

Hermano Aroldo Gois Oliveira

Voices and social representations about writing in Letters:

the student of graduation in scene



HERMANO AROLD GOIS OLIVEIRA

**VOZES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A
ESCRITA EM LETRAS: O ESTUDANTE DE
GRADUAÇÃO EM CENA**

CAMPINA GRANDE -PB

2018



© dos autores e organizadores

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFMG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG

O48v	Oliveira, Hermano Aroldo Gois. Vozes e representações sociais sobre a escrita em Letras : o estudante de graduação em cena / Hermano Aroldo Gois Oliveira. - Campina Grande: EDUFMG, 2018. 203 f. : il.
	ISBN 978-85-8001-242-2 Referências.
	1. Linguística Aplicada. 2. Interacionismo. 3. Sociodiscursivo. I. Título.
	CDU 81'42

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFGG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

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

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

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Editoração Eletrônica

CONSELHO EDITORIAL

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

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa a qual gerou esta obra.

À minha avó Maria, à Zélia, à Ariusca e à Ryane, por aceitarem (mas nem sempre entenderem) a minha ausência no convívio familiar.

A Ayslan, pelo sorriso sincero a cada encontro.

À professora Doutora Denise Lino de Araújo, por todo estímulo aos meus novos empreendimentos.

Aos amigos conhecidos por meio das Letras, em especial, a Kleiton Wagner, que com talento representou por imagem as informações registradas em meus rabiscos.

À Dona Dauva e a Germano, mãe de coração e pai biológico que, tão “precocemente” me deixaram órfão (In memoriam).

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
A ESCRITA NO CENÁRIO ACADÊMICO: SITUANDO O OBJETO.....	17

CAPÍTULO I

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: AS VOZES COMO ABORDAGEM DE ANÁLISE DO AGIR COMUNICATIVO	33
O conceito de representações.....	35
O conceito de representação social e a sua gênese	41
O conceito de representação social nas Ciências Humanas: expansão e adaptação.....	49
O conceito de representação social nos estudos linguísticos: a contribuição do ISD	53
A linguagem como agir: as vozes como abordagem de análise do agir comunicativo.....	57

CAPÍTULO 2

CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	77
Estudante de graduação em cena: caracterização dos colaboradores.....	79
Cursos de Letras: descrição sumária dos locais da pesquisa.....	80
Questionar, discutir e ouvir: apresentação dos instrumentos da pesquisa....	82
Instrumento I: o questionário.....	82
Instrumento II: sessões reflexivas (ou de discussão)	89
Sistematização dos dados: categorias de análise	103

CAPÍTULO 3

CONHECIMENTO, ATITUDE E RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA	
SOBRE ESCRITA	113
Representação de escrita acadêmica como forma de inserção nas práticas requisitadas no curso	114
Escrita acadêmica fundamentada	116
Escrita acadêmica orientada.....	122
Escrita acadêmica normatizada	128
Representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades...	135
Tarefa 1: Buscar modelos de escrita.....	136
Tarefa 2: Reconhecer que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento.....	143
Tarefa 3: Monitorar a escritura	149
Vozes enunciativas	158
Vozes do autor empírico	160
Vozes de personagens.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS	187
SOBRE O AUTOR	203

PREFÁCIO

VOZES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCRITA: A ARQUITETURA DE UM TRABALHO

Ser convidada para escrever um prefácio me traz um misto de dois sentimentos: gratidão e receio. Gratidão por ter sido escolhida pelo autor para “abrir” seu livro. E receio por sempre me perguntar se vou ser capaz de fazer essa abertura de modo a contemplar a essência da obra, seduzir o leitor e deixar o autor com a sensação de que fez a escolha certa.

No caso desta obra, esses sentimentos estão potencializados. Sou grata ao autor, estou feliz e honrada por esse desafio, mas, além dos motivos acima indicados, estou receosa porque sei da qualidade do livro que se segue e me sinto desafiada a escrever um prefácio que esteja à altura do produto que o leitor tem em mãos.

Assim, resolvi “começar pelo começo”. Este livro resulta de uma dissertação de mestrado. Ao informar isso ao leitor, pretendo fazê-lo com toda a intensidade dessa informação: este livro resulta de uma pesquisa básica, realizada no que costuma ser pensando, por vezes, como nível introdutório ou como rito de passagem na academia, como muitas vezes o mestrado é entendido. Porém, como o leitor já deve estar pensando, trata-se, sim,

de uma pesquisa muito bem conduzida pelo autor. Pesquisa esta que se revelou desde o seu nascedouro – o projeto – como muito bem-acabada. Tal como uma obra bem delineada que pode ser melhorada, o texto foi incorporando de modo reflexivo as contribuições que surgiram ao longo do processo de sua elaboração: defesa de projeto, qualificação e defesa final. A articulação entre a fundamentação teórica, a metodologia e a análise de dados é de tal forma intrincada e correlacionada que o protótipo do livro foi escolhido para compor o catálogo da Editora Universitária, ou seja, não é um livro qualquer.

Como poderá ser confirmado nas páginas que seguem, na fundamentação teórica, há uma conexão entre os estudos de representação social, tal como propostos no campo da Psicologia Social, com os estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, tal como lidos no campo da Linguística Aplicada, no que diz respeito à análise de textos, subsidiada pelos estudos sócio-pragmáticos. Essa arquitetura conceitual e metodológica foi assim pensada pelo autor:

[...] apresentamos os postulados teóricos adotados, buscando, inicialmente, imergir no campo da Psicologia Social, a fim de explorar o conceito de representações sociais, proposto por Moscovici ([1961], 2013) e, logo após, discorrer sobre os principais conceitos que ancoram o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), com atenção, essencialmente, aos mecanismos enunciativos constituintes da arquitetura textual desta corrente. Contudo, para melhor entendimento a respeito da articulação entre essas bases teóricas, propo-

mo-nos, a seguir, apresentar sumariamente os aspectos metodológicos, centralizando na caracterização dos colaboradores da pesquisa gênese desse livro, bem como na apresentação e discussão dos instrumentos de teor analítico responsáveis para analisar a linguagem em contexto situado de uso (BRONCKART, 2012; MEY, 2001, p. 48).

Se a articulação teórica traz essa impressão de arquitetura e de planificação para melhor entendimento do objeto, diria que, por sua vez, a metodologia da pesquisa se revela como uma composição caprichosamente elaborada para completar esse plano, pois suscitou a articulação de técnicas de geração de dados que supõem razão e sensibilidade. Isto é, ao escolher licenciandos em Letras como sujeito, bem como as técnicas de questionário e sessão reflexiva para gerar os dados, o autor leva-nos a conhecer o que pensam graduandos de três instituições diferentes e em diferentes etapas de integralização de um curso que tem, como objeto de estudo, análise e ensino da escrita. Tem-se, nesse item, o caráter plural da pesquisa, pois os dados são apenas localmente situados pelo fato de terem sido coletados na Paraíba, mas são globais no sentido de que, de seis cursos de licenciatura em Letras em funcionamento no estado, alunos de três deles foram contatados e participaram das fases I e II da pesquisa. Além disso, ao combinar questionário com sessão reflexiva, o pesquisador trilha um caminho de respeito ao colaborador da pesquisa, pois, não o surpreende, não o constrange, ao contrário, vai se aproximando, dando-se a conhecer e conhecendo, a fim de deixar o colaborador mais à vontade (até quanto é possível) numa sessão reflexiva. E ainda, ao usar essa técnica de coleta de dados, o pesquisador revela sua ha-

bilidade de conduzir questões, gerenciar vozes, intervir, afastar-se, quando necessário, a fim de que sua presença na geração de dados não ofusque o que de fato interessa: o dado revelado por quem “sofre” a escrita: o licenciando em Letras e professor em formação.

Por fim, a análise de dados revela a argúcia de um pesquisador em formação. Num percurso retroalimentador, esta tanto pontua aspectos singulares dos dados como os categoriza à luz das teorias apresentadas no primeiro capítulo. Assim, surgem as representações dos licenciandos sobre escrita acadêmica, desvelando-a como fundamentada, ou seja, eles não podem dizer o que pensam, seu pensamento é (com)formado à luz de vários autores; orientada, isto é, uma escrita que tanto necessita ser ensinada, como é uma escrita sem autoria própria, pois, para ser validada, está sempre atrelada a um orientador e, por fim, normatizada, visto que obedece aos padrões técnicos da área e da academia. Portanto, esclarece o autor, a partir dos dados, essa é uma escrita que demanda modelos, exige efetivo engajamento e requer monitoração. Isto posto, a teoria revela-se nos dados: as vozes enunciativas dos sujeitos aprendizes são vozes do autor empírico e vozes de personagens que eles assumem no contexto enunciativo.

Com base nos seus dados, o autor conclui:

Investigar acerca das representações sociais de estudantes de graduação em Letras a respeito da escrita permite ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre o artefato linguístico acadêmico que ora é didatizado, ora é exigido, pois, ao que se constata, uma vez em contato com esse objeto, é possível (re)construir formas de compreendê-lo, haja vista que tanto a subjetividade do estudante

quanto o ambiente social experienciado atuam como elementos preponderantes para recortar formas do mundo e formular representações. Visibilizar o estudante de graduação, colocando-o em cena de investigações científicas, evidencia a vitalidade dos conhecimentos e atitudes conscientes desses sujeitos a respeito de práticas letradas legitimadas na esfera acadêmica (p. 76).

Ações como essa colocam este trabalho em franco diálogo com outros trabalhos do grupo de pesquisa/CNPq Teorias da Linguagem e Ensino, no qual se ambientou, tal como o trabalho de Ferreira (2015), que acompanha longitudinalmente licenciandos em Letras numa pesquisa sobre a aprendizagem de três gêneros acadêmicos com uma mesma unidade retórica, a saber: a análise que é comum à resenha, ao artigo acadêmico e ao relato de observação. Além disso, este trabalho dialoga com a literatura recentemente publicada na área, como exemplo cito as relações de proximidade com a proposta de Almeida (2011) e a de Santos (2014). Ambas defendem a noção de que, na academia, o autor se faz ao longo de um processo de inserção nessa esfera social/discursiva e através da apropriação das formas de dizer, fato comprovado pela representação de escrita identificada nos dados de Oliveira (2018).

Lidos como uma tetralogia, esses trabalhos apontam rumos que, se adotados, levariam ensinar a escrever na licenciatura (e quiçá no ensino superior) não apenas de forma eficiente, mas de forma prazerosa, como deve ser a experiência de escrita.

Por fim e ao cabo, entre gratidão e receio, sinto, agora, muito mais o prazer de (re)ler o texto de Hermano e escrever sobre

ele. Espero que o leitor também sinta esse mesmo contentamento.
Experimente, vá em frente...

Denise Lino de Araújo

(Prof.^a do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e
Ensino, UFCG)

Campina Grande, 19 de abril de 2018

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sonia. *Escrita no ensino superior: a singularidade em monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Paulistana, 2011.

FERREIRA, Elisa C. A. *Aprender a escrever no ensino superior: o desafio de alunos de Letras*. Campina Grande: EDUFCEG, 2015.

OLIVEIRA, Hermano A. G. *Vozes e Representações Sociais sobre a escrita em Letras: o estudante de graduação em cena*. Campina Grande: EDUFCEG, 2018.

SANTOS, Eliete C. *O gênero acadêmico: estudos e perspectivas de ensino*. Curitiba: Appris, 2014.



As formas avançadas da civilização humana, como universidades, como governos, como eleições nacionais – todas exigem a escrita (SEARLE, 2005 apud COULMAS, 2014, p. 107. Grifos nossos.)

A ESCRITA NO CENÁRIO ACADÊMICO: SITUANDO O OBJETO



É verdade que as instituições da sociedade moderna dependem da escrita, o que as levam a estabelecer as suas próprias regras, código de conduta e convenções linguísticas (COULMAS, 2014). Essa importância dada ao artefato linguístico reflete no modo como interactantes a manipulam em contextos formais de uso, levando a academia a realizar estudos de modo que se permita descrevê-la e sistematizá-la. Isso justifica o crescente número, nos últimos anos, de pesquisas no cenário educacional acadêmico-científico que contemplam a escrita como objeto de investigação.

Nessa perspectiva, essa tendência está atrelada a dois grandes aportes teóricos: de um lado, os estudos sobre letramentos acadêmicos (CARVALHO, 2005; PASQUOTTE-VIEIRA, 2015; FIAD, 2011; VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013; BORGES, 2012); e de outro, as pesquisas relacionadas à concepção social da linguagem e/ou às estruturas linguísticas que os constituem (RODRIGUES, 2005; ROJO, 2005; MACHADO, 2005).

Esse aumento de pesquisas sobre o tema resulta do interesse em entender a mobilização, recepção e circulação de práticas letradas esperadas na universidade, bem como em desvendar

a superfície linguística comum aos principais gêneros acadêmicos, uma vez que é nesse âmbito onde o participante responde às demandas comumente experimentadas na academia, tais como a pressão para ler, escrever e publicar os gêneros mais específicos, em função da área profissional pertencente (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Com base nessas e em outras pesquisas, como também por meio de dados formais, advindos de investigações científicas realizadas em contexto nacional (MOTTA-ROTH, 2006; DORSA; CASTILLO, 2011; OLIVEIRA, 2011; CÔRREA, 2011; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; BEZERRA, 2011; SILVA, 2011; PEIXOTO, 2011), e de indícios informais, obtidos a partir de conversas com professores universitários, da própria experiência como escrevente em práticas letradas e como docente¹ em curso de formação inicial, constatamos a dificuldade dos estudantes (ingressos e egressos) em se apresentarem proficientes em escrita no ambiente acadêmico.

Os dados das pesquisas indicadas e a nossa observação apontam para a falta de ensino sistemático de escrita em disciplinas voltadas para a visão de um ensino da organização global mais comum dos gêneros (textual/discursivo) acadêmicos, vista como suficiente para que o aluno chegue à produção de um bom texto (MACHADO et al., 2004). O domínio de tal organização, entretanto, não se torna suficiente para que se alcancem os resultados esperados com a prática de escrita no ambiente acadêmico.

¹ Durante o período destinado à geração, categorização e análise de dados, o autor da pesquisa e desta obra atuou na condição de professor substituto em uma instituição pública de ensino superior.

Segundo Fiad (2011), é preciso bem mais que focalizar na organização global dos gêneros típicos da academia, a fim de que certas convenções de escrita sejam inseridas nas práticas de estudantes, tais como a clareza na escolha de práticas no domínio acadêmico, os significados que determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que está envolvido quando um estudante é solicitado a elaborar justificativas e argumentação de acordo com as convenções de escrita típica dessa esfera, entre outros fatores.

Essas constatações se intensificam quando direcionamos a nossa atenção para os cursos de formação inicial, especificamente nos cursos de licenciatura em Letras, em que se espera um significativo trabalho com a produção escrita e que deveria se dedicar às dificuldades de escritura, a julgar pelo objeto de estudo/ensino – a língua(gem). É nos cursos de Letras que, supostamente, prepara-se o acadêmico para trabalhar com a escrita no ensino de língua materna e que se propõe a relação entre a reflexão teórica e a aplicação prática. Todavia, recentes pesquisas da área mostram que nem sempre é assim (HOFFNAGEL, 2010; MENEGASSI; OHUSCHI, 2007; VITÓRIA, CHRISTOFOLI, 2013; FERREIRA, 2014).

Não por acaso, encontramos variado material didático com vista a orientar como ensinar – mas também a aprender – conceitual e estruturalmente a redação de gêneros textuais próprias do ensino superior. Esse acervo revela a preocupação de estudiosos com essa matéria, que não é nova. Prova disso são os inúmeros livros atuais e reeditados com o objetivo de contribuir com o acesso ao letramento acadêmico a partir e não somente

da produção textual científica, como o clássico *Comunicação em prosa moderna* (1969), de Othon Moacyr Garcia; ou os atuais, resgatados por Ferreira (2014), como a coleção *Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos* (2007), coordenada por Anna Rachel Machado, composta por quatro volumes; a obra *Produção Textual na Universidade* (2010), de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges, ambos de visibilidade nacional; e os mais recentes livros *Professora, como é que se faz?* (2012), organizado por Elizabeth Maria da Silva; *Ateliê de Gêneros Acadêmicos: didatização e construção de saberes* (2014), organizado por Regina Celi Mendes Pereira; e *Como escrever e ilustrar um artigo científico* (2017), de Björn Gustavii; além, claro, de manuais de metodologia científica (LAKATOS; MARCONI, 1992; SEVERINO, 2007; LAKATOS; MARCONI, 1992; SEVERINO, 2007).

Outro aspecto que supostamente atesta a constatação das crescentes dificuldades que estudantes de graduação encontram quando se defrontam com a necessidade de produzir gêneros da esfera tipicamente acadêmica é a reconfiguração, em alguns cursos de Letras, das ementas de determinadas disciplinas que visam ao ensino/aprendizagem da escrita. Sobre o assunto, Hoffnagel (2010), em pesquisa realizada em cursos de pós-graduação, afirma que, no currículo universitário brasileiro, não há (ou quase não há) disciplinas dedicadas ao ensino da escrita, diferentemente da realidade nas universidades americanas, as quais, sob a influência da internacionalização do ensino do inglês (britânico ou norte-americano) para fins acadêmicos, propõem iniciativas a partir de abordagens e práticas de escrita (e leitura) no ensino superior, na

tentativa de suprir as dificuldades dos alunos com os gêneros acadêmicos (SANTOS, 2014)².

Só para ilustrar, em pesquisa realizada por Fiad (2011), a autora destaca que, no final dos anos 90 do século XX, a disciplina com a intenção de “ensinar” aos estudantes a produção de gêneros acadêmicos, como a intitulada *Prática de Leitura e Produção de Textos*, foi retirada do currículo de Letras, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A razão, ainda de acordo com a autora, estava, de um lado, relacionada à crença de que os estudantes recém-ingressos no ensino superior dominavam certos gêneros (textual/discursivo); e de outro, a de que o ensino/aprendizagem dos gêneros típicos da esfera acadêmica deveria ser realizado em situações de escrita sob as diferentes disciplinas do curso de formação inicial.

Ainda sobre essa discussão, Kleiman (1999) chama a atenção para a necessidade de um redirecionamento da formação do professor de língua materna, bem como a necessidade de desenvolver instrumentos que promovam uma reconfiguração conceitual do objeto de ensino, neste caso, a escrita, nos programas de formação do professor.

Nesse sentido, os estudantes de Letras tendem, quando não têm uma formação qualificada, a reproduzir suas experiências adquiridas durante a formação inicial (ROTTAVA, 2004). O discente, portanto, constrói a sua visão sobre o ensino da escrita e a incorpora da maneira como aprendeu, sob a mesma perspectiva

2 Para maiores informações a respeito de iniciativas surgidas com foco no ensino de gêneros acadêmicos em contexto internacional e nacional, a partir de propostas de estudos e de perspectivas de abordagens de ensino, consultar o trabalho de Santos (2014).

a qual lhe fora ensinada (MENEGASSI, 2003). Ora, se sabemos que há consideráveis problemas do ensino da escrita na escola, a julgar pelos resultados de pesquisas voltadas aos exames nacionais (ARAÚJO; SILVA, 2010; SILVA, 2009; CRUZ, 2013), precisamos redirecionar o nosso olhar aos cursos de formação incumbidos da função de ensinar essa prática de letramento e que mobilizam, igualmente, práticas letradas inerentes à comunidade acadêmica.

Desse modo, dentre o recorte temporal realizado entre 2004 e 2014³, notamos um número de pesquisas com foco na descrição de gêneros acadêmicos, com destaque ao ensino/aprendizagem dos gêneros mais solicitados (resumo, resenha, artigo científico e relatório). Contudo, constatamos que poucas são as pesquisas que dirigem seu olhar para aquele que aprende sobre a escrita, que contemplam as vozes de aprendizes e as representações construídas sobre esse objeto durante o curso de formação inicial, e que procuram dar respostas para as dificuldades de escrita, a partir de reflexões no âmbito do espaço em que se produz conhecimento, mas também que respondem e/ou problematizam tais dificuldades.

Apesar do crescente número de pesquisas com foco na descrição de gêneros acadêmicos, como posto anteriormente, poucas são as pesquisas que observam sujeitos e suas práticas de escritas aprendidas em eventos de ensino sistemático na educação su-

³ Trata-se de uma revisão sistemática que tem como função resgatar trabalhos publicados sob um mesmo tema. A revisão realizada foi com base em pesquisas (artigos, dissertações e teses) disponibilizadas no Banco de Teses e no Portal de Periódicos, da Capes, e no SciELO vinculado à FAESP, ao BIREME e ao CNPq. A esse respeito, dentre as investigações identificadas, destacamos os trabalhos de Oliveira (2011); Bertuliza (2013); Santos (2014); Freitas (2012); Rodrigues (2012); Rodrigues (2013); Costa (2013); Carvalho (2013); Bastos (2013); Santos (2014); Gomes (2014); Mendes (2014); Mozzaquatro (2014); Gil (2014); Faria (2015); Jamal (2015); Moura (2015).

perior, principalmente sujeitos em licenciaturas, destacando-se os trabalhos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa das regiões Nordeste, Sul e Sudeste do país, em especial, os advindos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com as pesquisas do Projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA); da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), segundo dados de Ferreira (2014).

Sendo assim, diante dessa ausência de investigação, este livro, sob o caráter de humanizar a investigação científica, coloca em cena o estudante de graduação. Por olhar para o sujeito, para a sua experiência com a escrita e não somente para o artefato linguístico-textual acadêmico, procurando ouvir as suas vozes e produzir conhecimentos sobre eles (MOITA LOPES, 2011), está inserido no campo de estudos da Linguística Aplicada e foi desenvolvido no interior do grupo de pesquisa registrado no CNPq Teorias da Linguagem e Ensino⁴, coordenado pelas professoras Dra. Denise Lino de Araújo e Dra. Williany Miranda da Silva, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Do ponto de vista teórico, o livro está alicerçado nas influências dos estudos da Psicologia Social, a partir da Teoria das Representações Sociais, e nos estudos linguísticos, sob a linha teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo. Essa articulação entre os dois campos de base teórica é possível por julgarmos coesas as suas proposições, isto é, reconhecemos que os sujeitos da pesquisa utilizam a escrita como forma de integrarem

⁴ Endereço para acesso: < dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2027941717158527>.

comunidades discursivas as quais lhes permitem formular representações e compartilhar pensamentos sobre o objeto representado. Assim, sob o olhar de que a linguagem é constitutiva das ações humanas, essa ancoragem possibilita uma análise discursiva dos sujeitos com relação ao tratamento dado à escrita.

Desse modo, temos, de um lado, as representações sociais como aparato teórico para analisar como são construídas as percepções, as ideias, as imagens e/ou as interpretações que definem a realidade de indivíduos inseridos em contextos sociais; e, de outro lado, a ancoragem no Interacionismo Sociodiscursivo como corrente da ciência do humano (BRONCKART, 2006), eficiente para considerar as ações de linguagem em uma abordagem sociodiscursiva.

Para tal, inicialmente, procuramos imergir no campo da Psicologia Social, a fim de explorar o conceito de Representações Sociais, proposto por Moscovici ([1961], 2013) e, logo após, discorrer sobre os principais conceitos que ancoram o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, com atenção, essencialmente, aos mecanismos enunciativos constituintes da arquitetura textual dessa corrente.

Em se tratando dessa abordagem, de modo especial, ater-nos-emos ao nível dos mecanismos enunciativos ou da responsabilização enunciativa, com foco, essencialmente, nas vozes discursivas, uma vez que é o interesse desta obra e porque concordamos com a afirmação de que elas assumem as formas mais concretas da realização do posicionamento acerca do que é enunciado (cf. BRONCKART, 2012).

Ao reconhecermos isso, queremos dizer que nos interessa compreender como são agenciadas e quais são as vozes assumidas nos discursos dos informantes da pesquisa, vistos como “agente da ação de linguagem que se concretiza num texto (escrito ou oral) empírico” (BRONCKART, 2012, p. 320.), no qual se veiculam representações e/ou conhecimentos “outros”, tais como reflexos de gerações anteriores, mas também da tradição, da modernidade, dentre outros. A fim de aprimorar a análise acerca do gerenciamento das vozes, apoiamo-nos nas contribuições da sociopragmática, a partir dos estudos de Mey (2001), sobre o fenômeno societal/social no qual são veiculadas vozes representadas nos diversos discursos/textos que perpassam a sociedade.

É desse modo que este livro fornece respostas às seguintes questões: Que representações são reveladas sobre a escrita por graduandos em Letras? E que vozes são evidenciadas nos discursos de graduandos em Letras sobre representações de escrita? - fazendo parte do objetivo maior deste manual investigar as representações de graduandos em Letras sobre a escrita e, especificamente, desvelar as representações identificadas, assim como analisar as vozes apresentadas em discursos desses graduandos sobre as representações de escrita.

A leitura deste material possibilitará direcionar a atenção para aquele que se utiliza da escrita para se inserir nas diversas práticas comunicativas referentes à graduação em Letras. Pode-se dizer que, uma vez inserido no ambiente acadêmico, o estudante (re)constrói a sua forma de compreender a escrita, isso porque acreditamos que a subjetividade do sujeito, aquilo que traz consigo desde o início da sua formação escolar, juntamente com o am-

biente social, caracterizado pelo curso de formação inicial, em que está inserido, atuam como elementos preponderantes para a forma de compreender o mundo, para as representações construídas.

Os leitores poderão perceber que essa discussão contribuirá para um melhor entendimento da correlação ensino-aprendizagem das práticas de escrita no ensino superior, mais especificamente nas licenciaturas; para a base curricular dos cursos de Letras; para os estudos sobre a escrita acadêmica a partir do olhar dos sujeitos sobre o objeto investigado; mas também para dar respostas às dificuldades de escrita, a partir de reflexões no âmbito das práticas discursivas a que se destina.

Com isso, a fim de dar respostas originais às questões de pesquisa e atingir os objetivos delineados, este livro se encontra organizado considerando o seguinte plano estrutural: a presente introdução, capítulos de natureza teórico-metodológico-analítica e considerações finais.

No primeiro capítulo, “Representações Sociais e estudos linguísticos: as vozes como abordagem de análise do agir comunicativo”, discute-se acerca dos elementos característicos de uma teoria para as Ciências Humanas, considerando, pois, a formulação do conceito de representações associado a Émile Durkheim. Fazem parte da discussão o esclarecimento da semantização histórica do conceito de representação social na/para Teoria das Representações Sociais cunhada por Moscovici e a expansão e adaptação deste dentro das Ciências Humanas. Guiados pela asserção de que as representações são mediadas pela linguagem, discute-se, também, sobre a sua constituição a partir da noção do agir comunicativo, proposto por Bronckart (2012), descrevendo os procedimentos me-

todológicos do Interacionismo Sociodiscursivo para análise textual com foco nas vozes sociais, como mecanismos de responsabilização enunciativa, tomado como modelo de interpretação dos dados e com o qual se propõe a relacionar com o estudo sobre vozes da sociedade à luz da sociopragmática realizado por Mey (2001).

Em “Construção metodológica da pesquisa”, é apresentado o projeto do livro. Trata-se, portanto, de evidenciar o trabalho científico deste material na Linguística Aplicada (LA) sob a vertente indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), centralizando no colaborador da investigação e nas práticas discursivas que o constituem, a partir da heterogeneidade, da fluidez e das mutações inerentes ao homem e à sociedade. Nesse sentido, concordamos com Moita Lopes (2011), o qual afirma que “somos os discursos em que circulamos, o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora” (p. 21). Isso justifica o capítulo como perspectiva metodológica de construção de objeto de investigação na área da LA.

No que concerne à geração de dados, nesse capítulo, é discutida a classificação híbrida assumida pela pesquisa, ao afirmar-se do tipo exploratória-experiencial. Além de discutir sobre o tipo, são mostrados também os instrumentos adotados na investigação, a fim de evidenciar a vitalidade do estudo. E, por fim, são apresentadas a sistematização dos dados gerados e as categorias de análise utilizadas.

O terceiro capítulo, “Conhecimento, atitude e responsabilização enunciativa sobre a escrita”, é dedicado à análise de dados. Assim, sob uma lógica “antiojetiva” e “antipositivista” (MOITA LOPES, 2011), neste capítulo, não se verá, em sua análise, uma

relação de causa e efeito entre os dados; pelo contrário, ao considerar a complexidade comum à formação acadêmico-científica na qual estudantes de graduação estão inseridos, objetivamos criar *inteligibilidade*⁵ sobre as dúvidas que norteiam este livro. Assim, o capítulo didaticamente apresenta três categorias de análise, quais sejam: 1) Representação de escrita acadêmica como forma de inserção nas práticas requisitadas no curso; 2) Representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades; e 3) Vozes enunciativas. As duas primeiras categorias referem-se aos dois grupos maiores das representações desveladas. A primeira sintetiza os saberes construídos dos estudantes de graduação sobre o artefato linguístico, sendo organizada em três subcategorias, a saber: a) Escrita acadêmica fundamentada; b) Escrita acadêmica orientada; e c) Escrita acadêmica normatizada. A segunda categoria refere-se aos posicionamentos daqueles que se utilizam da escrita para circunscrever na dinâmica do curso, dividida em três subcategorias, a saber: a) Tarefa 1: Buscar modelos de escrita; b) Tarefa 2: Reconhecer que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento; e c) Tarefa 3: Monitorar a escritura. A última categoria evidencia quem assume, nos discursos coletados, a responsabilidade sobre os saberes e posicionamentos em função desse objeto de investigação, organizada em duas subcategorias, são elas: a) Vozes do autor empírico; b) Vozes de personagens.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais acerca das vozes e representações sociais sobre a escrita em Letras, a partir das interlocuções com estudantes de graduação. Essas reflexões resultaram de respostas originais às questões postas no livro, como

5 Atribuímos a expressão às afirmações de Moita Lopes (2006; 2011).

também de constatações e inquietações acerca da necessidade de ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre o artefato linguístico acadêmico, que ora é didatizado ora é exigido, pois, ao que foi constatado, uma vez em contato com esse objeto, é possível (re) construir a sua forma de compreendê-lo, haja vista que tanto a subjetividade do sujeito graduando quanto o ambiente social experienciado atuam como elementos preponderantes para recortar formas do mundo e formular representações.



As representações sociais são entidades que se tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI [1961/1976: 40-41] 2013, p. 10).

CAPÍTULO 1



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: AS VOZES COMO ABORDAGEM DE ANÁLISE DO AGIR COMUNICATIVO

Reconhecemos que estudantes de graduação, em especial, utilizam a escrita como forma de integrarem comunidades discursivas as quais lhes permitem formular representações e compartilhar pensamentos sobre o objeto representado. Assim, sob o olhar de que a linguagem é constitutiva das ações humanas, interessamos realizar uma análise discursiva desses indivíduos com relação ao tratamento dado à escrita.

Desse modo, de um lado, temos as representações sociais como aparato teórico para analisar como são construídas as percepções, as ideias, as imagens e/ou as interpretações que definem a realidade de graduandos inseridos em contextos sociais; e, de outro lado, temos a ancoragem nos estudos linguísticos, a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), compreendido como corrente da ciência do humano (BRONCKART, 2006), eficiente para considerar as ações de linguagem em uma abordagem sociodiscursiva.

Em se tratando desta última, de modo especial, ater-nos ao nível dos mecanismos enunciativos ou da responsabilização enunciativa, com foco essencialmente nas vozes discursivas, uma vez que é o nosso propósito e porque concordamos com a afirmação de que elas assumem as formas mais concretas da realização do posicionamento acerca do que é enunciado (cf. BRONCKART, 2012).

Dito isso, queremos dizer que nos interessa compreender como são agenciadas e quais são as vozes assumidas nos discursos⁶ de estudantes de cursos de Letras, em espaço de discussão sobre a escrita praticada na academia, vistos como “agente da ação de linguagem que se concretiza num texto (escrito ou oral) empírico” (BRONCKART, 2012, p. 320. Grifos nossos), o qual veicula representações e/ou conhecimentos “outros”, tais como reflexos de gerações anteriores, mas também da tradição, da modernidade, dentre outros elementos.

A fim de aprimorar a análise acerca do gerenciamento das vozes, apoiamo-nos nas contribuições da sociopragmática, a partir dos estudos de Mey (2001), sobre o fenômeno societal/social no qual são veiculadas vozes representadas nos diversos discursos/textos que perpassam a sociedade. Antes de delimitarmos essa discussão para o âmbito da linguagem, faz-se necessário clarificar o conceito, o qual temos se utilizado, para as Ciências Humanas/Sociais. Importa, dessa maneira, nas próximas linhas, definir a noção de *representações* que guiará a nossa abordagem já especificada nesta seção.

⁶ Estamos adotando o termo discurso tal como é entendido por Bronckart (2008). Para este teórico, o “discurso designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas” (p. 87), isto é, são formas de linguagem em contextos situados.

O CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES

A experiência, assim também como a intuição, indica que o desenvolvimento de uma teoria no campo das Ciências Humanas não se dá ao acaso, no vazio cultural (SANTOS, 2010). Pelo contrário, seu surgimento apoia-se no propósito de responder às inquietações sobre objetos, sociedade, cultura, entre outros interesses de uma era. Além disso, a formulação de uma nova teoria pauta-se na solução, análise, compreensão, interpretação e/ou descrição de fenômenos de diversa natureza.

Desse modo, o aparecimento de uma teoria evoca a comunhão de algumas características, tais como: i) desconsiderar toda a produção de pensamento de outras teorias; e/ou ii) renovar e confirmar certas especificidades atuais; e/ou iii) questionar ao invés de adaptar-se aos preceitos emergentes; e/ou até mesmo, iv) buscar o “novo” no espaço onde o peso hegemônico do tradicional impõe suas contradições.

Além dessas considerações, a fim de ilustrarmos outro aspecto importante para a caracterização de uma teoria, tomemos a seguinte situação: Saussure (1975), linguista da corrente estruturalista, em uma de suas reflexões de teor epistemológico, afirma que é o ponto de vista que cria o objeto. Com certeza, essa assertiva destinava-se ao esclarecimento de especificidades no campo da Linguística, à construção do objeto segundo um olhar específico, por exemplo.

Contudo, indubitavelmente, esse procedimento de delimitar o objeto de estudo/análise como necessário ao fortalecimen-

to da corrente estruturalista permite afirmar que seja recorrente à formulação de outras teorias. Ainda, sob essa ótica, outra unidade torna-se igualmente importante para a formulação de uma teoria, qual seja: o conceito. Ora, conceituar não parece tarefa fácil quando se espera que este justifique toda uma base teórica sem que, ao menos, provoque resistências profundas.

Desse modo, ao considerarmos, sobre a caracterização, a delimitação de um objeto de investigação e a conceituação como necessários à formulação de uma teoria, queremos ilustrar a complexidade e problemática do advento da Teoria das Representações Sociais no cruzamento entre uma série de *conceitos* advindos da Sociologia e uma série de *conceitos* advindos da Psicologia (MOSCOVICI, 2013 [1961]).

Dito de outra forma, embora a Teoria das Representações Sociais tenha o seu campo de atuação na Psicologia Social, é na área da Sociologia, a partir da releitura do trabalho de Émile Durkheim (1898 apud FARR, 1994), que se encontra a base, o alicerce para o estabelecimento de uma ciência “mista”, centrada no conceito de representação. Para tal, respaldamo-nos, substancialmente, na asserção de Farr (1994, p. 31. Grifos nossos), para o qual afirma: “A Teoria das Representações Sociais é uma forma sociológica de psicologia social [...]. Ela [*a teoria*] difere marcadamente das formas psicológicas de psicologia social”.

Assim, nessa perspectiva, Durkheim, por ser considerado um dos fundadores da sociologia moderna, Farr (op. cit.), com muita eficácia, podia atribuir ao sociólogo a classificação da Teoria das Representações Sociais como uma forma sociológica de

psicologia social, conforme se viu na sua assertiva acima. Aliás, este autor, em outra conjuntura, ocupou-se em considerar que a separação radical, empreendida por Durkheim, entre representações individuais e coletivas contribuiu para a institucionalização de uma crise na psicologia social que deu margem à formulação da teoria de Moscovici.

Essa separação, em especial, remonta, por um lado, à tendência ideológica⁷, comum à era moderna, a qual, em termos gerais, se propôs à distinção entre dois níveis de fenômenos: o nível do individual e o nível do coletivo. Essa mobilização apoiava-se na crença de que não havia referencial teórico estável que pudesse abranger tanto o psicológico quanto o social. Dito de outra forma, “as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes do tipo de leis que explicavam os fenômenos em nível de indivíduo” (FARR, 1994, p. 35).

Por outro lado, o interesse de Durkheim em estabelecer a Sociologia como uma ciência autônoma, o motivou a defender uma separação drástica entre as representações individuais e as coletivas, bem como a sugerir que as primeiras poderiam ser reduzidas ao campo da Psicologia, enquanto que as últimas comporiam o objeto da Sociologia, o que reforçou, com essa conduta, a hostilidade comum entre os dois campos teóricos.

Por conseguinte, não há dúvida de que o esforço do sociólogo em considerar o conceito de representações coletivas como

⁷ Essa tendência ideológica também repercutiu nos trabalhos de Wundt; Le Bon (1895); Mead (1934); Allport (1937; 1933). Maiores esclarecimentos quanto a esta questão podem ser conferidos em Jovchelovitch; Guareschi (1994).

significância sociológica possibilitou integrar e conservar a sociedade, pois não é por acaso que Durkheim (1978, p. 216 apud SÁ, 1995, p. 21) as via como:

Produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas ideias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber.

Nessa assertiva, o teórico assinala que o conceito de representação exprime o quanto os indivíduos em comunhão, inseridos territorialmente e em um intervalo de tempo, são portadores e usuários coletivos, como também o quanto o termo dava conta dos fenômenos em termos de conhecimento inerentes à sociedade. No entanto, assim como acontece na adesão de princípios de uma teoria a outra, a visão de representação não era equivalente à visão de Moscovici, pois nela este via limitações.

Dentre as limitações, destacamos que a sociologia durkheimiana valida as representações na sociedade, mas não se interessa por sua estrutura ou por sua dinâmica interna, seus estudos se voltam a constatações irredutíveis a qualquer análise posterior e não como fenômenos possíveis de explicações. Além disso, a noção de representação durkheimiana abrange um arcabouço intelectual e heterogêneo de formas de conhecimentos que compreendem a ciência, a religião, o mito, entre outros fatores; o que, para Moscovici, era um problema, dada a superficialidade com que chegaria aos resultados por cobrir um raio de conhecimento e

crença tão amplo (MOSCOVICI, 2013; FARR, 1994). Mais que isso, o conceito de representação na teoria de Durkheim evoca uma forma de conhecimento ou de ideias socialmente construídas, as quais são explicadas como fenômenos estáticos, comum a todos, ao coletivo.

Todavia, convém considerar que esse tipo de concepção está em conformidade com um contexto de sociedade mais estável, comum à realidade do sociólogo, isto é, no sentido clássico, as representações *coletivas* que se constituíram objeto de estudo da Sociologia referem-se a uma classe geral de ideias e crenças, conforme esclarece Sá (1995, p. 22. Grifos da autora):

A extensão explicativa do conceito de representações coletivas à sociedade ocidental da época em que fora proposto – início do século – poderia parecer suficiente, dada a ainda relativa integridade das religiões e de outros *sistemas unificadores*.

Entretanto, como verificou Moscovici (2013), o termo *coletivo* não pareceu adequado, preferindo, assim, *social*, dadas as especificidades relacionadas a fenômenos específicos que se associam a uma forma particular de compreender, mas também de se explicar, os quais (re)criam e (re)constituem tanto a realidade quanto o senso comum (MOSCOVICI, 2013), evidenciando, assim, a firmação do conceito de *representação social*.

Essa realidade, contudo, evidencia qual representação social interessa ao teórico francês e que foi base para a formulação de seus estudos, tendo em vista que este insiste na necessidade de se combater a tendência metodológica entre separar os fenômenos psíqui-

cos dos fenômenos sociais. Para melhor esclarecimento, quanto à natureza da teoria defendida, Moscovici considera o seguinte:

As representações sociais que me interessam não são nem as das sociedades primitivas, nem as suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré-históricos. *Elas são as de nossa sociedade atual*, de nosso solo político, científico, humano, *que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente* para se tornarem tradições mutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores [...] e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. (2013, p. 48. Grifos nossos).

A partir dessa afirmação, o autor sustenta que as representações sociais de seu interesse estão presentes na vida cotidiana; trata-se de um conhecimento contemporâneo que advém do senso comum e que constitui um tipo de realidade. Mas que, por vezes, não se sustenta permanentemente, dado o caráter fluido, mutável da sociedade moderna, ou de um “tempo instantâneo” como, contemporaneamente, nos alerta Bauman (2001, p. 150).

Isto posto, cabe dizer que a exposição realizada até o momento contribui para a compreensão dos fenômenos sociais como base de referência tanto para a delimitação do conceito quanto para a formulação da Teoria das Representações Sociais por Moscovici. Dessa forma, é possível ampliar a afirmação de que essa

teoria trata de uma forma sociológica e não psicológica de psicologia social. Com efeito, interessa-nos para o tópico posterior aprofundar, mais precisamente, na convenção do conceito referenciado na teoria em estudo como proposta de teoria mista.

O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A SUA GÊNESE

A Teoria das Representações Sociais vincula-se ao trabalho de Moscovici (2013). Nela, o autor estabelece avanços ao romper com a tradição individualista ou “psicologista” que se instalara na psicologia social e as conseqüentes dificuldades desta teoria, como, por exemplo, a ambição de ir além dos estudos para os quais se propôs a redefinir os problemas e conceitos da psicologia social, além de pontuar os terrenos que demarcam a representação social, como a tradição sociológica.

Com a visão de representação, o teórico rompe com a concepção individualista – também chamada de individualização da psicologia social, por Le Boh (1985 apud FARR, 1994) –, que ganhara força na psicologia social, a partir da separação dos fenômenos “individual” e “coletivo”, empreendida por Durkheim. Em seus estudos, o psicólogo social, em uma tarefa arriscada, mas também original, direciona o seu olhar para/na relação sujeito e objeto, os quais são vistos simetricamente. Para ele, “o indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade” (FARR, 1994, p. 51). Isso porque, o sujeito e o objeto coexistem inter-relacionados a um mesmo campo de atividade, como discute:

[...] não existe um corte dado entre universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), [...] o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento [...] (MOSCOVICI, 2013, p. 61).

Nesse sentido, ao notarmos que a Teoria das Representações Sociais considera que tanto o sujeito quanto o objeto partilham mutuamente de uma mesma construção, e que, por sua vez, a realidade é construída com base nessa interação, reconhecemos, pois, a existência de um diálogo entre esta e os preceitos postulados pela corrente teórica ISD, segundo a qual o indivíduo é compreendido como sujeito psicossocial (BRONCKART, 2012), isto é, as condições e as intervenções sociais assumem papel decisivo na formação das capacidades cognitivas do sujeito. Além desse aspecto, Assis (2016), a partir de releitura de Py (2003), considera três traços característicos para a noção dessa teoria, quais são: i) relevante na aplicação de interpretação de fenômenos complexos; ii) existente no/pelo discurso; e iii) difundida e circulada em um grupo social. Em relação aos três traços, interessa-nos sublinhar o segundo e o terceiro deles, haja vista que refletem a nossa análise realizada. Isso porque é por meio dos discursos que os sujeitos significam a compreensão que têm sobre a escrita mobilizada na universidade.

Trazido à cena o contexto da teoria, acrescentamos a noção de que, ao formulá-la, Moscovici (2013) declara que as representações sociais são geradas a partir da aplicação de dois elemen-

tos: objetivação e ancoragem. O primeiro remete à concretização de um símbolo, à materialização. Ou seja, para o psicólogo, o indivíduo, a fim de conceber o objeto, precisa, necessariamente, materializá-lo, torná-lo real ao seu modo. Para ilustrar, o teórico chama a atenção, na psicologia, para a descrição de patologias que, por vezes, se demonstram distantes da realidade dos sujeitos.

Se considerarmos, como ilustração desse conceito, o trabalho com os gêneros textuais na Linguística Textual, entendemos que a materialização destes se dá a partir do uso social e, tal como proposto por Marcuschi (2010), a sociedade emergente cria e recria gêneros em virtude de sua necessidade de interação. Desse modo, quando associamos esse processo para a representação de escrita, validamos a compreensão de um objeto que se modifica mediante o lugar de interação – as exigências de escrita na educação básica e superior, por exemplo.

O segundo elemento, ancoragem, para o psicólogo social, remete à explicação do objeto, ao modo como este pode ser interpretado, ou seja, uma vez concretizado (objetivação), o objeto precisa ser explicado, interpretado para que se torne real à sociedade. Entretanto, para que isso seja possível, é necessário que o objeto concretizado seja categorizado, rotulado, a fim de que se torne conhecido socialmente, e uma forma de sê-lo é por meio da classificação e nomeação.

Classificar, assim, para essa teoria, significa clarificar alguma coisa, tornar algo distinto, pois aquilo que não recebe nome, que não é passível de classificação, não existe. Desse modo, essa tendência em classificar um objeto, seja por uma atitude de ge-

neralizá-lo ou, até mesmo, particularizá-lo, “não é, de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante” (MOSCOVICI, 2013, p. 65). E não só, mas também porque reflete a necessidade de apropriação desse objeto. Dito de outra forma, com a atitude de clarificar as representações, necessariamente, o indivíduo classifica o fenômeno a partir de inferências a outra realidade, o que permite que o “novo” representado crie sua identidade.

Essas duas atividades parecem caminhar juntas, porque é inviável classificar sem, ao menos, dar nome. “Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na *matriz* de identidade de nossa cultura” (MOSCOVICI, 2013, p. 66. Grifo do autor). Logo, na nossa sociedade, a atividade de nomear, de “batizar” algo ou alguém, tem valor especial, pois evidencia uma atitude necessária para que tome forma, ligação com outra imagem. Contudo, é importante considerar, ainda, que esse valor especial não se dá apenas em relação ao objeto em si, mas também na relação que se estabelece entre o objeto e os sujeitos que o nomeiam.

Não por acaso, Moscovici (2013), em suas ponderações, tem provado três consequências resultantes da atividade de dar nomes, as quais são: i) Descrição e aquisição de características; ii) Distinção a partir dessas características; e iii) Aceitação coletiva. Para melhor compreensão dessa realidade, tomamos, do mesmo modo, por exemplo, as definições de gênero e tipo textual em-

preendidas na Linguística Textual. Ora, de acordo com autores renomados na área (ADAM, 1992; TRAVAGLIA, 2002; MARCUSCHI, 2008), não há como tomar um conceito pelo outro.

Para que esses conceitos tomassem formas, fossem concretizados e reconhecidos enquanto tal, foi necessário propor definições, mas também nomeações que permitissem aos pesquisadores compreender as diferenças com maior facilidade. Desse modo, Marcuschi (2010), em suas discussões sobre aspecto teórico e terminológico, diz que a expressão tipo textual designa, propriamente, uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística típica de sua composição (que envolve aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, entre outros). Além disso, o autor esclarece que há um número limitado dos tipos textuais, classificados como narrativo, descritivo, argumentativo, dialogal, expositivo e injuntivo. Já a respeito dos gêneros textuais, o pesquisador afirma ser:

Uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam características socio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Diferentemente dos tipos textuais, os quais abrangem cerca de meia dúzia, os gêneros textuais não se pode precisar quantos são, dada à sua concretização, isto é, às circunstâncias sociais de utilização da linguagem, pois, sua nomeação é determinada pelo estilo, conteúdo, composição e função (MARCUSCHI, 2010).

É perceptível o interesse comum da nossa sociedade em nomear algum fenômeno emergente a fim de torná-lo real. Essa prática não se diferencia das representações sobre escrita, em que, por sua vez, sujeitos, inseridos socialmente em uma mesma comunidade, procuram tanto classificar quanto nomear esse objeto de acordo com as especificidades comuns da sua área.

Assim, pois, esses mecanismos necessários à transformação que fazemos do não familiar ao familiar, por transferi-lo à nossa própria esfera particular, nosso lugar de conforto, que nos permite comparar e interpretar para, por fim, como considera Moscovici, reproduzir entre aquilo que podemos ver e tocar e, conseqüentemente, controlar, só são possíveis quando os chamados universos reificados e consensuais atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade (MOSCOVICI, 2013).

A esse respeito, Sá (1995) esclarece que, em uma sociedade moderna, o novo, aquilo que se torna familiar, real, é, com frequência, gerado ou formulado por meio dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. Em outras palavras, os universos reificados remetem às novas descobertas ou teorias, invenções e desenvolvimentos técnicos, produções políticas, isto é, típicas do conhecimento científico, advindo da academia (MOSCOVICI, 2013).

Por sua vez, os universos consensuais admitem a existência de uma realidade social. É nele que operam os processos pelos quais o não familiar passa a ser familiar, quando se torna, de fato, socialmente conhecido, aceito e concreto. Ainda sobre esse tipo de universo, Sá (1995, p. 37) nos adverte que:

O fato de que isso ocorra sob o peso da tradição, da memória, do passado, não significa que não se esteja criando e acrescentando novos elementos à realidade consensual, que não se esteja produzindo mudanças no sistema de pensamento social, que não se esteja dando prosseguimento à construção do mundo de ideias e imagens em que vivemos.

Essa advertência reforça o caráter dinâmico da sociedade contemplada nos estudos de Moscovici, que se diferencia da estabilidade posta nos estudos de Durkheim, a partir do evidenciado nas representações coletivas. No contexto de geração das representações sociais, convém destacar a ocorrência de desdobramento ou das tendências que se destacaram no campo de estudos desse conceito efetuadas a partir das proposições originais de Moscovici. Há, na literatura, por exemplo, o reconhecimento de, pelo menos, três abordagens ou tendências resultantes desses desdobramentos: abordagem processual; abordagem estrutural e abordagem sociológica.

A primeira, processual, influenciada pelos trabalhos de Moscovici e Jodelet, tem como objeto de investigação o fenômeno cognitivo apreendido em diversas formas, como por exemplo, na linguagem, nos documentos, nas práticas entre outros. Nessa abordagem, o interesse está na análise tanto da objetivação quanto da ancoragem “como caminho para se compreender o processo de construção das representações sociais através de suas imagens e significações” (NASCIMENTO, 2013, p. 54). Vale salientar que, na abordagem processual, metodologicamente de natureza etnográfica, segundo a literatura, opta-se pela imersão do pesquisador nas pesquisas semiestruturadas, nas entrevistas, entre outras.

A segunda abordagem, estrutural, introduzida por Abric (1994 apud NASCIMENTO, 2013), se detém na explicação do funcionamento interno das representações sociais, podendo ser realizada em três etapas, como caracteriza Mazzotti (2000, p. 67. Grifos da autora apud NASCIMENTO, 2013, p. 54):

i) o levantamento do conteúdo da representação feito geralmente através de entrevistas e complementado com uma técnica de associação de ideias referentes ao objeto da representação; ii) pesquisa da estrutura [...], o que corresponde à organização do conteúdo em um sistema de categorias temáticas [...]; iii) verificação da centralidade, utilizando técnicas que, partindo dos elementos identificados como os mais significativos nas etapas anteriores, procuram colocar em questão cada um desses elementos, de modo a chegar ao número mínimo de elementos *não negociáveis*.

A partir dessa assertiva, percebemos o caráter experimental aplicado na abordagem estrutural. Contudo, nada impede que recorra a outras formas de análise, como atesta Mazzotti (2000). Por fim, a abordagem sociológica defendida por Willem Doise (apud NASCIMENTO, 2013), que propõe relacionar as representações sociais à perspectiva sociológica. Isto é, nessa abordagem tem-se por foco observar a inserção social na construção das representações.

Em linhas gerais, embora coexistam enfoques diferentes da Teoria das Representações Sociais formulada por Moscovici, admite-se que os interesses típicos das abordagens, acima apresentadas, não se aplicam como alternativas à proposta do psicólogo e

teórico, mas sim buscam complementá-la. Contudo, independentemente da abordagem a que se filie o pesquisador para investigar as representações sociais, não se pode desconsiderar a empreitada realizada por Moscovici para que fosse possível o estabelecimento do fenômeno que é utilizado até hoje tanto na psicologia social quanto nas diversas áreas de conhecimento com as quais seja possível o diálogo.

Com vista à expansão das ideias acerca da teoria, vejamos a seguir a expansão e adaptação que o conceito tomou e os aportes que trouxeram para a Teoria das Representações Sociais suas diferentes facetas.

O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL NAS CIÊNCIAS HUMANAS: EXPANSÃO E ADAPTAÇÃO

Ao consultarmos qualquer dicionário impresso ou digital, encontraremos definições similares do que seja *representação*. Por exemplo, no dicionário Aurélio (2000), consta a seguinte definição: *sf 1. Ato ou efeito de representar(-se)*; por sua vez, se pesquisarmos, no mesmo exemplar, o significado do termo *representar*, encontraremos: *v.t.d. 3. Significar, denotar*. Esse registro do termo relacionado à noção da ação de significar confirma a sua aceitação como vocábulo na nossa língua. Contudo, consideramos que, ao ser “dicionarizado”, esse termo abriga, além de suas possibilidades de desdobramento e de uso, as variações no tempo e no espaço, revelando, assim, o reconhecimento de que a compreensão deste permite transformação à medida que circula e é amparado dentro das diversas áreas do conhecimento.

Para ilustrar, tomamos por base o estudo de Minayo (1994), o qual se detém na expansão do conceito de representação social por distintas áreas de conhecimento das Ciências Humanas, dentre elas a Filosofia, a Sociologia, as Ciências Sociais, a Educação, a Psicologia da Educação e a Linguística. Assim, em sua investigação, a autora reconhece que o termo *representações sociais* revela-se plural, pois, para a Filosofia é visto como a reprodução de uma percepção presente na lembrança. Já nas Ciências Sociais, é definido como categorias de pensamento, as quais expressam a realidade que necessita ser explicada, justificada ou questionada. Na Sociologia, como anteriormente exposto, esse conceito harmoniza-se com a mesma interpretação revelada nas Ciências Sociais, isto é, como formas de pensamentos com as quais determinadas sociedades elaboram e expressam a sua realidade.

Essa expansão e adaptação do termo nas mais diferentes correntes de pensamento reforçam a importância deste como material de estudo que fornece respostas às inquietações inerentes às diversas áreas de conhecimento. Não por acaso, reconhecemos, igualmente, as outras áreas já mencionadas, diálogo do conceito de representação social cunhado por Moscovici com a área de Educação e, de modo específico, com a Psicologia da Educação. Essa possibilidade de aplicação da teoria com a educação contribui, por exemplo, para a construção de um novo olhar, no que se refere aos processos educativos e subjetivos característicos da sala de aula (ORNELLAS, 2013).

Nessa perspectiva, Sousa (2002, p. 286 apud ORNELLAS, 2013, p. 24) esclarece que:

No final da década de 1980 e início dos anos 90, as investigações nas áreas de educação passaram a exigir construções teóricas que conciliassem pontos de vista do autor individual e do autor social de perspectiva micro e macro. É nesse contexto que a *descoberta* da teoria das representações sociais, pelos educadores, surge como uma das possibilidades teóricas relevantes da área da Psicologia, possibilitando a compreensão de um sujeito sócio-historicamente situado e, ao mesmo tempo, formando condições para a análise de dinâmicas subjetivas.

Desse modo, o interesse da área de Educação em resgatar representações sociais resulta da compreensão de que o espaço escolar, lugar do ato educativo, constitui processos subjetivos sobre professor-aluno, como também é na escola que a construção das relações afetivas acontece e, ao mesmo tempo, é onde ocorre a fala e a escuta dos agentes que a constituem. Nesse lugar, tanto o professor quanto o aluno são portadores de uma fala, de uma escuta e das representações sociais que as sustentam (ORNELLAS, 2013).

Por esse caminho, faz-se crucial o desdobramento do conceito para se investigar, em educação, as experiências subjetivas do sujeito ancorado em um lugar social dinâmico. Essa aceitação pela área confere melhor entendimento e contribui para a eficácia do projeto pedagógico das escolas, por exemplo.

O referido conceito também é tratado no âmbito da Linguística. Nesse campo de estudo, é possível encontrar o mesmo termo *representações* inserido em uma corrente teórica das Ciências Humanas, conhecida como Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), empreendida por Jean-Paul Bronckart (2012), a qual se

ancora em uma visão de desenvolvimento humano baseada nas contribuições advindas da Psicologia de Vygotsky, da Sociologia de Habermas, da Filosofia da linguagem de Bakhtin e da Linguística de Saussure, dentre outros.

Bronckart (op. cit.), em sua obra *Atividade de linguagem, textos e discursos*, conceitua o termo *representações* – ocultando o sintagma *social* – como conhecimentos *coletivamente* construídos que cada indivíduo mobiliza a partir de três níveis do que ele chama de *mundos representados*, compostos pelo mundo objetivo, pelo mundo social e pelo mundo subjetivo. De acordo com a proposta dessa corrente, é a partir das representações e sob o efeito mediador do agir comunicativo que o homem transforma o meio ou o mundo em si (BRONCKART, 2012), formando, assim, contextos específicos de atividades.

Em resumo, a partir do exposto sobre o estatuto do conceito, podemos indicar que as representações sociais traduzem imagens formuladas sobre o real que guardam importante papel para pesquisas nas mais diversas áreas em que circulam. E não só, mas que sua mediação, de modo privilegiado, se dá por meio da linguagem, a qual é tomada como forma de conhecimento e de interação social (MINAYO, 1994). Portanto, ao admitir o uso da linguagem como meio para analisar as representações construídas socialmente, propomos nas próximas linhas apresentar e discutir como a corrente teórica dos estudos linguísticos, neste caso, o ISD, considera esse modo de comunicação particular como instrumento para o desenvolvimento humano.

O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: A CONTRIBUIÇÃO DO ISD

Ao considerarmos que as representações sociais são mediadas pela linguagem, como também que são formuladas a partir do caráter dinâmico em que se opera uma sociedade vigente, reconhecemos que o estatuto do conceito não pode ser explicado apenas por teoria com foco no plano das ideias, das construções simbólicas – psicologia social. Para tal, recorremos à proposta do ISD, cuja tese central atesta que a linguagem se faz presente no interior do desenvolvimento humano.

Assumimos esse interesse dado o estatuto com o qual se valida a teoria, a saber: como “ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), o que oportuniza uma análise significativa das condições humanas que permitem a constituição das representações. Assim, sob um caráter interdisciplinar, o ISD recorre a várias correntes das Ciências Humanas e Sociais, dentre elas a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a Psicossociologia, a Psicologia Social (a qual também recorremos) e a Linguística, por defender que as “[...] propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2012, p. 21).

Além disso, tal como sustenta essa corrente teórica, a linguagem não é vista apenas como um meio de expressão de processos de ordem psicológica, mas sim, como instrumento fundador e organizador desses processos em suas dimensões humanas. O que significa que não apenas a linguagem, mas as condutas ativas (ou

como é chamado pela corrente, o agir) e o pensamento consciente são tomados como unidades de análise.

Nessa corrente, a linguagem só existe nas línguas naturais, as quais, por sua vez, só existem nas chamadas práticas verbais, nesse agir dirigido, configurado pelo discurso. E ao ser vista como processo ativo e criativo, a linguagem reproduz a si mesma. Sob essa ótica, a linguagem desenvolve-se em duas teses, as quais fundamentam o ISD: a primeira assegura que a atividade de linguagem tanto produz objeto de sentido quanto é constitutiva das unidades representativas do pensamento humano; a segunda indica que a atividade de linguagem é vista como atividade social e que o pensamento traduzido pela atividade de linguagem é tanto semiótico quanto social (BRONCKART, 2008; BRONCKART, 2012).

Nesse sentido, não por acaso, a fim de melhor fundamentar como as representações [sociais] são mediadas pela linguagem, Bronckart (2008), sob contribuições da sociologia habermasiana, introduz a noção da dimensão comunicativa quando considera a linguagem como atividade. Isto é, para Habermas (1989 apud BRONCKART, 2012), essa atividade é um mecanismo por meio do qual participantes de um grupo constroem um acordo acerca do que é o mundo em que estão inseridos e, de modo especial, sobre o que são os contextos do agir e sobre as propriedades das atividades coletivas e de seu desenvolvimento. Assim, é diante desse mecanismo de interação verbal que são construídos os mundos representados: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

Considerando esses três mundos propostos por Habermas, Bronckart (2006) assinala que a atividade de linguagem é avaliada por meio das características desses mundos, que servem, também,

de base para a avaliação do próprio agente no que compete às suas ações. Conforme Habermas (1989 apud BRONCKART, 2012), a construção dos mundos resulta da racionalização do denominado mundo vivido dos sujeitos individuais, sob o efeito do agir⁸ comunicativo (cf. BRONCKART, 2006), comum a toda a sociedade humana. Sob efeito, a linguagem para o sociólogo alemão é entendida como uma produção específica, restrita à ação humana.

Ainda em relação aos três mundos conferidos por Habermas, Bronckart (2008, p. 22. grifos nossos) resgata que:

[...] qualquer atividade se desenvolve em um *mundo físico* [concreto, real] sobre o qual é necessário termos um conhecimento adequado, e são esses conhecimentos sobre o universo material, tais como são construídos na sócio-história humana, os elementos constitutivos do **mundo objetivo**. Qualquer atividade também se desenvolve no quadro de regras, convenções e sistemas de valores construídos por um grupo particular [...]. Os conhecimentos coletivos acumulados em relação a essas regras, convenções e valores são elementos constitutivos do **mundo social**. Por fim, qualquer atividade mobiliza pessoas, dotadas de

8 Convém aqui explicitar como a corrente do ISD entende por agir, dada a importância deste conceito para o trabalho com as representações. O termo agir “designa qualquer comportamento ativo de um organismo.” (BRONCKART, 2006, p. 137). Assim, com esse tratamento, a corrente ocupa-se, em um primeiro momento, em evidenciar que apenas a espécie humana operacionaliza um agir comunicativo verbal, o qual é mobilizado por signos traduzidos em formas de textos; e, em um segundo momento, em distinguir um agir geral (um agir não verbal) de um agir de linguagem (um agir verbal). O agir geral pode ser entendido: i) a partir das atividades coletivas, isto é, “das estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente.” (BRONCKART, op.cit. p. 138); e ii) a partir “de sua relação com um ou vários indivíduos singulares”. O agir de linguagem pode ser apreendido por meio do enfoque coletivo (na forma de atividades de linguagem) e do individual (ações de linguagem).

uma economia psíquica e de características que, apesar de serem “privadas”, [...] foram também objeto de processos “públicos” de conhecimento. São os produtores desses processos que constituem o **mundo subjetivo**.

Desse modo, é possível afirmar que qualquer atividade humana, bem como toda ação de linguagem, é orientada pelas coordenadas desses três mundos formais e/ou representados, anteriormente explicitados. Assim, não por acaso, a construção das representações sociais, de modo geral, são manifestas pela linguagem, a qual, sob o efeito do agir verbalmente, os interactantes, inseridos socialmente, aceitam ou rejeitam as pretensões de validade fundamentadas em suas representações dos mundos.

Para a teoria, é o agir comunicativo, guiado por essa relação de aceitabilidade ou rejeição, que permite à espécie humana transformar as representações (individual) do mundo em representações “compartilhadas, controláveis e contestáveis pelos ‘outros’, ou seja, em representações racionais” (BRONCKART, 2006, p. 75). Com efeito, a linguagem assume uma função ilocutória a qual consiste, essencialmente, em uma prática interativa sob a qual se tem à disposição dos interactantes as pretensões relativas aos mundos citados. Desse modo, as representações do mundo cristalizam-se e estabilizam-se na forma de signos, isto é, como unidade de uma língua natural.

Por fim, como assegura Bronckart (2006, p. 76), uma vez que as atividades humanas mediadas pela linguagem se desenvolvem, mas também se diversificam, “esta última tende, além disso, a se especializar em formas de organização diferente, ou em discurs-

sos”. Dessa forma, interessados em desvelar as representações sobre escrita a partir dos discursos de estudantes de Letras, ratificamos a tese do projeto do ISD consoante aos estudos de Saussure e Vygotsky, segundo a qual as práticas languageiras situadas – textos/discursos – são instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos/saberes quanto às capacidades do agir e da identidade dos sujeitos (BRONCKART, 2006).

Nesse sentido, portanto, o ISD confere ao agir humano um caráter primário, com ênfase para a análise do agir comunicativo verbal, dada, por um lado, a sua natureza humana e, por outro, o regimento da sua conduta (BRONCKART, 2012). Assim, para o próximo tópico, consideraremos os procedimentos metodológicos dessa corrente para a análise de texto-discurso.

A LINGUAGEM COMO AGIR: AS VOZES COMO ABORDAGEM DE ANÁLISE DO AGIR COMUNICATIVO

Ao adotarmos o ISD como pressuposto teórico, reforçamos a concepção de texto como uma unidade de produção de linguagem situada, com a finalidade de produzir um efeito de sentido sobre o destinatário (BRONCKART, 2012). Essa acepção aplica-se a qualquer produção, seja ela oral ou escrita (comentários, entrevistas, seminários, artigo de jornal, romance, só para ilustrar), dotada de características situadas. Sobre isso, Bronckart (2012) esclarece que todo texto⁹ guarda uma relação de interde-

⁹ O teórico concebe texto como qualquer unidade de produção de linguagem que seja situada, acabada e autossuficiente, em relação ao ponto de vista da ação ou da comunicação (BRONCKART, 2012).

pendência com as propriedades referentes ao contexto ao qual está vinculado. Assim, como aponta o teórico, ao produzir um texto, o agente deve estar inserido em uma *situação de ação de linguagem*, que esteja vinculada às representações construídas socialmente.

