a apenas listar informações extraídas do artigo, privilegiando a cognição definicional. Das 10 respostas do perfil III, extraímos as de (3) e de (23):

(3) a) As informações são: a presença de três tradições de pesquisa, liberalismo, realismo e radicalismo, a interdependência e cooperação, o tripé institucional.

(23) a) Ao introduzir o artigo, como uma forma de situar o leitor com relação ao tema abordado, o autor apresenta um pano de fundo das Relações Internacionais como disciplina, mencionando seus três grandes paradigmas e mostrando como suas existências criam uma pluridade teórica e impedem a superposição de teorias, que

acabam se renovando. Além disso, introduz a ideia do neoliberalismo como uma resposta ao neorealismo das décadas de 70 e 80. Neste ponto, o autor não só menciona que o neoliberalismo adequou-se às novas tendências da época, como introduz Nye e Keohane como os autores que participaram da releitura das antigas premissas e anexaram certos pressupostos do neorealismo de Waltz na teoria neoliberal.

Das cinco respostas do perfil IV, selecionamos as de (29) e de (25), que se diferenciam das anteriores por conter trechos copiados integralmente do artigo, como as demais desse perfil (os colchetes indicam que do parágrafo do artigo foram extraídos os trechos):

(29) a) *As diversas formulações intelectuais estiveram presentes no nascimento da disciplina de Relações internacionais e acompanharam seu desenvolvimento na tentativa de fornecer justificativas ou interpretações para o mundo, seus atores e dinâmicas, contribuindo, assim, para a renovação constante dessa ciência. [parágrafo 1]*

(25) a) *Relações interestatais [parágrafo 33]/... As indicações de um mundo possivelmente interconectado e favorável à estabilidade associativa [parágrafo 4]/ As antigas premissas acerca da interdependência e cooperações globais [parágrafo 5]/... A possibilidade de haver cooperação entre os Estados... [parágrafo 6] / posturas cooperativas [parágrafo 8]*

Quanto ao item “b”, são três os perfis de respostas:

Tabela 2 – Questão 1 - item “b”

Questão 1 – item “b”: “Por que essas informações são apresentadas nesse lugar, isto é, antes da definição do objetivo?”

Perfis de respostas		Nº de respostas / porcentagem
I-	Apresentam razões específicas, referentes ao artigo.	11 – 36,7%
II-	Apresentam razões genéricas, referentes a qualquer texto.	17 – 56,7%
III-	Não respondem ao que foi perguntado.	2 – 6,6%
	Total	30 – 100%

Fonte: NEVES, 2015, p. 137.

De modo geral, quase 95% das/os estudantes (perfis I e II) demonstraram ter percebido a função contextualizadora e preparatória das informações posicionadas antes da apresentação do objetivo, no artigo. Podemos considerar, então, que haja alguma percepção, nos dois grupos, das ações de **reportar** e de **sumarizar** presentes na introdução do artigo. Porém, as respostas reunidas no perfil II, mais numerosas, parecem se ancorar mais em conhecimentos prévios generalizados sobre a organização de um texto do que propriamente na leitura do artigo em questão, pois não incluem referências específicas à forma como as temáticas desenvolvidas na introdução se relacionam à constituição do objetivo.

Trazemos um exemplo do perfil I – a/o estudante (20) concentra-se no campo de conhecimento (“as Relações Internacionais”) e se refere às particularidades da pesquisa acadêmica (“paradigmas e métodos do objeto de estudo”):

(20) b) A justificativa para a posição de tais informações ser antes do entendimento de fato do objetivo é simplesmente que o artigo deseja apresentar uma nova perspectiva, sob um novo prisma, fazendo-se necessária uma breve explicação dos *paradigmas e métodos do objeto de estudo*, que no caso seriam as *Relações Internacionais*.

Do perfil II, mencionamos a resposta de (2), a título de comparação:

(2) b) Porque a ideia vem antes do objetivo ser cumprido ou feito, sabendo essas *informações* antes, podemos ter um entendimento melhor do objetivo.

