

Fundamentando o Artigo Científico: Um Estudo Piloto da Prática de Citação de Alunos do Primeiro Ano^I

Mary Lourdes **SILVA***

* É professora associada e ex-Diretora de Composição do Primeiro Ano do Ithaca College. Ela recebeu um doutorado em Estudos de Linguagem, Alfabetização e Composição pela Universidade da Califórnia, Santa Bárbara. Sua pesquisa anterior e atual examina as práticas de citação de alunos de redação da faculdade do primeiro ano; uso pedagógico de tecnologias e práticas multimodais e multimídia em sala de aula; a implementação de avaliação de ePortfolio institucional; alfabetização movimento-toque como modalidade de ensino do pensamento retórico/reflexivo na escrita do primeiro ano; e o viés racial de gênero na avaliação padronizada do ensino. Ela publicou no International Journal of ePortfolio, Writing Research Across Borders Conference Volume III, The New Digital Scholar: Exploring and Enriching the Research and Writing Practices of NextGen Students e Computers and Composition. Contato: msilva@ithaca.edu.

Resumo:

Pesquisadores do campo da escrita têm levantado questões acerca das dificuldades dos alunos para integrar fontes secundárias como um problema ético de plágio. Eles propõem, em vez disso, enquadrar as práticas de citação do aluno como marcadores de transição de desenvolvimento em que os alunos usam patchwriting para aprender as normas discursivas e os valores da academia. Patchwriting como ferramenta de letramento para transferência de conhecimento levantou dúvidas para mim em relação a se os alunos desenvolvem outras estratégias para ajudar na transferência de aprendizagem. Neste estudo piloto, eu investigo o uso de referências base pelos alunos, a “fonte perfeita” que enquadra o argumento central, a estrutura retórica e/ou o propósito do texto do aluno. Com base em uma amostra aleatória de um corpus nacional de artigos de pesquisa do primeiro ano, de 16 instituições americanas, os resultados mostram que 21 de 30 artigos de pesquisa (70%) revelaram evidências de uma referência base. Seis dos 9 artigos sem referência base mostram evidências de problemas retóricos significativos. Os resultados sugerem evidências de transferência de conhecimento, bem como implicações pedagógicas para apoiar esta fase de transição no desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave:

Escrita do primeiro ano. Escrita acadêmica. Escrita baseada em evidências. Letramento informacional. Citações.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.24, n.1, p. 43-61, abr. 2021

Recebido em: 10/07/2020

Aceito em: 08/02/2021

¹ A versão deste artigo em português é de autoria de Débora Cristina Monteiro Pena (PPGEL-UUEL), a quem os editores deste número da Signum registram seus agradecimentos.

Fundamentando o Artigo Científico: Um Estudo Piloto da Prática de Citação de Alunos do Primeiro Ano

Mary Lourdes Silva

INTRODUÇÃO

Nos Estados Unidos, os cursos de escrita para primeiros anos (EPA) em Inglês e departamentos de escrita têm sido por muito tempo o local onde o artigo de pesquisa é ensinado. Desde o começo dos anos 1900, esse modelo de prática foi colocado como propagador de “bons hábitos de pensamento” e permitia que os alunos “aplicassem conhecimento do curso,” sem notar diferenças epistemológicas de investigações entre as disciplinas (RUSSELL, 1991). Além disso, a proposta de artigo científico forneceu um meio para ensinar os alunos como usar a biblioteca e como revisar e resumir múltiplas referências impressas. Frequentemente, uma proposta de artigo científico requer 5-10 referências secundárias nos cursos de primeiro ano e não mais do que 30 referências para alunos de nível avançado (LOCKETT, 2017). Subsequentemente, na era da informação digital, o artigo científico se tornou uma ferramenta para ensinar habilidades em letramento digital, letramento informacional e letramento midiático. Witte (2017) argumenta que a instrução de pesquisa na escrita de primeiro ano deveria desafiar os alunos a desenvolver uma pesquisa autêntica, cultivar a descoberta de novas ideias e se engajar para ideias referência para responder a problemas da sociedade. Em um relatório de 2016, feito pela Associação da Faculdade e Bibliotecários Acadêmicos (ACRL, 2016, p. 7), os autores “consideram pesquisa como uma exploração aberta e engajamento com informação” e os alunos formulam questões “baseadas em lacunas de informação ou em revisitação de informação já existente, possivelmente conflitante”. Embora o ACRL e a estrutura de pesquisa coloquem instrução de redação como um modo de investigação, descoberta e solução de problemas, na prática os estudantes universitários do primeiro ano localizam informações para confirmar crenças pré-existentes e produzir compilações descontextualizadas de fatos.

Diversos intelectuais e pesquisadores da escrita desafiaram a transferibilidade da proposta do tradicional artigo científico para contextos disciplinares/educacionais e ambientes ativos de investigação (LARSON, 1982; RUSSELL, 1991; GEISLER, 1994; NORGAARD, 2004; DEVITT, 2007; HOOD, 2010; DIRK, 2012). Críticos argumentaram que esse gênero de sala de aula não seria para um propósito retórico fora da sala de aula (RUSSEL, 1991). Nos últimos anos, o tradicional artigo acadêmico foi substituído por mais gêneros específicos de cada disciplina, como a proposta de pesquisa, a bibliografia anotada e a revisão bibliográfica (HOOD, 2010). O afastamento dos gêneros descontextualizados, como o tradicional artigo científico, aproxima a EPA do caminho certo; no entanto, faculdades e universidades americanas continuam, em nível nacional, enfatizando demais um método de ensino de escrita em cursos de EPA baseado em habilidades e regras (JAMIESON, 2016). Ao ensinar gêneros acadêmicos, os instrutores não podem simplesmente reutilizar a abordagem de habilidades básicas para competência informacional. Quando o principal foco pedagógico está centrado no acesso de textos confiáveis e modelos de citação, a escrita acadêmica é menos sobre uma prática retórica social de investigação e engajamento e, muitas vezes, policiamento de possível plágio.

Valentine (2006) explica como as discussões a respeito de plágio estão ligadas ao discurso de ética. Nesta ótica, Valentine afirma que nós criamos uma dualidade que rotula alunos como honestos ou desonestos. Plágio como uma violação de ética é mais predominante na mídia, onde histórias são comumente publicadas sobre fábricas de artigos e o uso das mídias sociais e *smartphones* para facilitar fraudes. Este tipo de discurso impacta a relação aluno-professor, na qual os alunos são considerados culpados até que se prove o contrário. A título de exemplo, *softwares* proprietários como *Turnitin* são comumente usados por professores em cursos do ensino superior. Tal *software*, que privilegia comprimento do texto e “linguagem pretenciosa” acima de conteúdo (PERELMAN, 2014), serve como uma ferramenta *gatekeeping* (ou “seletiva”) para acusar o culpado e aprovar os “inocentes”. Plágio não intencional, um problema comum para escritores iniciantes, requer intervenção pedagógica ao invés de ação judicial (HOWARD, 1993; PECORARI, 2003).

Pesquisadores sobre escrita como Howard, Serviss e Rodrigues (2010) têm examinado plágio, escrita de *patch* e prática de citações dos alunos nos cursos de EPA como parte de um estudo em larga escala, chamado Projeto Citação (citationproject.net). Howard, Serviss e Rodrigues (2010) consideram que a escrita de *patch*, uma forma de plágio nas universidades e faculdades estadunidenses, é usada por estudantes como uma forma de “performar” dentro de suas novas comunidades discursivas. Por exemplo, estudantes podem copiar a maior parte de um texto e substituir palavras específicas por seus sinônimos, deletar uma pequena porcentagem da passagem original e/ou inverter a ordem de algumas sentenças. Howard, Serviss e Rodrigues (2010) entendem este tipo de escrita como um estágio transicional, pelo qual os alunos passam devido à falta de capacidade de disciplina. Como ela é um estágio transicional, se os estudantes usarem da escrita de *patch* como uma prática de letramento para se apropriar das normas discursivas e valores de sua área ou da academia, há evidência de estudantes se envolvendo em transferência adaptativa², o processo consciente ou intuitivo de remodelar conhecimento prévio ou estratégias de adaptação para facilitar nova aprendizagem (DEPALMA, RINGER, 2011)? Nos estudos sobre escrita, Depalma e Ringer (2011, p. 44) argumentam que pesquisadores têm focado predominantemente no “reuso de aprendizagens passadas” e não prestado atenção às estratégias adaptáveis que os alunos desenvolvem para atingir suas metas de aprendizagem. Ao invés de realizar eventos que priorizem o objetivo educacional, eles argumentam que os instrutores deveriam inquirir os “recursos retóricos diversos e os recursos linguísticos dos alunos” (DEPALMA, RINGER, 2011, p. 61).