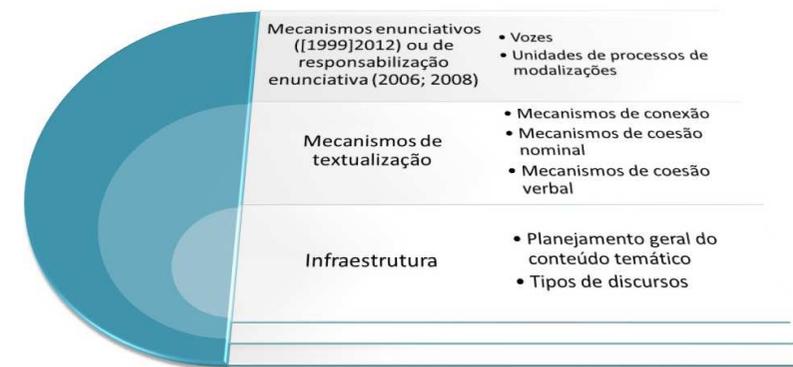
Nesse sentido, há a admissão de três conjuntos dessas representações, quais são: i) *representações referentes ao quadro material ou físico da ação*; ii) *representações referentes ao quadro sociosubjetivo da ação verbal*; e por fim, iii) *representações referentes à situação e também conhecimentos disponíveis no agente*. Assim, o fator material ou físico está relacionado à identificação do emissor, de eventuais coemissores e do espaço/tempo da produção. O fator sociosubjetivo está relacionado ao tipo de interação social em jogo, ao papel social que dela decorre para o emissor ou daquele que enuncia, ao papel social que dela decorre para os receptores ou destinatários, e, por fim, às relações de objetivo que se estabelecem nesse quadro de interação. O fator referente às capacidades de linguagem do agente remete às macroestruturas semânticas construídas e disponíveis na memória.

Além do exposto, Bronckart (2006) sublinha, quanto à responsabilização do agente, a mobilização do conhecimento referente a como o *arquitexto* é construído, possivelmente, a partir do momento em que o indivíduo se insere socialmente em um lugar determinado. Nesse ínterim, caberá a esse indivíduo, por um lado, selecionar o gênero compartilhado na situação de ação em que está envolvido; e, por outro lado, harmonizar o gênero selecionado em função das especificidades dessa mesma situação.

Assim, ao assumirmos esse caráter abrangente do texto, com características de natureza social e psicológica, reconhecemos

que o projeto do ISD (2012) oferece um procedimento teórico-metodológico inspirado nas abordagens interacionistas¹⁰, que contemplam tanto a materialidade textual como também a análise das condições de produção do texto. Assim, em relação à materialidade textual, Bronckart (2006; 2008; 2012), a partir da análise de um *corpus* significativo, concebe um esquema geral reconhecido como *arquitetura textual*¹¹ que, por sua vez, se distingue em três níveis estruturais superpostos¹², como pode ser expresso na Figura 1:

FIGURA 1. ESQUEMA: OS TRÊS NÍVEIS DA ARQUITETURA TEXTUAL ADAPTADO DE BRONCKART ([1999] 2012; 2006; 2008)



Fonte: Elaboração do autor (2016)

Como se observa na Figura 1, os três níveis que compõem a arquitetura textual são: infraestrutura, mecanismos de textuali-

10 Bronckart (2008), para a construção do seu método de análise e do modelo da organização textual, reconhece os trabalhos de Volochinov/Bakhtin (1929/1977).

11 Também, metaforicamente, compreendido como folhado textual (cf. 2012).

12 Convém esclarecer que, como devidamente o faz Bronckart (2008a), apesar da contribuição da Linguística e/ou de análise para a definição dos procedimentos teórico-metodológicos, a proposta do projeto é utilizá-la “a serviço da abordagem de questões de formação e desenvolvimento das pessoas” (p. 92).

zação e mecanismos enunciativos/responsabilização enunciativa. O mais profundo deles, como se percebe, corresponde à infraestrutura, a qual comporta: i) a planificação geral – regida cognitivamente, uma vez que não apresenta nenhuma formatação propriamente com a linguagem, isso porque o plano geral de um texto depende, de um lado, da amplitude dos conhecimentos temáticos mobilizados pelo agir e, por outro lado, dos mecanismos de transformação obrigatória de conhecimentos (BRONCKART, 2008); e ii) tipos de discurso¹³ – vistos como *segmentos de texto*, que são mobilizados por unidades de natureza linguística.

O nível intermediário corresponde aos mecanismos de textualização, os quais contribuem para a coerência temática do texto por meio de *séries isotópicas*, hierarquicamente subdivididas em: i) *mecanismos de conexão* – com a finalidade de marcar as articulações da progressão temática; e ii) *mecanismos de coesão nominal* – com a finalidade de introduzir/retomar por meio de processos anafóricos; e, por fim, iii) *mecanismos de coesão verbal* – com a finalidade de estabelecer a organização temporal.

O nível mais superficial corresponde aos mecanismos de responsabilização enunciativa (BRONCKART, 2006; 2008). Estes, por sua vez, segundo o quadro-teórico, evidenciam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto, conferindo, assim, a coerência enunciativa. Além disso, estes, por não se encontrarem propriamente associados à progressão do conteúdo temático, uma vez que não se encontram no texto – diferente dos dois mecanis-

13 Para Bronckart (2008, p. 89. Grifos do autor), “é no quadro desses tipos de discursos que se realizam os modos de planificação propriamente linguísticos que são as *sequências*, tais como definidas por Adam, que se organizam em *orações* ou *clausuras*, descritas pelas teorias estritamente sintáticas”.

mos apresentados anteriormente – contribuem para dar ao conteúdo a coerência pragmática.

Para o ISD, “esses mecanismos consistem, primeiro, na construção de uma *instância geral de gestão* do texto” (BRONCKART, 2008, p. 90), denominada de textualizador¹⁴, na qual o autor empírico atribui a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado. Sobre esse aspecto, o teórico (2012) acrescenta que, em uma situação de linguagem, o autor mobiliza, dentre um vasto conjunto de conhecimento internalizado, subconjuntos de representações que se referem, de modo especial, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente, o que inclui capacidades de ação, intenções, motivos, entre outros.

Desse modo, é através dessa instância geral que se dá o agenciamento das vozes. Estas, por sua vez, são divididas em: i) vozes de personagem – referentes a vozes de pessoas, de entidades ou de instituições relacionadas, na qualidade de agentes do conteúdo temático; ii) vozes sociais – referentes a vozes de pessoas e/ou de instituições sociais que não estão relacionadas ao conteúdo temático, porém que são de natureza avaliativa; e iii) voz do autor – referente à voz da pessoa que está diretamente na origem do texto, correspondendo, assim, ao agente da ação de linguagem.

Esses três tipos de vozes enunciativas, possivelmente, manifestam avaliações, que podem ser julgamentos, opiniões, sentimentos de determinados aspectos do conteúdo temático, mar-

14 Bronckart (2008) informa que o termo “textualizador” é uma opção essencialmente da corrente teórica a qual se filia, mas que há teóricos que o nomeiam distintamente, como, por exemplo, “narrador” por Genette (1972) ou “enunciador” por Ducrot (1984)

cadadas por reconhecidas *modalizações*. Bronckart (2012) oferece quatro categorias de modalizações inspiradas na teoria dos três mundos de Habermas (1989 apud cf. 2012), quais sejam: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. As modalizações lógicas referem-se à avaliação de parte de elementos do conteúdo temático, apoiadas em conhecimentos reformulados (ou ponto de vista de suas condições de verdade) no quadro das coordenadas formais, que estão atreladas ao mundo objetivo. Por sua vez, as modalizações deônticas referem-se às avaliações apoiadas nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social.

As modalizações apreciativas procedem do mundo subjetivo da voz que é a fonte de julgamento, vistas como benéficas ou malélicas a partir do ponto de vista da entidade avaliadora. Já as modalizações pragmáticas referem-se à explicitação de aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituições, etc.) em relação às ações de que é o agente, e assim atribuem a este intenções, razões ou até capacidades de ação.

Ainda, em se tratando do gerenciamento de vozes, convém considerar que, como postula o projeto, estas se tratam de entidades que assumem ou são atribuídas à responsabilidade do que é enunciado. Assim, entendemos que, ao serem questionados em contexto investigativo, estudantes de graduação utilizam-se de vozes para evidenciar suas opiniões e/ou valores, de modo interativo. Dito de outra forma, as representações que estão disponíveis no autor empírico integram conhecimentos/percepções de “outros”, sempre em um movimento ativo de confronto e negociação.

Complementando o que expusemos, parece-nos necessário esclarecer que, mesmo apresentando as vozes separadamente, convém considerar que elas frequentemente aparecerão imbricadas. É o que acontece com o agenciamento das vozes de personagens em que trazem, em seu discurso, vozes sociais as quais se posicionam em relação aos mais distintos conteúdos temáticos (PÉREZ, 2014).

Encontramos essa concepção de modo similar nos estudos realizados por Mey (2001, p. 24), a respeito das vozes da sociedade, quando o pragmaticista afirma que “o uso das palavras nunca é praticado *in vacuo*”. E acrescenta que essas palavras, quando usadas, definem o mundo daquele que delas se utiliza, criando uma fronteira, um limite. Ao afirmar isso, entendemos que o teórico em questão esclarece que as ideias expressadas por um sujeito evidenciam todo um conhecimento social construído ao longo do contato que aquele estabelece com o seu meio. Diante das postulações do dinamarquês (2001), é possível afirmar que, aparentemente, não há possibilidade de neutralidade no dizer daquele que enuncia.

Sobre esse aspecto, Bronckart (2012) problematiza a respeito da totalidade da responsabilização de um autor, como agente da ação de linguagem concretizado em um texto empírico. “Seria o seu ‘criador’, mas não seria ele (ou apenas ele), verdadeiramente, o único responsável pelo que é enunciado?” (BRONCKART, 2012, p. 320). O questionamento lançado pelo genebrino permite refletir acerca da questão da responsabilização do dizer por meio das vozes, pois, diante dos postulados teóricos assumidos neste trabalho, consideramos que o conhecimento, de modo

geral, é formulado a partir das ações de interações e dos discursos dos outros, mesmo quando estes são alvos de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, embora continuem portando traços dessa alteridade constitutiva (cf. BRONCKART, 2012).

Em consonância ao exposto, Mey (2001), ao considerar em seus estudos as vozes, afirma que elas são instrumentos constitutivos sobre os quais se funda a composição de uma sociedade. Não por acaso, o teórico atesta que é no texto, sob qualquer modalidade – quer oral quer escrito – visto como fenômeno societal, que são vinculadas as vozes. Essa perspectiva assumida pelo professor dinamarquês converge com o entendimento que temos para vozes sociais e que são agenciadas no ISD, ou seja, igualmente as compreendemos como meio pelo qual as representações sociais podem ser vinculadas e esclarecidas a julgar pela responsabilização enunciada nos apontamentos dos informantes/colaboradores da investigação relatada nesta obra.

Nesse sentido, ainda de acordo com o pragmaticista, sujeitos, em situação de interação, reproduzem informações a partir do lugar social ao qual pertencem, o que se coaduna às postulações teórico-metodológicas do projeto tomado por modelo de análise nesta subseção e que, de modo especial, reconhece a linguagem como atividade, ação significativa empreendida pelo autor empírico, utilizada em grupo no qual se inscreve (BRONCKART, 2012).

Desse modo, diante da exposição e da discussão sobre o gerenciamento de vozes que temos feito até o momento, convém considerar, também, como orientações teórico-metodológicas,

três aspectos imprescindíveis para análise formulados por Mey (2001), a saber: *Quem fala? Vozes e personagens; Quem (pode) compreende(r)? Discurso e hegemonia; e Quem (se) comunica? A pragmática da interação.*

Quanto ao primeiro aspecto, *Quem fala?*, Mey (2001) afirma que todo texto é constitutivo de uma formação societal, isto é, existe uma formação que inclui condições de tempo e espaço preestabelecidos, à qual são atribuídas vozes. Estas, para o autor, pressupõem papéis (ou personagens) indexados de um conjunto de laços e relações sociais através dos quais os indivíduos estão ligados.

Assim, didaticamente, o professor dinamarquês distingue três tipos os quais se relacionam a três tipos de atividade social, a saber: i) voz do membro; ii) voz descritiva; e iii) voz societal. O primeiro corresponde a falantes ou personagens que realizam “suas atividades sem saber de fato o que está acontecendo”, o que poderíamos associar a ideias advindas do senso comum que são reproduzidas por indivíduos sem quaisquer validações. O segundo corresponde a falantes ou personagens representados por cientistas sociais que se propõem a capturar o conhecimento explícito do usuário em um sistema de regras, semelhante à descrição da língua. Poderíamos dizer que a voz do membro é a que nos apropriamos, uma vez que somos inseridos no discurso acadêmico, quando reproduzimos ou ressignificamos as vozes de teóricos reconhecidos na área profissional como argumentos de autoridades.

E, por fim, o terceiro, voz societal, que corresponde a falantes ou personagens que se recusam a deixar seguir conhecimentos enrijecidos, mas que os constroem e reconstroem dialo-

gicamente. Por exemplo, as representações sociais sobre a escrita construídas, uma vez que os sujeitos passam a receber influência (mas também influenciam) do lugar social inserido e que mobilizam práticas acadêmicas de escrita peculiares à área. Com isso, percebemos uma correlação entre essa voz classificada por Mey (2001) com as vozes agenciadas no folhado linguístico do ISD, a partir de postulações de Bronckart ([1999] 2012), pois ao que foi discutido, estas mobilizam subconjuntos de representações que se referem ao contexto físico e social, os quais orientam a formação de conhecimentos que ora são construídos ora são reconstruídos, o que se harmoniza com a voz societal.

Essa correlação se sustenta ainda porque os conhecimentos que são construídos e reconstruídos sobre a pessoa ou instância que enuncia, como admitido por Mey (2001), advêm de percepções de “outros”, sempre em um movimento de confronto e negociação, com base nas postulações do ISD.

A esse respeito, Mey (2001) postula que, enquanto personagens sociais e agentes, os humanos ‘inventam’ e estruturam a maneira como querem viver, mas que, essencialmente, estão sujeitos às suas próprias criações. O que é possível entender é que, em uma espécie de movimento circular, o sujeito tanto influencia o meio no qual se faz presente quanto por ele é influenciado. Nesse jogo de relação, parece não haver um ganhador, mas jogadores invictos com funções semelhantes: influenciar e ser influenciado, como afirma o teórico.

A respeito do segundo aspecto, *Quem (pode) compreende(r)?*, o pragmaticista problematiza a relação entre usuários da linguagem e ouvinte, pois, para ele, embora esses elementos sejam ne-

gligenciados pelos estudos linguísticos, merecem igualmente atenção. Prova disso é a caracterização que esses assumem nos estudos sociopragmáticos: *usuário descontrolado e ouvinte não esperado*.

O sintagma *descontrolado* baseia-se na tese do autor de que não é possível ao usuário de uma língua, sob uma situação de interação, o controle das escolhas linguísticas, visto que o uso da linguagem ‘ao vivo’ implica uma espontaneidade que torna difícil o controle de um repertório particular. Mey (2001) ilustra essa assertiva da seguinte forma: em uma situação especial, dominada por dois ou mais parceiros conversacionais, cada um esforça-se para contribuir, da melhor forma possível; e mesmo que seja possível uma aparente topicalidade, é quase improvável prever o próximo movimento.

Essa elucidação assemelha-se aos momentos de discussões realizadas nas sessões reflexivas – ver capítulo 2 desta obra – em que evidenciamos situações nas quais se reconhecem usuários descontrolados, dado o interesse em se expor, em ser ouvido; isto é, na tentativa de contribuir para o tópico em questão, havia assalto do turno dos parceiros conversacionais, que também tinham o mesmo propósito que os demais: contribuir para a topicalidade.

Quanto à acepção *não esperado*, Mey (2001) discute que, se o usuário ainda não tem a sua evidência nos estudos linguísticos, o que dizer do ouvinte. Este não recebe tratamento algum no sistema de prescrição e descrição da língua, pois, a partir das contribuições de Bourdier (1993), o pragmaticista observa que, na linguística de Saussure, a centralidade se dá para a estrutura dos signos, ou seja, para as relações entre eles, em detrimento de suas funções práticas, que nunca se reduzem, como assume tacitamen-

te o estruturalismo, as funções de comunicação ou conhecimento. Assim, dentre as abordagens tradicionalmente linguísticas, de acordo com o autor, não há foco para estudo do aspecto comunicativo da linguagem.

Por fim, quanto ao último aspecto, *Quem (se) comunica?*, Mey (2001) problematiza a respeito dos meios de comunicação atuais criados pelos sujeitos contemporâneos. Para tal, o autor considera a respeito da chamada *sociedade da informação*, expressão utilizada para reforçar a oposição a modos anteriores de organização, “os agentes atuais do poder são aqueles que mantêm e garantem a distribuição da informação, sob qualquer forma e através de qualquer meio” (MEY, 2001, p. 53). Essa assertiva reflete a necessidade de o indivíduo manter-se seguro frente à dinâmica da vida cotidiana, pois ter conhecimento sobre o que acontece ao redor habilita o sujeito a agir socialmente com mais confiança e discernimento. *O quê? Por quê? e como?* são questionamentos que fazemos frequentemente na tentativa de obter as respostas, por exemplo.

Diante dessa realidade, o pragmaticista afirma que, para entender a respeito da formação societal construída atualmente, é necessário reconhecer as metáforas a ela caracterizadas. Dentre elas, o autor cita *rodovia da informação*, a qual evidencia que “a informação é usada como uma expressão metafórica que cobre toda ou grande parte da necessidade que as pessoas modernas têm de segurança e confiança nelas mesmas e no mundo que as cerca” (MEY, 2001, p. 55). Assim, igualmente às rodovias de uma cidade que facilitam a circulação de automóveis, essa metáfora traduz o fluxo contínuo de informação a que indivíduos têm acesso diariamente.

Entretanto, o uso dessa figura de linguagem não incide apenas na agilidade do acesso à informação, mas também em um elemento característico da formação societal atual, a saber: “ausência do verdadeiro contato humano” (MEY, 2001, p. 56). Para tal, baseando-se em Gorauska, Mey (1997), à luz da metáfora em questão, reflete:

O início da rodovia marcou o começo da distância física entre as pessoas. Não somente testemunhamos um aumento na velocidade (em termos de cobertura da distância geográfica), mas também, com uma troca inevitável, uma diminuição dos contatos humanos. Contrastemos tal situação com o estado de coisas anterior, quando as pessoas transitavam por estradas regionais, relacionando-se e respondendo à presença de outros humanos, como “cavaleiros cavalgados pela estrada”, de George Eliot (MEY, 2001, p. 56).

A esse respeito, o autor, a partir da contribuição de Bourdier (1993), utiliza-se da expressão “descorporificação”, oportunamente, como melhor nomeação à forma como lidamos nos dias atuais com o contato interpessoal. Contudo, embora esse elemento seja condizente à formação societal em jogo, Mey (2001) lembra que não há como sustentar, pois, para ele, “a prática, como atividade humana, não pode ser totalmente separada do humano” (MEY, 2001, p. 59). E completa que:

O corpo é, portanto, mais do que um veículo para a mente [...] é o repositório dos conhecimentos e experiências que nos influenciaram e que se precipitaram em nosso passado consciente e inconsciente (MEY, 2001, p. 60).

Assim, é a partir dessa ancoragem fundamental que o dinamarmquês refuta a tese da substituição da expressão humana por fórmula transmissível como melhor tentativa da tecnologia. Essa assertiva nos revela a importância do momento das sessões reflexivas como meio para compreender o que, por vezes, fora rascunhado a partir de questionário lançado aos colaboradores durante a primeira fase da investigação – ver capítulo 2 desta obra. Provavelmente, sem um espaço que oportunizasse ouvir as vozes de sujeitos múltiplos, a análise não revelaria dados esclarecedores.

Com isso, vemos que o uso da comunicação é sinônimo de comunicar algo, é um recorte de informação, pois, como reconhece Mey (2001), é da natureza humana o ato comunicativo, visto que, à dessemelhança dos animais, verbalizamos as comunicações e não apenas a pronunciamos. Conforme notamos:

Único entre todos os animais, o homem possui a palavra. Sem dúvida, a voz é o meio pelo qual se indica a dor e o prazer. Por isso pertence aos outros animais. A natureza deles vai só até aí: possuem o sentimento da dor e do prazer e podem indicá-lo entre si. Mas a palavra está aí para manifestar o útil e o nocivo e, por consequência, o justo e o injusto. É isso que é próprio dos homens, em comparação com os outros animais: o homem é o único que possui o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto. Ora, é a comunidade dessas coisas que faz a família e a pólis (MEY, 2001, p. 64).

Isso pode explicar a declaração do pragmaticista, para a qual os indivíduos, na sociedade ocidental atual, são ativos, e suas atividades levam-nos a atingir as suas metas, de modo que,

para coordenar essa atividade, é necessário (se) comunicar, pois “o desenvolvimento da linguagem está relacionado à atividade e à fabricação de ferramentas e processos de uso que essas atividades pressupõem como suas condições naturais” (MEY, 2001, p. 69). Todavia, conforme ressalta o mesmo autor, deve-se apreciar essa afirmação, considerando que, neste caso, o indivíduo carrega consigo uma história, a qual permite ser “re-criada no e pelo indivíduo consciente”. É o que pode ser expresso a seguir:

[E]m cada um de nós existe, em proporções variadas, parte do homem de ontem; é inevitavelmente o homem de ontem que predomina em nós, já que há muito pouco presente em comparação ao longo passado no curso do qual fomos formados e do qual resultamos. Todavia, não sentimos esse homem do passado, porque ele é inveterado em nós; ele constitui a parte consciente de nós mesmos (MEY, 2001, p. 71).

Desse modo, as ideias manifestas por Mey (2001) conduzem naturalmente à compreensão de que toda sociedade se expressa por meio de textos, os quais são vistos como a organização coletiva de suas vozes. E que esses textos podem assumir a forma escrita ou se preservar oralmente, dependendo, neste caso, da forma como a prática de sua conservação é compartilhada em uma sociedade particular.

As vozes aqui entendidas, por não serem produzidas em um vácuo, correspondem a um personagem (ou agente social, de acordo com a teoria das vozes da sociedade), e como este se constitui na sociedade. Não por acaso, Mey (2001) atesta que os personagens

sociais, em comunhão, fazem o *tecido* da sociedade e que o texto societal, nesse sentido, torna-se o produto representativo da percepção da entidade sobre essa organização chamada societal. Por isso, a voz passível de ser ouvida não é aquela, exclusivamente, de um indivíduo membro da sociedade, mas aquela do membro da sociedade informado por ela, como sinaliza o autor. Isto é, tanto a voz quanto o agir, nesse sentido, refletem marcas da formação societal atuante.

Com isso, assumimos que esse esclarecimento pode designar o valor que a voz societal, classificada por Mey (2001), exerce no agenciamento da distribuição das vozes constituintes dos mecanismos de responsabilização enunciativa do quadro teórico do ISD, pois toda voz pode ecoar avaliações (julgamentos, opiniões, representações, crenças), visto que não são produzidas em um vácuo. Logo, essas assunções definem entidades, instâncias ou aquele que assume diretamente a responsabilidade do dizer (BRONCKART, 2012). É o que queremos expressar por meio da Figura 2, a seguir:

FIGURA 2. REPRODUÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE VOZES DISCURSIVAS



Fonte: Elaboração do autor (2016)

Como podemos observar na Figura 2, a voz societal, na posição de instância geral de enunciação, conduz o aparecimento de uma ou várias “outras” que são reagrupadas em três categorias gerais: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto (BRONCKART, 2012), ordenadas em relação ao textualizador, neste caso, à pessoa que está diretamente na origem do conteúdo temático.

Portanto, uma vez que temos como propósito de análise o discurso de estudantes de Letras sobre a escrita acadêmica, utilizamos parte dos mecanismos de responsabilização enunciativa para fins de responder a dúvidas apresentadas neste livro. Para isso, ao aproximar os estudos sociodiscursivos e sociopragmáticos a respeito das vozes, identificamos, nesse instrumento, a oportunidade de analisar de que modo são evidenciadas e, também, como são gerenciadas nos discursos dos sujeitos investigados para, assim, poder “tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos” (BRONCKART, 2006, p. 156). Essa delimitação nos permite conhecer com mais afinco que instâncias assumem a responsabilidade (ou a *responsabilização enunciativa*) pelo agir, a partir do desvelamento das representações sociais sobre escrita por estudantes de cursos de Letras.

Desse modo, neste capítulo, apresentamos os postulados teóricos adotados, buscando, inicialmente, imergir no campo da Psicologia Social, a fim de explorar o conceito de representações sociais proposto por Moscovici ([1961], 2013) e, logo após, discurrir sobre os principais conceitos que ancoram o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante

ISD), com atenção, essencialmente, aos mecanismos enunciativos constituintes da arquitetura textual dessa corrente. Contudo, para melhor entendimento a respeito da articulação entre essas bases teóricas, propomo-nos, a seguir, apresentar sumariamente os aspectos metodológicos, centralizando na caracterização dos colaboradores da pesquisa gênese deste livro, bem como na apresentação e discussão dos instrumentos de teor analítico responsáveis por analisar a linguagem em contexto situado de uso (BRONCKART, 2012; MEY, 2001).



A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (cf. MOITA LOPES, 1998; GIBBONS et alii, 1994) onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

CAPÍTULO 2



CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA), em uma vertente indisciplinar¹⁵. Para os fundamentos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa, porque, por um lado, como assegura Bortoni-Ricardo (2008), não busca relações entre fenômenos nem cria leis universais, mas procura entender e interpretar fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto. E, por outro, porque o pesquisador integra parte do processo de conhecimento e, a partir disso, interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado, tal como previsto por essa perspectiva.

No que concerne à geração de dados, a pesquisa se apresenta em sua classificação híbrida, do tipo exploratória-experencial. Recorremos à metodologia exploratória porque, de acordo com as considerações de Gil (1994), esse tipo de pesquisa tem por finalidade primordial desenvolver, esclarecer ou até mesmo modificar conceitos formulados outrora, com vistas à caracterização de problemas mais precisos. Assim, por meio de procedimentos típi-

¹⁵ Para Moita Lopes (1998; 2006), a variedade de contextos de usos da linguagem corroborou para que as pesquisas em LA passassem a ser iluminadas e construídas interdisciplinarmente. E como consequência a essa perspectiva, a LA passa a ser compreendida não como conhecimento *disciplinar*, mas como *indisciplinar* ou até mesmo como *antidisciplinar* e transgressivo (Cf. PENNICOOK, 2001). Trata-se, portanto, de uma investigação autorreflexiva a qual necessita de um exercício constante de atravessamento de fronteiras.

cos desta pesquisa, tivemos acesso a recortes de informações úteis à abordagem do problema que nos intriga, podendo, pois, ir além de ideias generalizadas apontadas pelos colaboradores.

Para isso, utilizamo-nos de procedimentos sistematizados – análise de documentos, elaboração e aplicação de questionário, referente à fase I, como se verá a seguir – a fim de tornar os dados de análise mais esclarecidos e possíveis de investigação, pois o nosso interesse maior é proporcionar uma visão geral, de caráter aproximativo, sobre as representações de escritas mobilizadas por estudantes de graduação.

Recorremos também à outra modalidade de pesquisa, a experiencial, porque, ao privilegiar a voz dos sujeitos colaboradores, vistos como testemunhas legítimas de eventos e processos de ensino/aprendizagem (Cf. MICCOLI, 2014; MICCOLI; LIMA, 2012; MICCOLI, 2006), consideramos que:

Essa orientação se justifica por subscrever a um paradigma de pesquisa qualitativa no qual a teoria emerge da observação da prática e, principalmente, por subscrever ao princípio de que os dados devem ser autênticos, pois ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a experiência. A visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história (MICCOLI, 2006, p. 208).

Desse modo, de acordo com o excerto, priorizamos a interação com aquele que vivencia o contato com a escrita a partir da

sua experiência adquirida em sala de aula, em projetos de iniciação científica, ou em qualquer evento que se utilize da escrita como forma para se inscrever na comunidade acadêmica discursiva, o que nos permite registros esclarecedores, bem como a compreensão e ampliação do fenômeno que problematizamos.

Na abordagem da pesquisa experiencial, os sujeitos passam a ser responsáveis pelo processo experienciado ao se tornarem agentes da reflexão (ARAGÃO, 2014). Assim, interessados nos benefícios desse método, recorreremos à técnica da sessão reflexiva, pois a consideramos favorável para momentos de discussão entre os colaboradores a partir da troca de experiência com o objeto problematizado. A relação possível entre a pesquisa experiencial com a técnica da sessão reflexiva permitiu-nos investigar sobre as representações de escrita a partir do ponto de vista daquele que se utiliza desse objeto. Para tanto, nos próximos subtópicos, esclarecemos o perfil dos colaboradores, bem como expomos o contexto de geração de dados.

ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO EM CENA: CARACTERIZAÇÃO DOS COLABORADORES

Para a pesquisa, contamos com a participação de um universo de 111 (cento e onze) colaboradores. Assim, para a primeira etapa de investigação, contamos com essa mesma quantia. Por sua vez, para a segunda etapa, do universo total, participaram 33 (trinta e três) colaboradores. Esses participantes são estudantes de graduação – do sexo masculino e feminino, com faixa etária entre 18 e 50 anos – de três cursos de Letras, diurnos, vinculados a três

instituições de ensino superior localizadas no Estado da Paraíba¹⁶. Esses sujeitos são de períodos distintos, compreendidos entre o terceiro e o nono; ingressantes entre 2011.1, 2012.1, 2012.2, 2013.1 e 2014.1. Quanto às três instituições de ensino superior mencionadas¹⁷, duas são da rede pública e com forma de ingresso pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e uma da rede privada, cuja forma de ingresso é por meio de vestibular próprio da instituição.

Preferencialmente, optamos por estudantes de graduação matriculados no período diurno, porque, a partir de indícios informais coletados em conversas com professores, com coordenadores dos respectivos cursos e com os próprios alunos, constatamos que aqueles que estão no diurno, em comparação aos que estão no noturno, apresentam mais disponibilidade e por assim ser, normalmente, são bolsistas e/ou voluntários de projetos de pesquisa na universidade a que estão vinculados. Ou seja, dedicam a maior parte do tempo às atividades inerentes ao curso de formação. Essa hipótese pareceu-nos essencial para a realização da primeira etapa da investigação, por meio da aplicação de questionário, pois, em virtude da quantidade expressiva de colaboradores, não podíamos correr o risco de rejeição diante de indisponibilidade de horário.

CURSOS DE LETRAS: DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS LOCAIS DA PESQUISA

A respeito dos locais da pesquisa, é importante, inicialmente, destacar acerca da forma de ingresso. Para os colaborado-

16 Das três instituições de ensino superior, vistas como lugar de investigação, duas estão localizadas na macrorregião do Agreste paraibano e uma, na microrregião do Cariri Ocidental paraibano.

17 Ao longo deste trabalho, essas instituições serão retomadas como **IPU1** (instituição pública 1), **IPU2** (instituição pública 2) e **IPR** (instituição privada).

res pertencentes às instituições públicas, o ENEM, como parte de uma política pública, é a única forma de ingresso, com duas entradas. Uma referente ao curso diurno, no primeiro semestre do ano e, outra referente ao curso noturno, no segundo semestre do ano. E, para os colaboradores pertencentes à instituição de rede privada, o ingresso deu-se através de um concurso realizado em uma única etapa, abrangendo duas provas – uma prova de conteúdos programáticos de língua portuguesa e matemática e uma prova de redação. Para conclusão de curso, os sujeitos da pesquisa devem cumprir uma carga horária estipulada pelo curso, conforme resolução¹⁸ de cada instituição.

