



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LINGUAGEM E ENSINO**

**O GRADUANDO DE LETRAS E A ESCRITA:  
ENTRE REPRESENTAÇÕES E VOZES COMO ESPAÇO  
DE AÇÃO DISCURSIVA**

**Hermano Aroldo Gois Oliveira**

**Campina Grande – PB, 2016**

**Hermano Aroldo Gois Oliveira**

**O GRADUANDO DE LETRAS E A ESCRITA:  
ENTRE REPRESENTAÇÕES E VOZES COMO ESPAÇO  
DE AÇÃO DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino na área de Língua(gem) em Contexto de Ensino de Língua Materna.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Lino de Araújo

**Campina Grande – PB, 2016**

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

O48g

Oliveira, Hermano Aroldo Gois.

O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva / Hermano Aroldo Gois Oliveira. – Campina Grande, 2016.  
168 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.

"Orientação: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo".

Referências.

1. Escrita Acadêmica. 2. Representações Sociais. 3. Responsabilização Enunciativa. 4. Interacionismo Sociodiscursivo. I. Araújo, Denise Lino de. II. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande (PB). III. Título.

CDU 81'33(043)

## FOLHA DE APROVAÇÃO



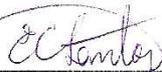
---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Lino de Araújo  
Universidade Federal de Campina Grande  
(Orientadora)



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Williany Miranda da Silva  
Universidade Federal de Campina Grande  
(Examinador interno)



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliete Correia dos Santos  
Universidade Estadual da Paraíba  
(Examinador externo)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Celi M. Pereira  
Universidade Federal da Paraíba  
(Suplente)

À Maria Lucena, Zélia, Ariusca e Ryane, por aceitarem (mas nem sempre entenderem) a minha ausência.

À D. Dauva que tão “precocemente” deixou-nos órfãos (**In memoriam**).

As representações sociais são entidades quase 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).

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 e 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).

## AGRADECIMENTOS

Toda atividade quando feita diligentemente necessita de atenção e dedicação, mas também, por vezes, de certas renúncias. Por reconhecer que a apresentada neste documento exigiu todo esse esforço, resta-me agradecer àqueles que me permitiram e contribuíram para a realização, bem como aceitaram (mas nem sempre entenderam) a minha ausência. Desse modo, agradeço, especialmente,

A Jeová Deus, por abençoar-me com discernimento e força para vencer todos os obstáculos da vida;

À CAPES, pela concessão de bolsa e custeio para participações em eventos acadêmicos;

Aos meus pais, de modo especial a Zélia que, sendo mãe, divorciada, lavadeira, na dificuldade em obter uma formação escolar plena, não poupou esforço para que eu obtivesse a minha;

Aos meus avôs, Maria Lucena e Severino, pelo amor e estímulo aos estudos;

Aos meus irmãos, Ariusca e Arigleiriston, pelo amor incondicional mesmo nos meus momentos de estresse e ansiedade, como também pela companhia, conselhos e incentivo ao ingresso na pós-graduação;

À minha orientadora, exemplo de pesquisadora e docente, a professora Dra. Denise Lino que, entre uma orientação e outra, permitiu-me crescer enquanto professor e pesquisador em iniciação, por acreditar na minha pesquisa e por me dar a oportunidade de redirecionar o meu ponto de vista para a formação docente com mais precisão, fazendo-me enxergar a riqueza do *corpus* que eu tinha em mãos;

Aos amigos professores da UEPB, Campus VI, que, entre viagens, trabalhos, planejamentos e conversas, atenuaram os momentos de tensões advindos de uma pós, de modo especial aos queridos Francicleide, Camilla e Jackson;

Aos amigos e ex-professores de graduação, exemplos de docente do ensino superior, Mizael, Márcia Candeia, Lorena, Manassés e Isis, pelo encorajamento à pesquisa científica;

À professora Dra. Regina Celi e ao Proling, pela oportunidade de participação na disciplina Tópicos em Escrita, na condição de aluno especial e, pela possibilidade de conhecer com mais afinco as tessituras do projeto ISD;

Às professoras Dra. Williany e Dra. Eliete. A profa Williany, pelas provocações e orientações teórico-metodológicas nas disciplinas da pós (Estudos Linguísticos e LA) e no exame de qualificação; a professora Eliete, pelas indicações de leituras e contribuição na configuração deste trabalho;

À professora e amiga, fonte de inspiração para investigações sobre escrita acadêmica, Elizabeth Silva. Palavras sempre faltarão na tentativa de agradecer pelos momentos de orientações informais (por meio de conversa em bate-papo, em intervalos de eventos acadêmicos ou por meio de trocas de e-mails);

Aos amigos Kleiton e Andrezza, que entendendo os meus momentos de ansiedade não pouparam esforços para auxiliar-me no trabalho de formatação visual deste trabalho;

Aos amigos de pesquisa, de trabalho e da vida, Jardiene, Isabelle, Theodora, Jacqueline, Joyce, Gerlane, Paulo, Vânia, Flávia, Glenda, Raiana e Iara, pelos momentos de atenção, de alegria e de encorajamento;

Aos sobrinhos, Ryane e Ryan, que mesmo nos limites de seus aninhos, souberam expressar os sentimentos mais puros que me permitiram caminhar com mais sentido;

Aos professores do Pós-Le, programa no qual este trabalho está vinculado, de modo especial a Dra. Maria de Fátima, Dra. Josilene e Dr. Edmilson, pelos exemplos de compromisso com as investigações científicas;

Aos funcionários da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), de modo especial a Santana, Vera, Marciano e *seu* Valdemar;

Aos amigos já conhecidos e aos apresentados na pós, de modo especial a Patrícia, Stephanie, Victoria, Daniela, Sandra, Djamara, Karol, Evany, Alessandra, Rhayssa e Camila pelas trocas de experiências e de conselhos nas disciplinas cursadas, em eventos de socialização de investigação e nos momentos discussões teórico-metodológicas;

À coordenadora da pós, a professora Dra. Sinara Branco, quem primeiro oportunizou-me a experiência com a dinâmica acadêmica durante a graduação, bem como aos secretários da pós, Júnior e Renally, pela disponibilidade e atenção no atendimento oferecido;

Aos coordenadores e professores das instituições onde serviram de locais da pesquisa, por me ter concedido alguns momentos para as etapas de geração de dados;

Aos sujeitos envolvidos na pesquisa, pela disponibilidade e acolhimento à investigação.

## RESUMO

Esta dissertação amplia a discussão realizada em torno dos estudos sobre escrita acadêmica, focalizando, de modo especial, no fenômeno das representações sociais construídas acerca deste objeto em curso de formação docente. Nesse sentido, com o intuito de responder às questões de pesquisa: *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?* O estudo objetiva investigar as percepções de graduandos em Letras sobre a escrita e, para tanto, se propõe a desvelar as representações de escrita por graduandos em Letras e a analisar as vozes apresentadas em discursos de graduandos sobre as representações de escrita. A metodologia utilizada é de base qualitativa, a qual segue os procedimentos da pesquisa experiencial (cf. MICCOLI, 2014) e da pesquisa exploratória (cf. MOREIRA; CALEFFE, 2008). Em se tratando da coleta de dados, foi aplicado 1 (um) questionário e realizado 3 (três) sessões reflexivas com grupos de graduandos de 3 (três) instituições de nível superior localizadas no estado da Paraíba. O *corpus* é constituído por um conjunto de depoimentos de licenciandos matriculados nos períodos compreendidos entre o 3º, 5º, 6º, 7º e 9º. Os fundamentos teóricos ancoram-se no fenômeno das representações sociais desenvolvido por Moscovici ([1961] 2013) e retomado por seus seguidores, dentre eles Spink (1995) e Jovchelovitch; Guareschi (1994), como também no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, especificamente, no nível dos mecanismos enunciativos ou da responsabilização enunciativa presente na arquitetura textual, a partir do agenciamento das vozes discursivas, de acordo com as ponderações de Bronckart (2012 [1999]; 2006; 2008), bem como no estudo sobre vozes da sociedade à luz da sociopragmática realizado por Mey (2001). Os resultados indicam que os conhecimentos e as atitudes reveladas sobre o objeto investigado servem de fomento para a formulação de dois tipos de representações sociais sobre escrita acadêmica, a saber: representação de escrita acadêmica como inserção nas práticas requisitadas no curso e representação de escrita como tarefa que requer habilidades. Quanto à análise das vozes discursivas, os dados sinalizam o agenciamento de dois tipos: vozes do autor empírico e vozes de personagens, com a alegação de que a esta última é reconhecida, por inferência, a manutenção de vozes sociais. Os dados indicam que as representações sociais sobre escrita reveladas a partir das vozes dos professores em formação podem contribuir tanto para a formação acadêmico-científica e domínio do *saber dizer* na esfera acadêmica quanto para a identidade profissional, bem como para o acesso à promoção e à socialização de conhecimentos agenciados na área de atuação. Por fim, a pesquisa traz implicação para a necessidade de estudos que contemplem a voz dos sujeitos investigados, vistos como agentes legítimos de eventos e processos de ensino/aprendizagem em contextos situados.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica. Representações sociais. Responsabilização enunciativa. Interacionismo Sociodiscursivo.

## ABSTRACT

This thesis extends the discussion around academic writing studies, focusing, in particular, in the phenomenon of social representations constructed about this ongoing object of teacher education. Accordingly, in order to answer the research questions: What representations are revealed about writing for undergraduates in Letters? And which voices are highlighted in speeches by graduating in Letters about representations of writing? The study aims to investigate the perceptions of students in Letters about writing and, to this end, proposes to unveil the written representations by graduating in letters and analyzing the voices presented in speeches of undergraduates on the written representations. The methodology used is qualitative basis, which follows the procedures of experiential research (cf. MICCOLI, 2014) and exploratory research (cf. MOREIRA; CALEFFE, 2008). When it comes to data collection, It was applied 1 (one) questionnaire and conducted 3 (three) reflective sessions with groups of students of 3 (three) top-level institutions located in the State of Paraíba. The corpus consists of a set of statements of licensed registered in the period between the 3<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup>, 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> and 9<sup>o</sup>. The theoretical fundaments anchor in the phenomenon of social representations developed by Moscovici ([1961] 2013) and incorporated by his followers, among them Spink (1995) and Jovchelovitch; Guareschi (1994), as well as within the framework of the methodological-theoretical Socio-discursive Interactionism, specifically, on the level of enunciation mechanisms or accountability mechanisms may include present in textual architecture, from the Agency of voices essay, according to the weights of Bronckart (2012 [1999]; 2006; 2008), as well as in the study of voices in society in the light of socio-pragmatic directed by Mey (2001). The results indicate that the knowledge and attitudes revealed about the object under investigation serve as encouragement for the development of two types of social representations about academic writing, namely: representation of academic writing as required practices in course and written representation as task that requires skills. As for the analysis of discursive voices, the data signal the Agency of two types: voices of empirical and author voices of characters, with the claim that the latter is acknowledged, by inference, the maintenance of social voices. The data indicate that the social representations about writing revealed from the voices of teachers in training can contribute to both the academic and scientific training and field of knowledge say in academic sphere as for professional identity, as well as for access to promotion and the socialization of agency expertise in area of expertise. Finally, the research brings implication to the need for studies to behold the voice of the subjects investigated, seen as legitimate agents of events and teaching/learning processes in set contexts.