O uso de conhecimento prévio e estratégias adaptáveis para estruturar as práticas de letramento de conteúdo/informativo dos alunos é evidente em diversos estudos. Em um estudo das práticas de pesquisa de alunos de 7 *campi*, Head e Eisenberg (2009) verificaram que estudantes pesquisam por “informações gerais”, as quais são um gênero familiar nas plataformas de busca, para facilitar o entendimento de um novo tópico de pesquisa. Head e Eisenberg também descobriram que estudantes buscam a “referência perfeita” em pesquisas *online*, essencialmente, a única referência que responde uma pergunta de pesquisa ou estrutura o argumento do estudante. Uma descoberta similar foi encontrada em uma dissertação de 2011, um estudo de caso de um semestre de três escritos de estudantes de graduação que tinham usado “a fonte perfeita” que fundamentou os comportamentos de pesquisa e processo de escrita (SILVA, 2011). Estudantes relataram que uma vez que eles localizavam sua “referência base” (ou, referência perfeita), eles continuavam a procurar fontes adicionais para encontrar frases para “aumentar” o que eles classificam como sua referência perfeita. A busca de estudantes por frases ao invés de utilizar argumentos de forma holística também é evidenciada por Howard, Serviss e Rodrigues (2010). Por exemplo, em 18 amostras de textos, Howard, Serviss e Rodrigues (2010, p. 181) não encontraram evidência de escrita resumida, “reafirmando e reduzindo os principais pontos de um parágrafo ou mais de texto em linguagem leve e

² No original: “adaptive transfer” (p. 2).

reduzindo a passagem resumida para pelo menos 50%”. Ainda, os pesquisadores encontraram evidência de cópia, escrita de *patch* e paráfrase, o que sugere que os estudantes não compreenderam totalmente o significado e propósito retórico do texto de forma completa e dependem de pedaços para montar seus trabalhos. Uma possível explicação do porquê de os alunos pesquisarem por sentenças é que as orientações do trabalho podem requerer um certo número de citações, ou o *feedback* do instrutor pode pedir por fatos adicionais ou contra argumentos; porém, quando os alunos tentam atingir as metas do trabalho e escrevem com base nas sentenças referências, alguns estudantes juntam sentenças fora de contexto, as quais se distanciam de argumentos que contradizem o argumento principal do aluno. Howard, Serviss e Rodrigues (2010) declaram que, quando os alunos escrevem com base em sentenças, é provável que eles não leram a referência inteiramente ou não entenderam o que eles estavam lendo.

Se Howard, Serviss e Rodrigues (2010) estiverem corretos no que diz respeito ao uso de escrita de *patch* dos estudantes como um estágio transicional para adotar as normas discursivas de um gênero específico ou argumentos acadêmicos, estudantes poderiam usar referências base da mesma forma? O uso de uma referência base como uma estratégia adaptável para estruturar um texto pode ser um exemplo do que Perkins e Salomon (1988) descrevem como transferência de nível baixo³. Um estudante de EPA pode imitar os objetivos retóricos, estrutura de argumento, e/ou movimentos discursivos de uma referência base para organizar seu trabalho. Transferência de nível alto⁴, por outro lado, seria “abstração consciente” dos conceitos-chave ou ideias de uma referência base para servir o propósito e objetivos do estudante escritor. Envolver-se em abstração consciente é primordial no que Gogan (2013) descreve como sendo um estágio pós-limiar de transferência, em que os alunos podem fazer perguntas retóricas sobre o público, propósito, organização, evidência, enviesamento etc. de uma fonte de audiência. Abstração consciente e a transferência de conhecimento retórico são o que Howard, Serviss e Rodrigues (2010) argumentam que *não* estão acontecendo na escrita do primeiro ano. Ambas, escritas de *patch* e referências, podem ser um tipo de transferência que não é “sempre visível para instrutores” (NOWACEK, 2011, p. 114). Schieber (2016) aconselha instrutores a estarem conscientes das estratégias e conhecimentos que podem não ser visíveis aos alunos também.

Na década passada o problema de transferência de habilidades de escrita, conhecimento e desafios metodológicos para definir e medir a transferência tem sido estudado amplamente por estudiosos da escrita (DEPALMA, RINGER, 2011; MOORE, 2012; ROBERTSON; TACZAK; YANCEY, 2012; TACZAK, 2012; WARDLE, 2012; DRISCOLL *et al.*, 2017). Por exemplo, a transferência é uma reutilização ou transplante de uma habilidade específica ou estratégia aprendida anteriormente e aplicada a um novo contexto? E se os estudantes aplicassem essa habilidade ou estratégia sem abstração consciente de conceitos-chave, ou talvez o estudante não aplique a habilidade ou estratégia bem, mas articula de forma completa um entendimento de conceitos-chave? Yancey, Robertson e Tackzak (2014) declaram que a palavra em si sugere um movimento mecânico e linear de conhecimento e habilidades para uma nova coleção. Para problematizar mais o conceito de transferência, Wardle (2007) questiona se a transferência é para ser investigada de forma individual *aplicando* conhecimento prévio para uma nova tarefa e contexto, *transformando* conhecimento prévio ou aplicando conhecimento prévio *enquanto paralelamente* o transforma. Para contribuir com este questionamento, como interações inseridas no social, gêneros, textos, tecnologias e local físico impactam a transferência de aprendizagem e como os pesquisadores operacionalizam e registram a transferência nesses casos? Para quantificar a transferência, a maioria dos pesquisadores de escrita dependem da presença dos estudantes em entrevistas, grupos focais, estudos de caso, questionários, pensar em voz alta sobre protocolos, observação de sala de aula e análise do discurso de reflexões dos alunos (MOORE, 2012).

³ No original: “low-road transfer” (p. 12).

⁴ No original: “High-road transfer” (p. 12).

Projetos dos estudantes e modelos de tarefas também são analisados, mas quase sempre triangulados/juntados com os relatórios de autoavaliação. A primeira presunção aqui é que, para estudar a transferência, precisamos perguntar aos alunos diretamente o *quê* eles aprenderam e *como* ele aprenderam, presumindo que os alunos sejam conhecedores de suas estratégias retóricas, as quais Schieber (2016, p. 482) percebe, “alguns estudantes podem estar transferindo conhecimento retórico de outros cursos, mas tal ação de alguma forma é invisível para eles e seus instrutores de escrita”. Um problema nos relatórios de autoavaliação de transferência de aprendizagem é que os aprendizes constroem narrativas coerentes de processos retóricos, os quais não capturam aprendizagem tácita/implícita, aprendizagem liminar e/ou dissonância cognitiva em tempo real. Em áreas como a Linguística, por décadas pesquisadores têm estudado a transferência de L1, L2 e práticas discursivas de L3, aplicando abordagens metodológicas, como as análises de texto, conteúdo e retórica contrastiva (ODLIN, 1989). Na verdade, os principais pesquisadores d’O Projeto de Citação se basearam somente em trabalhos de estudantes anônimos para relatar evidência de escrita de *patch*. Análise qualitativa de texto de um grande *corpus* como O Projeto de Citação permite que pesquisadores identifiquem padrões predominantes de retórica na escrita dos estudantes. Embora resultados de análise de texto não representem uma narrativa completa de atividade retórica, descobertas podem nos ensinar *algo* de relevante sobre estratégias retóricas repetitivas e padrões na escrita do estudante. Head e Eisenberg (2010) descobriram que estudantes regularmente reutilizam as mesmas estratégias e referências secundárias, apesar do propósito retórico ou proposta de escrita. O que pesquisadores ainda não examinaram é o papel que tais referências secundárias exercem no enquadramento/fundamentação de argumentos do estudante e se “copiar” a estrutura retórica e argumento de uma referência secundária (*i.e.* referência base) é considerado plágio ou funciona como escrita de *patch*, um começo de pensamento e letramento acadêmico.