É possível perceber que a resposta de (2) não revela uma cognição que enxergue relacionalmente os conteúdos do texto propriamente ditos, embora possa vislumbrar essa relação.

Sintetizando as conclusões sobre as respostas aos itens “a” e “b” da questão 1, observamos que parece haver algum conhecimento sobre a ocorrência, no artigo, das ações de reportar e de sumarizar. Porém, damos relevo à não inclusão, em muitas respostas, de itens pedidos pelos comandos correspondentes à observação das estratégias linguísticas empregadas no artigo. Em linhas gerais, as/os estudantes concentram-se no conteúdo temático do texto, com o qual estão mais acostumados a lidar, ou em seus conhecimentos prévios sobre a organização de um texto, e não levam em conta o que, de fato, a questão pede. Interpretamos essa situação como pouco gerenciamento

metalinguístico no trabalho com o par pergunta-resposta, conjugado à leitura do artigo.

Dessas evidências, generalizamos que a/o estudante parece conceber como “responder a uma pergunta” apenas extrair partes do texto, sem necessidade de fazer menção ao motivo de essas partes terem sido escolhidas e sem explicitar as conexões entre elas. Em um roteiro que foi aplicado como forma de investigar a percepção das/os alunas/os, sem correção a partir de um gabarito nem atribuição de nota, esperávamos que elas/es encontrassem espaço para se expor e fazer tentativas; entretanto, verificamos uma tendência a repetir o protocolo escolar de resposta a questões que pedem a

transcrição de partes de um texto, o que revela pouca atuação da pessoa no gerenciamento de seu olhar para a palavra escrita, seja a que está sendo lida, seja a que está sendo produzida.

Na questão 6, esperávamos que as/os estudantes reconhecessem o tratamento diverso que é dado ao mesmo tópico em duas partes do artigo: nos parágrafos 15 a 18 (aos quais o enunciado alude ao remeter à questão 4), é apresentada a definição de Interdependência Complexa, que reporta informações de estudiosos consagrados; no parágrafo 19 (transcrito e comentado na fundamentação teórica deste artigo), o conceito é problematizado, o que corresponde à ação de analisar. Encontramos quatro perfis de respostas.

Tabela 3 – Questão 6

Questão 6 – “Retome as informações que você reuniu no item “b” da questão 4: elas compõem a definição de um elemento do texto. Compare-as com as informações dadas no parágrafo 19 sobre o mesmo elemento: essas informações também compõem uma definição? Explique”.

Perfis de respostas		Nº de respostas / porcentagem
I-	Negam que as informações componham uma definição.	6 – 20%
II-	Afirmam que as informações compõem uma definição.	17 – 56,7%
III-	Não esclarecem se as informações compõem, ou não, uma definição.	6 – 20%
IV-	Não respondeu.	1 – 3,3%
	Total	30 – 100%

Fonte: NEVES, 2015, p. 223.

Os resultados deixam a impressão de que apenas 20% perceberam a diferença entre as ações de reportar e de analisar nos parágrafos. Porém, é preciso observar o conteúdo das respostas para ter uma visão mais precisa. Por um

lado, ainda que as respostas do perfil I neguem haver uma definição no parágrafo 19, quatro das seis respostas não demonstram com clareza a percepção da ação de **analisar** (os trechos que embasam essa análise estão destacados):

(6) Não, o parágrafo 19 traz *mais informações* sobre o conceito de interdependência complexa.

(10) Não, o autor não define a interdependência, ele *apenas comenta* de uma maior dificuldade e novas lógicas.

(12) Não, elas não compõem uma definição, o autor *comenta sobre novas lógicas*, não a define.

(22) Não, são *apenas comentários* sobre novas lógicas.

Inferimos que essas/es estudantes percebem apenas o acréscimo de informações, ou seja, a diferença quantitativa, e não a qualitativa, entre os parágrafos; em termos de ações com a escrita, não parecem notar que há distinção.