**Keyword:** Academic writing. Social representations. Accountability enunciation. Socio-discursive Interactionism.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrição do questionário utilizado na primeira etapa da pesquisa .....	65
Quadro 2: Amostragem quantitativa do questionário aplicado. ....	67
Quadro 3: Caracterização das sessões reflexivas realizadas .....	75
Quadro 4: Caracterização dos participantes das sessões reflexivas.....	84
Quadro 5: Autor empírico e a realização da responsabilidade enunciativa .....	134
Quadro 6: Relação vozes discursivas e representações sociais sobre a escrita .....	142

## LISTA DE FIGURA

Figura 1: Esquema: os três níveis da arquitetura textual adaptado de Bronckart, ([1999]2012; 2006; 2008).....	46
Figura 2: Reprodução da construção de vozes discursivas .....	57
Figura 3: Reprodução dos movimentos da SR .....	73
Figura 4: Esquema reflexivo com base em Liberali; Magalhães; Romero (2003) .....	78
Figura 5: Esquema de sistematização dos dados de base metodológica exploratória .....	85
Figura 6: Vozes discursivas e representações de escrita identificadas .....	90
Figura 7: Elementos constituintes de representação de escrita como inserção nas práticas requisitadas no curso .....	107
Figura 8: Elementos constituintes de representação de escrita como tarefa que requer habilidades .....	125

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Caracterização do fenômeno das Representações sociais sobre a escrita..	88
---	----

## LISTA DE SIGLAS

Linguística Aplicada (LA)

Prática de leitura e produção textual (PLPT)

Instituição pública 1 (IPU1)

Instituição pública 2 (IPU2)

Instituição privada (IPR)

Sessão reflexiva (SR)

Representações sociais (RS)

Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

## NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Normas de transcrição de sessões reflexivas gravadas em áudio, segundo adaptações de Marcuschi (2001):

OCORRÊNCIAS	SINAIS
1. Indicação dos falantes:	SR*
2. Truncamentos bruscos:	/
3. Ênfase ou acento forte:	MAIÚSCULA
4. Alongamento de vogal:	: (pequeno) :: (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:	/.../

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E LINGUAGEM COMO ESPAÇO DE AÇÃO DISCURSIVA.....</b>	<b>25</b>
2.1 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES .....	27
2.1.1 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A SUA GÊNESE .....	31
2.1.2 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL NAS CIÊNCIAS HUMANAS: EXPANSÃO E ADAPTAÇÃO .....	38
2.1.3 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: A CONTRIBUIÇÃO DO ISD .....	41
2.1.3.1 LINGUAGEM COMO AGIR: AS VOZES COMO ABORDAGEM DE ANÁLISE DO AGIR COMUNICATIVO .....	44
<b>CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: DA NATUREZA À CLASSIFICAÇÃO .....	59
3.2 CARACTERIZAÇÃO E GERAÇÃO DOS DADOS .....	61
3.2.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	61
3.2.2 DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS LOCAIS DA PESQUISA .....	62
3.2.3 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	63
3.2.3.1 INSTRUMENTO I: O QUESTIONÁRIO .....	64
3.2.3.2 INSTRUMENTO II: SESSÕES REFLEXIVAS (OU DE DISCUSSÃO) .....	71
3.3 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	85
<b>CONHECIMENTO, ATITUDE E RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA SOBRE ESCRITA.....</b>	<b>91</b>
4.1 REPRESENTAÇÃO DE ESCRITA ACADÊMICA COMO FORMA DE INSERÇÃO NAS PRÁTICAS REQUISITADAS NO CURSO .....	92
4.1.1 ESCRITA ACADÊMICA FUNDAMENTADA.....	93
4.1.2 ESCRITA ACADÊMICA ORIENTADA.....	98
4.1.3 ESCRITA ACADÊMICA NORMATIZADA.....	103
4.2 REPRESENTAÇÃO DE ESCRITA ACADÊMICA COMO TAREFA QUE REQUER HABILIDADES.....	109

4.2.1 TAREFA 1: BUSCAR MODELOS DE ESCRITA .....	110
4.2.2 TAREFA 2: REALIZAR AÇÕES TÍPICAS DE UMA ESCRITA QUE DEMANDA TRABALHO E EFETIVO ENGAJAMENTO .....	115
4.2.3 TAREFA 3: MONITORAR A ESCRITURA .....	120
4.3 RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA.....	127
4.3.1 VOZES DO AUTOR EMPÍRICO .....	128
4.3.2 VOZES DE PERSONAGENS .....	135
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE B – Convite.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE C – TCLE .....</b>	<b>166</b>

## INTRODUÇÃO

É crescente, nos últimos anos, o número de pesquisas no cenário educacional brasileiro que contemplam a escrita acadêmica como objeto de investigação. Essa tendência está atrelada a dois grandes aportes teóricos: de um lado, os estudos sobre socialização ou letramentos acadêmicos (SANTOS, 2004; PASQUOTTE-VIEIRA, 2015; FIAD, 2011, VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013, BORGES, 2012), e de outro, as pesquisas relacionadas à concepção bakhtiniana sobre gênero discursivo e/ou sobre as estruturas linguísticas que os constituem (BAKHTIN, 2010; BRITTO, 2015; BESSA, 2015; MURTA, 2014).

Esse aumento de pesquisas sobre o tema resulta do interesse de entender a mobilização, recepção e circulação de práticas letradas esperadas na universidade, bem como de 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 de curso superior, da própria experiência como escrevente em práticas letradas em contexto acadêmico e como

docente<sup>1</sup> em curso de formação inicial, constatamos a dificuldade dos estudantes (ingressos e egressos) em se apresentar proficiente em escrita, na universidade.

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 resultados esperados com a prática de escrita no ambiente acadêmico. 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 têm 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, onde se espera um significativo trabalho com a produção escrita e que deveria se dedicar as 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 apontam que nem sempre é assim (HOFFNAGEL, 2010; MENEGASSI; OHUSCHI, 2007; VITÓRIA, CHRISTOFOLI, 2013; FERREIRA, 2014).

---

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

Não por acaso, encontramos variado material didático com vista a orientar como ensinar, mas também 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, por exemplo, 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 ou *Ateliê de Gêneros Acadêmicos: didatização e construção de saberes* (2014), organizado por Regina Celi Mendes Pereira; além, claro, de manuais de metodologia científica (LAKATOS; MARCONI, 1992; SEVERINO, 2007).

Outro aspecto que supostamente atesta a constatação das crescentes dificuldades que os alunos dos cursos 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 o 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 disciplinas (ou quase não há) 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 dificuldade dos alunos com o gênero acadêmico (SANTOS, 2014)<sup>2</sup>.

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 por exemplo, a intitulada *Prática de Leitura e Produção de Textos* (vulgo PLPT), 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.

Ação também realizada em um dos cursos de Licenciatura em Letras ofertados em uma das instituições de local de investigação da pesquisa relatada nesta dissertação. O curso em questão também sofreu alteração na sua grade curricular ao ser retirada a disciplina igualmente intitulada PLPT. Esse procedimento de retirada de componente curricular com foco na didatização de escrita certamente refletiu no impacto da prática com o objeto mobilizado, segundo os dados informais mencionados anteriormente.

Ainda sobre essa discussão, Kleiman (1999) chama a atenção para a necessidade a um redirecionamento da formação do professor de língua materna, bem como a necessidade de se 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

---

<sup>2</sup> 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).

(ROTTAVA, 2004). O discente, portanto, constrói a sua visão sobre o ensino da escrita e o incorpora da maneira como o aprendeu, sob a mesma perspectiva a qual lhe fora ensinado (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 (LINO DE 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.

Desse modo, dentre o recorte temporal realizado entre 2004 a 2014<sup>3</sup>, notamos um número de pesquisas com foco na descrição de gêneros acadêmicos, com destaques ao ensino/aprendizagem dos gêneros mais solicitados (resumo, resenha, artigo científico e relatório). Contudo, constatamos que poucas são as pesquisas que dirijam seu olhar para aquele que aprende sobre a escrita, que contemplem as vozes de aprendizes e as suas significações construídas sobre esse objeto durante o curso de formação inicial, e que procurem dar respostas para as dificuldades de escrita, a partir de reflexões no âmbito do espaço em que se produz conhecimento, mas também que respondam e/ou problematizem tais dificuldades.

Apesar de o crescente número de pesquisas com foco na descrição de os gêneros acadêmicos, como posto anteriormente, poucas são as pesquisas que observam sujeitos e suas práticas de escritas apreendidas em eventos de ensino de escrita no ensino superior, principalmente sujeitos em licenciaturas, destacando-se os trabalhos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa das regiões nordeste, sul e sudeste do país, em

---

<sup>3</sup> 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); Bertuleza (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).

especial, os advindos da UFPB (Universidade Federal da Paraíba), com as pesquisas do Projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), da UEM (Universidade Estadual de Maringá) e da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), segundo dados de Ferreira (2014).

Sendo assim, diante dessa ausência de investigação, este estudo, que se diferencia dos demais por humanizar a pesquisa, por olhar para o sujeito, para a experiência com a escrita e não somente para o artefato linguístico-textual acadêmico, se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada, vinculado à linha de pesquisa “Língua e Interação em Contexto de Ensino”, com área de concentração “Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura”, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, e pretende responder aos seguintes questionamentos:

- *Que representações são reveladas sobre a escrita por graduandos em Letras?*
- *Que vozes são evidenciadas nos discursos de graduandos em Letras sobre representações de escrita?*

Com o propósito de responder a essas perguntas, este estudo tem o objetivo geral de *investigar as representações de graduandos em Letras sobre a escrita* e tem como objetivos específicos:

- *Desvelar as representações de escrita por graduandos em Letras*
- *Analisar as vozes apresentadas em discursos de graduandos sobre as representações de escrita*

Essa pesquisa justifica-se por direcionar a sua atenção para aquele que se utiliza da escrita para se inserir nas diversas práticas comunicativas referente ao curso de Licenciatura em Letras. Entendemos 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 ambiente social, caracterizado pelo curso de formação inicial,

onde está inserido, atuam como elementos preponderantes para a forma de compreender o mundo, para as representações construídas.

A partir da investigação, pretendemos contribuir 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 investigados; mas também para os estudos sobre a escrita acadêmica a partir do olhar dos sujeitos sobre o objeto investigado; bem como dar respostas às dificuldades de escrita, a partir de reflexões no âmbito das práticas discursivas em que se destina. E não só, como também expandir a produção de conhecimento sistematizado sobre questões peculiares à escrita acadêmica desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação base dessa dissertação.

Em pesquisa no site<sup>4</sup> do Programa mencionado, a partir da aba *Dissertações*, utilizamos a busca pelo item título e a partir de apreciação de *abstracts*, encontramos uma quantidade de 7 (sete) dissertações defendidas sobre a temática escrita acadêmica, as quais estão agrupadas da seguinte forma: 1 (uma) em 2006; 2 (duas) em 2009; 2 (duas) em 2014 e 2 (duas) em 2015, como podemos melhor visualizar abaixo:

1. Apropriação da **escrita acadêmica** por professor em formação e implicação na sua prática pedagógica (MORAIS, 2006)
2. Impactos do estudo da **escrita** produzidos nos textos **de graduandos em Letras** (SANTOS, 2009)
3. Didatização de **escrita** por **graduandos do curso de Letras** (XAVIER, 2009)
4. Desenvolvimento da **escrita na academia**: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras (FERREIRA, 2014)

---

<sup>4</sup> Fonte: <<http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>>.