Esses colaboradores, como já informados, são graduandos de cursos de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. De acordo com os projetos pedagógicos dos respectivos cursos, os objetivos gerais são:

- 1) Formar professores de língua portuguesa e de suas respectivas literaturas capazes de lidar, de forma crítica, com a linguagem, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, aptos para o

18 a) **IPU1** apresenta carga horária, para o curso diurno, de 2955h/a (duas mil, novecentas e cinquenta e cinco horas aula), distribuídas em uma organização curricular de nove semestres, constituída de componentes básicos e complementares, com foco em três eixos de formação, os quais compreendem o do usuário competente da língua, o do especialista e o do docente. Neste, o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, diurno, tem duração mínima de 3,5 (três anos e meio) anos; b) **IPU2** apresenta carga horária, para o curso diurno, de 3.440 h/a (três mil, quatrocentas e quarenta horas aula), distribuídas em uma organização curricular de sete semestres, constituída de componentes básicos e complementares. Neste, a licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - diurno tem duração mínima de 4,5 (quatro anos e meio) anos; c) **IPR** apresenta carga horária de 2800 h/a (duas mil e oitocentas horas aula), distribuídas em uma organização curricular de sete semestres, constituída de componentes básicos e complementares. Como esta instituição funciona em um único dia da semana, permite a integralização de todos os componentes curriculares em 42 (quarenta e dois) meses.

exercício do magistério no ensino fundamental e médio, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.” (IPR, [20--?], p. 154);
2) Formar profissionais habilitados a lecionar a língua materna e a literatura brasileira na educação básica.” (IPU1, 2011, p. 13);
3) Formar profissionais da área de Letras, competentes para a atuação pedagógica de professor/pesquisador envolvido politicamente em ações que o dimensionem numa perspectiva humanística, científica e cultural, consciente de seu papel de orientador da aprendizagem, com posicionamento crítico a respeito de si próprio e da realidade circundante. (IPU2, 2008, p. 9).

Assim, a partir dos excertos, os objetivos dos cursos focalizados apresentam relação: todos se destinam à formação de profissionais de língua materna para o magistério na educação básica.

QUESTIONAR, DISCUTIR E OUVIR: APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Na fase de geração de dados, a investigação organizou-se em duas etapas, realizadas entre maio e agosto de 2015. A primeira é relativa à aplicação de um questionário a 111 (cento e onze) colaboradores. A segunda etapa refere-se à realização de três sessões reflexivas com gravação em áudio/vídeo, que contou com a participação de 33 (trinta e três) colaboradores, distribuídos em cada sessão realizada. Para melhor entendimento acerca de cada instrumento, optamos por apresentá-los separadamente nas próximas linhas.

INSTRUMENTO I: O QUESTIONÁRIO

Para a primeira fase, realizada entre os meses de maio e junho de 2015, utilizamos o questionário misto (BARCELOS, 2001), por apresentar na sua elaboração questões subjetivas e objetivas, conforme o interesse de investigação. Nosso propósito era tanto explorar as percepções pessoais, opiniões dos informantes acerca do curso de formação docente matriculado quanto levantar informações voltadas a aspectos pessoais, (extra)curriculares, expectativas e representações sobre a escrita acadêmica para, em momento posterior, resgatá-las e comprová-las ou não, através das sessões reflexivas, presentes na segunda fase. Assim, foi necessário que, na elaboração do questionário, fossem contempladas questões que permitissem aos colaboradores respostas com base em opiniões, em experiências.

Desse modo, esse documento, aplicado em salas de aulas das instituições conveniadas, em sua composição, contou com 23 (vinte e três) questões, além de uma seção referente à identificação – nome, e-mail, instituição, período, turno, cidade residente – para registro de informações pessoais importantes no momento da sessão reflexiva. Para melhor compreensão da natureza das questões, utilizamos o quadro 1, a seguir, com o propósito de apresentar a configuração do questionário utilizado para a primeira etapa de investigação.

QUADRO I. DESCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

QUANTIDADE DE MODELOS DE QUESTÕES	NATUREZA DAS QUESTÕES
12 (doze) questões com caracterização mista: ora objetiva ora subjetiva, relacionadas ao <i>histórico de letramento dos participantes</i> .	Questionamentos acerca do <i>nível de escolaridade do pai/mãe/irmão(s); da profissão do pai/mãe; da quantidade de irmãos; das atividades extra-acadêmicas; da modalidade do acesso ao ensino básico; e da experiência com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)</i> .
5 (cinco) questões de caráter subjetivo, relacionadas ao <i>envolvimento do participante com o curso de licenciatura em Letras</i> .	Questionamentos acerca do <i>motivo para cursar Letras; da preferência e/ou contato com outro curso do ensino superior, além de Letras; da participação em atividades inerentes ao curso de Letras; e da atuação no mercado de trabalho na área ou área afim</i> .
2 (duas) questões de caráter subjetivo, relacionadas ao <i>grau de dificuldade de escrita dos sujeitos</i> .	Questionamentos acerca da <i>dificuldade com a produção de textos científicos e do envolvimento com as diversas práticas discursivas provenientes do curso de Letras</i> .
2 (duas) questões com caracterização mista: ora subjetiva, ora objetiva, relacionadas às <i>percepções dos sujeitos com a escrita usada no ensino superior</i> .	Questionamentos acerca das <i>diferenças entre a escrita no ensino superior e no ensino básico; e da avaliação, individualmente, da prática de escrita no âmbito do espaço no qual estão inseridos</i> .
2 (duas) questões de caráter subjetivo, relacionadas à <i>avaliação da atuação do professor-formador com o tratamento da escrita nas disciplinas do curso</i> .	Questionamentos acerca da <i>relação professor e ementa de componentes curriculares e da relação professor e plano de escrita</i> .

Fonte: Elaboração do autor (2016)

Como o nosso interesse maior era revelar representações como um fenômeno dinâmico, entendemos que a aplicação do questionário deveria se dar ao longo de um processo e não em um dado momento. Dessa forma, acreditamos que seria viável a sua aplicação com estudantes de graduação de períodos distintos dos cursos de Letras, tomando por referência ingressos e egressos de cada curso. Assim, selecionamos os sujeitos entre o 3º e o 9º (exceto os cursos que só tinham até o 7º período), por acreditarmos que estes teriam mais o que revelar acerca das representações sobre escrita, dada a sua vivência com as diversas práticas com esse objeto, exigidas em eventos de ensino, e a socialização de saberes. Partimos do pressuposto de que, a partir do 3º período, o aluno de graduação mobiliza com mais recorrência essas práticas.

Convém mencionar que, antes da elaboração e aplicação desse instrumento de coleta, apreciamos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a fim de obter insumos para a gênese do questionário. Nesse sentido, de posse desse documento oficial de apreciação, tivemos acesso às informações que serviram de base para afunilar informações gerais que caracterizariam os colaboradores, tais como: a) objetivos para a formação profissional; b) competências, atitudes e habilidades necessárias à formação; c) composição curricular; d) organização curricular e distribuição de disciplinas por período letivo; e e) fluxograma do curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa (diurno). Diante dessas informações, podemos melhor selecionar os colaboradores a partir dos períodos letivos em que estavam matriculados, bem como aplicar o questionário diretamente em turmas que abrigassem um maior número de alunos de graduação.

No Quadro 2, a seguir, detalhamos quantitativamente o número de questionários aplicados em cada instituição:

QUADRO 2. AMOSTRAGEM QUANTITATIVA DO QUESTIONÁRIO APLICADO

QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS	PERÍODOS SELECIONADOS	ESPAÇO PARA APLICAÇÃO (LOCAL DE PESQUISA)
55	3º; 5º; 7º; 9º	IPU1
31	3º; 5º; 7º	IPU2
25	5º; 6º; 7º	IPR

Fonte: Elaboração do autor (2016)

Assim, conforme se nota no Quadro 2, trata-se de uma amostra significativa, porém não apresenta regularidade, o que já era esperado, pois, como a aplicação ocorreu em turmas de períodos letivos distintos, havia, em algumas disciplinas, evasão e ausências e, também, rejeição quanto à adesão do questionário por parte de alguns colaboradores.

Na **IPU1**, como a organização curricular do curso era distribuída ao longo de nove períodos, optamos por aplicar o questionário com sujeitos do 3º (2014.1), 5º (2013.1), 7º (2012.1) e 9º (2011.1) períodos. Embora os docentes já tivessem sido comunicados a respeito da realização desta pesquisa e dado parecer favorável para aplicação do questionário, interrompendo, com isso, parte das aulas, alguns alunos não se disponibilizaram a responder o instrumento de coleta. Por se tratar de uma colaboração voluntária, não insistimos. A fim de abranger as turmas referentes aos períodos selecionados, dedicamos duas semanas, nesta instituição, para a aplicação do questionário (05/05/2015 a 11/05/2015).

Na **IPU2**, como a organização curricular do curso era distribuída ao longo de sete períodos, optamos por aplicar o questionário com sujeitos do 3º (2014.1), 5º (2013.1) e 7º (2012.1) períodos. Nesta instituição, constatamos que havia um baixo número de alunos matriculados no curso de Letras e, consequentemente, nas disciplinas, o que se refletiu na aplicação do questionário. Além disso, somava-se a essa realidade a evasão, bem como as ausências e reprovações, comuns à dinâmica acadêmica. Por se tratar de um número pequeno de participantes, pudemos aplicar os questionários em dois dias (16/06/2015 e 17/06/2015).

Na **IPR**, como a organização curricular do curso era distribuída ao longo de sete períodos, optamos por aplicar o questionário com sujeitos do 5º (2013.1), 6º (2012.2) e 7º (2012.1) períodos. Nesta instituição, tendo em vista que as aulas funcionavam apenas em um único dia da semana (das 8h às 17h, com intervalo de 2h para almoço), aproveitamos para aplicar o questionário, realizado no dia 20/06/2015, ao maior número de alunos possível. Todavia, por se tratar de uma instituição privada, o número de alunos era menor em comparação às redes públicas. Além disso, tal como nas outras instituições, nesta havia tanto desistência quanto ausência às aulas por parte dos discentes.

Finalizada a aplicação do questionário com os colaboradores das três instituições focalizadas, passamos para o momento de seleção de dados, leitura e mapeamento do instrumento. Para o primeiro momento, seguimos o método de amostra aleatória (MOREIRA; CALEFFE, 2008), o qual consiste em sortear, de uma amostra representativa, um dado grupo. Assim, sob esse critério, sorteamos para cada sessão reflexiva cinco colaboradores

dentre os que responderam aos questionários do conjunto de cada período letivo. Por exemplo: dos sujeitos que cursavam o 3º período, sorteamos cinco para a sessão reflexiva; dos sujeitos que cursavam o 5º período, sorteamos mais cinco, e, assim, sucessivamente. Com a aplicação desse método, evitamos a tendenciosidade, pois, com um número equilibrado de sujeitos, evitaríamos que algumas percepções se sobressaíssem, e, por se tratar de alunos de graduação vinculados ao mesmo período, provavelmente as ideias e percepções do curso eram compartilhadas. Equilibrar a representação não comprometeria a amostra dos dados.

Realizado esse primeiro momento, referente à seleção de dados, partimos para a leitura e o mapeamento. Neste momento, foi-nos possível analisar as respostas de cada questionamento e refletir sobre as informações registradas pelos informantes. Isso nos permitiu ter uma percepção das suas singularidades, bem como dos significados construídos sobre a escrita nos cursos de Letras.

Na composição do questionário, destinamos um espaço referente a informações pessoais, que nos foram úteis para possível contato posterior. Assim, para contatar os sujeitos da **IPU1**, recorremos à conta de e-mail fornecida no ato da aplicação do questionário. Outra forma de interação que também se mostrou eficaz, sobretudo, para os colaboradores da **IPU2**, foi por meio do aplicativo WhatsApp. Em relação ao contato para convidar os sujeitos da **IPR**, por se tratar de uma instituição privada, foi necessário, antes de realizar a nossa investigação, que enviássemos um ofício à coordenadora, para, só depois de analisado o documento e aprovada a execução da pesquisa, iniciar a coleta de dados. Como a coordenadora havia dado parecer favorável à execução da pesquisa

e informado aos docentes e discentes sobre as etapas de investigação, ficou a cargo da equipe pedagógica montar um calendário que incluía, em um momento, a aplicação do questionário e, em outro momento, a realização da sessão reflexiva. Desse modo, só foi preciso informar os nomes dos sujeitos selecionados.

INSTRUMENTO II: SESSÕES REFLEXIVAS (OU DE DISCUSSÃO)

No âmbito da Linguística Aplicada, diversos instrumentos com foco na promoção da reflexão crítica são disponibilizados pela literatura. Esses instrumentos apresentam métodos que envolvem participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, com base em aspectos de natureza diversa, bem como em ações e razões que as embasam (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO 2003). Nesse contexto, as chamadas sessões reflexivas ou discursivas (op. cit.), comuns em pesquisas com foco na formação de professores (MEDRADO; PEREZ, 2011; CRISTOVÃO, 2011; PÉREZ, 2014; FERREIRA, 2015), têm por finalidade gerar espaços colaborativos para que professores conversem e negociem sobre suas escolhas teórico-metodológicas para posterior análise e interpretação.

Participam desses espaços sujeitos de uma mesma comunidade discursiva, que contam com a presença de outros participantes para auxiliá-los no processo de reflexão crítica, na compreensão da própria ação, na busca de sua história, no seu questionamento e na sua construção (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003).

Essa mesma técnica recebe outra denominação, conforme destacam também os estudos de Abrahão (2006), que é assim cha-

mada de sessões de visionamento, pois envolvem a exposição das gravações em vídeos daquelas aulas observadas pelos participantes, professores e alunos, esperando levantar, com tal exposição, a perspectiva desses sujeitos sobre suas próprias ações.

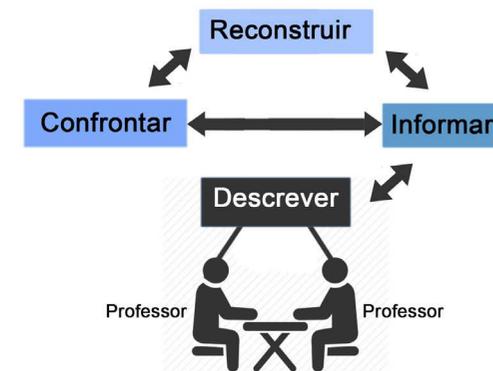
As definições acima reforçam que o uso desse instrumento está atrelado ao interesse dos sujeitos/participantes, com o propósito de refletir sobre suas ações. Por esse motivo, não se pode dispensar aparelhos eletrônicos, como câmeras e gravadores, a fim de que possa ser gravado todo o momento de discussão, que, por vezes, pode ser omitido diante de outras questões, para posterior análise-crítica. Com as sessões, os participantes submetidos ao instrumento de geração de dados podem discutir sobre suas ações de forma individualizada, o que comprova a importância desta para a prática pedagógica, como atesta Abrahão (2006, p. 228): “É importante por possibilitar que o professor consiga ver-se e refletir sobre as ações em sala de aula e suas origens”.

Por se tratar de uma atividade oral, as sessões reflexivas apresentam uma organização discursiva apoiada na argumentação, de modo que o objetivo pretendido na sua execução seja atingido. O que implica dizer que, na sua organização, cada um dos participantes assume dois papéis que ora se alternam: o de conduzir a reflexão sobre o tema delimitado e o de participar da discussão, elaborando questionamentos considerados relevantes, em um momento essencialmente on-line, guiado pelo princípio interacional.

Nesse sentido, as sessões reflexivas condicionam a autoavaliação, o que permite que o participante se veja dentro da ação como membro da atividade social e, acima de tudo, tomando

partido delas (KEMMIS, 1987 apud LIBERALI, 1999). Mediante revisão na literatura sobre as sessões reflexivas, identificamos uma tendência de movimentos e/ou ações (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003) que se realizam da seguinte forma: i) descrever; ii) informar; iii) confrontar; e iv) reconstruir, tal como demonstra a Figura 3 seguinte:

FIGURA 3. REPRODUÇÃO DOS MOVIMENTOS DA SR



Fonte: Elaboração do autor (2016)

Assim, na Figura 3, temos a imagem do professor em situação de reflexão, cuja primeira ação, a de descrever, permite que o docente, a partir de uma descrição detalhada, evidencie as ações realizadas em sala. Para este momento, é como se o participante pudesse responder à pergunta: “O que fiz?”. Desse modo, uma vez que foram descritas as razões das escolhas feitas, tem-se a segunda ação: informar, a qual evidencia o significado das escolhas realizadas a fim de relacioná-las a alguma teoria subjacente. Reconhecidas as razões das escolhas, bem como evidenciado o significado

dessas escolhas, é acionada a terceira ação: confrontar, na qual, em uma espécie de autoconfronto, o participante questiona-se sobre suas escolhas, sobre quais interesses embasaram as ações reveladas em um determinado momento.

De acordo com Liberali, Magalhães e Romero (2003), através da compreensão das práticas de sala de aula como resultado dessas três ações mencionadas, é possível levar o participante a uma intervenção produtiva no contexto de ensino, a qual se resume à quarta ação: reconstruir, que permite a reformulação das ações pedagógicas mais amplas.

Em síntese, foram realizadas três sessões reflexivas com gravação em áudio e vídeo de uma hora (aproximadamente), entre junho e agosto de 2015, em reunião franqueada apenas aos participantes da pesquisa, uma em cada instituição local de pesquisa. No Quadro 3, a seguir, é possível visualizar o detalhamento das sessões.

QUADRO 3. CARACTERIZAÇÃO DAS SESSÕES REFLEXIVAS REALIZADAS

SESSÃO REFLEXIVA (SR)	ESPAÇO, NÚMERO DE PARTICIPANTES, DATA DE REALIZAÇÃO E DURAÇÃO (APROXIMADAMENTE)
SR1	LOCAL: AUDITÓRIO DA INSTITUIÇÃO (IPU1) NÚMERO: 15 (quinze) DATA: 02 de junho de 2015 DURAÇÃO: 1 hora
SR2	LOCAL: SALA DE AULA DA INSTITUIÇÃO (IPR) NÚMERO: 11 (onze) DATA: 11 de julho de 2015 DURAÇÃO: 1 hora
SR3	LOCAL: SALA DE AULA DA INSTITUIÇÃO (IPU2) NÚMERO: 7 (sete) DATA: 12 de agosto de 2015 DURAÇÃO: 1 hora

Fonte: Elaboração do autor (2016)

Como é possível notar no Quadro 3, apesar de não se manter o padrão do número de participantes das respectivas sessões, essa variante não prejudicou a execução da segunda fase da geração de dados. Prova disso é que reconhecemos que a natureza da pesquisa favoreceu esse comportamento singular dos participantes. Assim, para cada sessão realizada, foi convidado um grupo de participantes a partir do critério de seleção dos questionários.

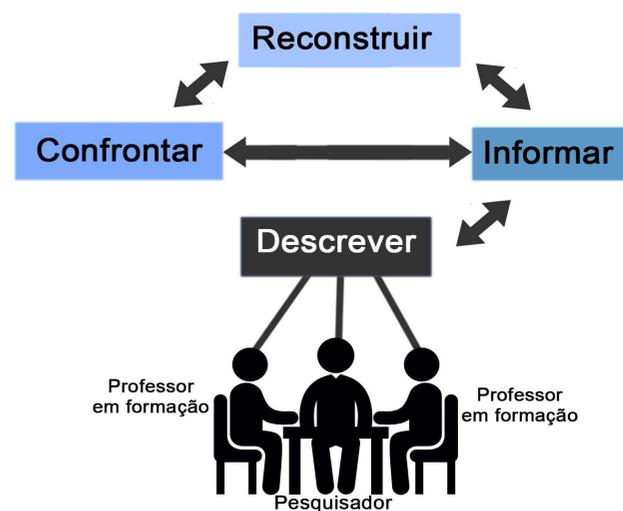
A sessão reflexiva, nesse sentido, apresentou-se como um instrumento metodológico necessário para fornecer de modo mais distinto o entendimento das representações sobre escrita relevadas por licenciandos de cursos de Letras. Com isso, assumimos que este instrumento permitiu oportunizar um ambiente de colaboração e negociação, mas também um ambiente favorável que propicia aos professores (ou futuros professores) a apropriação do processo reflexivo para a desconstrução e a compreensão de suas práticas pedagógicas (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003).

Além disso, visto que a sessão reflexiva permite criar um espaço reflexivo de colaboração, objetivamos, ao utilizar-se dos procedimentos desse instrumento, resgatar, mas também explicitar as informações que superficialmente estavam descritas no questionário aplicado em momento anterior à sessão. Dito de outra forma, para fomentar discussões, procuramos utilizar as respostas fornecidas no instrumento da primeira etapa, assim, alternadamente, exploramos as respostas como recurso para instigar os participantes a discutirem, a participarem.

Com o interesse de explorar o processo reflexivo nas três sessões realizadas, pautamos nossas discussões nos questionamentos aplicados por meio das ações reflexivas de descrever, informar,

confrontar e reconstruir, desenvolvidas por Smyth (1992, p. 295 apud LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003, p. 105), com base na discussão de Freire (1970 apud LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003). Na Figura 4, o esquema, de modo mais específico, permite representar as ações reflexivas conduzidas a partir da atuação do pesquisador, mencionadas anteriormente:

FIGURA 4. ESQUEMA REFLEXIVO COM BASE EM LIBERALI, MAGALHÃES E ROMERO (2003)



Fonte: Elaboração do autor (2016)

Com relação ao processo reflexivo, reproduzido na Figura 4, vale considerar que, nem sempre, essas ações ocorrem de forma linear, cada uma no seu tempo. Pelo contrário, percebemos o entrelaçamento ou esse movimento recursivo, conforme consta na figura em questão, com que se davam essas ações, mesmo di-

dativamente, tratando-as de forma separada para melhor entendimento nesta seção.

Assim, para cada sessão, inicialmente, como forma de abertura de discussão, solicitamos uma apresentação dos participantes, visto que, por se tratar de um grupo de alunos de graduação advindos de períodos distintos, possivelmente, nem todos se conheciam. Além disso, nenhum participante selecionado tinha acesso à lista de convidados, o que reforçava o caráter sigiloso do evento. Fora daquele espaço, os participantes tinham suas responsabilidades acadêmicas e/ou profissionais que justificavam a falta de intimidade. Para tal, precisávamos proporcionar um ambiente agradável e possível de discussão, o que só seria possível se todos os participantes demonstrassem familiaridade com os demais.

Outrossim, esse passo de apresentação era importante também para o pesquisador, porque só neste espaço de colaboração é que alguns participantes tinham a possibilidade de serem tornarem mais “reais”, visto que o primeiro contato havia se dado por meio da aplicação do questionário e, diante da natureza desse instrumento, as respostas nem sempre poderiam apresentar fidelidade e/ou clareza.

Convém mencionar também que, para cada sessão, apresentamos o objetivo de realizá-la, qual seja: oportunizar um ambiente de reflexão entre os participantes, organizado de forma argumentativa, a partir de práticas discursivas, para melhor refletir sobre as significações atribuídas à escrita nos cursos de Letras, a partir das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Essa atitude pareceu-nos pertinente, pois deixamos os participan-

tes cientes do que se esperava deles naquele ambiente, com filmadora e gravador de áudio presentes.

Ainda nos interessava, neste movimento inicial, informar o tópico que guiaria a discussão – isto é, o esclarecimento aos participantes sobre o tema da sessão, qual seja: escrita acadêmica nos cursos de Letras; bem como a apresentação das questões que seriam lançadas para discussão, baseadas no questionário aplicado no primeiro momento de geração de dados, como também recolhimento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e entrega aos participantes de uma via desse documento.

Esse movimento inicial, de abertura, foi importante para que os participantes pudessem diminuir a ansiedade e se sentirem mais à vontade para participarem ativamente da sessão. Em termos metodológicos, o pesquisador interpretativista atua como principal instrumento de geração de dados (cf. MOREIRA & CALEFFE, 2008) e, por assim agir, deve criar um ambiente que seja suscetível à discussão e participação de todos, para que a geração seja possibilitada ante as expectativas da investigação.

Dessa forma, como dito anteriormente, orientamos os movimentos da sessão reflexiva, que incluía introduzir o tema da discussão – *Escrita nos cursos de Letras* – por meio da recuperação de algumas questões¹⁹ presentes no questionário, conforme os exemplos a seguir:

Há diferença entre a escrita exigida no ensino superior e a escrita exigida no ensino básico? Qual(is)?

¹⁹ Estas questões foram retomadas oralmente, durante as sessões reflexivas. Isso justifica as marcas da oralidade, de tom mais intimista entre os colaboradores.

O curso de Letras permite repensar sobre as práticas de escrita? Por quê? Que práticas de professores, no curso de Letras, contribuem para uma proficiência na escrita?

Participam de outras atividades extracurso que envolvam a escrita acadêmica?

Os professores, durante a indicação de atividades escritas, apresentam(vam) algum plano de escrita, isto é, orientações de elaboração de trabalhos acadêmicos? Se sim, esse procedimento contribui para a produção textual?

Neste momento, a fim de instigar os participantes a argumentarem e, assim, fornecerem uma descrição mais detalhada das representações, optamos por expor, além desses questionamentos, algumas respostas que foram selecionadas do banco de respostas a partir dos dados gerados pelo questionário (instrumento I) e, que foram projetadas por meio de slides, sem identificação de autoria. Essa ação permitiu aos participantes se informarem sobre o significado das respostas dadas, bem como socializarem as percepções que guardavam para si sobre a escrita mobilizada no curso de atuação. O momento de informar, precedido da ação de descrever as percepções de escrita reveladas no questionário, serviu para que os participantes explicassem os motivos que os levariam à formulação de tal resposta e, até mesmo, que as confrontassem com aquelas que foram surgindo no decorrer da sessão. Ora, nem sempre a resposta dada por um participante era aceita por outro e, desse modo, a ação de confrontar se instaurava na sessão.

A ação de confrontar, nesse sentido, levou os participantes, em alguns momentos da sessão, a se questionarem sobre como se configuravam as representações que eles revelavam sobre a escri-

ta. Essa ação, em uma espécie de introspecção, de um olhar para si, permitia que o participante chegasse a uma compreensão de seu significado. Para isso, a colaboração dos demais participantes mostrou-se essencial, dados os significados que eram atribuídos. Consideramos que essa ação, em especial, apresentou-se como a mais difícil de ser alcançada plenamente, em virtude da dificuldade dos participantes em refletirem sobre suas práticas e percepções da escrita em contexto acadêmico.

Sendo assim, as sessões realizadas constituíram em espaços de pertinente colaboração, o que permitiu, por parte dos participantes, questionamentos e (des)construções de significações sobre a escrita acadêmica nos cursos de Letras. Desse modo, motivamos a reflexão intencional, a fim de promover a mobilização de saberes necessários à condução da sessão.

Embora o pesquisador assumisse, em alguns momentos, o papel de conduzir os participantes à reflexão crítica sobre a percepção e prática de escrita no contexto acadêmico, por acreditar que os dados e as informações são apurados e situados em ambiente natural, conforme salientam Moreira e Caleffe (2008), o ambiente de reflexão também permitia que os próprios colaboradores da investigação, na condição de participantes das sessões, assumissem esse posicionamento, sobretudo, em momentos em que era necessário ser mencionada a descrição de suas ações/percepções sobre o tema, até para esclarecer o que cada participante entendia acerca da escrita acadêmica ou que ações realizavam, por meio dela, para se inserirem na comunidade acadêmica discursiva.

Assim, na ação de *descrever* as percepções existentes sobre o tratamento dado à escrita nos cursos de Letras, bem como os possíveis motivos que levariam os participantes a apresentarem determinadas opiniões, conforme respostas no questionário, serviu de base para a condução de outras formas de ações reflexivas.

Em se tratando da ação de *informar*, notamos, nos discursos dos sujeitos, que o entendimento do objeto investigado era sustentado a partir da vivência com as práticas de escrita típicas da formação inicial com a qual estavam engajados. Conforme orientam Liberali, Magalhães e Romero (2003), essa ação, em especial, guarda relação entre as teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem advindas do curso em formação com as práticas adquiridas a partir da vivência com o curso, o que, na sua essência, “serve para explicar as ações que estão inseridas em contextos particulares” (p. 123), ações, essas, que eram informadas, conscientemente ou não, pois nem sempre era perceptível nos discursos dos participantes o entendimento que eles demonstravam a respeito da concepção de escrita subjacente às práticas empregadas nos cursos de Letras.

Reconhecemos que era esperado que alguns participantes fossem mais inibidos para participarem das discussões, sobretudo, aqueles iniciantes no curso, os matriculados no 3º período, por exemplo. Diante desse quadro, cabia ao pesquisador a retomada da função de condutor para reverter os momentos de silenciamento, o que conduziu à ação de *confrontar* através de questionamentos aos participantes sobre a legitimidade das suas percepções sobre a

escrita. Essa ação permitia que alguns participantes mais tímidos se posicionassem frente a questões postas e lançassem, inclusive, outros questionamentos que ampliaram a discussão sobre escrita.

A ação de *reconstruir*, consequente das ações anteriores, estava relacionada a percepções ou apontamentos vagos que eram lançados por alguns participantes com pouca intimidade com a prática da reflexão. Em se tratando das práticas de escrita mobilizadas na graduação, afirmamos que houve, por parte dos participantes, dificuldades de refletirem sobre as mais recorrentes e, conseqüentemente, de as revelarem. Desse modo, percebemos, por meio das ações do reconstruir, que os participantes acrescentavam novos sentidos às suas percepções sobre escrita, demonstrando, por vezes, maiores esclarecimentos que evidenciavam o entendimento e a avaliação sobre as práticas acadêmicas de escrita, como forma de legitimação. Reconstruir, nesse sentido, permitiu a reorganização das informações apresentadas com base em exemplificações relativas ao tratamento dado à escrita, conforme relatos apresentados.

Ao descrevermos essas ações, evidenciamos o caminho percorrido durante as sessões reflexivas, exemplificando como as ações típicas do processo reflexivo (Cf. LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003) contribuíram para orientar a proposta de discussão que, além de servir como instrumento de geração de dados, pode oportunizar pertinentes reflexões críticas sobre a atuação de cada participante nos cursos em questão, como também sobre as percepções e representações formuladas em grupos.

Em síntese, convém destacarmos que o trabalho com esse instrumento de base reflexiva permitiu ter acesso às ideias/percepções dos sujeitos de natureza múltipla, ora vistos como futuros profissionais que ensinarão a escrever e/ou colaborarão para a prática de escrita situada, ora vistos como praticantes da escrita sobre a qual refletiam. Além disso, convém destacarmos também que o processo de reflexão e discussão sob a execução das sessões foi guiado por meio da exposição em slides de questões e respostas a elas, retirada do questionário aplicado na primeira etapa de geração de dados. Essas estratégias de selecionar material e de conduzir oralmente a segunda etapa pautaram-se na escolha metodológica do pesquisador da investigação que, em função da sua área de atuação, também serviu como sujeito da pesquisa.

Concluídas as sessões reflexivas, partimos para o momento de transcrição dos áudios²⁰ para melhor entendimento e análise. Contudo, antes de partirmos para a subseção referente à sistematização dos dados, julgamos importante apresentar os parâmetros sociossubjetivos que envolvem os 33 (trinta e três) sujeitos participantes das três sessões reflexivas, sumariamente descritas neste tópico. Desse modo, destacamos informações como a faixa etária, a quantidade de participantes de cada momento da sessão, o sexo dos informantes, o período em que estavam matriculados durante a segunda etapa de investigação e uma síntese do perfil do grupo, o que permite analisar os seus depoimentos com um olhar mais teórico. Podemos exemplificar no Quadro 4, a seguir:

20 O áudio das sessões reflexivas foi transcrito com base nas orientações da Análise da Conversação, a partir das contribuições de Marcuschi (2001).

QUADRO 4. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DAS SESSÕES REFLEXIVAS

SESSÃO REFLEXIVA (SR)	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES
SR1	<p>FAIXA ETÁRIA: Entre 18 e 25 anos QUANTIDADE: 15 (quinze) participantes SEXO: Masculino e feminino PERÍODOS: compreendidos entre 3º, 5º, 7º e 9º PERFIL DOS PARTICIPANTES: graduandos e graduandas, alguns bolsistas e/ou voluntários(as) de programa de iniciação científica (PIBIC), de iniciação à docência (PIBID), de licenciatura (PROLICEN), de monitoria, de educação tutorial (PET), outros atuantes como professores(as) na educação básica da rede pública e/ou privada, em regime celetista.</p>
SR2	<p>FAIXA ETÁRIA: Entre 19 e 23 anos QUANTIDADE: 7 (sete) participantes SEXO: Masculino e feminino PERÍODO: compreendidos entre 3º, 5º, e 7º PERFIL DOS PARTICIPANTES: graduandos e graduandas, alguns bolsistas e/ou voluntários(as) de programa iniciação à docência (PIBID), de monitoria, outros atuantes como professores(as) de reforço ou da educação básica da rede pública e/ou privada, em regime celetista .</p>
SR3	<p>FAIXA ETÁRIA: Entre 25 e 50 anos QUANTIDADE: 11 (onze) participantes SEXO: Masculino e feminino PERÍODO: compreendidos entre 5º, 6º e 7º PERFIL DOS PARTICIPANTES: graduandos e graduandas, alguns com mais de uma formação no ensino superior, outros comerciantes, gestores(as), professoras da educação infantil e fundamental da rede privada; ainda outras, donas do lar.</p>

Fonte: Elaboração do autor (2016)

Como explicitado nos procedimentos metodológicos, os colaboradores participantes das três sessões reflexivas apresentam caracterizações distintas, haja vista a subjetividade inerente. Com isso, reconhecemos que essas informações biossociais registradas no questionário aplicado refletem a formulação das representações sociais e o agenciamento de vozes analisados no capítulo 3, a seguir.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *corpus* analisado na investigação da pesquisa é constituído por um conjunto de depoimentos de estudantes de graduação de cursos de Letras de três instituições de ensino superior do estado da Paraíba, coletado por meio da técnica da sessão reflexiva, com duração de aproximadamente 1 hora, cada, transcrita e, posteriormente, categorizada conforme unidades singulares identificadas no procedimento referente à leitura dos dados. De posse dos dados da pesquisa, realizamos os seguintes procedimentos: leitura, categorização e análise. Esses procedimentos, a fim de proporcionar uma visão geral do fenômeno das representações (cf. MOSCIVICI, 2013), seguem a base metodológica de pesquisas do tipo exploratória (cf. MOREIRA; CALEFFE, 2008), como podemos melhor visualizar na Figura 5, a seguir:

FIGURA 5. ESQUEMA DE SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DE BASE METODOLÓGICA EXPLORATÓRIA



Fonte: Elaboração do autor (2016)

Nesse sentido, conforme se nota na Figura 5, utilizamos a leitura a fim de ter a visão geral dos dados, necessária para um

maior esclarecimento e delimitação. Esse procedimento envolveu a revisão da literatura sobre o tema investigado e a discussão em momentos de orientação, que permitisse olhar para o *corpus* com um viés mais interpretativista. A categorização, ao centralizar-se nos apontamentos dos colaboradores da pesquisa, serviu-nos como forma para agrupar os depoimentos transcritos por unidades gerais de significados que foram surgindo durante a leitura, os quais incluíam informações recorrentes durante as sessões reflexivas. Nesse estágio, foi necessário relacionarmos e/ou compararmos as unidades mais gerais de significados com objetivos delineados a fim de desconsiderar, para esta pesquisa, parte dos dados que não entrariam para análise.