O modelo de escrita de *patch* de Howard, Serviss e Rodrigues (2010) reestrutura instâncias não deliberadas como um estágio de desenvolvimento, onde estudantes ensaiam seu ethos acadêmico e desenvolvem habilidades de letramento acadêmica. Resultados d’O Projeto de Citação sugerem que estudantes estão deixando os cursos de EPA sem um claro entendimento de como citar, parafrasear e resumir referências em seus argumentos de forma retoricamente significativas (JAMIESON, 2013). O que os dados não revelam é *como* tais práticas de citação enquadram o argumento central do estudante. Neste método exploratório e variado, eu expando o modelo de Howard, Serviss e Rodrigues (2010) de escrita de *patch* e investigo como argumentos e estruturas retóricas “copiadas” de referências secundárias podem servir um propósito similar de desenvolvimento. O presente estudo investiga a função retórica das referências base nos trabalhos de pesquisa dos alunos e adiante discute se as referências base são evidências de plágio que justificam fiscalização ou poderiam funcionar holisticamente para possibilitar a transferência de atividades pós-liminares, como as reutilizações de referência de argumentos para criar novo conhecimento e resolver problemas significativos dentro de comunidades de prática.

METODOLOGIA

O Projeto de Citação é um esforço colaborativo de pesquisadores da escrita, como Howard, Serviss e Rodrigues (2010), que sistematicamente estudam questões voltadas a problemas relacionados à plágio, escrita de *patch*, letramento informativo, escrita a partir de referências e o ensino de escrita baseado em referência acadêmica. Entre a primavera de 2008 e a de 2010, o Projeto de Citação agregou trabalhos de pesquisa de estudantes de Escrita para Primeiro Ano (EPA) de 16 instituições espalhadas pelos Estados Unidos e distribuídos por regiões de 12 estados. Os trabalhos de pesquisa foram propostos para o final do período letivo, solicitando 7-10 páginas e pelo menos 5 fontes secundárias. No total, 147

listas de artigos e trabalhos citados foram analisados, em complemento às 1.911 de citações referenciadas nos trabalhos e de 930 referências citadas. Um total de 800 páginas foram classificadas. Cada citação foi classificada como paráfrase, resumo, escrita de *patch* e citação com ou sem aspas. Publicações sobre as conclusões desta pesquisa podem ser encontradas em <http://www.citationproject.net/>.

No final de 2016, entrei em contato com os pesquisadores do Projeto de Citação, Dra. Rebecca Moore Howard, da Universidade de Syracuse, e Dra. Sandra Jamieson, da Universidade Drew, para solicitar uma amostra aleatória de trabalhos de pesquisa sobre EPA que já haviam sido classificados entre paráfrase, resumo, escrita de *patch* e citação com ou sem aspas. Após obter aprovação do comitê de ética⁵, os professores Dr. Howard e Dr. Jameson me forneceram 30 trabalhos, selecionados de forma aleatória, os quais incluíam todos os materiais de fontes secundárias. Primeiramente, eu li cada um dos 30 trabalhos, li todas as referências e trabalhos citados na página de referência, e li as listas do Excel produzidas pelo Projeto de Citação para cada aluno. Após isto, reli cada trabalho para avaliar se alguma referência secundária estruturou o argumento central do estudante, em outras palavras, a referência base. Usando uma metodologia de teoria fundamentada (CHARMAZ, 2006), a análise do banco de dados foi interativa e contínua. O critério de referência base usado no presente trabalho foi primeiramente resgatado do critério desenvolvido durante um estudo de caso, durante um período letivo, de três estudantes de EPA em um curso de escrita acadêmica (SILVA, 2011). A triangulação de dados inclui dados de entrevista com estudantes, protocolos *think-aloud* (“pensar em voz alta”) durante pesquisa *online* por referências secundárias e diversos projetos de trabalhos de pesquisa (SILVA, 2011). Uma referência base foi considerada como tendo pelo menos duas das três características principais:

1. O argumento central da referência base é quase idêntico à tese do estudante.
2. O principal objetivo da referência base está alinhada com o principal objetivo do trabalho do estudante.
3. A organização retórica e os tipos de evidência usados na referência base estão alinhados com a organização retórica do trabalho do estudante.

Charmaz escreve que os pesquisadores deveriam seguir linhas emergentes enquanto analisam os dados. Se as referências base fossem evidentes na escrita dos alunos, baseado em entrevistas durante o semestre com os estudantes, eles seriam evidentes na escrita dos alunos sem a percepção deles sobre seus processos de escrita e pesquisa? Em outras palavras, há evidência tangível dos alunos que dependem de referências base para construir os argumentos deles, assim como evidência tangível de cópia, paráfrase, resumo e escrita de *patch* nos trabalhos dos estudantes?

No conjunto de 30 trabalhos selecionados da base de dados, um exemplo de referência base é um artigo sobre a confiabilidade da água engarrafada e da água de torneira. O aluno não só faz movimentos retóricos similares ao discutir o custo, regulações EPA e impacto ambiental de água engarrafada, mas o título do artigo é a tese do trabalho do estudante. Em alguns casos, estudantes tinham duas ou três referências base, as quais eram textos informativos da internet. Por exemplo, um estudante que escreveu sobre sinais de abuso infantil teve três fontes que compartilhavam as mesmas informações sobre abuso infantil. Nestes poucos exemplos, a referência base foi referenciada uma vez. Na planilha do Excel, eu inseri a referência base, o número de vezes que a referência base foi citada no trabalho, de forma direta ou indireta, o número de referências utilizadas por cada trabalho, o número de citações por trabalho, anotações e análises sobre o argumento central dos alunos e o uso de fontes.

⁵ No original: “IRB clearance” (p. 4).

Construir argumentos “mais ou menos originais” baseado em fontes é um objetivo de aprendizagem recorrente em cursos de EPA (BRENT, 2013). Estudantes de EPA são incentivados a “tomar posição e argumentar com base em fontes” (FISHMAN; REIFF, 2011, p. 128). Downs e Wardle (2007) argumentam que um conceito limiar significativo para salas de EPA é a adaptação e integração de fontes de ideias em argumentos teoricamente significativos que contribuem para uma conversa acadêmica contínua (DOWNS; WARDLE, 2007). Na minha análise dos argumentos dos estudantes avaliei se o argumento era “original” ou não, um argumento com uma tese distinta de qualquer referência na página de referência. Em outras palavras, estudantes com um argumento original adaptaram e/ou contextualizaram informação de fontes para atingir seus objetivos retóricos. Por exemplo, uma referência base que analisa retoricamente as funções do discurso inaugural de Franklin D. Roosevelt como modelo para um trabalho sobre o discurso sobre o Estado da União de George W. Bush. Se nenhuma fonte na página de trabalhos citados constrói o mesmo argumento, então foi classificado como “original”, mesmo se o argumento em si não for original para a maioria do público. Um trabalho pode ter uma referência base e uma frase de tese diferente da referência base, como explicado com o trabalho sobre Bush, como se fosse claro que o argumento do estudante foi modelado na estrutura retórica e no objetivo da referência base. Trabalhos classificados como “não originais” tinham argumentos quase idênticos às referências base. Se o trabalho não tivesse uma referência base ou argumento original, o trabalho do estudante em si carecia de objetivo ou direção. Em outras palavras, o trabalho do estudante em si não tinha um argumento.

RESULTADOS

Referenciando

Das 30 amostras randomizadas de trabalhos de alunos, 21 tinham uma referência base, o que significa que uma fonte na página de referências (às vezes 2 ou 3 fontes) tem pelo menos 2 ou 3 características retóricas no trabalho do estudante: uma tese quase idêntica, estrutura organizacional e/ou propósito retórico. Antes de finalizar a leitura dos trabalhos dos alunos, eu assumi que a referência base seria resumida, parafraseada ou citada mais vezes durante o trabalho, mas, na verdade, a referência base foi citada apenas 21,5% do tempo, em média. Uma característica da referência base foi que frequentemente ela era curta e fácil de ler. Referências base comuns eram artigos da web (*e.g. site* sobre os benefícios da maconha para a saúde), artigos de revista (*e.g. Revista Time*), editoriais ou artigos baseados na web. Dentre os 21 trabalhos com referência base, 3 trabalhos usaram artigos de revistas acadêmicas como referência base e um trabalho usou um capítulo de livro.