5. Retextualização no **Gênero Monografia** (SOUZA, 2014)
6. O trabalho com a **produção no artigo científico**: implicações na construção do letramento acadêmico e da autoria (MOURA, 2015)
7. A **escrita acadêmica** do pesquisador aprendiz: abstracts em eventos científicos (MENESES, 2015)

Esse número parece-nos relativamente baixo em relação à quantidade de trabalhos defendidos entre os anos de 2006 a 2015 vinculados à linha de pesquisa Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português - Língua Materna. Essa constatação, para nós, representa o quanto a investigação com a temática escrita acadêmica é pouco sistematizada no programa, merecendo, assim, mais atenção no desenvolvimento de outras investigações e justificando ainda mais os resultados dessa pesquisa. Com isso, a fim de responder às questões de pesquisa e atingir aos objetivos delineados, esta dissertação de mestrado encontra-se organizada em quatro capítulos ademais da seção *Conclusões*.

No primeiro capítulo, referente a esta *Introdução*, descrevemos o contexto do tema investigado no cenário brasileiro, apresentamos as questões de pesquisa, os objetivos delineados, as justificativas e a organização da dissertação.

No segundo capítulo, denominado *Representações e Linguagem como Espaço de Ação Discursiva*, o enquadramento teórico é apresentado em cinco subseções: na primeira, discorremos sobre a formulação do conceito de Representações; na segunda subseção, discutimos sobre a gênese do conceito na Teoria das Representações Sociais cunhada por Moscovici; na terceira, discorremos sobre a expansão e adaptação do conceito dentro das Ciências Humanas; na quarta, guiados pela asserção de que as representações são mediadas pela linguagem, ponderamos sobre a sua constituição a partir da noção do agir comunicativo, proposto por Bronckart (2012). E, por fim, na quinta subseção, descrevemos os procedimentos metodológicos do ISD para análise textual

com foco nas vozes sociais, como mecanismos de responsabilização enunciativa, que tomamos como modelo de interpretação dos dados e com o qual propomos relacionar com o estudo sobre vozes da sociedade à luz da sociopragmática realizado por Mey (2001).

No terceiro capítulo, intitulado *Construção Metodológica da Pesquisa*, caracterizamos o estudo como de natureza qualitativa híbrida, por relacionar procedimentos de pesquisa experiencial com a pesquisa exploratória; caracterizamos os sujeitos e apresentamos a descrição sumária do contexto de geração dos dados. Além disso, apresentamos a sistematização dos dados e as categorias de análise utilizadas.

No quarto capítulo, designado *Conhecimento, Atitude e Responsabilização Enunciativa sobre a Escrita*, é dedicado à análise dos dados. O *corpus* desta investigação é constituído por um conjunto de depoimentos de licenciandos de cursos de Licenciatura em Letras de três instituições de ensino superior do estado da Paraíba, coletado por meio da técnica sessão reflexiva.

Por fim, apresentamos nossas *Conclusões* acerca da investigação das representações sobre a escrita reveladas por graduandos dos cursos de Letras e da análise das vozes discursivas que apontam para a responsabilidade enunciativa dos informantes da investigação.

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E LINGUAGEM COMO ESPAÇO DE AÇÃO DISCURSIVA**

Este capítulo fundamenta teoricamente a pesquisa que delineou esta dissertação. Para tal, 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 apresentada nesta corrente.

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 da escrita, como forma de integrarem comunidades discursivas com as quais os 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, 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 ISD como corrente da ciência do humano (BRONCKART, 2006) eficiente para considerar as ações de linguagem em uma abordagem sociodiscursiva.

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 investigação 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<sup>5</sup> dos informantes da pesquisa, vistos como “agente da ação de linguagem que se concretiza num texto (escrito ou oral) empírico” (BRONCKART, 2012, p. 320, grifos nossos), no qual veicula 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.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente, investigamos sobre a apreensão do conceito *Representações*, na tradição da sociologia do conhecimento, a partir dos estudos de Durkheim; em seguida, passamos à convenção deste conceito na Teoria das Representações Sociais, cunhada por Moscovici; caminhamos para investigar sobre ampliação deste conceito dentro das Ciências Humanas, nas quais compreendem Filosofia, Ciências Sociais, Educação e Linguística; logo após, guiados pela asserção de que as representações são mediadas pela linguagem, ponderamos sobre a sua constituição a partir da noção do agir comunicativo, revisado por Bronckart (2012), alicerçado nas contribuições da sociologia habermasiana.

Por fim, interessados em apreender o posicionamento enunciativo dos sujeitos que se traduz em textos/discursos empíricos, especificamente, a partir das vozes, tomamos por modelo de interpretação tanto os procedimentos metodológicos do ISD, para o qual classifica em três tipos, a saber: [de] *personagem*; *sociais* e [do] *autor empírico* quanto as reflexões teórico-metodológicas conferida por Mey (2001), para o qual

---

<sup>5</sup> 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, formas de linguagem em contextos situados e concretos.

propõe a observação de três aspectos, a saber: *quem fala? Vozes e personagens; quem (pode) compreende(r)? Discurso e hegemonia; quem (se) comunica? A pragmática da interação.*

## 2.1 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 se apoia 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 os preceitos emergentes e/ou até mesmo, iv) buscar o “novo” no espaço onde o peso hegemônico do tradicional impõe suas contradições.

Para ilustrar 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, contudo, indubitavelmente, isso nos faz associá-la, com muita propriedade, a traços inerentes à formulação de seja qual for a teoria, a saber: a delimitação do objeto de estudo/análise. Sob essa ótica, além dos elementos característicos para a formulação de qualquer teoria, como anteriormente apresentados, outra unidade torna-se igualmente importante, qual

seja: o conceito. Ora, conceituar não parece tarefa fácil quando se espera que este justifique toda a teoria sem que, ao menos, provoque resistências profundas.

Com isso, 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 de releitura do trabalho de Émile Durkheim (1898 apud FARR, 1994) que encontra base, alicerce para o estabelecimento de uma ciência “mista”, centrada no conceito de representação. Respaldamo-nos, substancialmente, na asserção de Farr (1994, p. 31, grifos nossos), que diz: “A teoria das Representações Sociais é uma forma sociológica de psicologia social [...]. Ela [*a teoria*] difere marcadamente das formas psicológicas de psicologia social.”

Para efeito, pelo fato de Durkheim ser considerado um dos fundadores da sociologia moderna, Farr (op. cit), com muita eficácia, podia classificar a Teoria das Representações Sociais como uma forma sociológica de psicologia social, conforme se viu na sua assertiva acima. Aliás, este psicólogo, 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 a qual deu margem para a formulação da teoria de Moscovici.

Essa separação, por um lado, remonta à tendência ideológica<sup>6</sup>, comum à era moderna, a qual, em termos gerais, se propôs à distinção entre dois níveis de

---

<sup>6</sup> 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).

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 motivou a defender uma separação drástica entre as representações individuais e 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, dessa 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 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 idéias 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. Contudo, assim como acontece na adesão de princípios de uma teoria a outra, a visão de representação não era equivalente à visão de Moscovici, pois nesta o psicólogo via limitações.

Dentre as limitações, destacamos que, a sociologia durkheimiana validava as representações na sociedade, mas não se interessava por sua estrutura ou por sua dinâmica interna, seus estudos voltavam-se a constatações, irreduzíveis a qualquer análise posterior e não como fenômenos possíveis de explicações. Além disso, a sua

noção de representação abrangia um arcabouço intelectual e heterogêneo de formas de conhecimentos que compreendiam 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 evocava 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 estava 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 referiram-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*.

Nessa assertiva, não parecem ser adequadas “coletivas” e sim “social”, como verificou Moscovici (2013), 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, op. cit), evidenciando, assim, a firmação do conceito de representação social. Isso posto, reconhecemos o caráter inovador desvelado na aceção de Moscovici ao substituir representações coletivas por representações sociais, e, assim, ampliar as Ciências Sociais ao mundo moderno, uma vez que o valor refletido pela sociedade intervém nas escolhas, percepções de cada sujeito.

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 ele insiste na necessidade de se combater a tendência metodológica entre separar os fenômenos

psíquicos 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 sustentam permanentemente, dado o caráter fluído, 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 esta teoria trata-se de uma forma sociológica e não psicológica de psicologia social. Com efeito, nos interessa para o tópico posterior aprofundar, mais precisamente, a convenção do conceito referenciado na Teoria em estudo como proposta de teoria mista.

### 2.1.1 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A SUA GÊNESE

A Teoria das Representações Sociais reporta ao trabalho empreendido pelo psicólogo francês Serge Moscovici, na obra *La psychanalyse, son image et son public* (1978). Nela, o teórico estabelece os avanços ao romper com a tradição individualista ou “psicologista” que se instalara na psicologia social e as conseqüentes dificuldades de sua

teoria, como, por exemplo, a sua ambição de ir além dos seus estudos para o qual 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, apresentada no tópico anterior.

Sobre essa teoria, Ornellas (2013) a considera como de base híbrida, pois apresenta na sua composição base cognitiva e afetiva e, por assim ser, evidencia que a representação de Moscovici não constitui uma categoria bipolar, porém, de maneira dinâmica, tece um processo histórico que envolve tanto a racionalidade quanto a afetividade.

Com sua visão de representação, Moscovici rompe com a concepção individualista – também de individualização da psicologia social, chamada por Le Boh (1985 apud FARR, 1994) –, que ganha força na psicologia social, a partir da separação dos fenômenos *individual* e *coletivo*, empreendido por Durkheim, como discutido anteriormente. Em seus estudos, o psicólogo francês, em uma tarefa arriscada, mas também original<sup>7</sup>, direciona o seu olhar para/na relação sujeito e objeto, os quais são vistos simetricamente. Para o psicólogo, “o indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade” (FARR, 1994, p. 51), isso porque, na visão de Moscovici, o sujeito e o objeto coexistem interrelacionados a um mesmo campo de atividade, como podemos observar

[...] 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, 1978, p. 61).

---

<sup>7</sup> Autores como Spink (1995), Farr (1994), Nascimento (2013), Ornellas (2013) e Santos (2004) atestam o caráter inaugural deste trabalho no campo da psicologia social.

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, que há um diálogo com os preceitos postulados pela corrente teórica Interacionismo Sociodiscursivo, que compreende o indivíduo como sujeito psicossocial (BRONCKART, 2012), isto é, que as condições e as intervenções sociais assumem papel decisivo na formação das capacidades cognitivas do sujeito.

Ao formular sua teoria, Moscovici declara que as representações sociais são geradas a partir da aplicação de dois elementos: 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 psicólogo social chama a atenção, na psicologia, para apreensão de patologias que, por vezes, se demonstram distantes da realidade dos sujeitos.

Se considerarmos o trabalho com os gêneros textuais, na Linguística textual, entendemos que a sua materialização se dá a partir do uso social e, tal como proposto por Marcuschi (2010), para quem 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, associamos a compreensão de um objeto que se modifica mediante o lugar de interação – as exigências de escrita no ensino básico e superior, por exemplo.

O segundo elemento, ancoragem, para Moscovici 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. Mas para que isso possa ser 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 a teoria das representações sociais, 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 generalizá-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 atitude de clarificar as representações, necessariamente, o indivíduo, em comunhão, classifica o fenômeno a partir de inferências a outra realidade, que permite que o “novo” representado crie sua identidade. Em harmonia com essa atitude, Moscovici compreende a existência da atividade da nomeação. Essas duas atividades parecem caminhar juntas, pois 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. 65). 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 dar apenas em relação ao objeto em si, mas também para a relação que se estabelece entre o objeto e os sujeitos que o nomeiam.