Por outro lado, no perfil II, embora as respostas afirmem que o parágrafo 19 também define a Interdependência Complexa, as explicações contêm palavras e expressões que parecem revelar alguma compreensão do debate apresentado no parágrafo 19 (trechos destacados):

(9) Sim, porem neste paragrafo o autor define a IC de *uma forma mais relativa* pois ela depende da vulnerabilidade dos Estados.

(13) Sim, o parágrafo 19 *desenvolve mais profundamente* a definição de interdependência complexa. *Porém*, diferentemente do parágrafo 11, este define, *exemplifica, dialoga e traz o conceito para o contexto prático* de relações internacionais, além de citar os autores principais da corrente teórica neoliberal, Nye e Keohane.

(20) No parágrafo 19, de fato é feita uma definição, visto que *são mostradas não apenas pontos positivos* da Interdependência Complexa, *mas que esta situação inevitavelmente causa desequilíbrios*, que seriam parte da

natureza neoliberal. Portanto, *é razoável pensar que este parágrafo complementa aqueles que faziam a explicação do tema.*

(21) Sim, o parágrafo 19 mostra em que consiste a interdependência complexa, *de forma mais aprofundada.*

(26) Sim. No paragrafo 19, o autor procura *desenvolver seu argumento* do tripe constitucional através do *debate da interdependência complexa*, na qual o autor discorre neste paragrafo.

Por meio da expressão “de uma forma mais relativa”, a/o estudante (9) sugere certa diferença qualitativa entre as informações comparadas. Assim como no exemplo de (14), comentado anteriormente, (13) e (21) falam de “aprofundamento” da definição de interdependência complexa, o que também implica um diferencial no papel dessa informação no artigo. A resposta de (26) refere-se ao ato de “desenvolver” o argumento por meio de “debate”, que implica confronto de ideias. Por fim, tanto na resposta de (13) quanto na de (20), a presença de conjunções adversativas (“porém” e “mas”, respectivamente) após a afirmativa de que há uma definição no parágrafo 19 revela a mudança de perspectiva sobre essa definição; de fato, a segunda parte de ambas as respostas ensaia a percepção de que há diferentes hierarquias entre as informações.

Ainda no perfil II, é essencial destacar três respostas que suscitam uma reflexão importante: que significado as/os estudantes atribuem ao substantivo “definição” no contexto universitário de ensino-aprendizagem?

(5) Sim, já que no parágrafo 19 o autor expõe a opinião de Keohane e Nye.

(7) As informações dadas no parágrafo 19 compõe uma definição já que exemplifica o conceito da interdependência complexa entre os Estados.

(11) Sim, pois no parágrafo 19 é desenvolvido o conceito de Interdependência Complexa.

A resposta de (5) justifica a existência de uma definição pela presença da “opinião” de dois teóricos da área, ou seja, pelo fundamento teórico. Já a/o estudante (11) se refere ao desenvolvimento do conceito, sem mais esclarecimentos. Na resposta de (7), a justificativa é dada pela presença de um exemplo, que faz remissão à aplicação prática do conceito. Além disso, pode-se depreender outro significado atribuído ao verbo “compor”, diferentemente daquele pretendido: na pergunta “essas informações também compõem uma definição?”, indaga-se se as informações detectadas na pergunta anterior, juntas, formam uma definição; porém, é possível que a/o estudante (7) tenha interpretado “compor”, nesse contexto, como “integrar, fazer parte de” algo que já existe. Portanto, as informações completariam a definição que já foi dada, ainda que essas mesmas informações não fossem definições.

Tanto no perfil II (8 das 17 respostas) quanto no perfil III, confirma-se uma tendência presente ao longo de todo o roteiro, para além das questões aqui apresentadas: a de recorrer ao conteúdo proposicional do artigo para explicar sua estrutura. Como exemplo, segue a res-

posta de (17), na qual estão destacados os conceitos copiados do artigo:

(17) As informações do parágrafo 19 também compõem uma definição acerca das instituições para o neoliberalismo. Ela tem a *capacidade de reduzir as incertezas e conduzir a cooperação*. Assim como o trecho do item b, no qual diz que *as instituições podem ajudar na cooperação*.