Nos poucos casos que duas ou três referências foram identificadas em um único trabalho, estudantes tinham uma tese genérica, como “legalizar a maconha” ou “identificar os sinais de abuso infantil”. No trabalho sobre abuso infantil, o aluno referenciou três fontes da web que repetiram os mesmos tipos de evidência e estrutura retórica, nas quais definições de abuso estão listadas, soluções providenciadas e passos para prevenção são explicados. Os artigos da web, no entanto, eram artigos não acadêmicos, do tipo que seria facilmente encontrado caso alguém pesquisasse no Google sobre abuso infantil. No trabalho deles, o estudante principalmente resumia as definições, soluções e métodos de prevenção. Um problema com uma tese genérica, assim como aquela sobre a legalização da maconha para fins medicinais é que diversas referências poderiam funcionar como referência base, o que sugere que estudantes escutam predominantemente uma única perspectiva sobre o tópico, mesmo que ele tenha diversas referências nas páginas de referências. Isso não é necessariamente um problema. Um padrão retórico comum em artigos para revistas especializadas é a de estudiosos demonstrarem consenso entre

os especialistas sobre um problema específico; porém, escritores esclarecem que eles estão tentando demonstrar tal consenso, uma vez que escritores estudantes de graduação, em sua grande maioria, não fazem os movimentos retóricos na escrita deles.

Nove dos 30 trabalhos não tinham uma referência base listada na página de referências. Seis dos 9 trabalhos sem referência base contêm evidência de problemas retóricos significativos. Em cinco destes trabalhos, os estudantes não tinham uma declaração clara de tese. Um estudante tentou fazer uma análise de “Brokeback Mountain”, mas essencialmente ele resumiu a análise conduzida pelas referências sem estabelecer um argumento claro no trabalho. Em um segundo trabalho sobre *design* arquitetônico do Seattle Space Needle, o estudante compartilhou sua experiência pessoal de visitar o edifício e incluiu referências secundárias sobre o *design* inovativo do prédio; porém, o trabalho não tinha direção ou propósito. Em outras palavras, não ficou claro por que o público deveria se importar com essa primeira visita a um prédio. Um terceiro trabalho sobre abuso de substâncias em crianças apenas referenciou artigos de revistas especializadas e principalmente resumiu as referências sem construir um argumento real. É evidente que nesses trabalhos há problemas retóricos comuns encontrados em cursos de EPA: análise literária pode ser um gênero novo para estudantes; estudantes sofrem para situar a experiência pessoal em uma conversa acadêmica mais ampla (DOWNS, WARDLE, 2007); e estudantes sofrem para compreender e adaptar artigos acadêmicos (JAMIESON, 2013).

Artigos acadêmicos de periódicos ou capítulos de livro parecem criar os maiores problemas para os estudantes. Primeiro, em 29 dos 30 trabalhos, os estudantes não contextualizaram ou enquadraram um argumento como referência, ou um estudo, ou resultados, independentemente de ser acadêmico ou não. Ao invés disso, estudantes passavam os olhos nas primeiras páginas da referência. No estudo de Jamieson e Howard (2013) sobre 174 trabalhos de pesquisa, os pesquisadores descobriram que 83% das citações dos alunos foram tiradas das primeiras quatro páginas de uma referência, independentemente da extensão da referência. Um estudo de caso de duas estratégias de escrita científica revelou resultados similares (LI; CASANAVE, 2012). Em um artigo de periódico, as primeiras páginas tipicamente incluem uma revisão de literatura, o que é na verdade uma síntese de argumentos de outros pesquisadores. Porém, alunos de escrita de primeiro ano (EPA) têm dificuldade em distinguir entre argumentos de revisão de literatura e a contribuição individual do autor para a conversa. Por exemplo, um estudante escreveu sobre poligamia como uma prática cultural na África para apoiar seu próprio argumento sobre permitir que comunidades religiosas pratiquem poligamia. O estudante referenciou um artigo que observava como poligamia era “um marcador de status para homens e era um sinal de poder, força e riqueza”. O estudante não mencionou que a fonte na verdade argumentava contra poligamia, o que foi, no mínimo, confuso. Em um outro trabalho sobre as consequências da colonização e neocolonização de nativos americanos e o impacto psicológico na juventude nativa, o estudante não mencionou que a referência base, um artigo de periódico acadêmico, focava em um estudo de caso de um nativo específico de uma tribo no Alaska. Como resultado, o estudante fez generalizações sobre todos os nativos/indígenas americanos sem suporte evidencial adequado. Em um terceiro trabalho sobre embates familiares de pais forçando as crianças a herdar o negócio, o estudante referenciou uma fonte sobre herdeiros de corporações multimilionárias, outra fonte sobre os efeitos psicológicos e uma fonte final sobre estabelecimento de metas para a vida. Nenhum dos argumentos destas fontes foi contextualizado. Ao invés disso, o estudante escolheu informações para descrever o descontentamento no trabalho e a amargura de crianças com as quais os pais são rigorosos a respeito do negócio da família. Os tipos de problemas que podem surgir quando crianças são forçadas a herdar um negócio de sucesso da família, como uma loja de sapatos local ou padaria, são bem diferentes dos problemas que herdeiros de empresas multimilionárias podem enfrentar. Além disso, o estudante presumiu que os herdeiros ou crianças de negócios familiares devem

ter direitos e privilégios e referenciou uma fonte sobre crianças descontentes engajando comportamentos arriscados, porém nenhuma das referências falava sobre herdeiros ou crianças de negócios de famílias tendo comportamentos arriscados.

Em resumo, a maioria dos estudantes (70%) das amostras usou referências base e argumentos com menos problemas retóricos, tais como falta de propósito/objetivo ou argumento central, alegações falaciosas, presunção fraca, interpretação errada de referências e falta de referência evidente. A maioria das referências base eram textos informativos ou fontes populares facilmente recuperadas por meio de uma pesquisa no Google, as quais os alunos achariam menos difícil de ler e compreender. Seria mais fácil para os alunos modelar seus argumentos a partir de argumentos escritos para o público em geral, em comparação com os argumentos acadêmicos complexos em fontes acadêmicas. Essas descobertas sugerem que o uso de referências base escritas para o público, em geral pelos alunos, pode resultar em uma escrita de alunos de melhor qualidade, o que faz sentido intuitivamente. O argumento referência é um argumento publicado que já foi revisado e validado por um editor ou grupo editorial. Para os alunos que estão aprendendo a entrar em uma comunidade de discurso acadêmico, reutilizar um argumento publicado pode ser uma forma de aprenderem a participar das normas discursivas e atividades intelectuais da comunidade disciplinar mais ampla. No entanto, os resultados também mostram que os artigos com ou sem base tiveram alguns problemas de redação, sejam erros de referência (por exemplo, plagiar, citar incorretamente, inserir estatísticas ou datas incorretas, fazer referência a números de página incorretos, citações ausentes etc.) ou problemas retóricos no nível micro ou macro.

Argumento Original

No presente estudo, um argumento original é operacionalizado como um argumento com uma tese distinta de qualquer uma das fontes nos trabalhos do aluno citados na página. Os alunos que tiveram um argumento original adaptaram e/ou recontextualizaram as informações da fonte para atender aos seus objetivos retóricos. Por exemplo, um aluno analisou a canção “Imagine” de John Lennon no contexto de movimentos antiguerra, comparando e contrastando a instabilidade social nos anos 60 com a instabilidade social nos anos 90 durante a Guerra do Iraque. O aluno argumentou que canções como “Imagine” desafiam os leitores a olhar para suas próprias ações. Isso não sugere que o argumento do aluno seja original, no sentido literal da palavra, nem sugere que o aluno não poderia ter lido este mesmo argumento em uma fonte não referenciada. Minhas descobertas focam apenas em argumentos distintos dos argumentos apresentados pelos autores citados. Dos 30 trabalhos dos alunos, 8 trabalhos continham argumentos originais.