Desse modo, é no espaço das sessões, a partir da promoção de discussões, que nos é possibilitado desvelar as representações sobre escrita, porque, diante do posicionamento discursivo, foi-nos possível a compreensão do entendimento que os colaboradores demonstram ter sobre esse artefato linguístico em contexto acadêmico, bem como a explicação desse objeto para se inserir nas comunidades acadêmicas discursivas proporcionadas pelo curso de formação inicial. Essa realidade, reconhecida a partir da atitude e do conhecimento revelados pelos sujeitos, caracteriza os elementos constitutivos das representações sociais, a saber: objetivação e ancoragem, discutidas no capítulo 1.

Em relação à objetivação, entendemos que esta se expressou em meio ao reconhecimento que os sujeitos da pesquisa demonstram ter sobre a escrita, isto é, durante as sessões reflexivas, os participantes revelam ter consciência a respeito do papel que a

escrita assume nos cursos de Letras, o que a torna material, essencial à formação docente, e que requer, por parte dos agentes envolvidos, especialmente, dos estudantes de graduação, maior contato com situações que envolvam a prática da escrita.

É no ambiente das sessões que os participantes reforçam a importância de dominar o artefato linguístico para fazer parte das exigências que a escrita assume na área de atuação. Prova disso são os apontamentos dos estudantes favoráveis ao contato com a escrita, tais como: a) orientações de produção textual realizadas pelos professores-formadores, em contexto sistemático de ensino; e b) participação em projetos, em grupos de pesquisas, entre outros. Associamos a objetivação à compreensão que os colaboradores da pesquisa demonstram sobre as características específicas da escrita no ensino superior, que, por sua vez, se diferenciam das características da escrita no ensino básico, como apontados pelos colaboradores, tanto em respostas dadas ao questionário quanto retextualizadas durante as sessões reflexivas.

O reconhecimento do objeto estudado nesta pesquisa remete não apenas à objetivação, mas também à própria identificação das habilidades e de atitudes necessárias para dominá-lo, que se revelaram nos posicionamentos discursivos dos colaboradores, ou seja, essas ações confirmam que há uma necessidade, por parte dos participantes, de tornar um objeto, a princípio não familiar, em material, real ao seu modo, como postula a Teoria das Representações Sociais (cf. MOSCOVICI, 2013). Não por acaso, há o interesse na concretização do citado objeto como forma de torná-lo existente.

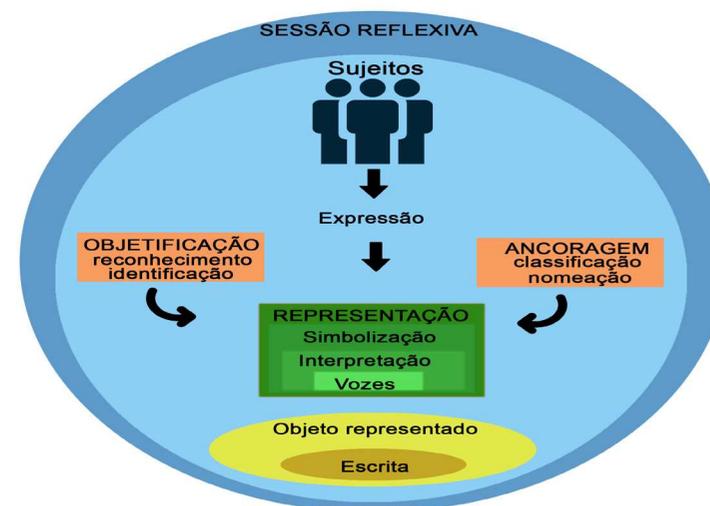
A respeito do segundo elemento, a ancoragem, uma vez concretizada a escrita, interessa-nos também interpretar o que os sujeitos sabem sobre ela, que conhecimentos demonstram ter, pois, ancorar, nesse sentido, remete a explicar, a esclarecer, de acordo com a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2013). Essa atitude só pode ser possível a partir de classificação e nomeação. A primeira significa categorizar a fim de que o objeto, de fato, tenha existência, seja generalizando ou particularizando. É a partir dessa que a segunda se revela, isto é, a nomeação surge a partir da classificação, da inferência que o indivíduo faz com outra realidade, o que permite a criação de uma identidade. A nomeação, pois, reflete a necessidade que os participantes das sessões têm de se apropriarem da escrita, estabelecendo uma relação com esse objeto.

Diante do exposto, poderíamos retextualizar, embora não tão simples assim, a interpretação que fizemos das representações sobre a escrita da seguinte forma: a partir das indagações e discussões sobre o objeto em questão, as representações emergem como construção sob caráter expressivo [ou consciente] do conhecimento assimilado em virtude do contato com as práticas de escrita em Letras, isto é, a constituição social oriunda do local no qual os colaboradores da pesquisa estão inseridos é fator essencial para a formação e as representações sobre a escrita, dado o modo como esse objeto é manipulado nesse ambiente.

Entretanto, como a princípio são construções simbólicas, precisam ser interpretadas no sentido de serem particularizadas à realidade dos agentes envolvidos, ou seja, por se tratar de um conhecimento social, é esperado que os sujeitos, por estarem em uma

mesma cadeia sociodiscursiva, apresentem percepções correspondentes, para assim assumir a configuração de discurso, que, por sua vez, poderia ser esclarecido a partir da análise das vozes discursivas. É o que procuramos expressar a partir da Figura 6, a seguir:

FIGURA 6. CARACTERIZAÇÃO DO FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCRITA



Fonte: Elaboração a partir da adaptação de *O campo de estudo da Representação Social* (SPINK, 1994 com base em JÓDELET, 1989)

Essa ilustração, de maneira simplificada, orienta a base da leitura do *corpus* que, por sua vez, gerou a análise de dados. É diante dessa interpretação que organizamos a análise a partir de três categorias, quais são: 1) *Representação de escrita acadêmica como forma de inserção nas práticas requisitadas no curso*; 2) *Repre-*

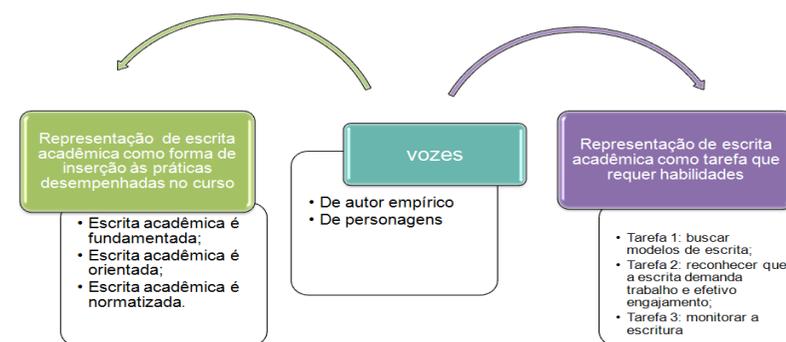
sentação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades; e 3) *Vozes enunciativas*. As duas primeiras categorias referem-se aos dois grupos maiores das representações desveladas. A primeira sintetiza os saberes construídos dos estudantes de graduação sobre esse artefato linguístico, uma vez que é entendido como forma de acesso às práticas requeridas em Letras, seja em situação formal ou informal. Esta categoria é organizada em três subcategorias que retratam as evidências de formulação do tipo de representação desvelada, a saber: a) *Escrita acadêmica fundamentada*; b) *Escrita acadêmica orientada*; e c) *Escrita acadêmica normatizada*.

A segunda categoria refere-se aos posicionamentos daqueles que se utilizam da escrita para circunscrever a dinâmica do curso, pois se a escrita acadêmica é compreendida como tarefa, requer habilidades por parte dos atores de modo a contribuir para a promoção e socialização de saberes comuns às práticas em Letras. Desse modo, igualmente àquela, esta é organizada em três subcategorias, a saber: a) *Tarefa 1: Buscar modelos de escrita*; b) *Tarefa 2: Reconhecer que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento*; e c) *Tarefa 3: Monitorar a escritura*.

Se essas duas categorias desvelam as representações sobre a escrita acadêmica por estudantes de graduação em Letras, cabe à terceira esclarecer quem assume a responsabilidade pelo que é evocado nas sessões reflexivas. Desse modo, para essa última categoria, interessa-nos analisar quem assume, nos discursos coletados, a responsabilidade sobre os saberes e posicionamentos em função desse objeto de investigação. Para tanto, esta categoria é organizada em subcategorias, são elas: a) *Vozes do autor empírico*; e

b) *Vozes de personagens*. Como partimos do princípio de que todo personagem formulado traz vozes sociais, na segunda subcategoria daremos conta da discussão sobre as vozes sociais harmonizando com a análise. Para melhor esclarecimento acerca do nosso posicionamento, a Figura 7, a seguir, apresenta o detalhamento das categorias:

FIGURA 7. VOZES DISCURSIVAS E REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA IDENTIFICADAS



Fonte: Elaboração do autor (2016)

Como podemos perceber, na Figura 7, no centro, estão presente as vozes discursivas encabeçadas pela responsabilização enunciativa, como possibilidade de esclarecer quem assume a autoria sobre o que é expresso. Desse centro, a partir do entendimento das vozes evidenciadas nos discursos de estudantes de graduação, são originadas representações sociais sobre a escrita caracterizadas nos boxes, em *representações de escrita como forma de inserção às práticas desempenhadas no curso* e *representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades*.

Nas margens da figura em discussão, as representações exibidas permitem sintetizar saberes (lado esquerdo) e posicionamentos (lado direito) dos estudantes de graduação, quando colocados em cena sob o espaço das sessões reflexivas a partir das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir acerca da escrita mobilizada em Letras.

Neste capítulo, alicerçamos o estudo metodologicamente como possibilidade de caracterizar colaboradores e local de pesquisa em relação ao objeto representado. Esse procedimento confere maior credibilidade aos dados da pesquisa e permite-nos fornecer respostas originais a questões lançadas, as quais serão respondidas e discutidas no próximo capítulo.



Investigar acerca das representações sociais de estudantes de graduação em Letras a respeito da escrita permite ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre o artefato linguístico acadêmico que ora é didatizado ora é exigido, pois, ao que se constata, uma vez em contato com esse objeto, é possível (re)construir formas de compreendê-lo, haja vista que tanto a subjetividade do estudante quanto o ambiente social experienciado atuam como elementos preponderantes para recortar formas do mundo e formular representações. Visibilizar o estudante de graduação, colocando-o em cena de investigações científicas, evidencia a vitalidade dos conhecimentos e atitudes conscientes desses sujeitos a respeito de práticas letradas legitimadas na esfera acadêmica. (O autor)

CAPÍTULO 3



CONHECIMENTO, ATITUDE E RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA SOBRE ESCRITA

Este capítulo é dedicado à análise de dados, conforme as categorias previamente apresentadas no capítulo 2. Para tanto, encontra-se dividido em três seções com suas respectivas subseções.

Na primeira seção, “Representação de escrita acadêmica como forma de inserção nas práticas requisitadas no curso”, apresentamos os conhecimentos construídos pelos colaboradores da pesquisa a respeito da escrita representada em Letras. Para tal, encontra-se dividida em três subseções: *a) Escrita acadêmica fundamentada; b) Escrita acadêmica orientada; e c) Escrita acadêmica normatizada*. Nessas subseções, apresentamos, a partir da análise dos depoimentos, as evidências que constituem o tipo de representação revelado, as ideias que formalizam as percepções do objeto, as estratégias²¹ de ação que configuram essas evidências, bem como as consequências no tratamento recebido pela escritura em virtude dessas estratégias.

21 Estamos considerando, aqui, o termo estratégia baseado no conceito estudado na Psicologia da Aprendizagem. Nessa área, as estratégias são vistas como procedimentos, ações e/ou operações conscientes utilizadas pelo sujeito a fim de executar um objetivo (FIGUEIRA, 2006). São técnicas ou métodos de que os alunos se utilizam para adquirir determinada informação, ou, em nível mais específico, as estratégias de aprendizagem são consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (BORUCHOVITCH, 1999).

Na segunda seção, “Representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades”, apresentamos o posicionamento daqueles que se utilizam da escrita para circunscrever a dinâmica em Letras. Igualmente à seção anterior, esta é organizada em três subseções: *a) Tarefa 1: Buscar modelos de escrita; b) Tarefa 2: Reconhecer que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento; e c) Tarefa 3: Monitorar a escritura.* Nessas subseções, apresentamos os elementos constituintes para a identificação das representações reveladas pelos colaboradores sobre a escrita acadêmica.

Na terceira seção, *Vozes enunciativas*, esclarecemos o posicionamento discursivo assumido pelas vozes identificadas nos discursos dos colaboradores das sessões reflexivas. Esta encontra-se dividida em duas subseções: *a) Vozes do autor empírico; e b) Vozes de personagens.*

REPRESENTAÇÃO DE ESCRITA ACADÊMICA COMO FORMA DE INSERÇÃO NAS PRÁTICAS REQUISITADAS NO CURSO

Para os estudantes de graduação em Letras, as representações sobre escrita comungam com o fato de que esse objeto deve “tornar-se familiar, transferido para a própria esfera particular. Para isso, é necessário um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar)” (MOSCOVICI, 2013, p. 58).

Esse estado de concretude, de familiaridade com o objeto só é possível a partir do momento em que se passa a “coisificar” ou a classificar e dar nome a algo. Neste caso, como veremos, à medida que os estudantes são questionados sobre as percepções

que construíram acerca da escrita, com o propósito de tornar este objeto real e próximo da realidade que vivenciam, rotulações vão sendo realizadas a partir de nomes ancorados no vocabulário da linguagem comum à academia.

Dito de outra forma, queremos dizer que, à medida que os colaboradores vão esclarecendo os seus conhecimentos sobre o artefato linguístico representado, [in]conscientemente apropriam-se de termos comuns à área profissional e que atenuam a representação de escrita, tais como as expressões: fundamentada, orientada e normatizada; vocábulos estes usualmente utilizados em Letras, mais precisamente; ou, de modo geral, no ensino superior.

Assim, mediante a discussão promovida na segunda fase de investigação, por meio das sessões reflexivas, foi-nos possível compreender os conhecimentos práticos construídos a partir da experiência com a escrita em Letras dos colaboradores da pesquisa, neste caso, acerca da sistematização dos conhecimentos que o grupo tem sobre o objeto (NASCIMENTO, 2013, p. 49). Além disso, foi-nos possível ter acesso aos saberes socialmente elaborados e compartilhados sobre a escrita. O resultado ao qual chegamos incide no fato de que a escrita no curso de formação docente apresenta características particulares que interferem no modo de agir de estudantes de graduação e que, uma vez apropriadas, lhes permitem inserir-se nas diversas práticas letradas recorrentes na formação acadêmica, o que evidencia uma representação de escrita como forma de inserção nas práticas requisitadas em Letras. Nos itens a seguir, explicitamos as evidências, as ideias, as estratégias de ação, bem como as consequências operantes que constituem esse tipo de representação.

ESCRITA ACADÊMICA FUNDAMENTADA

Entre as evidências sobre as representações de escrita acadêmica, podemos notar, nos discursos de estudantes de graduação, que este objeto, em Letras, em virtude do caráter científico, parece ser uma ferramenta fundamentada. Essa característica é comprovada a partir dos seguintes excertos que apresentam as ideias dos colaboradores a respeito do entendimento sobre a característica de fundamentação para o modelo de escrita requisitada no curso de formação docente²²:

(1)²³ FUNDAMENTADO porque... você não pode escrever coisas... você tem que ter meio que um embasamento né? falar ter argumentos sobre aquele texto é a fundamentação. (SR1)²⁴

(2) SE BASEAR não copiar o que o autor está falando. (SR1)

é porque é direcionada baseada em outros autores e no ensino médio você não vê isso... eles não trabalham de acordo com o teórico não e já na academia sim você tem que ter uma visão pra você seguir uma linhagem. (SR3)

(3) por isso que tem que ter a fundamentação você ir atrás de um teórico para depois você tirar a sua ideia a sua base porque a partir do momento que você lê vários autores ou várias revistas não

(4) é pra você fazer uma cópia é pra você ter uma ideia pra você formar a opinião. (SR2)

Os excertos acima revelam o conhecimento construído a partir da experiência de estudantes de graduação com a prática

22 As transcrições são baseadas nas contribuições de Marcuschi (2001).

23 Os excertos serão enumerados para melhor configuração de análise.

24 Fonte: o código SR* representa a indicação de depoimentos coletados no conjunto da sessão reflexiva *1, *2 ou *3 realizadas nas instituições IPU1, IPR, IPU2, respectivamente.

acadêmica de escrita. Nesse sentido, o uso do termo *fundamentado* está associado à ação de se basear em algo, o que é perfeitamente compreensível quando consideramos o caráter teórico em que se baseia a produção e socialização de conhecimento no ensino superior. Sabemos que a elaboração de textos e a sistematização do conhecimento, nesse ambiente, são mais complexos, visto que há mais embasamento nas produções textuais, o que evidencia uma escrita mais sólida, mais colaborativa, em que as informações materializadas em textos escritos dialogam com outros discursos, permitindo, assim, maior credibilidade e exatidão na comunicação.

Essa característica de representação denota um direcionamento ao conteúdo, pois, como podemos depreender dos excertos expostos, para os estudantes, uma redação acadêmica consistente deve manter diálogo com seus pares – “*baseada em outros autores*”, como é evidenciado no excerto 3. Além do mais, ainda de acordo com os excertos, podemos afirmar que o caráter de se fundamentar em algo sugere *pontos de vista* de ideias e direcionamentos que permitem ao escrevente uma ordenação que pode ser seguida ou não: “*é pra você ter uma ideia pra você formar a opinião*” (excerto 4).

Ainda de acordo com os excertos, parece-nos que, como caráter constitutivo do curso, há a necessidade de estar sempre fundamentado em algum teórico/teoria para se inserir nas práticas acadêmicas de escrita: “*e já na academia sim, você tem que ter uma visão pra você seguir uma linhagem*” (excerto 3). É na academia, em Letras, em especial, que essa dinâmica de escrita consolida-se a ponto de permitir significações pelos estudantes de graduação que são compartilhadas entre si.

Os excertos também revelam que para participar das diferentes comunidades acadêmicas discursivas, presentes em Letras, a escrita deve assumir certas particularidades que validam os escreventes como atores sociais e colaboradores. Certamente essa assertiva justifica a ação dos estudantes em sinalizar que “a maioria dos textos” circulantes no universo acadêmico esteja baseada nas diversas teorias contempladas pelos cursos de formação acadêmico-científica, como podemos observar nos fragmentos dos informantes sobre as particularidades do curso a seguir:

- (5) essa escrita fundamentada que eu estou pensando é: assim porque a partir do momento em que você chega na academia você começa a ler a estudar o que muitos teóricos da língua falam sobre ela e como escrever adequadamente não se apropriar tanto de/determinados termos. (SR1)
- (6) uma das principais [] quando se fala de escrita acadêmica porque: geralmente a maioria dos textos que a gente escreve aqui na universidade sempre tem uma fundamentação teórica a gente sempre se baseia em algum autor sempre a gente tá fundamentado em algo só quando o texto é impessoal ou memorial mas mesmo assim. (SR1)
- (7) eu acho que isso é uma das características mais relevantes quando se fala em escrita acadêmica essa questão de ser fundamentada ser baseada em algum autor... teoria. (SR2)

Como percebemos, fundamentar a escrita, de acordo com os dados coletados, parece ser sinônimo de “se basear”. Desse modo, os estudantes de graduação demonstram reconhecer que não se trata de copiar informações de outrem, de reproduzir proposições de modo vago e mecânico sem a devida menção. Pelo

contrário, reconhecem que a escrita fundamentada permite re-interpretar linguisticamente informações dadas ou, até mesmo, acrescentar proposições adicionais ao já discutido. Trata-se de mais uma das particularidades inerentes do ensino superior, neste caso, uma escrita com função referencial, que permite atribuir valor, acréscimos ou mesmo interpretação ao que é materializado.

Esse conhecimento consciente parece ser comum no ensino superior, pois se mostra bem definido pelos colaboradores: “eu acho que isso é uma das características mais relevantes quando se fala em escrita acadêmica” (excerto 7). Como podemos perceber, por meio dos excertos, a fundamentação é uma das características mais relevantes apontada, porém, para que seja possível de ser concretizada, vale considerar que requer efetivo engajamento por parte do escrevente a partir de leituras de livros e/ou artigos técnicos da área, bem como maior contato com as práticas do domínio acadêmico.

Depreende-se dos dados que, em Letras, para tornar a produção textual legitimada, os graduandos teriam que pautá-la em algum aporte teórico, o que, nesse momento, parece-nos que o senso comum tem o seu papel amenizado. Esse significado atribuído ao artefato linguístico reforça a identidade profissional e científica que subjaz do perfil discente. Ou seja, reconhecer que a escrita assume um viés mais acadêmico, a partir do contexto no qual estão inseridos, é demonstrar que há abertura ao discurso acadêmico vigorado na comunidade científica e que denota uma espécie de relação entre a vivência desses estudantes com a prática de escritura.

Conforme é possível observar, embora os depoimentos não demonstrem ser categóricos, em virtude das incertezas ou da

falta de segurança quanto à compreensão sobre a escrita em um viés mais *fundamentado* – a partir das modalizações “*estou pensando*”, “*eu acho*” – é possível perceber que esses graduandos a definem assim porque estão sob influência das práticas privilegiadas pela formação acadêmico-científica, e desse modo, a fim de poder se inserir nos eventos típicos da área, reconhecem a necessidade de contemplar no seu estilo de escrita mais embasamento teórico, o que contribui, inclusive, para a argumentação.

Essa assertiva claramente retoma preceitos da Teoria das Representações Sociais, quando Moscovici (2013) afirma que os universos reificados também moldam a nossa sociedade. São estes que, formulados por meio da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas, influenciam o modo como os sujeitos atuantes de uma esfera pensam, reproduzem e esclarecem a própria realidade.

Assim, ao constatararmos que os colaboradores não afirmam categoricamente certos saberes sobre a escrita, é possível dizer que essa atitude diz respeito a conhecimentos advindos dos universos reificados, pois, embora os informantes não reconheçam características da norma padrão da escrita requisitada nos cursos, sabem que existe uma espécie de contrato social que postula a forma de escritura comum à área profissional.

Além disso, esse conhecimento também é construído, a partir da prática sistematizada com a que é realizada em eventos formais. Nesse sentido, alguns dos graduandos participantes das sessões mencionaram componentes curriculares, em especial, como eventos que proporcionam essa compreensão de escrita, como podemos melhor observar nos excertos seguintes:

(8) eu acho que essa questão da fundamentação pelo menos eu vi muito forte quando a gente vai pagar metodologia da pesquisa que você vê muito o caráter científico da redação que a professora bate muito na tecla que o texto científico... a produção científica não tá debaixo de achismos nem do senso comum... então a gente tem que ter algo concreto em que se apoie que não é sua opinião não... é::: um diário que você lê todo mas eu acho que você produz a partir de alguma fonte que você bebeu. (SR1)

(9) a gente para fundamentar tira os postulados básicos de como a gente organiza nossa escrita. (SR2)

Como podemos perceber, nos excertos acima, o ensino sistemático de escrita acadêmica, por meio de componentes curriculares oferecidos em Letras, reflete em uma escrita vinculada ao contexto de sua produção que, por sua vez, é moldada em virtude dos postulados básicos inerentes à formação. Não por acaso, notamos nos excertos anteriormente apresentados que a compreensão de escrita em um viés mais fundamentado seja mais explícita em disciplina com foco na produção científica, neste caso, a intitulada Metodologia da pesquisa, por exemplo.

Desse modo, visto que o curso é orientado a partir de um currículo pedagógico, espera-se que algumas disciplinas contemplem de modo mais privilegiado a escrita e influenciem no modo como aqueles que dela se utilizam produzam conhecimento e socializem aos pares.

Cabe também, mediante os excertos expostos, evidenciar a importância do profissional responsável por tal componente curricular, pois, como vimos, ele assume posicionamento hierár-

quico, de mais experiente, o qual valida o modo como os estudantes de graduação entendem e concebem a escrita em Letras²⁵).

Diante do exposto, refletimos que, em representações sociais, a tendência para classificar um objeto, seja pela generalização seja pela particularização, não é, “de nenhum modo, uma atitude puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal” (MOSCOVICI, 2013, p. 65). Não por acaso, essa assertiva parece revelar os procedimentos adotados pelos graduandos no tratamento dado à escrita, na forma como as significações são construídas.

Além disso, no interesse de tornar esse objeto real, particularizado e familiar à realidade de estudantes de graduação, nomeações são feitas e aceitas pelos grupos a partir de termos advindos do domínio do curso, o emprego do termo fundamentação, como visto anteriormente, pois, se há a representação de escrita acadêmica como forma de inserção às práticas desempenhadas no curso, é natural que os estudantes busquem termos advindos da sua experiência como escrevente no curso superior os quais comprovem o modo como entendem e praticam no âmbito de sua profissionalização.

ESCRITA ACADÊMICA ORIENTADA

Além do caráter fundamentado com o qual se entende a escrita, é possível, dentro da representação desse objeto entendido

25 Para melhor compreensão a respeito do papel facilitador da prática de escrita acadêmica, representado pela imagem do professor, ver o tópico Vozes discursivas, a seguir.

como meio de inserção, a compreensão de que este precisa ser orientado. Para melhor compreender essa evidência, seguem os dados a seguir:

(10) quando eu penso na escrita de forma orientada você tem que ter um norte para escrever porque... se... você tem um artigo tem que saber que aquela escrita tem que ser orientada quanto à estrutura... introdução... fundamentação. (SR3)

(11) é o ensinar a refletir... quando a gente tem uma boa orientação... quando o professor realmente orienta a gente... nos faz refletir... então não é chegar assim e: “deixa eu corrigir!” não “o que é isso aqui? qual a razão desse primeiro parágrafo em relação com esse segundo?” “eita professora... nada!” é isso... é isso que é a escrita orientada e tem gente que vai passar os nove períodos e não vai ter isso. (SR1)

Nos excertos 10 e 11, percebemos que o modo como a escrita é representada harmoniza-se com a imagem de professor apon-tada pelos estudantes de graduação, visto como facilitador para o melhor desempenho da elaboração textual. Assim, a escrita, agora praticada, requer um trabalho reflexivo que exige do escrevente maior empenho e dedicação com o que produz e, do professor, o uso de procedimentos de encaminhamentos sistemáticos que fa-voreçam possibilidades do modo de *dizer* socializado na academia.

Parece-nos, ainda de acordo com os excertos, que o desen-volvimento de uma melhoria a respeito do uso da escrita depende da forma como o professor formador encaminha as orientações de produção. Sem a sua participação, o aluno demonstra ficar à mar-gem da dinâmica existente no ensino superior, padecendo, assim,

de uma orientação que permita resposta à demanda experienciada na academia, pois a falta dessa orientação reflete, possivelmente, em uma formação científica fragilizada, como representado no depoimento: “[...] *e tem gente que vai passar os nove períodos e não vai ter isso*” (excerto 11).

Certamente essa compreensão deve estar relacionada à necessidade que os estudantes têm de socializar-se em uma esfera diferente da qual vivenciaram antes de ingressarem no ensino superior. O professor, neste caso, assume papel essencial para essa socialização, pois permite um processo reflexivo do entendimento dos diferentes modos de uso da escrita advindos da academia, como podemos melhor compreender a partir do excerto que retrata a fala de uma participante, em uma das sessões, sobre um evento sistemático que envolvia a correção de textos escritos:

(12) a professora juntamente comigo dizia: “eu fico com esta parte e você com essa” aí eu corrigia e a professora corrigia também... então... a gente via e comparava, aí ela fazia: “e por que você deu tanto nesse critério aí?” então isso daí... pra mim... eu aprendi muito com essa orientação específica em relação a didatizar a esse processo de escrita MAS por causa dessa experiência específica TALVEZ se fosse com outro professor que não tivesse essa preocupação talvez eu não teria como saber dessas coisas. (SR1)

Nesse excerto, é possível afirmar que o professor fornece oportunidades de vivência acadêmica para que assim o estudante, de fato, reflita, promova e pratique a escrita, mas também se insira na profissão, o que reforça a importância da imagem do profes-

sor para construção de representações sobre esse objeto. Todavia, ainda de acordo com o excerto, convém considerar a respeito da orientação metodológica do professor do componente curricular, uma vez que o depoimento expresso pelo colaborador favorece um modo do processo de ensino de escrita, o que não implica dizer que é padrão, comum a todos os docentes. Uma hipótese para essa abordagem particular seria a consideração do currículo oculto, o qual os graduandos apresentam e que se reflete diretamente na orientação teórico-metodológica comum à prática do professor de determinada disciplina ofertada pelos cursos. Esse exemplo de trabalho didático com a escrita apresentou-se mediante um contexto específico de orientação pedagógica.

Entretanto, de modo geral, na apreciação dos discursos dos informantes, foi-nos possível desvelar que a escrita exigida em Letras necessita de uma orientação, de um *plano de ação* que permita a quem é cobrado melhor direcionamento para atuação efetiva como escrevente e ator social na comunidade em que está inserido. Essa assertiva pode melhor ser compreendida a partir dos excertos a seguir:

(13) o professor pode ajudar você a traçar o seu objetivo também... então você sabe o que você quer pesquisar... pensa nisso... mas o professor pode ajudar a você delimitar objetivos específicos. (SR2)
(14) porque assim... (pensando) no ensino médio a gente não tinha esse professor pedindo pra gente... “Releia... reescreva... melhore seu texto”... não tinha e::: aqui a gente precisa disso... os professores pedem que a gente tente dominar mais o que a gente tá falando... às vezes fica alguma frase solta... ele manda contextualizar... então a

gente tem toda uma orientação... então quando nós somos cobrados vai ter um desenvolvimento melhor. (SR3)

(15) eu acho assim... nem tanto do professor dar o texto dizendo tudo sobre o assunto... mas dele orientar pra você ir atrás do que você quer escrever... por exemplo... eu tenho irmãs que estudam no ensino fundamental e médio e elas sempre recorrem a mim quando é pra pedir pra escrever redação... aí... essa semana minha irmã me procurou pra escrever um texto sobre as interfaces do Brasil... aí eu: “sim... você leu o que sobre o assunto?” “nada” “e como é que eu vou lhe ajudar se você não sabe do que você vai escrever?” “o tema é muito abrangente... você pode falar sobre muita coisa”. (SR2)

Desse modo, os excertos revelam que, o “plano de escrita”, isto é, as orientações sistematizadas refletem-se na mobilização efetiva da escrita pelos graduandos, como é sinalizado: “*então quando nós somos cobrados, vai ter um desenvolvimento melhor*” (excerto 14), mas também em maior segurança no que escreve e em confiança naquele que orienta. Além disso, é importante acrescentar que, diante desses excertos, o encaminhamento oferecido pelo professor formador não se trata de uma relação de repetição ou falta de autonomia, em que os estudantes de graduação devem seguir fielmente o que é orientado, pelo contrário, trata-se de um *norte*, de um encaminhamento que permita ao estudante eficaz engajamento com o tipo de escrita exigido na formação científica.