Não por acaso, Moscovici (2013), em suas ponderações, tenha provado (e não há como questionar) três consequências resultantes da atividade de dar nomes, as quais são: descrição e aquisição de características; distinção a partir dessas características; e aceitação coletiva. Para melhor compreensão dessa realidade, tomamos, do mesmo modo, por exemplo, as definições de *gênero* e *tipo textual* empreendida na Linguística Textual. Ora, de acordo com autores renomados na área (SWALLES, 1990 apud

HEMAIS; BIASI-RODRIGUES et al 2005; BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2008, 2010, 2011; ROJO, 2005), não há como tomar um conceito pelo outro.

Para que esses conceitos tomassem forma, fossem concretizados e reconhecidos enquanto tal, foi necessária 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 típicas de sua composição (que envolvem aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Além disso, o autor esclarece que há um número limitado dos tipos textuais classificados como *narrativo, 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 sociocomunicativas 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 podem precisar quanto são, dada a sua concretização, isto é, dadas as 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 a escrita de acordo com as especificidades comuns da sua área. Por exemplo, supostamente, estudantes do curso de Direito de uma universidade X podem interpretar a escrita utilizada no seu curso de forma diferente de estudantes do curso de Medicina de uma universidade Y, localizada em uma cidade Z.

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 respeito desses universos, 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 idéias 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. Nesse contexto de geração das representações sociais, convém destacar a ocorrência de desdobramento ou das tendências que se destacaram no campo de estudos das representações sociais 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 a partir de entrevistas semi-estruturadas, 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 feita geralmente através de entrevistas e complementada com uma técnica de associação de idéias 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 (op. cit). Por fim, a terceira e última, a abordagem sociológica defendida por Willem Doise (apud NASCIMENTO, 2013), que se propõem 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 das representações sociais, mas sim, buscam complementá-la. Contudo, independente 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.

#### 2.1.2 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, ao 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, Filosofia, Sociologia, Ciências Sociais, Educação, Psicologia da Educação e Linguística. Assim, em sua investigação, a professora e pesquisadora 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, este conceito harmoniza-se com a mesma interpretação revelada nas Ciências sociais, isto é, como formas de pensamentos com as quais determinadas sociedade elabora e expressa a sua realidade.

Essa expansão e adaptação do termo Representações Sociais nas mais diferentes correntes de pensamento reforça 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 para a construção de um novo olhar, no que se refere aos processos educativos e subjetivos característicos da sala de aula (ORNELLAS, 2013).

A respeito desse diálogo, 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 ela 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 das representações sociais 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 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 nos mundo objetivo, mundo social e 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, Cf 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 se analisar as representações construídas socialmente, propomos nas próximas linhas apresentar e discutir como a corrente teórica

do ISD considera esse modo de comunicação particular como instrumento para o desenvolvimento humano.

### 2.1.3 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS: 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 das representações não pode ser explicado apenas por teoria com foco no plano das ideias, das construções simbólicas – psicologia social. Para tal, recorreremos à proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), cuja tese central atesta que a linguagem faz-se 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), isto 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 recorreremos) 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 a 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 convém chamar, 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 existe nas chamadas práticas verbais, nesse agir dirigido, configurado pelo discurso. E ao ser vista como processo ativo e criativo, a linguagem se 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 op.cit.), 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, 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, e servem, também, de base para a avaliação do próprio agente no que compete às suas ações. Conforme Habermas (apud op. cit), a construção dos mundos resulta da racionalização do denominado mundo vivido dos sujeitos individuais, sob o efeito do agir<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Convém aqui explicitar como a corrente do ISD entende por agir, dada a importância desse 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

comunicativo (cf BRONCKART, 2006) comum a toda sociedade humana. Sobre efeito, a linguagem para o sociólogo alemão é entendida como uma produção específica, restrita à ação humana.

A respeito desses 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 socioistória 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 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.

Outrossim, para a teoria, é a partir do 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, como resultado, a linguagem assume uma função ilocutória a qual

---

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).

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 desenvolvem-se, mas também se diversificam, “esta última tende, além disso, a se especializar em formas de organização diferente, ou em discursos.” Vale ressaltar que, como define o autor (2008), o termo discurso designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas, isto é, práticas languageiras ou práticas situadas. Dessa forma, interessados em desvelar as representações sobre escrita a partir dos discursos dos informantes da pesquisa, ratificamos a tese do projeto do ISD consoante com os estudos de Saussure e Vygostky, 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, ao regimento da sua conduta (BRONCKART, 2012). Assim, para o próximo tópico consideraremos os procedimentos metodológicos desta corrente para a análise de texto-discurso.

#### 2.1.3.1 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 (op. cit) esclarece que todo texto<sup>9</sup> guarda uma relação de interdependência 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 está 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 sociossubjetivo 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 sociossubjetivo 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 entre esse quadro de interação. O fator referente às capacidades de linguagem do agente remete às macroestruturas semânticas construídas 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 insere-se socialmente em um lugar determinado. Nesse ínterim, caberá a este 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

---

<sup>9</sup> 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).

procedimento teórico-metodológico inspirado nas abordagens interacionistas<sup>10</sup>, que contempla tanto a materialidade textual como também a análise das condições de produção do texto, já discutida anteriormente. Assim, em relação à materialidade textual, Bronckart (2006a, 2008a, 2012a), a partir da análise de um *corpus* significativo, concebe um esquema geral reconhecido como *arquitetura textual*<sup>11</sup> que por sua vez, distingue-se em três níveis estruturais superpostos<sup>12</sup>, como podem ser expressados 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 no esquema, os três níveis que compõem a arquitetura textual são: infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos/responsabilização enunciativa. O mais profundo deles, como se percebe, corresponde à infraestrutura, na qual comporta: i) a planificação geral – regida cognitivamente, uma vez que não apresenta nenhuma formatação propriamente com a

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

<sup>11</sup> Também, metaforicamente, compreendido como folhado textual (cf. 2012).

<sup>12</sup> 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 do ISD é utilizá-la “a serviço da abordagem de questões de formação e desenvolvimento das pessoas” (p. 92).

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 discurso<sup>13</sup> – 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; em ii) *mecanismos de coesão nominal* – com a finalidade de introduzir/retomar por meio de processos anafóricos; e, por fim, em 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 a teoria, evidenciam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto, conferindo, assim, a coerência enunciativa. Além disso, estes por não se encontram propriamente associados à progressão do conteúdo temático, uma vez que não se encontram no texto – diferente dos dois mecanismos apresentados anteriormente – contribuem para dar a ele 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 *textualizador*<sup>14</sup>, na qual o autor empírico atribui a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado. Sobre esse aspecto, o teórico (2012) acrescenta que, em

---

<sup>13</sup> 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”.

<sup>14</sup> Bronckart (2008) informa que o termo “textualizador” é uma opção essencialmente da corrente teórica ISD, mas que há alguns teóricos que o nomeiam distintamente, como, por exemplo, de “narrador” por Genette (1972); ou de “enunciador”, por Ducrot (1984)

uma situação de linguagem, este 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 ou de entidades ou instituições relacionadas, na qualidade de agentes, do conteúdo temático; ii) vozes sociais – referentes a vozes de pessoas, 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 marcadas 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, apoiada 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, visto como benéficos ou maléficos a partir do ponto de vista da entidade avaliadora. Já as modalizações pragmáticas referem-se à explicitação a 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 esse intenções, razões ou até, capacidades de ação.

Ainda, em se tratando do gerenciamento de vozes, convém considerar, como postula o projeto do ISD, que estas se tratam de entidades que assumem ou são atribuídas à responsabilidade do que é enunciado. Assim, entendemos que os informantes da pesquisa 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 ser 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 das 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 vácuo”. 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 este 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?” (ibidem. p. 320). Esse 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, ainda, assim, continuam 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 qual 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 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 a compreendemos como meio pelo qual as representações sociais podem ser vinculadas e esclarecidas a julgar pela responsabilização enunciada nos apontamentos dos informantes da investigação.

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 com as postulações teórico-metodológicas do projeto tomado por modelo de análise desta dissertação 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 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 (op. cit.) afirma que todo texto é constitutivo de uma formação societal, isto é, existe uma formação que inclui condições de tempo e espaço preestabelecidos na qual é atribuída 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 com as quais se relacionam a três tipos de atividade social, a saber: i) voz do membro; ii) voz descritiva; e iii) voz societal. A primeira 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 em que são reproduzidas por indivíduos sem quaisquer validações. A segunda 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. 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 os reconstroem dialogicamente. Por exemplo, as representações sociais sobre a escrita construídas uma vez que os sujeitos passam a receber influencia (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 (op. cit) 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 (op. cit), advêm de percepções de “outros”, sempre em um movimento de confronto e negociação, com base nas postulações do ISD.

A respeito da compreensão sobre a formação de personagens, 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 influenciados, como afirma o teórico.

A respeito do segundo aspecto, quem (pode) compreender?, O pragmaticista problematiza a relação entre usuários da linguagem e ouvinte, pois, para ele, embora esses elementos sejam negligenciados 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 em 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 se esforça para contribuir, da melhor forma possível, para o tópico em questão; e mesmo que seja possível uma aparente topicalidade, é quase improvável prever o próximo movimento.

Essa elucidação se assemelha aos momentos de discussões durante as sessões reflexivas da investigação referente à segunda etapa de geração de dados da pesquisa. Por vezes, evidenciamos situações em que 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 (op. cit) 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 tacitamente 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, ibidem, p. 53). Essa assertiva reflete a necessidade do indivíduo de se manter 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 que? E Como?* São questionamentos que fazemos frequentemente na tentativa de obtermos as respostas.

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*, na 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” (ibidem, p. 55). Assim, igualmente as 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” (op. cit, 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 a 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” (op. cit. 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 (ibidem. p. 60).

Assim, é a partir dessa ancoragem fundamental que o dinamarquês 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 na primeira etapa de geração de dados que conduziu a este trabalho. 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, a 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 polis (MEY, 2001, p. 64).

Isto pode explicar a declaração do pragmaticista, para a qual os indivíduos, na sociedade ocidental atual, são ativos e suas atividades levam-nos 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, nesse 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 (idem) conduzem naturalmente a 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 ser 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 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 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, a voz societal, na posição de instância geral de enunciação, conduz o aparecimento de uma ou várias “outras” vozes 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 uma das questões desta pesquisa delineada. Para isso, ao aproximar os estudos sociodiscursivos e sociopragmáticos a respeito das vozes, focalizamos, nesse instrumento como 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 graduandos de curso de formação docente.

No próximo capítulo, apresentamos sumariamente os aspectos metodológicos da pesquisa que gerou esta dissertação.

## CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, esclarecemos a construção metodológica necessária para o delineamento da pesquisa. Para tal, inicialmente, caracterizamos a natureza e tipo de investigação, em seguida, descrevemos os sujeitos e expomos o contexto de geração dos dados, por fim, apresentamos a sistematização e as categorias de análise utilizadas.

### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: DA NATUREZA À CLASSIFICAÇÃO

A pesquisa que gerou esta dissertação insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA), em uma vertente indisciplinar<sup>15</sup>. Para os fundamentos metodológicos, a investigação 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 dos dados, a pesquisa se apresenta em sua classificação híbrida, do tipo exploratória-experiencial. 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 já formulados outrora, com vistas à caracterização de problemas mais precisos.

---

<sup>15</sup> 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.

Assim, por meio de procedimentos típicos 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 sujeitos.

Para isso, utilizamo-nos de procedimentos sistematizados – análise de documentos, elaboração e aplicação de questionário, os quais serão detalhados no subtópico *3.2 caracterização e geração dos dados*, necessários à caracterização dos sujeitos – a fim de tornar os dados de análise mais esclarecidos e possíveis de investigação, pois, o nosso interesse maior é de proporcionar uma visão geral, de caráter aproximativo, sobre as representações de escritas mobilizadas por licenciandos.

Recorremos também a 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 discursiva, o que nos permite registros esclarecedores, bem como a compreensão e ampliação do fenômeno que problematizamos. Além disso, investigamos os conhecimentos construídos sobre a escrita em contextos formais ou informais de aprendizagem.

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 participantes 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, neste caso, graduandos de curso de formação docente.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO E GERAÇÃO DOS DADOS

Propomos, neste momento, esclarecer o universo referente aos sujeitos participantes das duas etapas da pesquisa (aplicação de questionário e realização de sessão reflexiva), como também apresentar o percurso metodológico necessário para a geração dos dados.

#### 3.2.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a pesquisa, contamos com a participação de um universo de 111 (cento e onze) sujeitos. 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) sujeitos, cuja descrição será realizada no subtópico *3.2.3 Os instrumentos da pesquisa*. Esses participantes são graduandos – 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 Paraíba<sup>16</sup>. No momento da coleta de dados, esses sujeitos estavam matriculados em períodos distintos,

---

<sup>16</sup> 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.

compreendidos entre o terceiro ao nono; ingressantes entre 2011.1, 2012.1, 2012.2, 2013.1 a 2014.1. Quanto às três instituições de ensino superior mencionadas<sup>17</sup>, duas são públicas e têm forma de ingresso única o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), e uma privada, cuja forma de ingresso é por meio de vestibular próprio.

Preferencialmente, optamos por graduandos matriculados no período diurno, porque, a partir de indícios informais coletados em conversas com professores, com coordenadores dos respectivos cursos e com os próprios graduandos do semestre em que a pesquisa estava em execução (a saber, 2015.1), constatamos que aqueles que estão no diurno, em comparação aos que estão no noturno, apresentam mais disponibilidade de horário 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 inerente ao curso. Desse modo, como precisávamos convidar um número significativo de graduandos dos períodos selecionados para uma das etapas da investigação, em momento oportuno, não podíamos correr o risco de rejeição diante de indisponibilidade de horário.

### 3.2.2 DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS LOCAIS DA PESQUISA

A respeito dos locais da pesquisa, é importante destacar acerca da forma de ingresso. Para os sujeitos pertencentes nas duas instituições públicas, o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), 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 sujeitos pertencentes à instituição privada, o ingresso se deu através de um concurso realizado em uma única etapa, abrangendo 2 (duas) provas – 1 (uma) prova de conteúdos programáticos de língua portuguesa e matemática e 1 (uma) prova de redação. Para

---

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

conclusão de curso, os sujeitos da pesquisa devem cumprir uma carga horária estipulada por cada curso, conforme resolução<sup>18</sup> de cada instituição.

Os sujeitos 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 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 destinam-se à formação de profissionais de língua materna para o magistério na educação básica .

### 3.2.3 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

---

<sup>18</sup> a) **IPU1** apresenta carga horária, para o curso diurno, de 2955h/a (dois mil, novecentos e cinquenta e cinco horas aula), distribuídas em uma organização curricular de 9 (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 de mínimo 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), distribuída em uma organização curricular de 7 (sete) semestres, constituída de componentes básicos e complementares. Neste, a Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - Diurno tem duração de mínimo de 4,5 (quatro anos e meio) anos. c) **IPR** apresenta carga horária de 2800 h/a (dois mil e oitocentas horas aula), distribuídas em uma organização curricular de 7 (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.

Na fase de geração de dados, a investigação organizou-se em duas etapas, realizadas entre maio a agosto de 2015. A primeira relativa à aplicação de um questionário (APÊNDICE A) a 111 (cento e onze) sujeitos. A segunda etapa, referente à realização de 3 (três) sessões reflexivas com gravação em áudio/vídeo cuja participação contou com 33 (trinta) sujeitos, distribuídos em cada sessão realizada.

### 3.2.3.1 INSTRUMENTO I: O QUESTIONÁRIO

Para a primeira etapa, realizada entre os meses de maio a junho de 2015, utilizamos do 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. Assim, foi necessário que, na elaboração do questionário, fossem contempladas questões que permitissem aos informantes respostas com base em opiniões, em experiências.

Desse modo, esse documento, 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 ao momento realizado com a sessão reflexiva. Para melhor compreensão da natureza das questões, utilizamos do quadro 1, a seguir, com o propósito de apresentar a configuração do questionário utilizado para a primeira etapa de investigação.

**Quadro 1: Descrição do questionário utilizado na primeira etapa da pesquisa**

<b>Número e modelos de questões</b>	<b>Natureza das questões</b>
<b>12</b> (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)</i> ”; da “ <i>profissão do pai/mãe</i> ”; da “ <i>quantidade de irmãos</i> ”; das “ <i>atividades extra-acadêmicas</i> ”; da “ <i>modalidade do acesso ao ensino básico</i> ”; e da “ <i>experiência com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)</i> ”.
<b>5</b> (cinco) questões de caráter subjetivo relacionadas ao <i>envolvimento do participante com o curso de Licenciatura em Letras</i>	Questionamentos acerca do “ <i>motivo de cursar Letras</i> ”; da “ <i>preferência e/ou contato com outro curso do ensino superior além de Letras</i> ”; da “ <i>participação de atividades inerentes ao curso de Letras</i> ”; e da “ <i>atuação no mercado de trabalho na área ou área afim.</i> ”
<b>2</b> (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</i> ” e do “ <i>envolvimento com as diversas práticas discursivas provenientes do curso de Letras.</i> ”
<b>2</b> (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 ensino básico</i> ”; e da “ <i>avaliação, individualmente, da prática de escrita no âmbito do espaço o qual estão inseridos</i> ”.
<b>2</b> (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</i> ” e da “ <i>relação professor e plano de escrita</i> ”.

**Fonte: Elaboração do autor (2016)**

Com esse instrumento, foi possível ter um recorte de singularidades desses sujeitos múltiplos. Nesse sentido, embora víssemos essas questões como desvantagens, por nem sempre apresentar informações relativas ao esperado, poderiam ajudar a explorar opiniões que tornariam a análise e mapeamento das informações, possivelmente, mais difíceis, como também poderiam nos antecipar a possibilidade de uma alta taxa de respostas de natureza descritiva que poderiam ser melhor retomadas e explanadas na segunda etapa de coleta, qual seja, a sessão reflexiva.

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 em graduandos de períodos distintos dos cursos de Letras, tomando por referência ingressos e egressos de cada curso. Assim, selecionamos os sujeitos entre o 3º ao 9º (excetos os cursos que só tinham até o 7º período), por acreditarmos que estes teriam mais o que revelar acerca das representações sobre escrita, dado a sua vivência com as diversas práticas com esse objeto exigidas em eventos de ensino e socialização de saberes. Provavelmente, a partir do 3º período, o graduando mobiliza com mais recorrência essas práticas.

Convém mencionar que, antes da elaboração e aplicação desse instrumento de coleta, apreciamos o Projeto Pedagógico de cada curso (PPC), a fim de obter insumo 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 sujeitos, 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 é que podemos melhor selecionar os sujeitos a partir dos períodos letivos em que estavam matriculados, bem como aplicar o questionário diretamente em turmas que abrigassem um maior número de graduandos. Julgamos cômoda a aplicação do questionário em salas onde estavam sendo realizadas as aulas, porque facilitaria o retorno do instrumento, como também o esclarecimento de possíveis dúvidas. Como recebemos o consentimento dos professores-formadores, a aplicação foi franqueada sem problemas. 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	9º 7º 5º 3º	IPU1
31	7º 5º 3º	IPU2
25	7º 6º 5º	IPR

**Fonte: Elaboração do autor (2016)**

Assim, conforme se nota no quadro 2, o tamanho da amostra era significativa, porém não apresentava regularidade, o que já era esperado, pois, como a aplicação ocorreu em turmas de períodos letivos distintos, havia, em algumas disciplinas, evasão, ausências e até falta de pontualidade por parte dos alunos.

Na **IPU1**, como a organização curricular do curso era distribuída ao longo de 9 (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 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, nessa 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 7 (sete) períodos, optamos por aplicar o questionário com sujeitos do 3º (2014.1), 5º (2013.1), e 7º (2012.1) períodos. Nessa instituição, constatamos que havia um baixo número de alunos matriculados no curso de Letras e, conseqüentemente, nas disciplinas, o que se refletiu na aplicação do questionário. Além disso, somava-se a essa realidade a evasão, bem como ausências, falta de pontualidade e reprovações por faltas, comuns à dinâmica acadêmica. Por se tratar de um número pequeno de participantes, pudemos aplicar os questionários em dois dias (16/06/2015 a 17/06/2015).

Na **IPR**, como a organização curricular do curso era distribuída ao longo de 7 (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 as duas públicas. Além disso, tal como nas outras instituições, nesta havia tanto desistência quanto ausência às aulas por parte dos discentes. É relevante destacar que em virtude do número de alunos, no semestre da investigação desta pesquisa (2015.1), a coordenadora pedagógica do curso nos informou que foi necessário oferecer a disciplina *Metodologia da Língua Portuguesa*, com carga horária igual a 100 (cem) h/a (destinada, conforme a organização curricular do curso, ao 5º semestre), simultaneamente aos alunos de 5º (2013.1) e 6º (2012.2) períodos. Essa dinâmica promovida pela coordenação facilitou a aplicação do questionário.

Finalizada a aplicação do questionário com os sujeitos das três instituições focalizadas, passamos para o momento de seleção de dados, leitura e mapeamento desse instrumento. Para o primeiro momento, seguimos o método de amostra aleatória

(MOREIRA; CALEFFE, 2008), do qual consiste em sortear, de uma amostra representativa, um dado grupo. Assim, sob esse critério, sorteamos para cada sessão reflexiva cinco sujeitos 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 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 sujeitos vinculados ao mesmo período, provavelmente as ideias, percepções do curso eram compartilhadas. Equilibrar a representação não comprometeria a amostra dos dados.

Realizada esse primeiro momento, referente à seleção dados, partimos para a leitura e mapeamento. Nesse momento, foi-nos possível analisar as respostas de cada questionamento e refletir sobre as informações registradas pelos informantes, com isso, 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, por meio de e-mail e/ou número de telefone (somente para aqueles que não tinham e-mail) entramos em contato com os sujeitos selecionados para a segunda etapa de coleta, enviando um convite (APÊNDICE B) em uma estrutura padrão para os participantes das três sessões que i) contextualizava a realização do evento sessão reflexiva, ii) informava sobre o envio de uma via do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C) para participação na pesquisa, iii) indicava a hora, o dia e o local do evento, iv) informava sobre a emissão de certificado de participação com carga horária específica, bem como

v) esclarecia sobre os sujeitos participante da sessão reflexiva, isto é, os convidados, caracterizados pelos estudantes de Letras, o pesquisador e a sua orientadora<sup>19</sup>.