Dos 8 artigos de alunos com um argumento original, cinco artigos tinham sérios problemas retóricos com generalizações precipitadas, afirmações falaciosas, suposições falsas e evidências inadequadas. Por exemplo, em um artigo, o aluno tentou criar um argumento que sanciona os casamentos polígamos por razões culturais e religiosas. O estudante fez referência à operação de 2008 em um complexo poligâmico em El Dorado, Texas, no qual uma adolescente contactou autoridades competentes sobre casamentos forçados e abuso de adolescentes. O aluno tentou construir um argumento distinto de suas fontes escrevendo: “Embora este possa ter sido um legítimo pedido de ajuda, as autoridades ultrapassaram seus limites”. O estudante esquivou-se da questão do abuso infantil e começou a apresentar o argumento da autonomia religiosa e do respeito por todas as crenças religiosas. Como mencionado anteriormente, o aluno referenciou estudos sobre poligamia nas culturas africanas sem contextualizar a natureza da poligamia nesses contextos sociais, culturais e políticos. Uma fonte descreveu a poligamia como um método intervencionista para casamentos em dificuldades, que vê a poligamia totalmente diferente de uma escolha de estilo de vida para meninas adolescentes e homens adultos em El Dorado, Texas. Citando outra fonte, o aluno reconheceu

que as crianças de famílias polígamas “tendem a sofrer mais de problemas emocionais, comportamentais e físicos, bem como um autoconceito mais negativo, baixo desempenho escolar e maiores dificuldades de ajustamento social do que as crianças de casamentos monogâmicos...”; no entanto, a principal crítica do aluno ao pesquisador foi que ele não incluiu estudos sobre outros países. Em outras palavras, o aluno argumentou que os críticos da poligamia não podem argumentar que ela é totalmente prejudicial para crianças de famílias polígamas porque não ouvimos falar de famílias polígamas de outros países. Claro, o aluno poderia ter feito mais pesquisas para explorar este assunto, mas não o fez. O artigo estava repleto de falácias, suposições falsas e informações enganosas, embora tenha sido um dos poucos artigos da amostra que forneceu um argumento distinto de todas as fontes citadas.

Em outro artigo com um argumento original, o aluno argumentou como o sistema de saúde canadense era melhor do que o sistema de saúde dos Estados Unidos na prevenção de doenças e na redução da taxa de mortalidade, um argumento não apresentado por nenhuma das fontes. No entanto, o trabalho também teve vários problemas com suposições falsas, alegações falaciosas e 7 contagens de erros de citação. Por exemplo, o aluno forneceu um exemplo hipotético de um paciente americano e um paciente canadense com sintomas de resfriado comum. No Canadá, o paciente teria sido visto por um médico e no dia seguinte descobriria que tinha HIV, enquanto o paciente americano entraria e sairia de uma clínica (não de um hospital) e receberia medicação para resfriado sem saber que tinha HIV. Para sintomas de resfriado comum, não é protocolo padrão para médicos canadenses administrar um teste de HIV. Dos 8 artigos com argumentos originais, apenas 3 artigos não tiveram problemas retóricos significativos com afirmações falaciosas, generalizações e suposições falsas. No primeiro artigo, conforme descrito acima, o aluno analisou a música “Imagine” de John Lennon no contexto dos movimentos antiguerra, comparando e contrastando os movimentos dos anos 60 e 90. O artigo de John Lennon não tinha uma referência base. O segundo artigo, que teve uma referência base, analisou o significado da memória coletiva e a mudança de atitudes sobre monumentos nacionais como o Memorial do Vietnã. Embora tenha resumido predominantemente informações factuais sobre o Muro do Memorial do Vietnã e a Guerra do Vietnã, o aluno tentou fazer uma afirmação sobre a relação entre os memoriais e a memória coletiva, embora mais evidências e análises fortaleceriam ainda mais esse argumento. Este é um exemplo em que uma referência base poderia estruturar para o aluno os tipos de evidências que os redatores agregam para enquadrar um problema e os tipos de movimentos retóricos que eles usam para persuadir o público. Um aluno transformando essas informações de origem para atender a seus objetivos retóricos seria um objetivo ideal para um curso de EPA. Os últimos três artigos sem problemas significativos, que também tiveram uma referência base, fizeram uma tentativa semelhante de construir um argumento original, embora não totalmente desenvolvido. O aluno aplicou a teoria da semiótica de Baudrillard e o conceito de “fases sucessivas da imagem” para argumentar como as imagens na mídia mascaram a realidade da história e cultura dos índios americanos. Se o *Simulacros e Simulação*, de Jean Baudrillard, já seria um texto desafiador para qualquer aluno de pós-graduação, seria ainda mais para um aluno EPA; não é surpresa que o aluno não tenha desenvolvido completamente essa teoria da semiótica em seu argumento sobre as representações dos nativos americanos na mídia.

Em uma primeira leitura de trabalhos de alunos, vários argumentos originais pareciam racionais (por exemplo, herdeiros de empresas de sucesso tendo direitos), mas, em leituras atentas de fontes secundárias, era evidente que vários alunos entenderam mal o argumento da fonte original e fizeram grande esforço para escrever argumentos com base na fonte que seguiram as práticas convencionais de citação. Os instrutores de redação são treinados para identificar argumentos fracos; no entanto, a deturpação ou má compreensão das ideias originais pode não ser detectada se os instrutores não estiverem familiarizados com o conhecimento do assunto e as conversas acadêmicas dentro dessas disciplinas. No

entanto, parcerias fortes entre bibliotecários do *campus* e programas de redação que vão além de um único *workshop* de biblioteca podem desenvolver as habilidades de alfabetização da informação, leitura atenta de textos e habilidades de redação de pesquisa (BIRMINGHAM, *et al.*, 2008; BOWLES-TERRY; DAVIS; HOLLIDAY, 2010; ANDERS, HEMSTROM, 2016).

DISCUSSÃO

Nos estudos da escrita, Howard (1993) reformulou a discussão sobre o uso de fontes pelo aluno de um problema ético de integridade acadêmica e desonestidade, para uma oportunidade pedagógica para os educadores apoiarem os alunos em sua transição para a academia. Howard, Serviss e Rodrigues (2010) descobriram que a escrita de *patch* é uma ferramenta que os alunos usaram para facilitar a transição. Pecorari (2003, p. 338) escreve sobre *patchwriting*: “O *patchwriter* de hoje é o escritor acadêmico competente de amanhã, dado o suporte necessário para se desenvolver”. A pesquisa sobre práticas de citação mostra que a frequência de cópia e quase cópia diminui com a experiência, o que sugere que há uma dimensão de desenvolvimento para escrever artigos acadêmicos baseados na fonte (HIRVELA, DU, 2013; KECK, 2014; PECORARI, 2003). Na mesma linha, no presente estudo, os artigos de pesquisa com referências base tiveram menos problemas retóricos, possivelmente porque os alunos utilizaram fontes não acadêmicas, que são mais fáceis de compreender e facilmente acessíveis. Provavelmente, a cópia de fontes publicadas (ou seja, âncora) passa despercebida porque apenas 21,5% das citações, em média, fazem referência à fonte âncora. Além disso, os instrutores EPA não estão cientes das referências base porque eles normalmente não leem as fontes na página de referências ou alguns atribuem tarefas de redação genéricas que forjam o argumento muito comum sobre o aborto ou a legalização da maconha. No presente estudo, 21 dos 30 artigos tiveram uma referência base, o que pode alarmar alguns instrutores e levá-los a tomar medidas punitivas. Em uma abordagem de desenvolvimento, no entanto, os instrutores podem enquadrar a “cópia” de estruturas retóricas ou argumentos centrais como estratégias geradas pelos alunos adaptadas para atender as normas e valores discursivos de uma disciplina particular ou comunidade de discurso.

Pode-se argumentar que escritores especializados há muito usam textos ou estudos seminais como fontes âncora para começar, expandir e/ou problematizar a conversa em seu campo. A diferença, entretanto, é que os especialistas contextualizam deliberadamente uma fonte chave para construir um argumento original. Os alunos EPA, por outro lado, podem não estar totalmente cientes de suas estratégias retóricas. Livros didáticos de composição, por exemplo, não ensinam os alunos a escrever com *patch*, mas os alunos desenvolveram deliberada e tacitamente essa estratégia retórica para atender às expectativas de sua comunidade de discurso acadêmico. Como parte do processo de aprendizagem dos alunos, os professores de escrita devem esperar um grau de cópia e erros de citação (o presente estudo encontrou uma média de 3 erros de citação por artigo), semelhante ao nosso entendimento atual de erros gramaticais que representam o esforço do aluno para trabalhar com ideias mais complexas (SHAUGHNESSY, 1979). Dentro de um modelo de transferência adaptativo, não é um sinal de fracasso um aluno modelar seu argumento em uma referência base. Em vez disso, é uma evidência de que os alunos estão estruturando seu aprendizado.