Contudo, é interessante destacar que, nem sempre, o tratamento dado ao objeto de inserção recebe as devidas orientações, pois há situações em que os encaminhamentos são desconsiderados, gerando, assim, conflitos e dificuldades quanto à materiali-

dade e proficiência na escrita. Sob espécie de denúncia, é possível identificar alguns discursos que discutem sobre a ausência de orientação ou a presença parcial que corroboram desajustes, como observamos a seguir:

(16) é um orientando desorientado... porque “estuda autor tal... veja o que autor tal diz” mas o teu orientador... va-mos colocar nesses modos... ele não senta contigo para discutir pra ver profundamente o que o autor tal diz. (SR2)

(17) então... nem sempre é orientada... então você tem que fazer... que é atividade pra nota... e aí? nem sempre é né? mas nem todos os casos não generalizando porque... tem professor que sempre conversa: “vá na minha sala” tem monitor “vá, tire dúvida!”... mas nem sempre é. (SR1)

(18)é tanto que quando a gente é solicitado a fazer algum tipo de gênero na academia... a gente quando não é bem orientado... a gente sente dificuldade né? como eu vou fazer isso né? (SR3)

Com base nos excertos, parece-nos que, diante da necessidade de responder às atividades de produção típicas da esfera acadêmica, a escrita torna-se uma obrigação, o que por vezes reflete a falta de orientação de produção e demanda do iniciante nas práticas de escrita acadêmica, a produção exclusiva. Desse modo, essas exigências de elaboração textual são reclamadas na voz dos estudantes de graduação, como podemos perceber nos excertos, o que impõe ao escrevente autonomia para a produção de textos. Assim, nesse sentido, o objeto é validado pelo produto, diante das exigências de produção; e desconsiderado o processo de planejamento, dado o sucinto trabalho com a orientação do professor. Essa visão de escrita orientada parece ser mais significativa nos

discursos dos sujeitos da pesquisa porque os considera como um “orientando desorientado” (excerto 16), o que reflete a avaliação da escrita pelos colaboradores da investigação.

Nesse sentido, os dados revelam informantes com expectativa de que o professor é quem deveria fornecer oportunidades da vivência acadêmica para que, assim, o estudante, de fato, se insira na comunidade discursiva, de modo que a interação efetiva com o professor influencie a construção de representações construídas sobre o objeto em Letras, como mostra o excerto a seguir:

(19) essa ideia de orientar... porque:: tipo... associado aos professores... va-mos supor que: a gente tá pensando na escrita acadêmica... que a gente sempre tá em busca de melhoramento... aí: a gente vai para um determinado professor... ele diz: “olha, venha!” “chegue... é assim assim”... aí ele explica toda a estrutura... essa prática faz com que a gente melhore. (SR1)

Percebemos, nesse trecho, que o interesse para o “*melhoramento*” da escrita é traduzido pela necessidade de uma instrução fornecida através dos comandos do professor, o que reforça a imagem de um ensino de escrita sistematizado, capaz de garantir ao estudante, de acordo com os excertos, um efetivo desempenho.

ESCRITA ACADÊMICA NORMATIZADA

Além dos conhecimentos evidenciados anteriormente, a partir de apontamentos dos colaboradores, outro se mostrou com maior clareza, qual seja: escrita como um instrumento normati-

zado. Essa evidência só foi possível mediante a discussão gerada a respeito do entendimento dos estudantes de graduação sobre a escrita recorrente em Letras, pois, ao que foi revelado, uma vez que esse objeto assume a função de inserir agentes às práticas socializadas na formação inicial, é possível afirmar que este requer um estilo privilegiado pela comunidade na qual circula. Assim, nos discursos podemos revelar o que caracteriza a escrita como instrumento normatizado, conforme podemos comprovar a partir dos excertos de definição sobre norma:

(20) como eu posso dizer... monitorado... a gente analisar a escrita de ser normativo formal... é justamente essa questão de escrever de forma adequada... conforme a área... é: por se tratar de uma escrita acadêmica que requer isso... mais formal. (SR1)

(21) então... a gente tem que tá aqui sempre pensando na norma... como aqui a gente é monitorado em relação às normas... também contam pr’aquela questão do gênero... daquela forma também... de ter aquela forma de escrever uma resenha... tem que botar a referência primeiro... então: tudo isso tudo volta pra norma. (SR3)

(22) UM PADRÃO... você não pode fugir desse padrão... a-go-ra... o que você escrever... se é longo... se é curto... vai depender do que você está sendo direcionado. (SR2)

Como percebemos nos excertos, diante das exigências e particularidades típicas da dinâmica da academia, os estudantes de graduação esclarecem que a formação científica em Letras oferece modos de escritas os quais influenciam as representações construídas. Os cursos focalizados, de acordo com esses informantes, impõem um padrão de escrita que monitora aqueles inseridos na

comunidade científica, não podendo ser confundido com aqueles de bate-papo ou da escola, por exemplo. Diante do contato constante com as práticas típicas dessas comunidades, os agentes participantes, quando ativos e reflexivos, são influenciados a ponto de as reproduzirem; nesse sentido, o “indivíduo tanto é agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade” (FARR, 1994, p. 51).

Esse padrão interfere, inclusive, na forma como os principais gêneros utilizados na academia apresentam-se, o que demanda significativo trabalho por parte de estudantes de graduação; entretanto, cabe, neste momento, ressaltar que mesmo com a norma, a escrita assume particularidades de área para área, bem como de gênero para gênero ou até de região para região, pois, não há, neste caso, uma única forma de se produzir conhecimento, mesmo quando há uma norma que oriente a redação.

Não obstante, com base nos excertos, pudemos constatar que, uma vez preocupados em se inserir nas práticas legitimadas pelo curso de formação inicial, os estudantes buscam adotar essa compreensão de escrita a fim de melhor gerar uma formação científica. Essa significação de escrita normatizada é construída a partir do momento em que os colaboradores demonstram reconhecer que precisam se adaptar ao modo de escrita comum à formação, o qual abarca, baseado nos discursos, forma, estrutura, linguagem, técnicas com as quais projetam uma escrita sob um viés mais normatizado.

Além do mais, percebemos que essa especificidade de escrita é materializada em gêneros acadêmicos solicitados nos cursos, exemplificados com base na produção de uma resenha acadêmica, conforme é revelado no recorte do excerto 21: “em relação às

normas também contam pr'aquela questão do gênero daquela forma também de ter aquela forma de escrever uma resenha”. Contudo, caso essa prática de escrita adotada pela academia não esteja em harmonia com as utilizadas pelos alunos de graduação, dificilmente esses sujeitos lograrão êxito nesse contexto, cabendo a eles, assim, empenho e submissão às normas que vigoram nos cursos.

De acordo com os excertos, percebemos a obrigatoriedade dessa convenção de escrita adotada na academia, pois, a fim de que seja inserida nos modos de manipular esse objeto por graduandos, é importante que tenha sido esclarecida e tratada com rigor. A percepção de escrita como instrumento normatizado, revelada nos dados, não parece estar relacionada apenas ao domínio do conteúdo condizente ao caráter científico de Letras, pelo contrário, abarca tanto o aspecto formal – o que leva em consideração a estrutura da língua, a capacidade de expressão e o enriquecimento do vocabulário – quanto o aspecto científico – o que leva em consideração as exigências de adequação da escrita a eventos científicos –, como notamos a seguir:

(23) é voltando ao padrão... lá no ensino médio... não tem essa preocupação de/de... por exemplo... usar gírias... no ensino me-dio... poderia fazer um texto usando gírias e aqui não... a não ser que seja exigido... esse tipo de ge/gênero... não é permitido se não for exigido... não é? complica você escrever com gírias... tem que ser uma forma culta... padrão... norma... técnico... produzir... na prova mesmo... você tem que se posi/posicionar corretamente... na produção de um artigo tem que ter um linguajar formal. (SR3)

(24)sim... porque nessa escrita acadêmica vai exigir uma norma... algumas estruturas pra escrever

um texto... vamos dizer pra publi-car... você tem que seguir algumas normas... de letra... de tamanho... eu tô entendendo dessa forma. (SR3)

Podemos depreender dos dados que esse instrumento normatizado assume uma forma praticada necessária para a comunicação dos pares utilizada na academia. Essa percepção de escrita parece exigir atenção por parte de todos os atores envolvidos na comunidade científica, pois não nos parece concluída de modo que, quando direcionamos nossa atenção à linguagem, podemos considerar que essa rotulação torna-se plural quando posta em discussão.

Assim normatizado, a partir do que já foi explanado, pode ser entendido a partir de dois aspectos, quais sejam: i) aspectos *formais* representados na configuração de gêneros circulantes na academia ou no estilo de escrita padrão; ii) aspectos de *formatação técnica* representada nas orientações de redação pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Ao analisarmos os discursos de estudantes de graduação, observamos que as evidências de compreensão sobre escrita desenvolvida em Letras, fundamentada, orientada e normatizada, por exemplo, correspondem às experiências do contato com esse objeto. Essas evidências acarretam estratégias de ação que são reveladas pelos estudantes como meio para se apropriarem dos elementos particulares comum ao estilo de escrita gerenciado na área profissional e que se torna singular mediante o nível de participação desses sujeitos. Por sua vez, esses conhecimentos formulados a partir de ideias e atitudes desempenhadas, quando a centralidade é a escrita, geram mudanças no perfil desses agentes sociais, que permitem torná-los colaboradores dos conhecimentos socializados

na dinâmica da formação acadêmica, ou seja, uma vez entendido esse objeto a partir da representação, a qual temos discutido nesta seção, possivelmente são gerados resultados que delineiam o perfil de estudantes de graduação, mas não somente, como também ressignificam a relação existente entre eles com a escrita. Para melhor esclarecimento dessa construção do fenômeno de representação, podemos observar o seu desvelamento na Figura 8, a seguir:

FIGURA 8. ELEMENTOS CONSTITUINTES DE REPRESENTAÇÃO DE ESCRITA COMO INSERÇÃO NAS PRÁTICAS REQUISITADAS NO CURSO



Fonte: Elaboração do autor (2016)

A Figura 8 agrupa os elementos identificados, a partir da análise da discussão gerada nas sessões reflexivas, que integram a formação da representação de escrita acadêmica como forma de inserção nas práticas requisitadas em Letras, pois, para que estudantes de graduação possam inserir-se na dinâmica do curso, não bastam apenas os conhecimentos instaurados sobre o objeto compartilhado, mas também a assimilação da comunhão de conteúdos (informações, imagens, opiniões, atitudes, etc.) que possam estar relacionados a este objeto – uma atividade a ser exercida, um acontecimento, um conceito, etc. (SANTOS, 2004).

Desse modo, além dos conhecimentos sobre a escrita, pudemos analisar também as atitudes reveladas por estudantes de graduação, em função da representação de escrita sinalizadas nas sessões reflexivas, isto é, ao compreendê-la como um instrumento que se caracteriza pela fundamentação, orientação e normatização, é necessária, a partir dos apontamentos dos colaboradores, a utilização de certas estratégias de manipulação da escrita requisitadas na dinâmica provenientes de Letras, o que compreende basear-se em teoria/teórico específica/o da área, apoiar-se no currículo de formação, empregar a norma padrão e aplicar a formatação reconhecida na área; como também, visto que estudantes de graduação fazem parte de um currículo de formação, fundamentalmente parece que se apoiam nos preceitos de tal currículo, quando informam sobre as ideias que têm sobre o objeto representado.

Além disso, esses mesmos sujeitos revelam que a própria escrita tanto deve seguir a norma padrão privilegiada na formação inicial quanto adequar-se às orientações oriundas de eventos formais, tais como participação em congressos, projetos e orientações de trabalhos de componentes curriculares da grade formal da área.

Desse modo, a partir da Figura 8, entendemos que a representação de escrita como inserção incide em conhecimentos, ideias e estratégias que parecem ser agenciadas por estudantes de graduação durante a formação. Essa caracterização permite gerar mudanças que refletem tanto na imagem do graduando quanto no modo como a escrita é trabalhada, ou seja, os dados revelam que, ao representar a escrita como inserção nas práticas letradas, o professor em formação precisa utilizar de um plano de ação para a escrita, socializar com as práticas acadêmicas, bem como se apropriar de uma escrita mais embasada.

REPRESENTAÇÃO DE ESCRITA ACADÊMICA COMO TAREFA QUE REQUER HABILIDADES

Nesta seção, conforme já foi anunciado, analisaremos a segunda categoria definida a partir da leitura do *corpus*. Para tal, a nomeamos de *representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidade*, pois, mediante a análise dos dados, podemos notar evidências que atestam que a escrita em Letras parece ser igualmente entendida como uma tarefa, visto que requer trabalho intelectual a partir do uso de habilidades privilegiadas na comunidade discursiva. Esse tipo de representação parece definir a formação do estudante de graduação, bem como parece determinar a sua identidade profissional.

Dessa maneira, ao acharmos nos dados e associarmos essa realidade aos estudos que contemplam as representações, concordamos com a asserção de que há simetricamente uma relação entre o sujeito e objeto representado (MOSCOVICI, 20013), uma vez que, na função de tornar o objeto real à realidade do sujeito,

determinados posicionamentos/reações são organizados com o intuito de naturalizá-lo, denotando, assim, evidências que geram representações de escrita.

As evidências incidem em ações realizadas por estudantes que fornecem orientação global, favorável ou não, em relação ao objeto da representação (NASCIMENTO, 2013). Desse modo, quando referido ao *corpus*, coletamos fragmentos dos momentos de discussão que justificam a escrita acadêmica como tarefa. Dito isso, declaramos que pudemos perceber, nos depoimentos dos colaboradores, algumas ações que descrevem procedimentos, tais como *reconhecimento de que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento, monitoração sobre o que escreve e busca por modelos de escrita*, que permitem um contato mais eficaz com essa escrita, possibilitando assim maior envolvimento com as especificidades da formação inicial.

TAREFA I: BUSCAR MODELOS DE ESCRITA

A escrita em Letras, de acordo com os apontamentos dos colaboradores, requer trabalho intelectual daquele que a pratica, assim, não por acaso, exige do escrevente o interesse em se apropriar das formas privilegiadas na comunidade discursiva na qual está inserido. Ao afirmarmos isso, queremos dizer que, a partir das evidências apontadas por estudantes de graduação, pudemos perceber que uma das habilidades requeridas na representação de escrita defendida nesta subseção refere-se à busca de modelos de escrita reconhecidos no universo profissional.

Os estudantes afirmam que, uma vez desconhecidas as formas usualmente praticadas na formação inicial, precisam ter mo-

delos que facilitem o contato com o desconhecido, com o objeto que, a princípio, tem forma abstrata; e mais do que isso, ao estarem realizando essa tarefa, demonstram estar compelidos à integração na área profissional, tendo em vista que, como resultado, assumem uma identidade, possivelmente, privilegiada no curso. Os fragmentos, a seguir, retirados do momento de conversa sobre a escrita na formação profissional, refletem o que estamos defendendo:

(25) se você é questionado a fazer uma coisa que você nunca viu na vida você... vai ficar se perguntando: “como é que eu vou fazer isso aqui... se eu nunca vi? como é que eu vou fazer?” aí... você... tendo um norte fica mais fácil... você vai pegar e vai dizer “é mais ou menos desse modelo aqui” aí... vai pegando suas próprias ideias... e: vai fluindo. (SR2)

(26)então... seria isso... a ideia... de/de o modelo quando eu não conheço o gênero... quando eu sou solicitado a produzir... é: interessante... porque... eu sei por onde eu tenho que caminhar. (SR2)

De acordo com os excertos, o desconhecimento é fator desencadeador para a busca por um modelo de escrita que possibilite um *norte*, uma espécie de *desenho* do que é exigido. Essa busca pelo modelo torna-se essencial, porque contribui para que o praticante possa se inserir de modo efetivo nas atividades valorizadas pela formação, como também porque o interesse reforça a necessidade de ter o contato prévio com as formas preestabelecidas na área, isto é, contato com as formas prototípicas que determinam o perfil da área profissional. Entendemos que, a partir desses excertos, a prática de escrita acadêmica está relacionada a modelos que devem ser socializados pelos pares, como possibilidade de conhecer para poder atuar por meio dele.

Essa evidência indica que uma vez o praticante, neste caso, estudantes de graduação, tenha contato com os modelos de escrita circulantes no domínio acadêmico, provavelmente, isso lhe possibilitará atuar por meio do artefato linguístico em questão. Possivelmente, apenas o modelo não atestaria proficiência na escrita, todavia, como podemos observar nos excertos, serve de base para introduzir os modos do dizer em Letras, pois, a realidade, aquilo que se entende sobre o objeto aqui discutido, parece ser construída com base na interação, no contato que o estudante tem com o objeto (MOSCOVICI, 2013). Além disso, a evidência apontada pelos colaboradores atenua a formação de um sujeito psicossocial, o qual necessita de condições e intervenções sociais para a constituição de suas capacidades cognitivas (BRONCKART, 2012).

Com isso, ao apropriar-se do modelo de escrita, os estudantes têm ao seu alcance o contato com as ideias e formas valorizadas nos eventos recorrentes na formação, visto que o modelo explorado é compartilhado pelos pares. Porém, cabe ressaltar, ainda de acordo com os excertos, que essa busca não se torna fixa, enrijecida, pelo contrário, soma-se ao conhecimento que os praticantes já possuem de escrita – *“pegando suas próprias ideias e vai fluindo”* (excerto 25) –, ou seja, permite que a forma seja materializada, concretizada. Trata-se, pois, de uma ação de objetivação, que, ao se ter o modelo daquilo que se propõe trabalhar, o sujeito o torna real de acordo com a sua vivência (MOSCOVICI, 2013).

Além disso, convém ponderar que os modelos que servem para orientar a escrita dos sujeitos acadêmicos, como não são documentos meramente ilustrativos ou estruturas cristalizadas, são entendidos como *referência*, como suporte facilitador para o con-

tato com as estruturas prototípicas da escrita acadêmica, como podemos perceber nos excertos a seguir:

- (27) não seria exatamente modelos... seria:: outros trabalhos pra: que enriquecesse mais o nosso pensar... entendeu? não é um modelo não que: a gente fosse seguir aquele mesmo modelo. (SR2)
- (28) é pra ter como referência... na verdade... porque se for pra reproduzir... não tem sentido. (SR2)
- (29) é porque... não na forma de estrutura... que estrutura a gente pode encontrar em qualquer lugar... “estrutura no texto é feita dessa forma” não... ela traz outras pra que a gente veja como é feito. (SR3)
- (30) seria um caminho... pra você percorrer. (SR2)

De acordo com os excertos, é possível afirmar que os graduandos reconhecem que a busca por modelos de escrita pode ajudá-los a participar da dinâmica proveniente da formação inicial, pois apresenta *“um caminho a percorrer”*. Essa evidência de escrita como tarefa demonstra que estudantes de graduação, de modo a contribuir com os conhecimentos produzidos na área de formação profissional, precisam recorrer a esses modelos como maneiras de *“enriquecer mais o nosso pensar”*, isto é, as formas compartilhadas entre os pares denotam um conjunto de ações que permitem aos participantes utilizarem-se do estilo de escrita aceito no curso acadêmico.

Assim, inicialmente, a busca determina uma *referência* a ser seguida; logo após, harmoniza ao estilo de escrita do praticante, a ponto de *enriquecer* o seu pensamento, mas sem correr o risco

de *reprodução* – pois “*não faz sentido*” – para que, como resultado, possa contribuir para que este atue por meio da escrita.

Por outro lado, convém considerar que essa evidência, por favorecer a estratégia referente à efetivação de modelos reconhecidos para atuar por meio da escrita acadêmica, revela a preocupação que estudantes de graduação demonstram apresentar para participar de práticas aceitas na comunidade profissional da qual fazem parte. Em outras palavras, a partir dos depoimentos dos informantes, é possível afirmar que a assimilação desse modelo valorizado legitima aqueles que dele fazem uso, seja em estágio inicial ou não, tendo em vista que nem todas as dificuldades de escrita são superadas no decurso da vivência acadêmica.

Essa estratégia de ação gera outra, qual seja: absorver marcas de escritas que regulam o trabalho acadêmico, como podemos notar nos fragmentos seguintes a respeito dos textos circulados na dinâmica em Letras:

(31) porque... no meu ver... de acordo com os textos que a gente vai vendo... vai analisando... a gente vai percebendo ali... algumas palavras... algumas formas de se expressar... que não seriam da nossa rotina... aí: de certa forma... você vai querer adquirir isso. (SR3)

(32) o modelo é sempre bom... por exemplo... a gente tava apenas produzindo o microartigo... muito artigo... muito artigo... muito artigo... e: a gente viu como um gênero diferente... eu acho que foi no semestre passado que a gente foi fazer estágio... e: geralmente... a gente produz um relatório... talvez um relato ((indecisão)) e: semestre passado... a gente produziu um memorial... eu também não sabia fazer um memorial... então

a gente teve que se apegar aos modelos... a gente viu pela internet... viu como era que fazia... a gente foi perguntar pra o professor... insistentemente e: loucamente mas uma das principais práticas é observar o modelo. (SR1).

(33) eu acho que assim... já têm modelos específicos de escrita de algum gênero né? mas aí... a forma de como você vai passar... PODE ser diferente... mas eu acredito que quando o aluno vai escrever o texto... tem que ter uma ordem de como fazer esse texto. (SR1)

A partir dos fragmentos, podemos afirmar que esse interesse por modelos de escrita resulta em um comportamento ativo por parte dos estudantes de graduação, porque, à primeira vista, em contato com textos autênticos da área, escreventes passam a *observar* (o modelo), mediante análise e apreciação, para depois adquirir certas estruturas prototípicas da área – o movimento expressado no excerto 31 atesta o que estamos defendendo.

Contudo, esse comportamento é igualmente realizável em situação pedagógica, como é possível observar no excerto 32, em que é expressa uma experiência de realização de atividade a qual, na condição de produzir um gênero a princípio desconhecido, leva à tarefa de buscar modelos do tal gênero como forma de guiar o trabalho empreendido, isto é, mais uma vez o modelo é entendido como referência a uma situação de uso da escrita. Com base neste fragmento, ressaltamos a importância das condições de produção e de intervenções sociais como papel decisivo no desenvolvimento de habilidades dos praticantes.

De modo geral, esse comportamento declarado fundamenta-se nas três ações resultantes da atividade de ancoragem,

elemento formador, mas não apenas, das representações sociais, a saber: descrição, aquisição de características e distinção a partir dessas com outra realidade, como atesta Moscovici (2013). Descrição porque, para que possa ser entendido, os informantes descrevem o objeto investigado como forma de particularizá-lo; aquisição de características porque, uma vez descrito, a fim de torná-lo próximo a realidades desses sujeitos, características são geradas a partir dos apontamentos e, ao agirem assim, distinguem de outras realidades já formuladas, ao diferenciarem a escrita de um gênero com outro, de um curso para outros, por exemplo.

Com efeito, baseados nas postulações da teoria, notamos que o comportamento acima discutido é representado por meio de traços da postura de estudantes de graduação, como agentes em formação. Embora seja mencionado o trabalho sistemático do professor-formador, não é possível apontar a sua interferência efetiva, visto que as estratégias de ação desempenhadas estão a cargo dos informantes, a partir de busca na internet, em livros técnicos ou em qualquer outro suporte, como podemos perceber nos excertos analisados.

Além do mais, convém afirmar que essas estratégias resultam na relação estabelecida entre o objeto e o sujeito praticante, haja vista que a proficiência da escrita não se constitui aprioristicamente, mas, sim, por meio de práticas sistemáticas e rotineiras – *“se apegar a modelos (...) insistentemente e loucamente”* (excerto 32). Dessa forma, diante do exposto, somos levados a afirmar que a presença de modelo de escrita como instrumento facilitador pode ajudar a superar certas dificuldades de escrita, uma vez que essa evidência, quando efetivada, oportuniza, possivelmente, o primei-

ro contato com as formas e os conteúdos particularizados, assumidos pela prática de escrita acadêmica desempenhada em Letras.

Desse modo, ao que tudo indica, a partir desses excertos, há estratégias apontadas pelos colaboradores ao tomarem contato com os modos de escritura prestigiadas na área profissional, mesmo quando não há socialização dessas particularidades por parte dos docentes em componentes curriculares específicos, o que requer, nesse sentido, maior empenho e dedicação por parte dos interessados.

TAREFA 2: RECONHECER QUE A ESCRITA DEMANDA TRABALHO E EFETIVO ENGAJAMENTO

Não apenas a busca por modelo evidencia a representação de escrita acadêmica como tarefa. Há, nesse sentido, a constituição de outro elemento, mediante depoimentos dados pelos colaboradores da investigação, a saber: reconhecimento de que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento. Essa evidência consolida-se a partir do momento no qual compreendemos que estudantes de graduação demonstram reconhecer que, para se inserirem nas práticas desempenhadas no curso, precisam agir conscientemente, de modo a participarem ativamente dos eventos formais e informais necessários à formação inicial.

Por agirem assim, esses estudantes conseguem construir significados comuns aos pares para atuarem por meio da escrita acadêmica, figurados na imagem de outros discentes e docentes, tendo em vista que a própria esfera particular orienta essas significações a partir de novos e/ou reformulados conhecimentos

científicos, formulados pelos universos reificados (MOSCOVICI, 2013). O excerto 34, que se segue, atesta essa realidade, ao declarar que, em virtude da experiência com as práticas desempenhadas em Letras, estudantes de graduação demonstram apropriar-se de conhecimentos compartilhados quando apresentam uma postura de engajamento determinante para a identidade profissional, como podemos notar:

(34) sem considerar que: pela experiência né?! do terceiro período... exigir para explicar sobre o artigo científico... bom... beleza... aprendemos aos trancos e barrancos e: na prática tivemos apenas uma escrita orientada... de gênero... quarto... quinto... e sexto período... fomos exigidos por outros artigos então eu já tinha uma distinção clara do que o professor pedia como artigo e o que o outro também pedia como artigo... então... mas não era apenas daquele jeito? aí... a gente tem que se adaptar a esse outro jeito estilo... que também é artigo científico... que também foi exigido. (SR1)

Diante do excerto, podemos observar que, ao conceber a escrita como tarefa, são requeridas habilidades que são reformuladas durante o percurso de vivência com as práticas desempenhadas, ou seja, a experiência é o fator essencial para a maturidade com o objeto analisado, embora não seja o único, pois sabemos que existem alunos e alunos. Por isso, há quem assegure que nem sempre o tempo é o aliado para a proficiência de escritura. Contudo, enfatizamos que, além do tempo, do período de desenvolvimento de habilidades de escrita provenientes da formação, deve se harmonizar com o engajamento dos interactantes, do interesse

em participar dos eventos validados na esfera particular, a fim de desenvolver pertinentes competências.

Assim, a partir dessa evidência, é possível apontar, ainda de acordo com o excerto 34, o uso da metacognição como estratégia de ação a qual permite ao produtor a faculdade de analisar o próprio ato de conhecer. Por meio desse excerto, podemos notar que essa estratégia orienta o percurso de aprendizagem de um gênero específico – *“no quarto, quinto (...) eu já tinha uma distinção clara do que o professor pedia como artigo”* (excerto 34) – pois, a partir do exposto, podemos observar que essa compreensão a respeito da prática de escritura acadêmica não é uma ação imediata, como é provado por meio da passagem de período no fragmento em questão; pelo contrário, é realizada uma vez que compreende que a escrita praticada na formação é uma tarefa a qual requer habilidades, neste caso, engajamento é a palavra-chave para esse entendimento a que chegamos até o momento.

Uma vez apropriada dessa estratégia, segundo o fragmento em análise, é possível a manipulação da escrita, conforme as exigências do gênero, do estilo de escrita do praticante e das condições de produções – *“a gente tem que se adaptar a esse outro jeito, estilo”* (excerto 34) –, o que se harmoniza com as condições humanas necessárias para a construção de representações atestadas pelo projeto do ISD (BRONCKART, 2012). É como se fosse possível que, uma vez reconhecida uma prática legitimada de aprendizagem de escrita, estudantes de graduação pudessem realizar adaptações conforme as exigências e particularidades advindas da formação inicial.

O exemplo descrito no fragmento trata de um mesmo tipo de gênero, porém, solicitado em períodos distintos e em componentes curriculares variados, com as devidas adaptações, o que nos permite afirmar que, ao valer-se da tarefa de reconhecer que a escrita demanda trabalho, escrever é sinônimo de praticar, vez por vez, a produção de um mesmo gênero, a mesma sequência tipológica comum à ação de linguagem, como pode ser expresso no excerto em análise.

Outrossim, mostra-se recorrente nos apontamentos dos colaboradores, no sentido de reconhecer que a escrita como tarefa demanda trabalho, o desenvolvimento de uma autonomia no *dizer* e *fazer* quando são incumbidos de realizar práticas de escrita acadêmica, isto é, estudantes de graduação indicam que para se engajarem efetivamente nos eventos reconhecidos no curso, devem utilizar-se das estratégias acumuladas durante a vivência no lugar em que figura a produção de saberes. Para melhor compreensão acerca do que estamos afirmando, tomemos como exemplo os fragmentos a seguir:

(35) mesmo recebendo uma orientação... mas não pra eu dizer... “eu faço tudo o que o professor está falando” não... ele vai me orientar pra eu trabalhar em cima do que eu quero fazer... do que eu tenho... o que eu tenho de mim agora? ah... eu não tenho bagagem nenhuma... então eu vou me encher... lendo revistas profissionalizantes para eu poder agora me soltar... e: dizer que eu posso agora caminhar. (SR2)

(36) porque agora... eu vou ser o responsável do que eu estou escrevendo... até então o meu pro-

fessor... no ensino básico... se responsabiliza por mim... como se fosse assim... eu não estou numa faculdade... mas a partir do momento que eu estou numa faculdade... agora eu sou responsável por aquilo que eu estou escrevendo. (SR2)

(37) é como se a maturidade... agora eu estou mais maduro... agora eu tenho responsabilidade. (SR2)

Com base nos excertos, podemos constatar que os informantes apresentam, na sua bagagem, conhecimentos que são agenciados durante as atividades decorrentes da formação profissional, pois, por ser a escrita uma tarefa que requer habilidades, eles devem utilizar-se dela para engajar-se, visto que, no ambiente acadêmico, passam a ser responsáveis pelo *dizer* e como *dizer* – “*eu sou responsável por aquilo que estou escrevendo*” (excerto 36).

Em contrapartida, mesmo quando não demonstram ter à disposição certas habilidades ou conhecimentos valorizados em Letras, estudantes de graduação procuram habilitar-se de modo que atinjam o esperado – “*Ah, eu não tenho bagagem nenhuma, então eu vou me encher lendo revistas profissionalizantes para eu poder agora me soltar e dizer que eu posso agora caminhar*” (excerto 35). Essas habilidades de participação só são possíveis quando os praticantes reconhecem que a escrita demanda trabalho e que assim podem atuar, de modo consciente e ativo, por meio da escrita.

Em conformidade com isso, chamamos a atenção para a constituição do mundo subjetivo assegurado por Bronckart (2012), o qual afirma que este é constituído a partir do momento que qualquer atividade mobiliza indivíduos dotados de uma economia psíquica e de características que, apesar de serem singulares,

foram também *performance* de processos sociais de conhecimento, ou seja, o caráter subjetivo inerente aos colaboradores asseguram a mobilização das habilidades anteriormente apresentadas como necessárias para o domínio da escrita.

O efetivo engajamento, defendido nesta seção, remete às ações de modo consciente apontadas pelos colaboradores para manipular a escrita em eventos típicos da esfera profissional. Desse modo, o artefato linguístico o qual é representado exige esforço daqueles que dele se utilizam. Isso reflete como é particularizado em Letras, tal como podemos melhor observar nos fragmentos a seguir, os quais retratam a compreensão da escrita enquanto habilidade que requer o trabalho, apontado pelos informantes, exercício contínuo:

(38) quando estávamos no ensino básico... nós pensávamos que escrever era copiar... e: aí... quando nós chegamos aqui... nós percebemos que copiar não é escrever... é refletir... é planejar... enfim... é muito trabalho ((risos)). (SR3)

(39) é planejar... é escrever... escrever... reescrever... e: reescrever. (SR3)

(40) aqui tem o processo de reler... o que escrever... de adaptar... de trocar. (SR1)

(41) na medida em que a gente se propõe a fazer um curso como esse... a gente vai ser profissional... e na medida em que você é profissional... você tem que pensar de acordo com as mil teorias que nos rondam... mas... você também quer ser você e esse você vai para a escrita... e você está ali... na escrita... então se você não tem segurança... se você não tem informação... se você não tem técnica... se você não tem tudo isso que se cobra... cai na questão da credibilidade... que

tipo de profissional você vai ser? ou você se tornará? (SR2)

Além dessa realidade, estudantes de graduação engajados com práticas letradas de escrita denotam credibilidade para aqueles que delas fazem uso. Ao associarmos essa assertiva ao curso, percebemos que essa habilidade condiz com a identidade profissional, pois, para escrever bem, baseado nos excertos, deve apropriar-se de técnicas adquiridas na formação. Isto é, mediante o contato consciente e ativo com as práticas desenvolvidas em Letras, os praticantes, conforme notamos nos apontamentos, adquirem-nas e apropriam-se de modo que possam mobilizá-las efetivamente, a fim de serem aceitos socialmente ou compartilharem um mesmo objeto representado (MOSCOVICI, 2012).