Entretanto, apesar de termos sinalizado aos sujeitos, no momento da aplicação do questionário, que retornaríamos o contato com alguns deles através de envio de e-mail ou por meio de ligação para os números fornecidos, não foi possível contatá-los de imediato, pois, em se tratando da comunicação por e-mail, alguns dos sujeitos convidados, sobretudo aqueles referentes à primeira sessão, não responderam ao nosso pedido de participação. Fato esse que nos levou a refletir sobre o alcance do questionário utilizado para investigação, porque, embora esperássemos certa rigidez no tratamento deste documento, isto é, a disponibilidade dos sujeitos convidados, percebemos que por ora apresentava variações na solicitação de cooperação, precisávamos recorrer a outras formas de interlocução que permitisse o contato satisfatoriamente. Então, a fim de não correr o mesmo risco no momento de convidar os sujeitos autores das respostas dos questionários selecionados para as sessões sequenciadas, orientávamos acerca da importância de apresentar, na seção de identificação, o instrumento de comunicação mais habitual. Essa adaptação só foi possível dados os procedimentos oferecidos pela pesquisa exploratória que permite explorar situações a fim de obter ideias objetivadas.

Assim, para contatar os sujeitos da **IPU1**, recorreremos à conta de e-mail, fornecida no ato da aplicação do questionário. Porém, como não obtivemos respostas prontamente ao convite realizado, buscamos o perfil da conta do *facebook* de vários deles e repetimos o processo de envio do convite padrão. Esse último recurso de comunicação pareceu-nos mais válido, dado a prontidão nas respostas.

Outra forma de interação que também se mostrou eficaz, sobretudo, para os sujeitos da **IPU2**, foi por meio do aplicativo *whatsapp*. Esses sujeitos, em sua grande maioria, não possuíam conta de email, e quando possuíam, não a acessavam

---

<sup>19</sup> Por questões de foro pessoal, a orientadora só pôde estar presente a uma única sessão reflexiva, realizada na IPU1.

frequentemente. Como essa informação foi dada no momento de aplicação do questionário, a partir de conversas informais entre o pesquisador com os sujeitos colaboradores, ficou acertado que no espaço onde se destinava informar o email que fosse indicado o número de telefone. Assim, a fim de evitar ligações em horários inapropriados, haja vista as atividades extracurriculares dos graduandos, retomamos o contato com a intenção de convidar os sujeitos selecionados, a partir dos questionários sorteados, por meio de mensagens breves no *whatsapp*.

Em relação ao contato para convidar os sujeitos da **IPR**, não houve imprevistos. 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 aprovado 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 um outro momento, a realização da sessão reflexiva. Desse modo, só foi preciso informar os nomes dos sujeitos selecionados.

### 3.2.3.2 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), comum em pesquisas com foco na formação de professores (MEDRADO; PEREZ, 2011; CRISTOVÃO, 2011; PÉREZ, 2014; FERREIRA, 2015), tem 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).

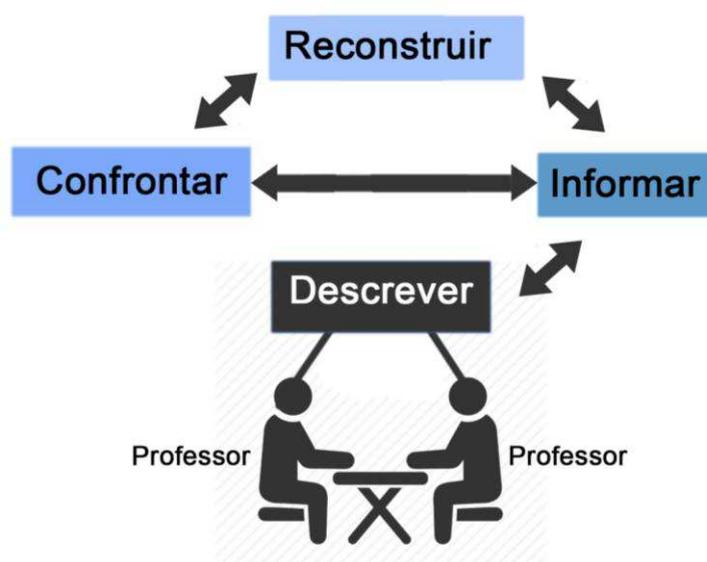
Essa mesma técnica recebe outra denominação, conforme destaca também os estudos de Abrahão (2006), as quais são, assim chamadas de sessões de visionamento, pois envolvem a exposição das gravações em vídeos daquelas aulas observadas pelos participantes, professores e alunos, esperando levantar, com tal exposição, a perspectiva desses sujeitos sobre suas próprias ações.

As definições acima reforçam que o uso desta técnica está atrelado ao interesse dos sujeitos/participantes com o propósito de refletir sobre suas ações. Por esse motivo, não podemos dispensar de aparelhos eletrônicos, como câmeras e gravadores, a fim de que possa ser gravado todo o momento de discussão, que, por vezes, podem ser omitidos diante de outras questões, para posterior análise-crítica. Com as sessões, os participantes submetidos à técnica 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 discursivas 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 alterna: 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 à 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 et al, 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, na qual, a primeira ação 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.

Reconhecida as razões das escolhas, bem como evidenciado o significado, 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 et al (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 1h (aproximadamente), entre junho a agosto de 2015, em reunião franqueada apenas aos participantes da pesquisa, uma em cada instituição. No Quadro 3, é possível visualizar o detalhamento das sessões:

**Quadro 3: Caracterização das sessões reflexivas realizadas**

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

**Fonte: Elaboração do autor (2016)**

Como é possível notar, no Quadro 3, apesar de não se manter padrão o número de participantes das respectivas sessões, essa variante não prejudicou na execução do segundo momento de coleta 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 selecionados a partir do critério de seleção dos questionários. Para a SR1, da **IPU1**, realizada em um auditório do departamento que mantém o curso de Letras, no dia 02/06/2015, no turno da tarde, foram convidados 20 (vinte) participantes, dos quais, 15 (quinze) compareceram ao evento. Vale ressaltar que no dia programado para a SR1, era realizado um seminário sobre Línguas Clássicas e alguns alunos convidados para a sessão reflexiva estavam

participando da conferência na função de monitores. A opção em escolher participar do seminário ao invés da SR1 se deu, supostamente, porque, em número de horas, o certificado de participação oferecido pelo encontro seria superior ao que emitiríamos, o que era vantajoso para os graduandos em termos burocráticos para conclusão do curso. Para a SR2, da **IPR**, realizada em uma sala de aula da unidade onde era realizado o curso, no dia 11/07/2015, no turno da tarde, foram convidados 15 (quinze) participantes, 11 (onze) compareceram. Convém considerar que para a SR2, como o cronograma da execução da pesquisa havia sido planejado pela equipe pedagógica da instituição, a fim de não comprometer o seu calendário, a reunião franqueada com os participantes selecionados foi programada para acontecer entre o intervalo de um turno a outro (2h aproximadamente). Esse momento era referente ao horário de almoço. Então, como o horário não era satisfatório para todos, a justificativa de desistir de estar na SR2 foi acolhida.

Para a SR3, da **IPU2**, realizada em uma sala de aula, no dia 12/08/2015, no turno da tarde, dos 15 (quinze) participantes convidados, pudemos contar com 7 (sete). Em relação às sessões realizadas anteriormente, a desistência nesta foi maior, dado que o período de realização não foi favorável, pois a instituição passava por uma greve tanto da equipe docente quanto técnico-administrativa. A presença de participantes nesta sessão foi mais limitada, devido ao fato de que a grande maioria dos estudantes daquela instituição é proveniente de municípios vizinhos ou de sítios mais afastados da cidade. Sabíamos que haveria custos para deslocamento, o que comprometeu a ausência de mais da metade do número de participantes previstos. Porém, como seguíamos um cronograma de pesquisa, optamos por realizar a sessão com os colaboradores que dispúnhamos.

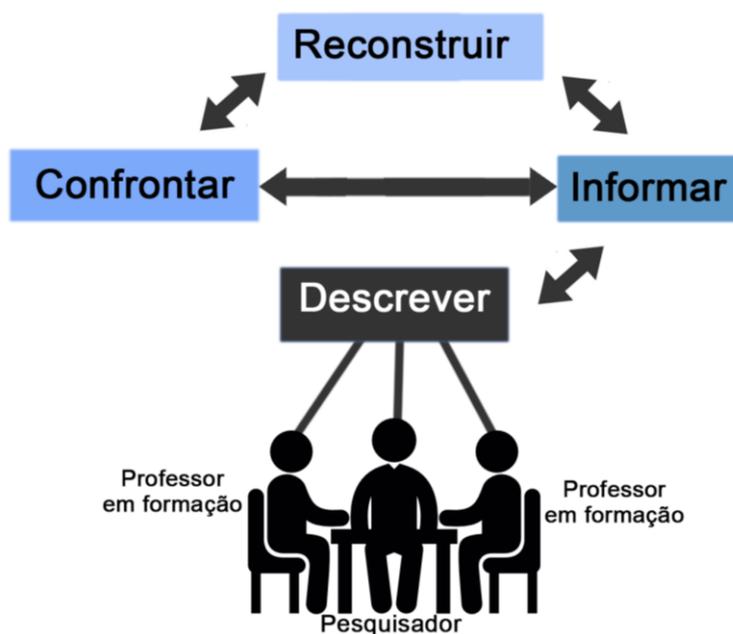
A sessão reflexiva, nesse sentido, apresentou-se como um instrumento metodológico necessário para fornecer de modo mais distinto o entendimento das representações sobre escrita reveladas por licenciandos de cursos de Letras. Com isso,

assumimos que este instrumento permitiu oportunizar um ambiente de colaboração e negociação, mas também um ambiente favorável que propicia aos professores (ou futuros professores) apropriação do processo reflexivo para a desconstrução e a compreensão de suas práticas pedagógicas (LIBERALI; MAGALHÃES et al 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 das respostas fornecidas no instrumento da primeira etapa, assim, alternadamente, explorávamos 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 et al, 2003). Na figura 4, o esquema, de modo mais específico, permite representar visualmente as ações reflexivas conduzidas a partir da atuação do pesquisador, mencionadas anteriormente:

Figura 4: Esquema reflexivo com base em Liberali; Magalhães; Romero (2003)



Fonte: Elaboração do autor (2016)

Contudo, acerca desse 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, com que se davam essas ações, mesmo, metodologicamente, tratando-as de forma separada para melhor entendimento nesta seção.

Assim, para cada sessão, inicialmente, como forma de abertura da discussão, solicitávamos uma apresentação dos participantes, visto que por se tratar de um grupo de graduandos 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 poderia ser 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 se 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, apresentávamos o objetivo de realizá-las, qual seja, o de oportunizar um ambiente de reflexão entre os participantes, organizado de forma argumentativa, a partir de práticas discursivas, para melhor refletir nas significações atribuídas à escrita no curso de Letras a partir das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Essa atitude pareceu-nos pertinente, pois deixávamos os participantes cientes do que se esperava deles naquele ambiente com filmadora e gravador de áudio.