No presente estudo, embora os artigos com referência base tivessem menos problemas retóricos, 17 dos 21 artigos base não tinham argumento original, o que sugere que os alunos precisam de suporte instrucional adicional para fazer a transição para o próximo estágio de desenvolvimento da redação da pesquisa. Se os alunos estiverem usando referência base tácita ou deliberadamente, usando um modelo pedagógico de transferência adaptativa, os instrutores podem projetar práticas curriculares que permitam aos alunos fazer a transição da fala de conhecimento para a transformação de conhecimento. De acordo com Scardamalia e Bereiter (1987), a fala de conhecimento é uma demonstração da capacidade do escritor

de compreender a fonte e o tópico em questão; e a transformação do conhecimento é quando os escritores usam as fontes de forma mais substancial para desenvolver suas ideias ou argumentos. O processo de transformar e integrar uma fonte em um argumento “original” começa com o processo cognitivo de resumir, durante a leitura e a escrita, um estágio liminar de desenvolvimento. Meyer e Land (2006) aplicam a metáfora de “estágios” para descrever um processo recursivo no qual os alunos passam de um estágio pré-liminar de desenvolvimento quando os conceitos interrompem o conhecimento anterior para um estágio liminar quando os alunos trabalham com o novo conhecimento. No estágio pós-liminar, os alunos participam como trabalhadores do conhecimento dentro de uma determinada comunidade de prática, onde pensam e agem como membros dessa comunidade. Os alunos circulam entre os estágios pré-liminar e liminar de desenvolvimento à medida que procuram uma referência base, informações básicas e frases-fonte para fundamentar as afirmações.

A maioria dos alunos no presente estudo se envolveu na narrativa do conhecimento usando uma referência base para enquadrar seu argumento e não se desviou do argumento central da referência de maneira substancial. No entanto, os alunos ainda tiveram que reconstruir o argumento da referência base usando várias fontes, porque a maioria dos enunciados de tarefa requer um número mínimo de fontes. Em outras palavras, o processo de contar o conhecimento ainda é cognitivamente exigente para os alunos que trabalham com vários textos originais. O modelo binário de Scardamalia e Bereiter (1987) pode sugerir que contar o conhecimento é menos trabalho cognitivo. Este não é o caso se os alunos exigem conhecimento de gênero e conhecimento retórico para resumir um texto de forma eficaz. Além disso, para alguns alunos, a narração do conhecimento é um estágio liminar de transformação. Os alunos podem ter opiniões firmes sobre tópicos como legalização da maconha, controle de armas ou controle de natalidade. Os alunos podem não perceber que seu argumento não é original e foi reciclado muitas vezes na sala de aula. Identificar a lacuna de informações na literatura seria difícil para os alunos de EPA se o enunciado médio de um trabalho de pesquisa pedisse apenas 10 ou menos fontes, o que mal toca a superfície de qualquer tópico. Para a escrita do primeiro ano, uma discussão cansada sobre a legalização da maconha pode parecer “original” e provocativa para os estudantes, apresentando assim pouca necessidade de redirecionar ou transformar uma discussão.

Se esperarmos que os alunos transfiram/recebam novos conhecimentos, práticas de pesquisa e habilidades, os instrutores precisam ir além do ensino da pesquisa como um conjunto de habilidades e práticas descontextualizadas. O pesquisador da biblioteca Kuhlthau (2004) propõe zonas de intervenção, que são níveis de envolvimento do professor com base nas necessidades de pesquisa específicas do aluno. Os instrutores podem intervir no início do processo de pesquisa antes que os alunos invistam todos os seus esforços cognitivos na integração da estrutura retórica e/ou argumento central da referência base em seu artigo. Depois que os alunos concluem um esboço completo, é menos provável que façam mudanças globais significativas e “adaptem as revisões para caber no que já está lá” (HOLCOMB, BUELL, 2018, p. 61). Além disso, os alunos estão menos inclinados a modificar suas estratégias de escrita na faculdade se essas estratégias foram eficazes no ensino médio (WARDLE, 2007). No entanto, ao sequenciar o projeto de pesquisa ou artigo em tarefas de escrita menores ao longo de um período de tempo mais longo, os professores de redação podem intervir cedo para ensinar estratégias de leitura retórica, que ajudam os alunos a contextualizar ideias de fontes e redirecionar informações para construir escrita baseada em fontes retoricamente significativas (BRENT, 2013).

Para ensinar com o objetivo de transferência, Perkins e Salomon (1988) recomendam atividades de *hugging* (por exemplo, simulações) e *bridging* (por exemplo, estratégia) que facilitem o desenvolvimento de habilidades e vários processos cognitivos, tais como como pensamento abstrato, pensamento analítico, pensamento reflexivo e pensamento metacognitivo. Perkins e Salomon afirmam que o *bridging* permite

que os alunos construam pontes conceituais entre um contexto e outro contexto. A mudança de *bugging* (por exemplo, resumir) para *bridging* (por exemplo, reaproveitar o material de origem) pode ser confuso para os alunos ansiosos com as notas ou o julgamento dos colegas; não deveria surpreender que os alunos voltassem às práticas anteriores de alfabetização, como escolher citações e escrever frases. Robertson, Taczak e Yancey (2012) afirmam que a leitura de textos de não ficção pelos alunos, logo estruturas de argumento, é limitada principalmente à não ficção literária. Para os alunos, a escrita é principalmente um “veículo de expressão autoral, não como um veículo de diálogo com um leitor ou uma oportunidade de fazer conhecimento, sendo que ambos são conceitos comuns em ambientes de escrita universitários” (ROBERTSON; TACZAK; YANCEY, 2012). Reiff e Bawarshi (2011) apontam que os alunos podem interpretar um trabalho de pesquisa da faculdade como semelhante a um trabalho do ensino médio, o que, Reiff e Bawarshi observam, é uma evidência de transferência de nível secundário; entretanto, esta seria uma situação em que um instrutor gostaria que os alunos aplicassem novas habilidades e conhecimentos e generalizassem a partir do conhecimento anterior o que funcionou, como e por quê.

Reiff e Bawarshi (2011) aplicam os conceitos de Perkins e Salomon (1988) de transferência de níveis altos e baixos para a ideia de cruzamento ou guarda de fronteira quando se trata de aplicar e transformar o conhecimento prévio de gêneros acadêmicos. Os alunos desafiam limites e se envolvem em encontrar o caminho certo, se reaproveitam e reimaginam o conhecimento anterior do gênero em novos contextos de escrita. Esses alunos expressam mais confiança e identificam mais estratégias para lidar com várias tarefas de escrita. Os alunos preservam os limites e se engajam na transferência direta, se guardarem “mais firmemente” o conhecimento prévio do gênero e as práticas de escrita em novos contextos de escrita. Por exemplo, os alunos podem escrever um argumento usando uma referência base em um projeto inicial devido à sua familiaridade e confiança com essa fonte. Sem a intervenção do instrutor, há pouca razão para os alunos aprenderem novas estratégias se as estratégias anteriores ganharam notas de 7-10 (WARDLE, 2007). Para que os alunos transitarem de preservadores para desafiadores de limites, Reiff e Bawarshi (2011) afirmam, os alunos precisam estar cientes dos recursos discursivos disponíveis e desenvolver flexibilidade cognitiva no uso de estratégias para atender às novas demandas de escrita de contextos acadêmicos. Com apoio educacional e participação em atividades disciplinares, os alunos podem redirecionar as referências base de maneiras retoricamente significativas. Além disso, à medida que concebemos modelos curriculares e pedagógicos para facilitar a transferência, devemos também observar o que os alunos desenvolveram e como se adaptaram para cruzar a fronteira do relato da fonte para a redefinição de objetivos.

CONCLUSÃO

O presente estudo foi projetado para ser exploratório e generativo/instigador, um estágio preliminar para melhor compreender as práticas de citação de escritores do primeiro ano e para desenvolver um esquema de codificação para operacionalizar a base na escrita do aluno. A descoberta de que os alunos têm dificuldade em sua leitura e integração de fontes secundárias não é nada novo e fala para um *corpus* maior de trabalhos que exploram as conexões entre as práticas de citação do aluno e a escrita do primeiro ano (JAMIESON, 2013). Esta amostra aleatória de um grande *corpus* fornece alguns insights sobre um fenômeno textual que ocorre na escrita do aluno. Embora os resultados do presente estudo não sejam generalizáveis para todos os escritores do primeiro ano, artigos de pesquisa de graduação no *corpus* do The Citation Project fornecem um instantâneo bastante preciso dos tipos de questões retóricas e problemas de citação com os quais estamos muito familiarizados em nossas aulas. A pesquisa contínua da redação de pesquisa de alunos de graduação é necessária para melhor compreender

as estratégias de redação de pesquisa que os alunos adotam e adaptam para participar de comunidades de prática acadêmica.