Do perfil III, citamos o exemplo de (24):

(24) Esta referência é em relação aos Estados que diz que *“assim, a interação entre as diversas partes, com capacidades distintas de mitigar os resultados nocivos, gera assimetrias na forma como se relacionam tornando cada vez + “complexa” a interdependência entre si.”*

Como conclusão a respeito da questão 6, podemos sintetizar destacando a discrepância evidente entre a forma como as/os estudantes percebem as ações com a escrita e o relato que fazem dessa percepção: um grupo afirma que os dois parágrafos desenvolvem diferentes ações com a escrita, mas não as explica; outro diz que as ações são as mesmas, mas aponta diferenças. Não parece haver prova mais contundente sobre a dificuldade de gerenciar metalinguisticamente a leitura e a observação da estrutura textual, ou seja, de identificar e descrever o que se está fazendo ao ler e escrever textos acadêmicos.

Uma provável causa para essa discrepância pode ser a interpretação imprecisa dos enunciados da questão, conforme já assinalado. No entanto, para investigar o processo de compreensão dos enunciados pelas/os estudantes, não basta considerar os significados comumente

atribuídos aos termos empregados nas questões, pois essa compreensão está situada em um contexto maior – não só do curso e da instituição nos quais as/os alunas/os estão matriculados, mas também da experiência escolar que viveram, com seus livros didáticos, exercícios e provas. Especificando, no caso da questão 6: é preciso refletir sobre o que essas/es estudantes entendem como “definição”, uma vez que, como se vê em suas respostas, elas/es, de fato, parecem perceber que há alguma diferença entre definir e analisar.

Mais ainda, a reflexão deve apontar para um aspecto bastante característico do letramento linguístico acadêmico, que é o compartilhamento do jargão específico da área – jargão que não se restringe ao da disciplina Teoria das

Relações Internacionais, mas que inclui as palavras e, sobretudo, as construções sintático-semânticas comumente empregadas, no contexto acadêmico, para estruturar questões e orientar leituras ou produções escritas. Pensar se está claro para a/o estudante aquilo que o/a professor/a pretende com o emprego desta ou daquela palavra implica pensar também se está claro para o/a próprio/a professor/a o significado que é atribuído a tal termo desde os primeiros períodos da/o estudante no nível superior.

Para finalizar a apresentação e análise dos resultados, trazemos as respostas à questão 8, que indaga explicitamente sobre as percepções da/o estudante acerca do processo de resolução do roteiro. Foram identificados cinco perfis de respostas.

Tabela 4 – Questão 8

Questão 8 – “Por fim, releia a introdução a esta atividade, na qual é apresentado seu objetivo. Após ter lido o artigo e respondido às perguntas, você acha que conseguiu atingir o objetivo da atividade? Explique sua resposta da forma mais detalhada possível.”

Perfis de respostas		Nº de respostas / porcentagem
I-	Abordam seus próprios processos de compreensão.	4 – 13,3%
II-	Comentam o artigo.	10 – 33,3%
III-	Debaterem o tema.	9 – 30%
IV-	Focam o roteiro.	5 – 16,6%
V-	Não respondem à questão.	2 – 6,6%
	Total	30 – 100%

Fonte: NEVES, 2015, p. 252.

Como se vê no perfil I, uma porcentagem pequena das respostas parece focar no próprio processamento da leitura e da escrita. A/o estudante (2) explica seu trabalho recorrendo às perspecti-

vas sob as quais o realizou e até à sua disposição afetiva. Ao justificar uma possível falha na resolução do roteiro, a/o estudante se refere à sua relação com o conteúdo do artigo, e não com o

tipo de pergunta, ou com os propósitos do roteiro:

(2) Creio que sim, pois abordei diversos ângulos do neoliberalismo, da interdependência e fiz com muito carinho, se caso, eu não tenha conseguido me expressar bem, é porque esse ainda é um assunto novo pra mim.