Ainda nos interessava, neste movimento inicial, informar o tópico que guiaria a discussão – isto é, esclarecimento aos participantes sobre o tema da sessão, qual seja, escrita acadêmica no curso de Letras; bem como as questões que seriam lançadas para discussão baseadas no questionário aplicado no primeiro momento de coleta –, 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 a vontade para participarem ativamente da sessão. Em termos metodológicos, o pesquisador interpretativista atua como principal instrumento de coleta 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 de dados 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 no Curso de Letras* – por

meio da recuperação de algumas questões presentes no questionário, conforme os exemplos a seguir:

Para vocês, há diferença entre a escrita exigida no ensino superior com a escrita exigida no ensino básico? Qual(is)?

O curso de Letras fez repensar sobre as práticas de escrita? Por quê?”, “Que práticas dos professores, no curso de Letras, os levaram a escrever consideravelmente bem?

Vocês participam de outras atividades extra curso 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 os ajudou na produção textual?

Neste momento, a fim de instigar aos participantes a argumentarem e, assim, fornecerem uma descrição mais detalhada das representações, optamos por expor, além desses questionamentos, algumas respostas dadas ao questionário, 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 o objeto escrita. Esse momento de informar, precedido da ação de descrever as percepções de escrita reveladas no questionário, serviu para que os participantes explicassem os motivos que levariam a 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 aos participantes, em alguns momentos da sessão, a se questionar sobre como se configuravam as representações que eles revelavam sobre a escrita. 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 se mostrou essencial, dados os significados que eram atribuídos. Consideramos que esta ação, em especial, se

apresentou 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)construção de significações sobre a escrita acadêmica nos cursos de Letras. Desse modo, motivávamos 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 informações são apurados em ambiente natural e situados, conforme salientam Moreira & Caleffe (2008), o ambiente de reflexão também permitia que os próprios participantes 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 discursiva.

Assim, na ação de *descrever* as percepções existentes sobre o tratamento dado a 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; 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, 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. A promoção dessa ação permitia que alguns participantes mais tímidos se posicionassem frente a questões postas e lançassem, inclusive, outros questionamentos que ampliaram as representações sobre escrita reveladas.

A ação de *reconstruir*, consequente das ações anteriores, estava relacionada às 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 revelarem-nos. 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 et al, 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, representações formuladas coletivamente.

Em síntese, convém destacarmos que o trabalho com esse instrumento de base reflexiva permitiu ter acesso às representações dos sujeitos múltiplos, ora vistos como futuros profissionais que ensinarão a escrever e/ou colaborarão para 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. Essa estratégia de selecionar material e de conduzir oralmente a segunda etapa, pautou-se na escolha metodológica do pesquisador da pesquisa que em função da sua área de atuação também serviu como sujeito da investigação.

Concluídas as sessões reflexivas, partimos para o momento de transcrição dos áudios<sup>20</sup> para melhor entendimento e análise. Contudo, antes de partimos para a subseção referente à sistematização dos dados, julgamos importante apresentarmos os parâmetros sociosubjetivos que envolvem os 33 (trinta e três) sujeitos participantes das três sessões reflexivas, sumariamente descritas neste momento. 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, com isso, analisar os seus depoimentos com um olhar mais teórico. Podemos exemplificar no quadro 4, a seguir:

---

<sup>20</sup> O áudio das sessões reflexivas foi transcrito segundo Marcuschi (2001).

**Quadro 4: Caracterização dos participantes das sessões reflexivas**

<b>SESSÃO REFLEXIVA (SR)</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>
<b>SR1</b>	<p>FAIXA ETÁRIA: Entre 18 a 25 anos</p> <p>QUANTIDADE: 15 (quinze) participantes</p> <p>SEXO: Masculino e feminino</p> <p>PERÍODOS: compreendidos entre 3º, 5º, 7º e 9º</p> <p>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>
<b>SR2</b>	<p>FAIXA ETÁRIA: Entre 19 a 23 anos</p> <p>QUANTIDADE: 7 (sete) participantes</p> <p>SEXO: Masculino e feminino</p> <p>PERÍODO: compreendidos entre 3º, 5º, e 7º</p> <p>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>
<b>SR3</b>	<p>FAIXA ETÁRIA: Entre 25 a 50 anos</p> <p>QUANTIDADE: 11 (onze) participantes</p> <p>SEXO: Masculino e feminino</p> <p>PERÍODO: compreendidos entre 5º, 6º e 7º</p> <p>PERFIL DOS PARTICIPANTES: graduandos e graduandas, alguns com mais de uma formação no ensino superior, outros comerciante, gestores(as), professoras da educação infantil e fundamental da rede privada; ainda outras, dona do lar.</p>

**Fonte: Elaboração do autor (2016)**

Como explicitado nos procedimentos metodológicos, os sujeitos participantes das três sessões reflexivas apresentam caracterização distintas, haja vista a subjetividade inerente. Com isso, reconhecemos que essas informações biossociais registradas no

questionário aplicado refletem na formulação das representações sociais e no agenciamento de vozes analisados no capítulo 4, a seguir.

### 3.3 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *corpus* analisado na investigação da pesquisa é constituído por um conjunto de depoimentos de licenciandos do curso de Letras de três instituições de ensino superior do estado da Paraíba, coletados por meio da técnica da sessão reflexiva com duração de aproximadamente 1 hora cada, que foram transcritos e, posteriormente, categorizados 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:

**Figura 5: Esquema de sistematização dos dados de base metodológica exploratória**



**Fonte: Elaboração do autor (2016)**

Nesse sentido, a partir da Figura 5, utilizamos a leitura, a fim de ter uma visão geral dos dados, necessária para um maior esclarecimento e delimitação. Esse procedimento envolveu a revisão da literatura sobre o tema investigado e discussão em

momentos de orientação que permitisse olhar para o *corpus* com um viés mais interpretativista. A categorização, ao centralizar-se nos apontamentos dos informantes da pesquisa, serviu-nos como forma para agrupar os depoimentos transcritos por unidades gerais de significados que foram surgindo durante a leitura, que 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 sujeitos demonstram ter sobre esse artefato linguístico em contexto acadêmico, bem como a explicação desse objeto para se inserir nas comunidades discursivas proporcionadas pelo curso de formação inicial. Essa realidade reconhecida a partir da atitude e conhecimento revelados pelos sujeitos caracteriza os elementos constitutivos das representações sociais, a saber: objetivação e ancoragem, já apresentadas no capítulo anterior.

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, maior contato com situações que envolvam a prática de escritura.

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 graduandos favoráveis ao contato com a escrita, tais como: orientações de produção textual realizadas pelos

professores-formadores, em contexto sistemático de ensino; participação em projetos, em grupos de estudos, entre outros. Associamos a objetivação à compreensão que os sujeitos colaboradores demonstram a respeito das características específicas da escrita no ensino superior, que, por sua vez, se diferenciam das características desse objeto no ensino básico, como apontados pelos informantes, tanto em respostas dadas ao questionário quanto retextualizadas durante as sessões reflexivas.

Não apenas o reconhecimento do artefato acadêmico estudado nessa pesquisa remete à objetivação, mas também a própria identificação das habilidades e de atitudes necessárias para dominá-lo que se revelaram nos posicionamentos discursivos dos participantes, ou seja, essas ações confirmam que há uma necessidade, por parte dos informantes, 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, o interesse na concretização do elemento citado como forma de torná-lo existente.

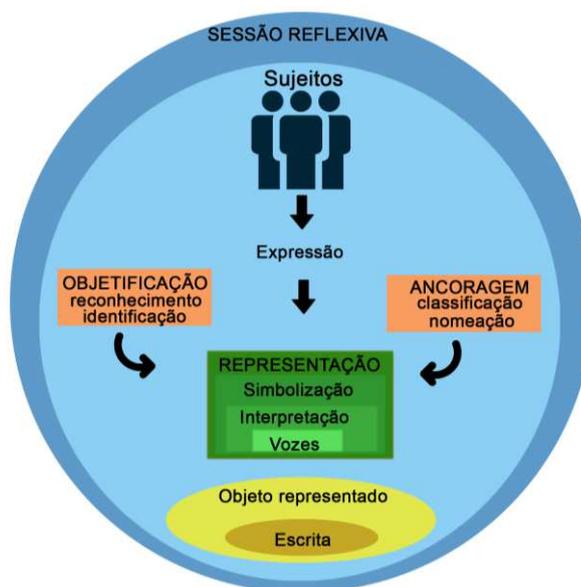
A respeito do segundo elemento, qual seja: a ancoragem, uma vez concretizada a escrita, interessa-nos também interpretar o que os sujeitos sabem sobre ela, que conhecimentos demonstram ter, pois, ancorar, neste sentido, remete a explicar, a esclarecer, de acordo com a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2013). Essa atitude só pode ser possível a partir de classificação e nomeação. A primeira, nesse sentido, significa categorizar a fim de que 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 na necessidade que os participantes das sessões têm de se apropriar da escrita, estabelecendo uma relação entre esse objeto.

Diante do exposto, poderíamos retextualizar, embora não tão simples assim, a interpretação que fizemos das representações sobre o artefato linguístico 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 virtudes do contato com as práticas de escrita do curso, isto é, a constituição social oriunda do local no qual os sujeitos desta pesquisa estão inseridos é fator essencial para a formação e 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 tratar-se 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 Ilustração 1:

**Ilustração 1: 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 JODELET, 1989).**

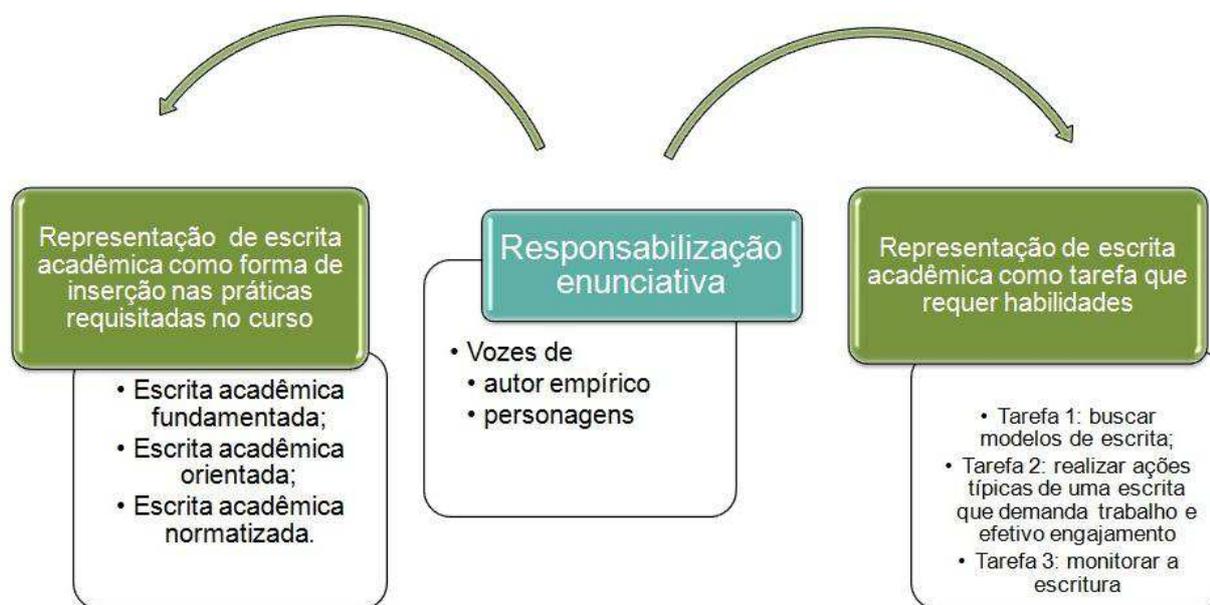
Essa ilustração, de maneira simplificada, orienta a base da leitura do *corpus* que, por sua vez, gerou a análise de dados. É diante dessa interpretação, que organizamos a

análise a partir de três categorias, quais são: 1) *representação de escrita acadêmica como forma de inserção nas práticas requisitadas no curso*; 2) *representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades*; e 3) *responsabilização enunciativa*. As duas primeiras categorias referem-se aos dois grupos maiores das representações desveladas. A primeira sintetiza os saberes construídos dos graduandos sobre esse artefato linguístico, uma vez que é entendido como forma de acesso às práticas requeridas no curso de 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 na 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 do curso. Desse modo, igualmente aquela, esta é organizada em três subcategorias, a saber: a) *tarefa 1: buscar modelos de escrita*; b) *tarefa 2: realizar ações típicas de uma escrita que demanda trabalho e efetivo engajamento*; e c) *tarefa 3: monitorar a escritura*.