Os resultados do presente estudo levantam várias questões para mim a respeito do papel das referências base nas práticas de pesquisa dos alunos de graduação. As referências base reduzem a carga cognitiva de escrever argumentos baseados na fonte? Para os alunos, a escrita acadêmica baseada na fonte representa uma sobrecarga cognitiva (MAYER; MORENO, 2003) que inevitavelmente impacta a qualidade de seu trabalho. Além disso, semelhante ao estudo de Keck (2014) no qual a dependência do material da fonte original diminui com a experiência e confiança, a necessidade de uma referência base diminui com o tempo à medida que os alunos progridem como escritores na academia? Por último, ensinar sistematicamente os alunos a usar fontes âncora como estratégia de redação de pesquisa desencorajaria os alunos a desenvolver seus próprios argumentos ou ethos como pensadores curiosos?

Em um estudo de caso de um semestre de três alunos em um curso de redação de pesquisa, os alunos deliberadamente selecionaram referência base para estruturar seus argumentos e organizar suas atividades de pesquisa *online* para fontes adicionais (SILVA, 2011). Embora os alunos tenham percebido sua referência base como a “fonte perfeita” para organizar sua pesquisa e escrita *online*, eles não perceberam a ancoragem como uma forma de cópia. Alguns instrutores podem perceber “a cópia” de uma fonte como preguiça mental ou plágio. Quando apresentei meus resultados na Conferência de 2017 sobre Composição e Comunicação Universitária em Portland, Oregon, e na conferência Writing Research Across Borders, de 2017, em Bogotá, Colômbia, os professores de redação levantaram preocupações sobre o uso de referências base pelos alunos. Algumas faculdades e universidades considerariam trabalhos de pesquisa com referências base como evidência de plágio, dependendo da quantidade copiada ou da disciplina e suas práticas de citação. De uma perspectiva de desenvolvimento, as fontes de ancoragem na escrita dos alunos são evidências do trabalho cognitivo que os alunos estão concluindo para descobrir as normas discursivas e as práticas retóricas do discurso acadêmico. Os alunos muitas vezes passam horas localizando fontes, localizando frases e citações para apoiar seus argumentos (sim, isso é escrita de *patch*, mas um trabalho árduo mesmo assim) e revisando seus trabalhos de pesquisa para atender às expectativas de seus professores. Ao mesmo tempo, alguns instrutores EPA não se importariam que os alunos copiassem argumentos publicados e sua estrutura retórica para descarregar esse trabalho cognitivo para se concentrar em outros objetivos de aprendizagem, como busca de informações, redação de resumos, integração de citações e outras práticas de citação relacionadas.

A ideia de uma referência base levanta a questão de saber se outros tipos de texto (*e.g.*, documentários, filmes, palestras em sala de aula) funcionam como referência base para os alunos. Por exemplo, não é incomum, para uma discussão em classe sobre um determinado tópico, preparar metade da classe para escrever sobre o mesmo tópico com afirmações e evidências semelhantes. Isso é indicativo de que os alunos não têm motivação, conhecimento retórico ou criatividade para desenvolver sua própria área de interesse, ou é um marcador de desenvolvimento do uso de conhecimento prévio por um aluno para se envolver na transferência adaptativa? Para os instrutores, isso pode ser uma informação valiosa para estruturar o processo de redação da pesquisa e/ou introduzir novas estratégias, em vez de pressionar os alunos a mudar de assunto ou argumento. Além disso, as conversas com os alunos sobre suas práticas de pesquisa também podem fornecer informações sobre as preferências de idioma dos alunos e experiências de aprendizagem anteriores dentro de comunidades de prática específicas (ANSON, 2016). O que pode parecer um problema de *patchwriting* ou quase cópia, por exemplo, pode ser uma prática comum de alfabetização em outro contexto social (por exemplo, construção de memes na mídia social ou criação de sátira social). Em uma economia da informação em que o conteúdo é barato, razoavelmente fácil de acessar, remixar e publicar, as noções de autoria e propriedade na academia podem confundir os alunos.

Por exemplo, a ideia de autoplágio confunde os alunos, e a maioria deles não sente necessidade de citar trabalhos anteriores não publicados, enquanto os professores considerariam isso uma desonestidade acadêmica (HALUPA, 2014). Ao desviar nossa atenção do policiamento das atividades de escrita dos alunos para a compreensão do que os alunos fazem e por quê, estamos nos juntando a eles em seus espaços liminares, onde estão negociando velhos e novos conhecimentos, habilidades e estratégias.

Em uma aula de escrita do primeiro ano, os alunos não só precisam se preocupar com alegações de trapaça ou plágio, mas também em escrever argumentos mais complexos para diferentes públicos disciplinares; localizar fontes retoricamente eficazes para apoiar esses argumentos; ler artigos e livros acadêmicos obscuros; acessar conhecimento prévio relevante enquanto aprendem estratégias, habilidades e ferramentas flexíveis; e conquistando um espaço autoral para si próprios dentro de um contexto disciplinar mais amplo. Esperamos que uma única tarefa baseada em referência ensine o que pelo menos 5 anos de pós-graduação podem levar para ensinar. De acordo com o relatório de 2010 do Project Literacy, 84% dos entrevistados relataram dificuldades para iniciar um projeto de pesquisa; 66% acharam difícil definir um tópico; 62% sofreram para definir seu tópico; e 61% acharam difícil classificar os resultados da pesquisa para localizar fontes relevantes (HEAD; EISENBERG, 2010). Stinnett e Rapchak (2018) concluem que não é possível ensinar todos os conceitos limiares de escrita delineados por Downs e Robertson (2015), nem é possível ensinar os 6 quadros da Association of College Research Library's Framework for Information Literacy in Higher Education durante o pouco tempo destinado a um projeto de pesquisa. Li e Casanave (2012, p. 177) enfatizam, “aprender a escrever a partir de fontes requer anos, não semanas ou meses, de prática”. Em suma, pesquisar é difícil. E a maioria teme o trabalho. Como instrutores, precisamos ajustar nossas expectativas quanto à redação da pesquisa do aluno, bem como aceitar a bagunça, a falta de jeito e os erros da pesquisa como um estágio liminar do aprendizado, um pré-requisito necessário para nos tornarmos bons escritores e pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ANDERS, K. C.; HEMSTROM, C. In a research-writing frame of mind. *In*: MCCLURE, R. (org.). *Rewired: research-writing partnerships within the frameworks*. Chicago: American Library Association, 2016. p. 67-84.
- ANSON, C. M. The pop warner chronicles: a case study in contextual adaptation and the transfer of writing ability. *College Composition and Communication*, v. 67, n. 4, p. 518-549, 2016.
- ACRL. Association of College and Research Libraries. Framework for information literacy for higher education. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2016.
- BIRMINGHAM, E. J.; CHINWONGS, L.; FLASPOHLER, M.; HEARN, C.; KVANVIG, D.; PORTMANN, R. First-year writing teachers, perceptions of students' information literacy competencies, and a call for a collaborative approach. *Communications in Information Literacy*, v. 2, n. 1, p. 6-24, 2008.
- BOWLES-TERRY, M.; DAVIS, E; HOLLIDAY, W. “Writing information literacy” revisited: application of theory to practice in the classroom. *Reference & User Services Quarterly*, v. 49, n. 3, p. 225-230, 2010.
- BRENT, D. The research paper and why we should still care. *Writing Program Administration*, v. 37, n. 1, p. 33-53, 2013.
- CHARMAZ, K. *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles: Sage, 2006.