As outras três respostas, além de fazerem uma avaliação do processo pessoal de leitura e aproveitamento do artigo, trazem em comum a percepção de que o correto seria ter a compreensão completa do artigo (ainda que a introdução do roteiro alerte para não focar a atenção nos pormenores):

(18) Apesar de ter sido um estudo dirigido por perguntas estreitamente direcionado, creio que perdi partes do desenvolvimento do texto. Me apeguei apenas às questões propostas e ao invés de uma leitura crítica, foi feita uma geral, sem cuidado com os detalhes.

(27) Acredito que não alcancei o objetivo total, pois mesmo respondendo a todas as questões não ficou claro alguns trechos do artigo.

(15) Em relação à soma maioria das questões, porém *ao definir elementos, senti certa dificuldade de localizar e explicar detalhadamente*. A análise de cada parágrafo e seus termos é de grande importância, mas a *dificuldade também em relacionar cada parágrafo com as questões e relacionar com outras questões*. Mesmo sendo um artigo com o tema conhecido na disciplina de Relações Internacionais, a análise completa e detalhamento a serem entendidos é *mais complicado pela quantidade de informações e questões a serem debatidas*.

Essa preocupação com o entendimento de todo o artigo, independentemente do valor de cada informação, denota uma concepção de aprendizagem semelhante

à da cognição definicional tipicamente escolar, voltada para a memorização de grande número de dados.

Um grupo maior de estudantes (perfis II, III e IV) avaliou seu desempenho na atividade focando na estrutura do artigo, na complexidade do tema ou na organização do roteiro, e não nos próprios processos metacognitivos e metalinguísticos de resolução das questões. Os exemplos ilustram cada um dos três perfis, respectivamente:

(19) Sim, o que facilitou bastante foi a *divisão do artigo*, que facilitou bastante para o leitor *ao explicar inicialmente os elementos tratados* ressaltando o conceito de teoria neoliberal para que o mesmo não se perdesse na leitura. *O autor do artigo consegue conduzir o raciocínio do leitor de maneira gradativa*, de modo que o objetivo seja alcançado na conclusão.

(16) Sim, acredito ter conseguido atingir o objetivo da atividade, principalmente *ao entender as perspectivas do neoliberalismo e a importância de Keohane para fundamentar tal teoria*. O objetivo do artigo era entender como os atores são interpretados no universo do neoliberalismo e *no decorrer da leitura ficou claro que embora o Estado seja considerado o ator principal, os outros atores tornam o mundo internacional mais diverso e podem ter ações que afetam os países*.

(14) Sim, pois o *direcionamento dado pela atividade ajuda em uma melhor compreensão do texto e seu propósito*. *Ao apontar o objetivo e direcionar as perguntas de maneira clara e objetiva, é possível compreender a noção de tripé institucional e sua definição*. Portanto, *o objetivo desta atividade foi alcançado*.

Quanto ao conteúdo das respostas à questão 8, a impressão das/os estudantes sobre a atividade reflete especialmente a

ênfase no conteúdo notada em muitas das respostas: da mesma forma que privilegia a observação das informações e dos conceitos ao responder às questões, a maior parte das/os estudantes se concentra em fatores externos (o conteúdo, o artigo, o roteiro) ao avaliar o próprio processamento metacognitivo e metalinguístico da atividade. Para a maioria delas/es, importa mais o que está “fora” e é mensurável – quantidade de informações, qualidade do artigo –, e não o que está “dentro” e implica autoconhecimento.

Considerações finais

Pelos resultados aqui compilados, procuramos mostrar que, como efeito das experiências com a linguagem vividas na escola, as/os estudantes tendem a apresentar a **cognição escolar definicional** como principal forma de raciocínio para lidar com a leitura e a escrita acadêmicas. Por extensão, podemos perceber que a restrição a essa cognição escolar é fator que limita o desenvolvimento do letramento linguístico acadêmico, uma vez que não foram percebidas, de modo satisfatório, as diferenças entre as ações com a escrita. Conseqüentemente, o desenvolvimento da pessoa em termos de letramento linguístico acadêmico relaciona-se estreitamente ao aprendizado e aprimoramento do gerenciamento metacognitivo e metalinguístico das suas ações linguísticas acadêmicas.