TAREFA 3: MONITORAR A ESCRITURA

Assim como foi visto nas subcategorias anteriores, a representação de escrita como tarefa requer a execução de ações conscientes que legitimem os produtores no universo social inserido. Desse modo, além do conjunto de tarefas identificadas, outra evidência mostra-se relevante a partir dos apontamentos dos colaboradores, a saber: monitoração sobre a escrita, o que estaria relacionado ao *saber dizer* no contexto acadêmico.

Essa acepção harmoniza-se com os preceitos das representações sociais, quando atestam que a realidade de um objeto só é possível quando este partilha de uma relação com o sujeito social,

porque esse agente entre pares age de forma ativa na construção das representações (ORNELLAS, 2013).

Desse modo, como trabalho, parece caber aos praticantes a atitude de autoavaliarem a própria escrita, a sua dimensão, pois, isso, de um lado, definirá o perfil do praticante e, de outro, o meio de situar o objeto no universo social e material (MAZZOTTI, 2000). Quanto a essa assertiva, tomamos como exemplos os fragmentos a seguir, que reúnem apontamentos dos colaboradores a respeito das tarefas realizadas para monitorarem a escrita em virtude dos contextos de produções inerentes ao curso acadêmico:

(42) aqui a gente analisa a escrita... se é normativo... se é formal... é justamente essa questão... de escrever de forma adequada... conforme a área... por se tratar de uma escrita acadêmica que requer isso mais formal (SR1)

(43) a gente tem a norma gramatical... então a gente tem que estar aqui... sempre pensando na norma... como aqui a gente é monitorado... mas... também.. em relação às normas também contam pr'aquela questão do gênero daquela forma... também de ter aquela forma de escrever uma resenha tem que botar a referência primeiro. (SR1)

(44) pelo fato da exigência dentro dos padrões faz com que você seja mais exigente nas suas escritas entendeu? pelo fato de existir esse padrão... essa técnica... então você vai ter que se voltar pra ele... você vai ter que deixar aquele antigo padrão que você tinha e: se voltar para o que é exigido. (SR2)

(45) no ensino superior você vai ter uma preocupação... vai ter que elaborar... vai ter que procurar... vai ter que pesquisar... vai ter uma preocupação maior. (SR3)

Conforme é possível observar, a partir dos apontamentos dos colaboradores, o curso acadêmico padroniza um estilo de escrita que se torna consumado. Assim, cabe aos praticantes, em uma espécie de interação, serem guiados pela dinâmica da esfera social. Desse modo, ao representarem esse objeto como tarefa, estudantes de graduação demonstram reconhecer a necessidade de avaliar se a escrita praticada segue os padrões da área – *“é justamente essa questão de escrever de forma adequada conforme a área”* (excerto 42).

Essa orientação, pautada na compreensão que os estudantes demonstram ter sobre a escrita, baseada nos preceitos das representações sociais, seria a elaboração de comportamentos entre indivíduos a fim de particularizar o objeto representado (ORNELLAS, 2013 apud MOSCOVICI, 1979).

Dito de outra forma, visto que as representações sociais são uma modalidade do conhecimento particular, alunos de graduação, a fim de simbolizarem o objeto, utilizam-se de condutas que possibilitem sistematizar a realidade entre eles e o objeto social. Desse modo, quando estes demonstram reconhecer que devem seguir a “norma gramatical” partilhada na formação, estão agindo conforme o entendimento que parece ser consensual nas práticas recorrentes no curso.

Em conformidade com essa realidade, podemos observar também que as condutas identificadas nos discursos de estudantes de graduação estão relacionadas à manipulação de gêneros da esfera acadêmica. No excerto 43, reconhecemos que as estruturas prototípicas de gêneros acadêmicos são possivelmente socializadas no curso de Letras, pois, como podemos observar, há a indicação do

gênero *resenha* e a orientação a respeito da sua *configuração* – “*em relação às normas, também contam pr’aquela questão do gênero daquela forma... também de ter aquela forma de escrever uma resenha, tem que botar a referência primeiro*”. Nesse sentido, essas condutas configuram uma orientação, possivelmente, global para ação de produção em relação ao objeto da representação, como atestam as dimensões da representação social (ORNELLAS, 2013).

Para tanto, em virtude da compreensão de que a escrita acadêmica requer habilidades, os excertos acima revelam os posicionamentos, possivelmente, aceitos pelos pares em função do contato com o artefato linguístico, uma vez que, ao reconhecerem a existência de certas exigências na área – “*no ensino superior*” – estudantes de graduação parecem ajustar as suas habilidades em conformidade com o que é meramente reconhecido na esfera de formação profissional. Assim, ao perceberem a demanda, primeiramente demonstram apoderar-se de uma identidade particular da área, ou seja, passam a se cobrar mais, de modo que se reflita no manuseio do artefato linguístico – “*pelo fato da exigência dentro dos padrões, faz com que você seja mais exigente nas suas escritas*” (excerto 44).

Essa aceitação, bem como os ajustes ao modo de escrever para atuar nas práticas acadêmicas em Letras, está relacionada à função de orientação, o que para a Teoria das Representações Sociais, no dizer de Ornellas (2013), “orienta comportamentos e práticas” (p. 49).

Desse modo, monitorar a escritura requer exercício de produção que considere as condições de circulação do objeto repre-

sentado. Assim, além do reconhecimento do papel desempenhado pela escrita em Letras, os colaboradores demonstram reconhecer que formas legitimadas são vistas como recorrentes. Para tanto, observamos os fragmentos a seguir, nos quais há orientações de como manipular a escrita de acordo com as práticas desempenhadas na formação:

(46) você tem que saber o que você vai dizer... você tem que ser objetivo... mas ao mesmo tempo... você tem que ser informativo também, né? você tem que informar bem. (SR2)

(47) você pega as ideias principais do que você já escreveu e: apenas aperfeiçoa... você tem que melhorar o que tá dito ali. (SR3)

(48) quando você vai escrever alguma coisa para a disciplina... tem o professor... e: às vezes você escreve o seu texto de acordo com aquela pessoa que vai avaliar o seu texto... a gente sabe que alguns são mais objetivos... então... a gente molda o nosso texto de acordo com aquele professor em evento acadêmico... eu geralmente aproveito algum trabalho que eu já fiz em uma disciplina e: adapto àquelas formas... àquelas particularidades do evento... esse momento é muito individualizado. (SR1)

Sobre os conhecimentos previamente formulados, os dados revelam que os praticantes da escrita devem possuí-los para assumirem as diversas tarefas requisitadas na área. Dentre os conhecimentos identificados, o *saber fazer* e o *saber dizer* são característicos dos dados, o que demonstra o entendimento dos colaboradores a respeito da relevância do artefato linguístico em contexto acadêmico.

Não por acaso, faz parte dos depoimentos de estudantes de graduação o emprego da informatividade como necessário à produção textual acadêmica, mas também harmonizada com o estilo de aperfeiçoamento, de modo que se caracterize uma escrita coesa e coerente. Essas estratégias, identificadas a partir dos registros dos colaboradores com a dimensão informacional das representações sociais, correspondem à sistematização dos conhecimentos que eles têm sobre o objeto representado (ORNELLAS, 2013).

Além disso, podemos observar, a partir dos dados, que essa representação de escrita é possível porque estudantes demonstram reconhecer a necessidade de agir autonomamente, a fim de usar a escrita em quaisquer eventos que contemplem a linguagem.

O excerto 48 apresenta duas situações formais em que são exigidas práticas de escritura, uma pedagógica e outra acadêmico-científica. Na situação pedagógica, representada pela sala de aula, é possível perceber que a escrita exigida recebe ajustes de acordo com as orientações fornecidas pelo professor formador – *“você escreve o seu texto de acordo com aquela pessoa que vai avaliar o seu texto [...] a gente molda o nosso texto de acordo com aquele professor”* (excerto 48).

Na situação acadêmico-científica, representada por um evento científico, é possível perceber que a escrita exigida apresenta outro perfil. Para este momento, de acordo com os dados, o objeto investigado deve seguir as particularidades do evento, porém, como se trata de uma situação, essencialmente, não sistematizada de ensino, cabe ao praticante o manuseio do artefato linguístico de modo mais particular. Isso requer deles, neste caso, de estudan-

tes de graduação, habilidades de escrita que permitam a realização da atividade – *“em evento acadêmico, eu geralmente aproveito algum trabalho que eu já fiz em uma disciplina e adapto às formas [...] esse momento é muito individualizado”* (excerto 48).

Nesse sentido, diante do acima discutido, a representação de escrita como tarefa requer, dentre tantas habilidades, a autonomia dos praticantes, pois, caso contrário, possivelmente não permitirá a participação, de modo significativo, de demanda típica da formação docente.

A situação de trabalho com a escrita acima retrata bem o que estamos afirmando, cabe, portanto, a estudantes de graduação maior engajamento com as práticas de escritura acadêmica como requisito para o domínio dos eventos formalizados e reconhecidos na formação superior.

Em síntese, as evidências identificadas a partir dos apontamentos dos informantes caracterizam um tipo de representação social que permite ser construída no curso acadêmico. Assim, diante do exposto, ao desvelar a representação de escrita como tarefa, permitiram-nos ter acesso aos conhecimentos construídos sobre o objeto investigado, às ideias que formalizam a representação analisada nesta seção, como também identificar as estratégias reveladas por estudantes de graduação em virtude do entendimento formulado sobre a escrita.

Essa caracterização parece gerar consequências que se refletem no agir desses estudantes no tratamento dado ao artefato linguístico estudado e trabalhado em Letras. É o que queremos expressar por meio da Figura 9, a seguir:

FIGURA 9. ELEMENTOS CONSTITUINTES DE REPRESENTAÇÃO DE ESCRITA COMO TAREFA QUE REQUER HABILIDADES



Fonte: Adaptação de Ladino; Marinkovich (2013)

Conforme ilustrado na Figura 9, o segundo conjunto de representações, neste caso, de escrita como tarefa que requer habilidade, apresenta como elementos característicos três evidências que se particularizam em Letras, quais são: a) *Busca por modelos de escrita*; b) *Reconhecimento de que a escrita demanda trabalho e*

efetivo engajamento; e c) *Monitoração da escritura*. Essas evidências podem possibilitar tanto o acesso à promoção e socialização de conhecimentos agenciados na área de atuação quanto a formação científica e o domínio do saber dizer na esfera acadêmica. Além disso, juntamente com algumas ideias do objeto representado, orientam estratégias de ação – *efetivação de modelos reconhecidos, aquisição de marcas linguísticas e metacognição* – as quais agenciam características reconhecidas na área, tanto no sujeito quanto no objeto representado.

As ideias lançadas traduzem valores de estudantes de graduação atribuídos ao agir consciente por meio da linguagem escrita, bem como incluem o reconhecimento da importância do agenciamento de habilidades reconhecidas na área e a compreensão da importância de agir consciente de modo a promover conhecimento.

Por fim, esse conjunto de evidências, ideias e estratégias, ao servir de fomento para a formação da representação em questão, corrobora mudanças no tratamento do objeto investigado, traduzidas nas consequências identificadas – desenvolvimento de habilidades de escrita, significativa experiência com o artefato linguístico e desenvolvimento de autonomia e sensibilidade para se adaptar à demanda da área.

Desse modo, a partir da Figura 9, entendemos que a representação de escrita que requer habilidades intelectuais para o saber dizer nos eventos formais de uso refere-se aos posicionamentos daqueles que se utilizam desse objeto para circunscrever a dinâmica de Letras, pois ao que foi possível constatar nos dados,

estudantes de graduação, quando postos em cena, quando condicionados à reflexão sobre as práticas letradas a partir da escrita, recorrem a ações que lhes permitem mobilizar o objeto representado de modo reconhecido nas esferas discursivas.

VOZES ENUNCIATIVAS

Conforme já foi mencionado no início deste capítulo, a terceira categoria contempla a análise das vozes que se instauram nos discursos de estudantes de graduação à medida que caracterizam os conhecimentos construídos sobre a escrita, bem como as atitudes desempenhadas em virtude dessa compreensão. Desse modo, convém considerar que as vozes, a que nos referimos aqui, estão situadas na camada mais superficial do folhado linguístico, metaforicamente utilizado por Bronckart (2012). Para o teórico, conforme discussão realizada no capítulo 1, elas²⁶ assumem essa posição, porque, de um lado, não estão ligadas essencialmente à progressão do conteúdo temático; e, porque, de outro, têm a finalidade de contribuir para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, possibilitando, dessa forma, explicitar tanto as diversas avaliações que podem ser construídas com relação ao aspecto do conteúdo temático quanto as próprias fontes dessas avaliações, isto é, são as instâncias que as assumem ou que se responsabilizam.

26 Ressaltamos que não apenas as vozes inserem-se na camada mais superficial do folhado linguístico, isto é, não somente elas estão inseridas no nível dos mecanismos enunciativos; a esse respeito, reconhecemos que as modalizações também estão inseridas, como explanadas no capítulo 1, conforme foi visto na descrição com foco nos três estratos do folhado linguístico (cf. BRONCKART, [1999]; 2012; 2006; 2008). Contudo, como nos interessa dar conta apenas das vozes, optamos, no capítulo 3, por centralizar essencialmente nesse aspecto discursivo.

À primeira vista, as vozes poderiam ser assumidas pelos autores produtores do enunciado, durante as discussões provenientes das sessões reflexivas, uma vez que estes vivenciam práticas as quais contemplam a escrita, em virtude do cumprimento das atividades de uso desse objeto acadêmico, justificando, assim, que a forma pessoal deveria predominar no discurso dos colaboradores. Contudo, é possível que esses autores atribuam parte dessa responsabilidade a terceiros ou até mesmo assumam parcialmente a autoria das escolhas, pois, tendo em vista que compartilham de saberes entre seus pares e atuam de modo social nos diversos eventos típicos da área de formação, tais posicionamentos parecem naturais.

Dito isso, reconhecemos nos discursos de estudantes de graduação o agenciamento das vozes baseado nos procedimentos teórico-metodológicos do projeto do ISD (cf. BRONCKART, [1999] 2012; 2006; 2008). Contudo, consideramos que a constituição e o emprego dessas vozes parecem harmonizar com a formação da voz societal estudada por Mey (2001). Ou seja, acreditamos que, no aparato da constituição social, há, eventualmente, a presença de instâncias públicas que se instauram ocasionalmente em sujeitos socialmente ativos e, assim sendo, focalizamos a análise nas vozes do autor empírico e nas vozes de personagens, com atenção a estas últimas, uma vez que nelas também evidenciamos as vozes sociais, ecoadas dos personagens “inventados”.

Nesse sentido, consideremos, nas próximas linhas, a análise a respeito dessas vozes agenciadas nos discursos de estudantes de graduação. Didaticamente, optamos por apresentá-las separadamente, conforme se verá a seguir.

VOZES DO AUTOR EMPÍRICO

Ao examinarmos os enunciados de alunos de graduação, constatamos a marcação de vozes do autor empírico, isto é, a voz da pessoa que está diretamente na origem do texto, correspondendo, assim, ao agente da ação de linguagem (BRONCKART, 2012). Nessa perspectiva, pudemos perceber que a voz agenciada nos apontamentos dos colaboradores imputa diretamente a pessoa que enuncia, visto que, em determinado momento, estudantes explicitamente se posicionam acerca da compreensão sobre a escrita e a avaliam a partir de experiências particulares com esse objeto.

Para representar a escrita em Letras, estudantes de graduação, em seus discursos, explicitam o **eu** que enuncia. Essa ação é comumente feita a partir de modalizações, a fim de atenuar qualquer conhecimento categórico, quando optam por não se responsabilizarem totalmente. Retomaremos, a seguir, alguns fragmentos já analisados em categorias anteriores para esclarecer a responsabilização enunciativa assumida pela voz do autor empírico. Para tanto, consideramos exemplos em excertos relacionados aos apontamentos sobre as representações de escrita formuladas pelos colaboradores:

(49) essa escrita fundamentada que **eu** estou pensando é::: assim /.../. (SR1)

eu acho que isso é uma das características mais relevantes quando se fala em escrita acadêmica /.../. (SR2)

(50) **eu** acho que essa questão da fundamentação pelo menos eu vi muito forte quando a gente vai pagar metodologia da pesquisa que /.../. (SR1)

quando **eu** penso na escrita de forma orientada... você tem que ter um norte para escrever /.../. (SR3)

(51) **eu** acho assim nem tanto do professor dar o texto dizendo tudo sobre o assunto mas dele orientar pra você ir atrás do que você quer escrever /.../. (SR2)

(52) como **eu** posso dizer... monitorado... a gente analisar a escrita de ser normativo formal /.../. (SR1)

A partir dos excertos, podemos observar a responsabilidade da representação de escrita a partir da utilização de um **eu**, sob uma posição pessoal que denota a voz do autor empírico, explicitamente; neste caso, essa forma marca a posição pessoal de estudantes no que diz respeito aos conhecimentos constituintes das representações sobre o objeto.

Esse posicionamento enunciativo revela a apropriação de ideias sobre a escrita elaborada a partir da experiência particular do autor, pois, embora esta venha acompanhada de marcas de modalização, ainda assim, é possível perceber o nível de responsabilidade do agente-produtor (cf. BRONCKART, 2012), visto que esclarece ser uma percepção singular sobre o objeto representado, mesmo que seja compartilhado entre pares. Essa marcação revela quem assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado, como já dito, mas também que conhecimento está instaurado nesses colaboradores a respeito da escrita representada em Letras.

Saber dizer, individualmente, o que caracteriza uma escrita acadêmica fundamentada, orientada ou normatizada pode revelar que a constituição do conhecimento, embora seja compartilhada entre os pares, é assumida, por vezes, de modo distinto a partir

da subjetividade do indivíduo. Dito de outra forma, o conhecimento, de modo geral, é formulado, mas também reformulado, mediante ações de interações e contato com discursos de outrem. Mesmo quando estes são alvos de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, ainda assim continuam portando traços dessa alteridade constitutiva (cf. BRONCKART, 2012).

É interessante observar que, além do agenciamento do autor empírico no uso da avaliação da escrita enquanto unidade de inserção, igualmente na percepção da segunda representação, estudantes de graduação utilizam-se do pronome **eu** como possibilidade de reforçar seus argumentos. Desse modo, é possível afirmar que essa caracterização centralizada na imagem dos colaboradores em relação ao objeto representado pode evidenciar, assim, o engajamento com a vivência acadêmica.

A esse respeito, Bronckart (2012) afirma que, em uma situação de linguagem, o autor empírico mobiliza, num vasto conjunto de conhecimento internalizado, subconjuntos de representações que se referem, de modo especial, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente, o que inclui capacidades de ação, intenções, motivos, entre outros. Para melhor esclarecimento, retomemos os fragmentos a respeito da compreensão de escrita como tarefa que requer habilidades intelectuais, a seguir:

(53) então... seria isso... a ideia... de/de o modelo quando eu não conheço o gênero... quando **eu** sou solicitado a produzir /.../. (SR2)

(54) **eu** acho que assim... já têm modelos específicos de escrita de algum gênero né? /.../. (SR1)
(55) Porque agora... **eu** vou ser o responsável do que eu estou escrevendo /.../. (SR2)
(56) /.../ **eu** estou mais maduro /.../ agora eu tenho responsabilidade /.../. (SR2)

É no momento de representar a escrita como tarefa que requer habilidades que estudantes de graduação utilizam-se do autor empírico para se responsabilizar acerca das ações realizadas, quando objetivam cumprir a demanda do curso superior. A *personalização* pode indicar que, por ser tarefa, cada praticante deve realizar o requisitado na formação inicial, inclusive, quando está implicado o desconhecimento da atividade de linguagem exigida, pois, como é posto, a ação é centrada na imagem de estudantes. Estes, em particular, assumem a responsabilidade do agir, de modo que contribuam com a produção do conhecimento agenciado na área, ou seja, por meio da presença do uso pronominal de primeira pessoa, os graduandos declaram a sua responsabilidade frente às práticas desempenhadas no curso.

Apesar de essa marcação do autor empírico ser tão fortemente representada pelo uso do pronome **eu**, no discurso, outra supera essa evidência. É interessante observar também que há momentos em que estudantes de graduação se permitem dividir a responsabilidade do dizer com seus pares, por meio da utilização de expressões tais como **a gente** e **nós**. Por meio destas, é possível perceber o compartilhamento da responsabilidade assumida, pois, quando agenciadas, possivelmente os estudantes reconhecem que a representação construída sobre a escrita é de uma ação coletiva, em que todos os atuantes partilham do mesmo conteúdo temático.

Por concordarmos com a tese de que o uso de uma palavra nunca é praticado *in vacuo*, como atesta Mey (2001), acreditamos que, possivelmente, o uso de **a gente** e **nós** atenua um comprometimento com o dado enunciado, denotando assim uma divisão na responsabilização, pois a avaliação realizada passa a fazer parte do domínio discursivo de todos os alunos de graduação. A seguir, exemplificamos o que estamos defendendo neste momento:

(57) **a gente** para fundamentar tira os postulados básicos de como **a gente** organiza nossa escrita. (SR2)

quando **a gente** tem uma boa orientação... quando o professor realmente orienta a gente /.../. (SR1)

(58) /.../ então **a gente** tem que estar aqui... sempre pensando na norma... como aqui **a gente** é monitorado... em relação às normas /.../. (SR1)

aqui **a gente** analisa a escrita se... é normativo... se é formal /.../. (SR1)

(59) **a gente** tem a norma gramatical... então **a gente** tem que estar aqui... sempre pensando na norma /.../. (SR1)

A expressão **a gente**, comum no Português Brasileiro (PB), permite a estudantes de graduação dividir seus julgamentos com seus pares, de modo que atenuem o que é enunciado. Com o uso dessa expressão, é como se todos os colaboradores, ao dela se utilizarem, apresentassem a mesma compreensão sobre a escrita nos cursos de Letras, compartilhando as escolhas sem responsabilizar-se efetivamente. Assim, ao usá-la, esses sujeitos não se permitem ser questionados pelos pares, o que, supostamente, confirma que o conhecimento elencado por alguns alunos parece ser o mesmo para todos.

Diferentemente do uso pronominal na primeira pessoa, em que a responsabilidade do que é enunciado incide toda na pessoa da origem da produção verbal (cf. BRONCKART, 2012), a presença daquela expressão pode permitir que o estudante convide os pares ao direito de participação do conteúdo temático, isto é, se o momento é para discutir sobre escrita, objeto este usado por todos os alunos de Letras, é natural que a avaliação realizada por um seja parcialmente a mesma realizada por outros, visto que, como afirma Bronckart (op. Cit.), ao posicionar-se discursivamente, o agente-produtor cria automaticamente mundos discursivos que se harmonizam com as particularidades de outros agentes em comunhão.

Uma das hipóteses a respeito do uso do **a gente** deve estar relacionada ao momento em que foi agenciado, neste caso, por meio das sessões reflexivas, haja vista que, por se tratar de um ambiente favorável à discussão, possivelmente habituado ao evento, os colaboradores da pesquisa despreocuparam-se da norma padrão valorizada no ambiente de formação. Não por acaso, expressivamente, essa expressão sobressaiu ao uso do pronome em primeira pessoa do plural (**nós**), que apresenta igualmente a função de compartilhar a responsabilidade enunciada.

É interessante observar que, ainda de acordo com o uso do termo **a gente** pelos informantes, o pesquisador, à época da investigação e autor do livro, da mesma forma passa a ser inserido nas avaliações/percepções a respeito da escrita acadêmica, pois, por fazer parte da área de atuação dos colaboradores da pesquisa, essencialmente, a opinião parece ser a mesma.

Desse modo, como já evidenciado, a presença do pronome **nós** também se revelou nos discursos de estudantes de graduação, embora referida de modo sutil. Não sabemos se foi opção do usuário ou, como analisa Mey (2001), o sujeito tanto influencia o meio no qual se faz presente quanto é influenciado. Para o teórico, nesse jogo de relação, parece não haver um ganhador, mas jogadores invictos com funções semelhantes: influenciar e ser influenciado. Se o motivo foi a influência recebida, uma vez que o uso do pronome **a gente** revelou-se mais recorrente, isso é mais uma evidência da existência do fenômeno das representações sociais como categorias do pensamento compartilhadas socialmente. A seguir trechos que exemplifiquem o uso da forma pronominal **nós** nos discursos dos colaboradores:

(60) /.../ **vamos** dizer pra publi-car... você tem que seguir algumas normas... de letra... de tamanho. (SR3)

(61) /.../ quando **nós** chegamos aqui... **nós** percebemos que copiar não é escrever... é refletir... é planejar... enfim... é muito trabalho ((risos)). (SR3)

Notamos, neste caso, o agenciamento da voz do autor empírico por meio, explicitamente, da forma pronominal em primeira pessoa do plural, ou inferida, a partir da desinência *s* da forma verbal *vamos*. Em todo caso, observamos que a marcação dessa voz precede a de um sujeito que compartilha a responsabilidade sobre experiência com a escrita em situações formais de uso. A ação de publicar, por exemplo, torna-se comum na área de atuação, então, nada mais justo que o discurso de quem enuncia abranger mais sujeitos, inclusive o próprio pesquisador. Além disso, a marcação do

autor empírico por meio do pronome **nós** incide no fato de que, com frequência, estudantes de graduação, ao se inserirem nas práticas desempenhadas no curso, percebem distinções de exigências e contextos de produção que denotam a divisão da responsabilização.

Diante do exposto, notamos que a marcação do autor empírico apresentou-se a partir de três formas – eu, a gente e nós –, em níveis distintos de uso. Esse agenciamento permite formalizar distintas realizações de responsabilidade enunciativa que ora centraliza a voz do estudante de graduação único ora a voz de estudantes quaisquer, conforme podemos observar no Quadro 5, a seguir:

QUADRO 5: AUTOR EMPÍRICO E A REALIZAÇÃO DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

Vozes do autor empírico	A gente + + +	Graduando + graduandos
	Eu + + -	Graduando
	Nós + - -	Graduando + graduandos + pesquisador

Fonte: Elaboração do autor (2016)

De acordo com o Quadro 5, é possível perceber como é agenciada a distribuição da responsabilidade enunciativa, a partir da presença da voz do autor empírico. A voz marcada pela expressão “a gente”, com base nos dados, indica o compartilhamento de responsabilidade do estudante de graduação que enuncia com outros participantes das sessões reflexivas. A voz marcada pelo pronome de primeira pessoa do singular **eu** assume a responsabilidade do que é enunciado, tornando o centro da discussão. A voz marcada pelo pronome **nós** indica o compartilhamento de responsabilidade do estudante com os outros estudantes participantes das sessões de discussão, como também com a imagem

do pesquisador que, ao participar das discussões, possivelmente, demonstra ter posição igual à dos colaboradores.

VOZES DE PERSONAGENS

Em se tratando das vozes de personagens, como já apresentadas no capítulo 1, estas se referem “a vozes precedentes de seres humanos, ou de entidades, implicadas, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações do conteúdo temático de um segmento de texto” (BRONCKART, [1999] 2012, p. 327). Ou seja, referem-se a pessoas ou entidades personificadas que são referenciadas como estratégias de argumentação que estão diretamente ligadas ao conteúdo temático. No momento dedicado às sessões reflexivas, por exemplo, observamos a apropriação de vozes de personagens que ecoavam nos discursos de estudantes de graduação, quando estes apontavam características da escrita exigida em Letras.

Estava presente nos discursos dos informantes os personagens do contexto acadêmico, mais precisamente do curso de formação docente, por exemplo. Essas vozes ora eram substituídas pela voz do autor empírico ora eram substituídas por vozes de outros personagens criados como mais uma possibilidade de evidenciar os conhecimentos que estudantes demonstram ter sobre a escrita no ambiente superior. E mais que isso, contemplar as vozes de personagens nos discursos sobre o objeto representado pode reforçar a influência advinda do contexto social para a constituição de agente-produtor nessa esfera.

Dentre essas vozes, encontramos a voz de uma pessoa genérica – uma espécie de sujeito imaginário – à qual fosse possível

atribuir ações intelectuais reconhecidas na área profissional, que não se destinavam à pessoa que enunciava, mas a qualquer indivíduo, marcada pelo pronome indeterminado **você**, como podemos perceber nos exemplos a seguir:

- (62) /.../ **você** não pode escrever coisas **você** tem que ter meio que um embasamento... né? (SR1)
/.../ ensino médio, **você** não vê isso /.../ e já na academia sim **você** tem que ter uma visão pra você seguir uma linhagem. (SR3)
- (63) /.../ **você** ir atrás de um teórico para depois você tirar a sua ideia /.../ a partir do momento que **você** lê vários autores ou várias revistas não é pra **você** fazer uma cópia é pra você ter uma ideia pra você formar a opinião. (SR2)
- (64) /.../ **você** não pode fugir desse padrão /.../ o que **você** escrever [...] vai depender do que **você** está sendo direcionado. (SR2)
- (65) se **você** é questionado a fazer uma coisa que **você** nunca viu na vida... **você** vai ficar se perguntando: /.../ **você**... tendo um norte /.../ **você** vai pegar e vai dizer /.../. (SR2)
- (66) **você** tem que saber o que você vai dizer... **você** tem que ser objetivo /.../ **você** tem que ser informativo também, né? **você** tem que informar bem. (SR2)

Essas vozes presentes nos discursos de estudantes de graduação denotam um sujeito hipotético que deve seguir as orientações ou práticas consolidadas na área de atuação, como forma de apropriação das particularidades do meio, e não apenas, mas também essa marcação deve refletir no agir desses sujeitos que, de modo consciente, necessitam inserir-se nas comunidades discursivas sustentadas na formação inicial.

É importante considerar que esse uso não é uma marca dêitica, apontada para um falante/sujeito participante da sessão reflexiva, como se fosse lançada a responsabilidade diretamente para um participante em especial; pelo contrário, ao utilizá-la, os participantes das sessões faziam referência genérica, o que, possivelmente, poderia referir-se a qualquer indivíduo. Todavia, essa voz de personagem reproduz um lugar social ao qual eles pertencem, pois, como aponta Mey (2001), todo discurso é constitutivo de uma formulação societal em que estão presentes condições de tempo e espaço preestabelecidos, não é de todo estranho que essa voz pressuponha papéis característicos ligados aos enunciadores.

Nesse sentido, acreditamos que essa voz de personagem, presente nos discursos dos informantes, seja a configuração de um perfil de discente que deve reconhecer a sua posição e responsabilidade de atuação na esfera acadêmica, um dos papéis (ou personagens), na percepção de Mey (2001), assumido pelos estudantes. Por isso mesmo, deva ter sido esse o motivo de optarem por essa forma e não pela posição pessoal, isto é, assumir no discurso que qualquer indivíduo em Letras apresenta responsabilidade e função é revelar que conhecimentos e atitudes sobre o artefato linguístico são comuns a todos, sem exceção, pois, uma vez inserido na formação docente, qualquer indivíduo terá as mesmas responsabilidades, de modo que a conclusão da formação docente exigirá, tecnicamente, o mesmo trabalho a todos.

Por outro lado, baseando-se nas postulações de Mey (2001), ao afirmar que, enquanto personagens sociais e agentes, os humanos “inventam” e estruturam a maneira como querem viver, consideramos que a criação desse personagem, como estratégia

de argumentação, para evidenciar o perfil esperado de estudante, ecoa vozes sociais, vistas como instâncias avaliativas externas ao conteúdo temático (cf. BRONCKART, [1999] 2012).

A esse respeito, podemos entender que, dentre as vozes sociais possíveis, vemos emergir um discurso de conservação de habilidades esperadas na comunidade acadêmica, que se harmoniza com o espaço e o tempo atual, pois, dada a velocidade com que as informações são compartilhadas, a formação superior exigirá dos estudantes de graduação habilidades outras que merecem ser agenciadas de acordo com as particularidades dos cursos. A esse respeito, Mey (2001) alerta que estamos na chamada sociedade da informação, expressão que reflete a necessidade do indivíduo de se manter informado frente à dinâmica da vida cotidiana; e não apenas, mas também, que essa voz social ecoa indícios de uma relação mais habitual entre estudantes com o objeto representado.