- DEPALMA, M.; RINGER, J. M. Toward a theory of adaptive transfer: expanding disciplinary discussions of “transfer” in second-language writing and composition studies. *Journal of Second Language Writing*, v. 20, p. 134-147, 2011.
- DEVITT, A. J. *Transferability and genres*. In: KELLER, C. J.; WEISSER, C. R. (org.). *the locations of composition*. Albany, NY: State University of New York Press, 2007. p. 215-227.
- DIRK, K. The ‘research paper’ prompt: a dialogic opportunity for transfer. *Composition Forum*, v. 25, p. 1, 2012. Disponível em: <http://compositionforum.com/issue/25/research-paper-prompt-transfer.php>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- DOWNS, D; ROBERTSON, L. Threshold concepts in first-year composition. In: ADLER-KASSNER, L.; WARDLE, E. (org.). *Naming what we know threshold concepts of writing studies*. Louisville: University Press of Colorado; Utah State University Press, 2015. p. 105-121.
- DOWNS, D; WARDLE, E. Teaching about writing, righting misconceptions: (re)envisioning first-year composition as introduction to writing studies. *College Composition and Communication*, v. 58, n. 4, p. 552-584, 2007.
- DRISCOLL, D. L. *et al.* Down the rabbit hole: challenges and methodological recommendations in researching writing-related student dispositions. *Composition Forum*, v. 35, p. 1, 2017. Disponível em: www.compositionforum.com/issue/35/rabbit-hole.php. Acesso em: 22 out. 2019.
- FISHMAN, J.; REIFF, M. J. Taking it on the Road: Transferring Knowledge about Rhetoric and Writing Across Curricula and Campuses. *Composition Studies*, v. 39, n. 2, p. 121-144, outono 2011.
- GEISLER, C. *Academic literacy and the nature of expertise: reading, writing, and knowing in academic philosophy*. Mahwah: Erlbaum, 1994.
- GOGAN, B. Reading at the threshold. *Across the Disciplines*, v. 10, n. 4, p. 1, jan. 2013, <https://wac.colostate.edu/docs/atd/reading/gogan.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.
- HALUPA, C. M. Exploring student self-plagiarism. *International Journal of Higher Education*, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2014.
- HEAD, A. J.; EISENBERG, M. *Truth be told: how college students evaluate and use information in the digital age*. Washington, DC: The Information School, University of Washington, 2010. (Project information literacy progress report).
- HEAD, A. J.; EISENBERG, M. B. *What today’s college students say about conducting research in the digital age*. Project information literacy progress report. Washington, DC: The Information School, University of Washington, 2009.
- HIRVELA, A.; DU, Q. “Why am I paraphrasing?”: undergraduate ESL writers’ engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 12, n. 2, p. 87-98, 2013.
- HOLCOMB, C.; BUELL, D.A. First-year composition as “big data”: towards examining student revisions at scale. *Computers and Composition*, v. 48, p. 49-66, 2018.

HOOD, C. L. Ways of research: the status of the traditional research paper assignment in first-year writing/composition courses. *Composition Forum*, v. 22, p. 1, 2010. Disponível em: <http://compositionforum.com/issue/22/ways-of-research.php>. Acesso em: 5 jul. 2018.

HOWARD, R. M. A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, v. 11, n. 3, p. 233-246, 1993.

HOWARD, R. M.; SERVISS, T.; RODRIGUES, T. K. Writing from sources, writing from sentences. *Writing & Pedagogy*, v. 2, n. 2, p. 177-192, 2010.

JAMIESON, S. Reading and engaging sources: what students' use of sources reveals about advanced reading skills. *Across the Disciplines*, v. 10, n. 4, p. 1-22, dez. 2013. Disponível em: www.wac.colostate.edu/atd/reading/jamieson.cfm. Acesso em: 1º set. 2018.

JAMIESON, S. What the citation project tells us about information literacy in college composition. In: D'ANGELO, B.J.; JAMIESON, S.; MAID, B.; WALKER, J. (org.). *Information literacy: research and collaboration across disciplines*. Fort Collins: WAC Clearinghouse and University Press of Colorado, 2016. p. 115-138.

JAMIESON, S.; HOWARD, R. M. Sentence-mining: uncovering the amount of reading and reading comprehension in college writers' researched writing. In: MCCLURE, R.; PURDY, J. (org.). *The new digital scholar: exploring and enriching the research and writing practices of nextgen students*. Medford: Information Today Inc., 2013. p. 111-133.

KECK, C. Copying, paraphrasing, and academic writing development: a re-examination of l1 and l2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, v. 25, p. 4-22, 2014.

KUHLTHAU, C. C. *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2004.

LARSON, R. L. The 'research paper' in the writing course: a non-form of writing. *College English*, v. 44, n. 8, p. 811-816, 1982.

LI, Y.; CASANAVE, C. P. Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, v. 21, p. 165-180, 2012.

LOCKETT, A. The traditional research paper is best. In: BALL, C. E.; LOEWE, D. M. (org.). *Bad ideas about writing*. Morgantown: West Virginia University Libraries, 2017. p. 236-241.

MAYER, R. E.; MORENO, R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, v. 38, n. 1, p. 43-52, 2003.

MEYER, J.; LAND, R. *Overcoming barriers to student understanding: threshold concepts and troublesome knowledge*. New York: Routledge, 2006.

MOORE, J. Mapping the questions: the state of writing-related transfer research. *Composition Forum*, v. 26, p. 1, 2012. Disponível em: www.compositionforum.com/issue/26/map-questions-transfer-research.php. Acesso em: 22 out. 2019.

NORGAARD, R. Writing information literacy in the classroom: pedagogical enactments and implications. *Reference & User Services Quarterly*, v. 43, n. 3, 220-226, 2004.

- NOWACEK, R. S. *Agents of integration: understanding transfer as a rhetorical act*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2011.
- ODLIN, T. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- PECORARI, D. Good and original: plagiarism and *patchwriting* in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 317-345, 2003.
- PERELMAN, L. Flunk the robo-graders. *Boston Globe*, Boston, 30 abr. 2014. Disponível em: www.bostonglobe.com/opinion/2014/04/30/standardized-test-robo-graders-flunk/xYxc4fJPzDr42wIK6HETpO/story.html. Acesso em: 19 set. 2018.
- PERKINS, D. N.; SALOMON, G. Teaching for transfer. *Educational Leadership*, v. 46, n. 1, p. 22-32, 1988.
- REIFF, M. J.; BAWARSHI, A. Tracing discursive resources: how students use prior genre knowledge to negotiate new writing contexts in first-year composition. *Written Communication*, v. 28, n. 3, p. 312-337, 2011.
- ROBERTSON, L.; TACZAK, K.; YANCEY, K. B. Notes toward a theory of prior knowledge and its role in college composers' transfer of knowledge and practice. *Composition Forum*, v. 26, p. 1, 2012. Disponível em: <http://compositionforum.com/issue/26/prior-knowledge-transfer.php>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- RUSSELL, D. R. *Writing in the academic disciplines, 1870-1990: a curricular history*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1991.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: ROSENBERG, S. (org.). *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing, and language learning*. v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 142-175.
- SCHIEBER, D. L. Invisible transfer: an unexpected finding in the pursuit of transfer. *Business and Professional Communication Quarterly*, v. 79, n. 4, p. 464-486, 2016.
- SHAUGHNESSY, M. P. *Errors and expectations: a guide for the teacher of basic writing*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- SILVA, M. L. *Can I Google that? A study of the multiple literacy practices of undergraduate students in a research-writing course*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – University of California, Santa Barbara, 2011.
- STINNETT, J.; RAPCHAK, M. Research, writing, and writer/reader exigence: literate practice as the overlap of information literacy and writing studies threshold concepts. *Literacy in Composition Studies*, v. 6, n. 1, p. 62-80, 2018.
- TACZAK, K. The question of transfer. *Composition Forum*, v. 26, p. 1, 2012. Disponível em: www.compositionforum.com/issue/26/question-of-transfer.php. Acesso em: 22 out. 2019.
- VALENTINE, K. Plagiarism as literacy practice: recognizing and rethinking ethical binaries. *College Composition and Communication*, v. 58, n. 1, p. 89-109, 2006.

WARDLE, E. Creative repurposing for expansive learning: considering ‘problem-exploring’ and ‘answer-getting’ dispositions in individuals and fields. *Composition Forum*, v. 26, p. 1, 2012. Disponível em: www.compositionforum.com/issue/26/creative-repurposing.php. Acesso em: 22 out. 2019.

WARDLE, E. Understanding “transfer” from FYC: preliminary results of a longitudinal study. *Writing Program Administration*, v. 31, n. 1-2, p. 65-85, 2007.

WITTE, A.C. Research starts with answers. In: BALL, C. E.; LOEWE, D. M. (org.). *Bad ideas about writing*. Morgantown: West Virginia University Libraries, 2017. p. 226-230.

YANCEY, K.; ROBERTSON, L.; TACZAK, K. *Writing across contexts: Transfer, composition, and sites of writing*. Louisville: University Press of Colorado, 2014.