Podemos dizer, dessa forma, que o maior entrave não parece ser a capaci-

dade cognitiva em si, mas a dificuldade no gerenciamento metacognitivo e metalinguístico no contexto de ensino-aprendizagem. Como a/o estudante pouco desenvolveu o domínio consciente de seus processos cognitivos, especificamente linguísticos, a capacidade de **cognição relacional** acaba sendo subaproveitada e pode também não se desenvolver em grau compatível com a fase da vida.

A tendência da/o estudante a preferir (e até copiar) definições e conceituações, como vimos, relaciona-se à dificuldade que ela/e tem de ocupar o “lugar cognitivo” de produtor/a de textos escritos, para além do lugar de “aluna/o que responde a questões” – e é avaliada/o, recebe notas, é “aprovada/o” ou “reprovada/o”. Aprender a ser pessoa que aprende (SINHA, 1999), no caso do contexto universitário/acadêmico, é (ou precisa passar a ser) aprender a se perceber (meta)cognitivamente como alguém que pode dizer sobre o que lê e estuda (nas limitações de cada fase da vida universitária); alguém que pode e deve se posicionar por meio de discurso polifônico e intertextual, mas organizado a partir dos próprios recursos de gerenciamento metalinguístico. Sobre tudo, é aprender a ser um integrante do “simpósio universal” (PERROTTA, 2004, p. XV) que é o espaço de interlocução acadêmica, o que implica necessariamente ver a/o outra/o como interlocutor/a, e não apenas como professor/a que avalia, atribui notas, “aprova” ou “reprova”.

No entanto, também como se viu, é imprescindível que esse espaço de

interlocução *inclua* a/o universitário/a como **estudante**, conforme vem sendo chamada/o nesta pesquisa, e não meramente como aluna/o. Incluir, nesse caso, comporta dois significados fundamentais: o primeiro é o de percebê-la/o como pessoa que cogniza, capaz também de elaborar seu dizer, e não apenas de repetir o que foi dito, a partir da consideração de seus conhecimentos prévios escolares e não escolares, de suas vivências, pontos fortes e dificuldades. O segundo significado é o de prover a orientação necessária e sistematizada, para que a pessoa se aproprie de suas capacidades (meta)cognitivas e metalinguísticas.

Assumir que a universidade precisa prover essa orientação implica, como ponto de partida, problematizar o trato com a linguagem no ensino universitário. A compreensão dos enunciados das questões, tomada como consensual, privilegia o dizer da instituição e do/a professor/a, ou abre espaço para as possibilidades de compreensão e ação da/o estudante? Reforçamos aqui a importância de um projeto de reflexão metalinguística no Ensino Superior, que contemple e inclua as (meta)cognições das/os estudantes e das/os professoras/es. Em última análise, todas as aulas precisam se tornar aulas de leitura-escrita e de reflexão metalinguística. É imprescindível ampliar o foco das atividades de ensino-aprendizagem, que normalmente privilegiam o acúmulo de informações, para o estudo de **como** esses conteúdos se relacionam entre si e com os conhecimentos prévios das

pessoas, em termos conceituais e linguísticos. Mais ainda, é imperativo que esse seja um fundamento constitutivo da concepção e da prática pedagógicas.

A partir dessas reflexões, é inevitável questionar a própria formulação das atividades pedagógicas no ensino superior, especialmente a elaboração de questões em exercícios e provas (e no próprio roteiro aplicado). Não seria esse procedimento “escolar” um dos entraves mais visíveis e contundentes para o desenvolvimento da autonomia da/o estudante em seus processos (meta)cognitivos? De forma mais direta, é por meio de questionários e provas que, de fato, se pode construir e avaliar a formação de pessoas que cognizam como adultas (e até de possíveis pesquisadoras)? Esperamos (e continuamos investigando para) que essas perguntas fomentem a abertura para novas estratégias e concepções no processo de ensino-aprendizagem na universidade.