Além da presença desta voz social, percebemos emergir, igualmente, uma voz social prescritiva, representada implicitamente pelo currículo oficial. Reconhecemos essa voz ao observarmos evidências de concepções de escrita subjacentes à formação, conforme podemos observar nos fragmentos que caracterizam tipos de escrita, a seguir:

(67) **voce** vê muito o caráter científico da redação que a professora bate muito na tecla que o texto científico a produção científica não tá debaixo de achismos nem do senso comum então a gente tem que ter algo concreto em que se apóie que não é sua opinião não é um diário que você lê todo... mas... eu acho que você produz a partir de alguma fonte que você bebeu. (SR1) (grifos nossos).

(68) é voltando ao padrão... lá no ensino médio não tem essa preocupação de/de, por exemplo, usar gírias no ensino médio, poderia fazer um texto usando gírias e aqui não, a não ser que seja exigido esse tipo de ge/gênero não é permitido se não for exigido, não é? complica você escrever com gírias, tem que ser uma forma culta, padrão, norma, técnico... produzir... na prova mesmo, você tem que se posi/posicionar corretamente, na produção de um artigo tem que ter um linguajar formal. (SR3).

(69) pelo fato da exigência dentro dos padrões faz com que você seja mais exigente nas suas escritas entendeu? pelo fato de existir esse padrão essa técnica então você vai ter que se voltar pra ele você vai ter que deixar aquele antigo padrão que você tinha e se voltar para o que é exigido. (SR2).

Podemos perceber que esses ecos refletem concepções de escrita subjacentes em Letras, as quais legitimam que o artefato linguístico é um instrumento orientado pela norma padrão da língua e concebido como um instrumento de comunicação. Além do mais, esses ecos incidem em um objeto representado que seja entendido como uma prática social, a qual só pode ser veiculada por gêneros, mediante o uso privilegiado da modalidade formal, entre outros aspectos. Desse modo, observamos que essas vozes não são produzidas em vácuo, pelo contrário, surgem com e para efeito, apresentando relação com o meio do qual se propagam esses ecos.

Essa compreensão harmoniza-se com as postulações de Mey (2001), que esclarece que a voz passível de ser ouvida não é, de modo algum, a produzida por um indivíduo membro da sociedade, e, sim, a produzida pelo membro da sociedade informado por ela, pois tanto a voz quanto o agir refletem marcas da forma-

ção societal, com efeito, os discursos de ação, que mobilizam o agir de estudantes como necessário para atuar por meio da escrita.

Ainda no agenciamento da voz de personagem, identificamos aquela figurada pela atuação do professor formador que também se relaciona ao contexto acadêmico. Desse modo, observamos que, de modo frequente, nos discursos de estudantes, a imagem do docente assume significativa importância no trabalho com a escrita, pois é ele quem sistematiza o ensino da escrita, bem como permite a socialização de estudantes com as práticas desempenhadas em Letras, conforme excertos a seguir:

(70) o **professor** pode ajudar você a traçar o seu objetivo /.../ o professor pode ajudar a você delimitar objetivos específicos. (SR2)

(71) /.../ quando o **professor** realmente orienta a gente... nos faz refletir /.../. (SR1)

Como podemos perceber, a voz do professor formador genérico reflete a postura do profissional capaz de viabilizar práticas de escrita acadêmica que possibilitem o estudante a envolver-se ativamente. Além disso, essa voz ecoa o discurso de conservação de posição hierárquica, em que cabe ao mestre orientar, ensinar e intervir no contato direto com o objeto de ensino/aprendizagem, ou seja, apesar de as vozes que contemplam a imagem de estudantes de graduação ecoarem um perfil de discentes ativos, engajados com as diversas práticas desempenhadas em Letras, a imagem do professor formador faz-se necessária no cenário de ensino. É possível perceber, nessas vozes, a dependência do estudante ao posicionamento do professor formador. Essa conservação se reflete no

modo como esses colaboradores agem, a fim de realizarem as atividades que envolvem a escrita em contextos formais e informais.

Essa centralidade no professor pode refletir a responsabilidade que este também assume no curso, na formação do estudante, na formação do currículo, entre outros. Essa voz de personagem traz uma voz social disseminada na contemporaneidade, a saber, a de que o professor formador é o orientador em situação de ensino; essa identidade não parece ser apagada ou atenuada, como pudemos observar. Além disso, ecoa também uma voz que ressalta a importância de o professor dominar o objeto de investigação, de modo que crie oportunidades para que estudantes possam dominá-lo em função da vivência no curso.

Apesar de ser possível identificar implicitamente as vozes sociais já discutidas acima, a partir das vozes de personagens marcadas explicitamente, convém considerar os ecos de outra voz que emerge dos discursos de estudantes de graduação, a saber: o discurso acadêmico propagado no ensino superior, mediante o contato com a promoção articuladora entre ensino, pesquisa e extensão, tríade da universidade. Conseguimos ouvir essa voz ao considerarmos os apontamentos dos colaboradores acerca das práticas exigidas no ensino superior, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

(72) é porque é direcionada... baseada em outros autores e no ensino médio... você não vê isso eles não trabalham de acordo com o teórico não e já na academia sim você tem que ter uma visão pra você seguir uma linhagem. (SR3) (grifos nossos).
(73) no ensino superior você vai ter uma preocupação vai ter que elaborar... vai ter que procurar...

vai ter que pesquisar... vai ter uma preocupação maior. (SR3) (grifos nossos).

(74) quando você vai escrever alguma coisa para a disciplina tem o professor e às vezes você escreve o seu texto de acordo com aquela pessoa que vai avaliar o seu texto... a gente sabe que alguns são mais objetivos então a gente molda o nosso texto de acordo com aquele professor... em evento acadêmico eu geralmente aproveito algum trabalho que eu já fiz em uma disciplina e adapto àquelas formas, àquelas particularidades do evento... esse momento é muito individualizado. (SR1) (grifos nossos).

Com base nesses excertos, podemos exemplificar a voz social ecoada nos discursos de estudantes de graduação. O discurso acadêmico que propaga a busca por uma teoria a qual oriente o trabalho do pesquisador, a orientação teórico-metodológica necessária ao delineamento de uma pesquisa e, até mesmo, a ideia de publicar, de participar de eventos científicos, como possibilidade de socializar conhecimentos produzidos, são elementos constitutivos dessa voz social que predomina no ensino superior e que gera cada vez mais um perfil de pesquisador nos estudantes, como observados nos excertos apresentados.

É interessante que, como podemos observar nos excertos, os ecos propagados formalizam que, na academia, existe um contrato social o qual dita formas de ser e agir, e não só, mas também, inclusive, na forma de se comunicar. A esse respeito, Mey (2001, p. 69) acrescenta: “O desenvolvimento da linguagem está relacionado à atividade e à fabricação de ferramentas e processos de uso que essas atividades pressupõem como suas condições naturais”. Essa afirmação do autor harmoniza-se com os postulados do

discurso acadêmico, os quais condicionam o desenvolvimento da linguagem à promoção de atividades de teor científico.

Dito isso, percebemos que essas vozes assumidas nos discursos dos informantes tanto configuram uma posição pessoal desses estudantes sobre a caracterização do objeto representado quanto configuram personagens criados ou resgatados em virtude do contato desempenhado por esses sujeitos com as particularidades da formação inicial. Quanto a estas últimas, embora não estivessem presentes no momento das sessões, por influência ou contato direto – professor formador, currículo, academia, curso – estão presentes no subconsciente desses colaboradores, de modo que permitem utilizar as marcas linguísticas que os reconstituam.

Analisar essas vozes permite tanto observar como é agenciada a responsabilidade sobre o que é enunciado nos discursos registrados quanto entender a história do estudante de graduação ao longo da formação inicial, que permite, como pondera Mey (2001), ser “re-criada no e pelo indivíduo consciente”. As vozes analisadas aqui evidenciam como as representações sobre escrita são formuladas e reformuladas constantemente, pois, como pudemos notar, a trajetória com esse objeto representado indica que há mais situações conscientes do que podemos imaginar.

Como tal, ao analisar as vozes discursivas, concordamos com o apontamento de Bronckart (2006) quando diz que a compreensão delas permite tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em um grupo, bem como permitir se situar em relação a essas formas a partir de reformulações, o que resulta, assim, no desen-

volvimento da identidade dos indivíduos. Ou seja, ao nos determos na análise das vozes do estudante de graduação, tivemos a oportunidade de conhecer tanto os conhecimentos formulados a respeito do artefato linguístico acadêmico, quanto os níveis de responsabilidade desses sujeitos com o objeto.

Em síntese, reconhecemos que as vozes aqui analisadas estão relacionadas sistematicamente às representações sociais sobre escrita acadêmica reveladas a partir dos depoimentos de estudantes de graduação. Podemos perceber que algumas das vozes identificadas harmonizam-se de modo mais preciso com alguns dos elementos constituintes das representações, sejam eles saberes ou posicionamentos reconhecidos sobre o artefato linguístico representado. Para melhor entendimento do que temos afirmado, observamos no Quadro 6, a seguir:

QUADRO 6. RELAÇÃO ENTRE VOZES DISCURSIVAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCRITA

VOZES		Representação de escrita acadêmica como forma de inserção nas práticas requisitadas no curso de Letras	Representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades
Do autor empírico	eu	Escrita é fundamentada Escrita é orientada	Tarefa 1 Tarefa 2
	a gente	Escrita é fundamentada Escrita é orientada	Tarefa 1 Tarefa 2
		Escrita é normatizada	Tarefa 3
De personagem	nós	Escrita é orientada	Tarefa 2
	você	Escrita é fundamentada Escrita é orientada	Tarefa 1 Tarefa 3
		Escrita é normatizada	
	professor	Escrita é fundamentada Escrita é orientada	Tarefa 2

Fonte: Elaboração do autor (2016)

Como podemos perceber, de acordo com o Quadro 6, as representações sociais sobre escrita acadêmica reveladas em discursos de estudantes de graduação estão relacionadas à propagação de vozes discursivas. Na representação de escrita como forma de inserção nas práticas requisitadas no curso de Letras, por exemplo, há assunção às vozes do autor empírico agenciadas a partir de três formas: **eu**, **a gente** e **nós**.

A voz do autor empírico assumida pelo uso do pronome **eu** apresenta-se em situações em que estudantes revelam os saberes construídos sobre o objeto representado, especificamente quando declaram que a escrita é um instrumento fundamentado e orientado. Ademais, essa mesma marcação, retratada pelo pronome em primeira pessoa, é reconhecida em evidências de formulação da representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades, substancialmente na Tarefa 1 e na Tarefa 2, referidas para buscar modelos de escrita e reconhecer que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento, respectivamente.

Por sua vez, a marcação da voz do autor empírico, caracterizada pelo uso da expressão **a gente**, apresenta-se tanto nas três evidências de formulação da representação de escrita como inserção (escrita acadêmica é fundamentada, escrita acadêmica é orientada, escrita acadêmica é normatizada) quanto nas três evidências de posicionamentos reconhecidos nos discursos de estudantes constituintes da representação de escrita como tarefa (Tarefa 1, Tarefa 2 e Tarefa 3).

A marcação da voz do autor empírico, caracterizada pela forma pronominal **nós**, apresenta-se em momentos nos quais é

revelado que a escrita representada se trata de um instrumento orientado. Além disso, é possível reconhecer o agenciamento da voz na representação de escrita como tarefa, por meio da Tarefa 2.

De modo semelhante, podemos perceber a marcação das vozes de personagens evocados nas representações sobre escrita nos discursos de estudantes. Assim, em se tratando da voz materializada pela invenção de um sujeito indeterminado, reproduzido na forma do pronome **você**, reconhecemo-la nos três elementos constituintes da representação de escrita como inserção, conforme podemos conferir no Quadro 6.

Todavia, essa mesma marcação da forma **você**, a partir da voz de personagem, só é notada em duas evidências da representação de escrita como tarefa, exemplificado na Tarefa 1: Buscar modelos de escrita; e na Tarefa 3: Monitorar a escritura. Por sua vez, a voz de personagem, marcada pela imagem de um professor indeterminado, apresenta-se em situações nas quais a escrita é entendida como um instrumento fundamentado e orientado, constituinte da representação de escrita como inserção nas práticas requisitadas em Letras. Entretanto, em relação à representação de escrita como tarefa que requer habilidades, só reconhecemos a presença dessa voz em um posicionamento revelado pelos participantes das sessões: no reconhecimento de que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento (Tarefa 2).

Nesse sentido, a análise das vozes apresentadas nos discursos de estudantes de graduação sobre as representações de escrita acadêmica permite revelar que os saberes e posicionamentos construídos em função do objeto representado podem estar relacio-

nados ao modo de engajamento desse estudante com as práticas letradas requisitadas em Letras a que pertence, pois a relativização marcada nos discursos implica o nível de responsabilização assumido pelo estudante a respeito do contato com o objeto de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar acerca das representações sociais de estudantes de graduação a respeito da escrita em Letras permite ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre o artefato linguístico acadêmico que ora é didatizado ora é exigido, pois, ao que foi constatado, uma vez em contato com esse objeto, é possível (re)construir a sua forma de compreendê-lo, haja vista que tanto a subjetividade do estudante quanto o ambiente social experienciado atuam como elementos preponderantes para recortar formas do mundo e formular representações.

Ao dar vozes a esses agentes, conseguimos ouvir os conhecimentos formulados e as atitudes reveladas para agirem de modo consciente e, por vezes, ativo na formação inicial, bem como vê-los como sujeitos colaboradores na promoção de conhecimento a partir do saber dizer na área profissional.

Em vista disso, ao respondermos a 1) *Que representações são reveladas sobre a escrita por graduandos em Letras?* e 2) *Que vozes são evidenciadas nos discursos de graduandos em Letras?*, pudemos tornar mais inteligíveis as questões a respeito das dificuldades com a escrita acadêmica, ainda pouco sistematizadas na área de investigação científica.

Desse modo, no tocante à primeira questão, pudemos identificar dois tipos de representações de escrita acadêmica presentes nos discursos de estudantes de graduação em Letras, quais sejam: *representação de escrita acadêmica como inserção nas práticas requisitadas no curso* e *representação de escrita como tarefa que requer habilidades*. O primeiro caracteriza os saberes construídos de estudantes sobre esse artefato linguístico, uma vez que é entendido como forma de acesso às práticas requeridas em Letras. Assim, notamos, a partir dos apontamentos desses sujeitos, elementos característicos para o tipo de representação em questão, os quais envolvem três evidências de conhecimentos sobre a escrita, quais sejam: *escrita acadêmica é fundamentada*; *escrita acadêmica é orientada*; e *escrita acadêmica é normatizada*. Ao que foi possível perceber, essas evidências, quando refletidas no tratamento dado à escrita por estudantes, contribuem, de modo direto, tanto para a formação acadêmica quanto para a identidade profissional. Para o estudante de graduação, uma *escrita é fundamentada* quando evidencia um modo de dizer que está apoiado em argumentos de autoridade; mas para que isso seja possível, ele entende que a *escrita é orientada* quando há condições sociais de produção explícitas. Contudo, essas particularidades só podem ser executadas quando a *escrita é normatizada*, isto é, estruturada de acordo com as normas oficiais da área, o que resulta no reconhecimento e na aceitação do dizer pelos membros da comunidade.

Além disso, apresentaram-se como elemento constitutivo da representação de escrita como inserção as ideias que esses estudantes revelam ter sobre o artefato linguístico. Desse modo, ao apontarem que existe uma necessidade de adequação às prá-

ticas valorizadas na área, bem como que esse objeto investigado nem sempre é sistematizado, por vezes, é exigido, esses sujeitos são levados a agir em conformidade com essas orientações e, assim, revelam utilizar-se de estratégias de ação como maneira de tornar real o objeto representado. Desse modo, dentre as atitudes demonstradas pelos estudantes de graduação, reconhecemos o direcionamento de basear-se em alguma teoria ou teórico comum à área de atuação, o interesse em apoiar-se no currículo oficial de formação, a importância em empregar a norma padrão valorizada, como também a orientação de aplicar a formatação reconhecida academicamente.

A presença desses elementos, revelados nos apontamentos de estudantes, mediante discussões nas sessões reflexivas, permite a formação do fenômeno das representações sociais de escrita como inserção. Com isso, como resultado, podemos notar o surgimento de consequências, as quais estão relacionadas tanto ao perfil dos praticantes quanto à particularidade da escrita em contexto acadêmico, pois, de acordo com os postulados básicos da Teoria das Representações Sociais, o sujeito e o objeto coexistem inter-relacionados em um mesmo campo de atividade (MOSCOVICI, 2013). Isso posto, consideramos, como decorrência, a utilização de plano de ação para o trabalho com a escrita em situações formais e informais; a socialização das práticas com esse objeto acadêmico, promovidas pelo professor formador, tendo em vista que nem sempre o estudante domina as várias atividades desenvolvidas na formação; e, por último, a apropriação de uma escritura mais embasada, reconhecida na área.

O segundo tipo de representação identificado, *Representação de escrita como tarefa que requer habilidades*, refere-se aos posicionamentos daqueles que se utilizam da escrita para circunscrever a dinâmica do curso, pois se a escrita acadêmica é compreendida como tarefa, requer habilidades intelectuais por parte dos atores de modo a contribuir para a promoção e socialização de saberes comuns às práticas em Letras. Desse modo, igualmente à constituição daquela representação, ao desvelar esta, notamos a concretização de elementos correspondentes. Para tal, podemos perceber a presença de três evidências, a partir de três ações, a saber: *buscar modelos de escrita, reconhecer que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento e monitorar a escritura*, que, se mobilizadas, propiciam o acesso à promoção e socialização de conhecimentos agenciados na área de atuação, bem como à formação científica e o domínio do *saber dizer* na esfera acadêmica.

Para estudantes de graduação, ter modelos de escrita como referência denota interesse em se apropriar das formas privilegiadas na comunidade acadêmica discursiva na qual estão inseridos, e não só, mas também assegura o contato com formas prototípicas desconhecidas. Todavia, essa tarefa de explorar modelos de referência precede a atitude de reconhecer que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento, isto é, faz-se necessário aos estudantes de graduação agir conscientemente, de modo a participar ativamente dos eventos formais e informais necessários à formação docente. Para tanto, de acordo com os apontamentos, é esperado que eles monitorem a sua escritura, a fim de que se harmonize com o estilo compartilhado no âmbito profissional.

Nesse íterim, está ao alcance dessas evidências a aplicação de procedimentos que, se manipulados conscientemente, tais como o amparo em modelos reconhecidos na área, o exercício de atividade de escrita que contemple as condições de circulação do objeto representado e o recurso da metacognição, como faculdade mental, permitem o controle das ações dos sujeitos em situação de atuação por meio do artefato linguístico acadêmico. Por outro lado, não só esses elementos corroboram a existência do fenômeno da representação de escrita como tarefa, mas também as ideias reais que delineiam a formação de estudantes de graduação, que se reportam ao reconhecimento da importância do agenciamento de habilidades valorizadas na área, como também à compreensão da importância de agir conscientemente de modo a promover conhecimento. Assim, a constituição desse tipo de representação resulta no desenvolvimento de habilidades favoráveis à escritura, na significativa experiência com o artefato linguístico na esfera acadêmica e no desenvolvimento da autonomia e da capacidade para se adaptar à demanda da área.

Ao revelarmos as representações de escrita por estudantes de graduação em Letras, convém esclarecer quem assume, nos depoimentos coletados, a responsabilidade sobre os saberes e posicionamentos em função desse objeto representado. Essa reflexão inicia a resolução de nosso segundo questionamento, *Que vozes são evidenciadas nos discursos de graduandos em Letras sobre representações de escrita?* Identificamos o agenciamento de vozes do autor empírico e de vozes de personagens, com a alegação de que a esta última, reconhecemos, por inferência, a manutenção de vozes sociais.

Os dados revelam que as vozes do autor empírico são agenciadas, de modo explícito, por meio de marcas linguísticas específicas, tais como a presença de pronome pessoal de primeira pessoa do singular e plural *eu* e *nós*, além da expressão *a gente*. Quando marcada pela presença do pronome *eu*, os dados revelam a apropriação de ideias sobre a escrita elaborada a partir da experiência particular do estudante, que se responsabiliza pela avaliação realizada. Quando marcadas pelas formas linguísticas *nós* e *a gente*, os dados revelam um ameno comprometimento com o dado enunciado, denotando, assim, uma divisão na responsabilização, pois a avaliação realizada passa a fazer parte do domínio discursivo de todos os estudantes de graduação. Entretanto, é importante considerar que a forma *a gente* se apresentou de modo constante nos dados analisados, o que, hipoteticamente, está relacionado ao contexto sociossubjetivo no qual todos os estudantes foram inseridos, neste caso, em sessões reflexivas.

Em se tratando do agenciamento das vozes de personagens, os dados revelam que estas se materializaram a partir de duas formas genéricas, a saber: *você* e *professor*. A presença da primeira forma genérica pode denotar um sujeito hipotético, que poderia ser representado por um estudante de graduação com habilidades intelectuais nos cursos de Letras, que deve seguir as orientações ou práticas consolidadas na área de atuação, como forma de apropriação das particularidades do meio, e não apenas, mas também essa marcação deve refletir no agir de estudantes que, de modo consciente, necessitam inserir-se nas comunidades discursivas sustentadas na formação inicial. Acreditamos que a marcação desse personagem propaga ecos de vozes sociais, tais como a voz que

reverbera um discurso: *i) de conservação de habilidades esperadas na comunidade acadêmica, que se harmoniza com o espaço e tempo atual; ii) prescritivo, representado implicitamente pelo currículo oficial, ao observarmos evidências de concepções de escrita subjacentes à formação docente.* Por outro lado, a presença da segunda forma genérica, representada pela imagem do professor, revela uma postura de profissional capaz de viabilizar práticas de escrita acadêmica que possibilitem os estudantes a se envolverem ativamente. Além disso, essa voz ecoa o discurso de conservação de posição hierárquica, em que cabe ao mestre orientar, ensinar e intervir no contato direto com o objeto de ensino/aprendizagem.

Dentre as vozes sociais ecoadas nesse personagem genérico, destacamos o discurso: *i) disseminado na contemporaneidade de que o professor é o orientador em situação de ensino; e ii) acadêmico propagado no ensino superior, mediante o contato com articulação entre ensino, pesquisa e extensão, base tríade universitária.*

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de estudos que contemplem a voz dos estudantes de graduação, que problematizem e se façam ciência, uma vez que estes são vistos como agentes legítimos de eventos e processos de ensino/aprendizagem em contextos situados.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** São Paulo: Pontes, 2006. p. 219-230.

ADAM, Jean-Michel. **Gêneros e sequências textuais.** Nathan, 1992.

ARAGÃO, R. C. Observar, narrar e significar a experiência da aprendizagem. In: MICCOLI, L. (Org.). **Pesquisa experiencial em contexto de aprendizagem: uma abordagem em evolução.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2014. p. 79-99.

ASSIS, J. A. Representações sociais e letramento. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 63-88.

AURÉLIO, B. de H. F. **Dicionário de língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BASTOS, M. X. **O uso de sintagmas nominais complexos em artigos de divulgação científica.** 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 117-163.

BERTULEZA, C. D. S. **Os usos dos itens antes, agora e depois nos gêneros acadêmicos**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros. 2013.

BESSA, C. M. B. **Que autoridades sustentam a autoridade? A argumentatividade no gênero artigo científico através do arrazoado por autoridade e da modalização discursiva João Pessoa – PB 2015**. 2015. 235 F. Tese (Doutorado Em Linguística), Universidade Federal Da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa. 2015.

BEZERRA, L. de M. D. A produção de texto no ensino superior: o trabalho com a reescrita. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 27 dez. 2015.

BORGES, C. N. **Linguagem como prática social: ações da/na escrita acadêmica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa quantitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12. 1999.

BRITTO, L. A. **Retextualização, formas remissivas e (des) construção de sentidos na produção de textos acadêmicos**. 2015. 156 F. Tese (Doutorado em Letras), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

BRONCKART, J.-P. A problemática do agir na filosofia e nas ciências humanas. In: _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 13-68.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 69-92.

_____. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 59-91.

_____. Introdução. In: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 10-23.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.

_____. Quadro e questionamento epistemológicos. In: _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2, ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999]. p. 21-67.

_____. Os mecanismos enunciativos. In: _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999]. p. 319-335.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-149.

CARVALHO, M. de L. G. **O letramento acadêmico no curso de Letras: saberes, recursos e ações textual-discursivas na produção de resenhas**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

COULMAS, F. A sociedade das letras. In: _____. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 107-131.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial, p. 333-356. 2ª parte, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

COSTA, C. F. de P. **O gênero resumo na universidade: dialogismo e responsividade em resumos de alunos ingressantes**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

CRUZ, S. X. **Um novo uso para a antiga dissertação: caracterização da proposta de redação do Enem, à luz da sociorretórica**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguagem e Ensino), Campina Grande, 2013.

DORSA, A. C.; CASTILHO, M. A. de. O texto acadêmico e suas convergências e o papel do professor na sua prática docente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 27 dez. 2015.

FARIA, V. F. S. de. **Minha Voz, tua voz, nossas vozes: a responsabilidade enunciativa em artigos acadêmicos/científicos**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2015.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVICH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 31-59.

FERREIRA, E. C. A. **Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguagem e Ensino), Campina Grande, 2014.

FERREIRA, T. S. F. **Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EaD**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

FIAD, R. S. **A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN, v. eletrônico, n. especial, 2011, p. 357-369. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436>>. Acesso em: 15 out. 2015.

FIGUEIRA, A. P. Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem. Problemática conceptual e outras rubricas. **Revista Iberoamericana de Educación**. 2006. Disponível em: <<http://rieoei.org/1130.htm>>. Acesso em: 15 out. 2015.

FREITAS, L. C. de A. **Pelos fios do discurso pedagógico: o processo de ensino da escrita nos cursos de Letras/UERN**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. 2012.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1969.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, B. **O gênero acadêmico: resumos nas áreas de Antropologia, Linguística e Ciência Política**. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho São José do Rio Preto. 2014.

GOMES, G. R. **Escrita acadêmica e identidade: o processo de apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos indígenas**.

2014. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo universitário. 1989.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

HOFFNAGEL, J. C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010.

JAMAL, A. M. A. L. **Identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação à luz da teoria da estrutura retórica e da teoria das sequências textuais**. 2015. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.

JOVCHELOVICHTH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KLEIMAN, A. B. As concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (Org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 67-82.

LADINO, M. T.; MARINKOVICH, J. Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: periodismo y trabajo social. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/v13n1a08>>. Acesso em: 20 out. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo, PUC, 1999.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In.: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. R. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 103-129.

LINO DE ARAÚJO, D.; SILVA, E. **Redação de Vestibular em questão: práticas, conceitos, discursos e efeitos retroativos**. Campina Grande: Bagagem, 2010.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

_____. **Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2007.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aporte e questionamentos para o ensino de gênero. **Linguagem em (Dis)curso**, n. 6/Especial, p. 547-573, 2006. Disponível em: <www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/o6o3.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel;

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola. 2008.

MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempo no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leitura do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista discursiva**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MENDES, A. S. **Reescrita de relatório de estágio supervisionado como prática sustentável na formação inicial do professor**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Fundação Universidade Federal do Tocantins, Araguaína. 2014.

MENEGASSI, R. J. **Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 42, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2250>>. Acesso em: 20 set. 2014.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. **O aprender a ensinar a escrita no curso de letras**. Atas de pesquisa em educação. PPGE/ME. FURB. v. 2, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/577>>. Acesso em: 20 set. 2014.

MENESES, R. A. **A escrita acadêmica do pesquisador aprendiz: Abstracts em eventos científicos**. 2015. 161 f. Tese (Mestrado em Linguagem e Ensino), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2015.

MEY, J. L. A formação societal. In: _____. **As vozes da sociedade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 17-76.

MICCOLI, L. A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. In: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.

_____. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. São Paulo: Pontes, 2014.

MICCOLI, L.; LIMA, C. V. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. In: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a04v12n1.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In.: JOVCHELOVICTH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 89-111.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

_____. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. (Org.). São Paulo: Parábola, 2006.

MORAIS, F. F. de. **Apropriação da escrita acadêmica por professor em formação e implicações na sua prática pedagógica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 [1961]. p. 29-109.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. Tubarão, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA, L. de O. B. M. de. **O trabalho com a produção do artigo científico**: implicação na construção do letramento acadêmico e da autoria. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2015.

MOZZAQUATRO, L. B. **A organização retórica do pôster acadêmico sob a perspectiva da análise crítica de gênero**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2014.

MURTA, A. C. **Estudo da influência do gênero esquema na produção do resumo acadêmico**. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014.

NASCIMENTO, I. P. Articulações sobre o campo das representações sociais. In.: ORNELLAS, Maria de Lourdes. **Representações sociais e educação**: letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 35-58.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS

TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 27 dez. 2015.

ORNELLAS, M. de L. **Representações sociais e educação**: letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos acadêmicos (re) significações (re) posicionamentos de sujeitos discursivos**. 2015. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, SP. 2015.

PEIXOTO, R. A. J. R.; PINTO, A. P. P. O gênero resenha crítica no âmbito acadêmico: um estudo de caso. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 27 dez. 2015.

PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014.

PÉREZ, M. **Com a palavra o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

PY, B. Introduction. In: CAVALLI, M.; COLETTA, D.; GAJO, L.; MATTHEY, M.; SERRA, C. (Orgs.). **Langues, bilinguisme et representations sociales au Val d'Aoste**. Aoste: Istituto Regionale di Ricerca Educativa, Documents, 2003. p. 15-33.

RODRIGUES, A. B. **Subjetividade e autoria:** a reescrita acadêmica pós-intervenção do orientador. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária), Universidade Federal do Pará. 2013.

RODRIGUES, M. C. **Gêneros Acadêmicos Escritos:** crenças e estratégias de aprendizagem. 2012. 331f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

ROTTAVA, L. Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. dos S. **Linguística aplicada:** relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Unijuí, p. 111-137, 2004.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, C. F. **O professor e a escrita:** entre práticas e representações. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

SANTOS, E. C. dos. **O gênero acadêmico:** estudos e perspectivas de ensino. Curitiba: Appris, 2014.

SANTOS, J. da S. **Impactos do estudo da escrita produzidos nos textos de graduandos em Letras.** 2009. 219f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade

Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande, Paraíba. 2009.

SANTOS, K. F. dos. **Orientação acadêmica e revisão textual:** o processo de produção do trabalho de curso. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Anápolis. 2014.

SANTOS, N. M. P. dos. **Ensaio e artigo:** confluências e divergências entre dois gêneros acadêmicos. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: SISBI - Sistema de Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia. 2014.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1975.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. V. L. da. O gênero exposição oral acadêmica: práticas de leitura e de escrita. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos.** Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 27 dez. 2015.

SILVA, E. M. da S. (Org.). **Professora, como é que se faz?** Campina Grande: Bagagem, 2012.

SILVA, E. M. da. **Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande, Paraíba. 2009.

SOUSA, C. P. Estudos de representações sociais em educação. **Revista Psicologia da Educação,** São Paulo, n. 14/15, 2002. p. 285-333. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32037>>. Acesso em: 16 set. 2016.

SOUZA, C. R. R. de. **Retextualização no gênero monografia**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2014.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 117-145.

TRAVAGLIA, L. C. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (Org.). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino**. v. II. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002. p. 97- 117.

VITÓRIA, M. I. C; CHRISTOFOLI, M. C. P. A escrita no Ensino Superior. **Educação Santa Maria**, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/5865>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

XAVIER, M. M. **A didatização de escrita por graduandos do curso de Letras**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2009.

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Normas de transcrição de sessões reflexivas gravadas em áudio, a partir da contribuição de Marcuschi (2001):

OCORRÊNCIAS	SINAIS
1. Indicação dos falantes	SR*
2. Truncamentos bruscos	/
3. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
	: (pequeno)
4. Alongamento de vogal	:: (médio)
	::: (grande)
5. Comentários do analista	((comentários))
6. Silabação	— — — —
7. Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”
8. Pausas	...
9. Interrogação	?
10. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	/.../

Fonte: Marcuschi (2001)

SOBRE O AUTOR

Hermano Aroldo Gois Oliveira é doutorando em Linguística (PROLING/UFPB), mestre em Linguagem e Ensino (POSLE/UFCG), especialista em Ciências da Linguagem, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa (CLELP/UFPB) e licenciado em Letras/Português (UAL/UFCG). Integra os grupos de pesquisas Teorias da Linguagem e Ensino (UFCG) e Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq). É editor do volume especial PIBID Línguas (materna e estrangeiras) da Revista Práticas de Linguagem. Foi professor substituto na Universidade Estadual da Paraíba, no CCHE, entre 2015 e 2017. Desenvolve e orienta pesquisas vinculadas à Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: gêneros textuais/discursivos, letramentos acadêmicos, processos de ensino-aprendizagem de produção textual escolar/acadêmica e escrita na universidade a partir da relação interdisciplinar construída com a Teoria das Representações Sociais da Psicologia Social. E-mail: oliveirahermano.letras@gmail.com

Formato 15x21 cm
Tipologia Adobe Garamond Pro
Nº de Pág. 203

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