Metalinguistic knowledge in a (meta)cognitive approach – academic linguistic literacy of undergraduate students

Abstract

This article is a shortened version of the doctoral dissertation (2015) which focused on the academic linguistic literacy of undergraduate students, in the perspective of processing and on the light of concepts of (meta) cognition, especially metalinguistic management. In this paper we describe the results of the application of reading scripts, elaborated from

a theoretical article, to students of the International Relation's Theories. The difficulties undergraduate students present when relating concepts and phenomena, both on reading and writing of academic texts, were investigated and these findings reveal a larger weight on the definitional cognition, instead of the so expected relational cognition, in relation to the answers to the questions asked. Therefore, we propose that a greater emphasis should be given to a metalinguistic approach to the teaching of reading and writing in academic settings in order to make it possible for undergraduate students to have a higher level of agency of their own knowledge and linguistic practices.

Keywords: Metalinguistic knowledge. Academic linguistic literacy. Academic reading and writing. Metacognition. Higher education.

Agradecimentos

Meu muito obrigada à professora de Relações Internacionais Ivi Vasconcelos Elias pelo valioso auxílio na elaboração e aplicação do roteiro de leitura e às/aos estudantes que participaram da pesquisa.

Notas

- ¹ O ensino de leitura e produção textual em todas as disciplinas do currículo escolar faz parte da proposta de “escrita para a aprendizagem”, referida por Newell (2006).
- ² É fato que os textos acadêmicos das ciências sociais nem sempre apresentam a sumarização explícita. Sobre isso, ver Neves (2015, p. 61).

Referências

ALMEIDA, Marcus Vinicius Brotto de. *Polissemia e progressão referencial em redações de vestibular*. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. Livros Didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 9-28.

BOTELHO, P. F. *Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de História: leitura e metacognição*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

_____. Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura – uma abordagem cognitiva e metacognitiva. 2015. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BRITTON, J. e cols. *The development of writing abilities (11-18)*. Londres: Macmillan Education, 1975.

CAMARGO, A. G.; JUNQUEIRA, C. G. B. A teoria neoliberal nas relações internacionais: o tripé institucional e o papel do estado. *Revista O debatedouro*, edição 83, ago. 2013. Disponível em: <http://issuu.com/odebatedouro/docs/debat83_v4>. Acesso em: 19 jul. 2015.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*. Conceptual blending and the

- mind's hidden complexities. EUA: Perseus Books Group, 2002.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, n. 34, p. 906-911, 1979.
- GENTNER, D.; LOEWESTEIN, J. Relational language and relational thought. In: AMSEL, E.; BYRNES, J. P. *Language, literacy and cognitive development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- _____. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.
- GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 49, n. 1, p. 145-166, 2010.
- GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: The MIT Press, 1992.
- LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 115-136.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em aberto*, Brasília, DF, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- NEVES, Fabiana Esteves. *Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitários/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/NevesFE.pdf>>.
- NEWELL, George E. Writing to Learn. How alternative theories of school writing account for student performance. In: MACARTHUR, Charles A.; GRAHAM, Steve; FITZGERALD, Jill. *Handbook of writing research*. Nova York: The Guilford Press, 2006.
- PERROTTA, C. *Um texto pra chamar de seu*. Preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, v. 29, p. 417-447, 2002.
- SINHA, Christopher. Situated selves: learning to be a learner. In: BLISS, J.; SÁLJÓ, R.; LIGHT, P. (Eds.). *Learning sites: social and technological resources for learning*. Oxford: Pergamon, 1999. p. 32-48.
- VARGAS, D. S. O ensino de leitura no ensino médio: uma análise do plano inferencial em livros didáticos. *Anais do SETA*, v. 5, p. 19-19, 2011.
- _____. *O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino*. 2012a. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012a.
- _____. Os estudos em inferência e os níveis de leitura em atividades de livros didáticos de língua portuguesa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2012, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro: ALAB, 2012b. p. 1-18. v. 1.
- VARGAS, D. S. et al. (Re)pensando atividades de leitura em espanhol-LE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE LENGUAS OFICIALES DEL MERCOSUR, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: APEESP, 2011. p. 296-305.