Se essas duas categorias desvelam as representações sobre a escrita acadêmica por graduandos dos cursos de Letras, cabe a 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 última categoria é organizada em duas subcategorias, são elas: a) *vozes do autor empírico*; b) *vozes de personagens*. Como partimos do princípio que todo personagem formulado traz vozes sociais, na segunda subcategoria daremos conta da discussão sobre as vozes sociais harmonizando com a análise da subcategoria.

Para melhor esclarecimento acerca do nosso posicionamento, a seguir, a Figura 6 que apresenta o detalhamento das categorias:

**Figura 6: Vozes discursivas e representações de escrita identificadas**



**Fonte: Elaboração do autor (2016)**

Como podemos perceber na figura 6, 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 dos sujeitos graduandos, são originadas *representações sociais* sobre a escrita caracterizadas nos boxes verdes, nas extremidades, conforme o sentido das setas. Nas margens da figura em discussão, as representações exibidas permitem sintetizar saberes (lado esquerdo) e posicionamentos (lado direito) dos informantes da investigação a respeito do contato com a escrita no curso de licenciatura em Letras vivenciado.

## CONHECIMENTO, ATITUDE E RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA SOBRE ESCRITA

Este capítulo é dedicado à análise dos dados, conforme as categorias previamente apresentadas no capítulo 3. 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 informantes da pesquisa a respeito da escrita representada no curso de formação docente. Para tal, esta seção é 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, como também as estratégias<sup>21</sup> de ação que configuram essas evidências, e as consequências no tratamento recebido pela escritura em virtude dessas estratégias.

Na segunda seção, *Representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades*, apresentamos o posicionamento daqueles que se utilizam da escrita para circunscrever na dinâmica do curso. Igualmente à seção anterior, esta é organizada em três subseções: *a) tarefa 1: buscar modelos de escrita; b) tarefa 2: realizar ações típicas de uma escrita que demanda trabalho e efetivo engajamento; e c) tarefa 3: monitorar a*

---

<sup>21</sup> 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 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).

*escritura*. Nessas subseções, apresentamos os elementos constituintes para a identificação das representações reveladas pelos informantes sobre a escrita acadêmica.

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

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

Para os graduandos dos cursos de 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 esses sujeitos são questionados sobre as percepções que construíram sobre a escrita, com o propósito de tornar este objeto real e próximo da realidade na qual 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 informantes 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: fundamentação, orientação e normatização, vocábulos esses usualmente, utilizados no curso de Letras, mais precisamente; ou, de modo geral, no ensino superior.

Assim, mediante a discussão promovida na segunda etapa de investigação, foi-nos possível compreender os conhecimentos práticos construídos a partir da experiência com a escrita nos cursos de Licenciatura em Letras dos sujeitos da pesquisa, neste caso, acerca da sistematização dos conhecimentos que o grupo tem sobre o objeto (NASCIMENTO, 2013, p. 49).

Além disso, como também ter acesso aos saberes socialmente elaborados e compartilhados sobre a escrita. O resultado do qual chegamos incide no fato de que a escrita no curso de formação docente apresenta características particulares que interferem no modo de agir desses sujeitos e que uma vez apropriadas os permitem inserir-se nas diversas práticas letradas recorrentes no curso, 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 constitui esse tipo de representação.

#### 4.1.1 ESCRITA ACADÊMICA FUNDAMENTADA

Dentre as evidências sobre as representações de escrita acadêmica, podemos notar, nos discursos dos graduandos, que este objeto, no curso de 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 informantes a respeito do entendimento sobre a característica de fundamentação para o modelo de escrita requisitada no curso de formação docente<sup>22</sup>:

(1)<sup>23</sup>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<sup>24</sup>

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

<sup>22</sup> As transcrições basearam na adaptação das normas de Marcuschi (2001).

<sup>23</sup> Os excertos serão enumerados para melhor configuração da análise.

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

(3) 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

(4) 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 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 dos graduandos com a prática 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, neste 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 graduandos, uma redação acadêmica consistente deve-se manter diálogo com seus pares – “*baseada em outros autores*”, como é evidenciado no excerto 3 –. Além do mais, ainda de acordo com excertos, podemos afirmar que o caráter de se fundamentar em algo sugere *pontos de vista* de ideias, direcionamentos que permite 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, nos cursos de Letras, em especial, que essa dinâmica de escrita consolida-se a ponto de permitir significações pelos graduandos que são compartilhadas entre si.

Os excertos também revelam que para participar das diferentes comunidades discursivas, presentes no curso de formação, a escrita deve assumir certas particularidades que validam os escreventes como atores sociais e colaboradores. Certamente essa assertiva justifica a ação dos graduandos em sinalizar que “a maioria dos textos” circulantes no universo acadêmico esteja baseada nas diversas teorias contempladas pelos cursos, como podemos observar os 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/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 se 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 graduandos 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 reinterpretar linguisticamente informações dadas ou até mesmo acrescentar proposições adicionais ao já discutido. Trata-se de mais uma das particularidades inerentes do ensino superior, nesse 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 graduandos: “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 apontadas pelos graduandos, 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 artigos técnicos da área, bem como maior contato com as práticas do domínio acadêmico.

Depreende-se dos dados que, nos cursos de 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 graduandos 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 pelo curso, e desse modo, a fim de poder se inserir nos eventos típicos do curso de formação, 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 eles 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 constatarmos que os participantes mesmo não afirmando categoricamente certos conhecimentos sobre a escrita, ainda assim 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 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

(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 pelos cursos de 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 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, é esperado que algumas disciplinas que 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 aos excertos expostos, evidenciar a importância do profissional responsável por tal componente curricular, pois, como vimos, ele assume posicionamento hierárquico do qual valida o modo como os graduandos entendem e concebem a escrita nos cursos de Letras (para melhor compreensão a respeito do papel facilitador da prática de escrita acadêmica, representado pela imagem do professor, a leitura do tópico 4.3, sobre vozes discursivas).

Diante do exposto, refletimos que em representações sociais, a tendência para classificar um objeto, seja por meio de generalização ou, 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 a escrita, na forma como as significações são construídas.

Além disso, no interesse de tornar esse objeto real, particularizado e familiar a realidade dos graduandos, 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 graduandos busquem termos advindos da sua experiência como escrevente no curso superior que comprovem o modo como entendem e praticam no âmbito de sua profissionalização.

#### 4.1.2 ESCRITA ACADÊMICA ORIENTADA

Além do caráter fundamentado com o qual se entende a escrita, é possível, dentro da representação de escrita como inserção, a compreensão de que esse objeto precisa ser orientado. Para melhor compreender essa característica, 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 acima, percebemos que o modo como a escrita é representada harmoniza-se com a imagem de professor apontada pelos graduandos, visto como facilitador para o melhor desempenho da elaboração textual. Assim, a escrita, agora praticada, requer um trabalho reflexivo que exige dos graduandos maior empenho e dedicação com o que produz e, do professor, o uso de procedimentos de encaminhamentos sistemáticos que favoreçam possibilidades de acesso ao conhecimento produzido na academia.

Parece-nos, ainda de acordo com os excertos, que o desenvolvimento 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, os graduandos demonstram ficar à margem 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, uma formação científica fragilizada, como representado no depoimento: “*e tem gente que vai passar os nove períodos e não vai ter isso*”.

Certamente essa compreensão deve estar relacionada à necessidade que os graduandos têm em socializar-se em uma esfera diferente da qual vivenciaram antes de ingressarem no ensino superior. O professor, nesse 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, se insira na profissão, o que reforça a importância da imagem do professor para construção de representações sobre a escrita. Todavia, a partir do excerto acima, convém considerar a respeito da orientação metodológica do professor da disciplina, uma vez que o depoimento expresso pelo informante 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 do qual os graduandos apresentam e que 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 nos cursos de 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 a 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 dá 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 na mobilização efetiva da escrita pelos graduandos, como é sinalizado: *“então quando nós somos cobrados, vai ter um desenvolvimento melhor”*, mas também em uma maior segurança no que escreve e 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 graduandos devem seguir a risca tudo o que é orientando, pelo contrário, trata-se de um norte, de um encaminhamento que permita aos graduandos eficaz engajamento com o tipo de escrita exigido no curso.

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 materialidade da escrita. Como uma espécie de denúncia, é possível identificar alguns discursos que discutem sobre a ausência de orientação ou a presença parcial que corroboram para desajustes, como observamos a seguir:

(16) é um orientado 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 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 na 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 pelos informantes, como podemos perceber nos excertos, o que impõe ao escrevente autonomia para a produção de textos. Assim, neste sentido, a escrita é validada pelo produto, diante das exigências de produção; e desconsiderada pelo processo, 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*”, o que reflete na avaliação da escrita pelos sujeitos investigados.

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

(19) essa ideia de orientar... porque:: tipo... associado aos professores... vamos 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 aos graduandos, de acordo com os excertos, um efetivo desempenho.

#### 4.1.3 ESCRITA ACADÊMICA NORMATIZADA

Além desses conhecimentos evidenciados a partir de apontamentos dos informantes, outro se mostrou com maior clareza, qual seja: escrita como um instrumento normatizado. Essa evidencia só foi possível, mediante a discussão gerada a respeito do entendimento dos informantes sobre a escrita recorrente nos cursos de Letras, pois, ao que foi revelado, uma vez que a escrita acadêmica assume a função de inserir agentes às práticas socializadas na formação inicial, é possível afirmar que este objeto 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 pra "quela 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 informantes esclarecem que o lugar de formação oferece modos de escrituras dos quais influenciam nas representações construídas. Os cursos focalizados, de acordo com esses colaboradores, impõem um padrão de escrita que monitora aqueles inseridos na comunidade científica que não pode ser confundido com aqueles de bate-papo ou da escola. Diante do contato constante com as práticas típicas dessas comunidades, os agentes participantes, quando ativos e reflexivos, são

influenciados a ponto de reproduzirem-nas, 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 licenciatura em Letras apresentam-se, o que demanda significativo trabalho por parte dos graduandos; entretanto, cabe, neste momento, ressaltar que mesmo com a norma, a escrita assume singularidades de área para áreas, bem como de gêneros textuais para gêneros textuais 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, os graduandos buscam adotar dessa compreensão do objeto investigado a fim de melhor gerar uma formação científica. Essa significação de escrita normatizada é construída a partir do momento em que os graduandos demonstram reconhecer que precisam se adaptar ao modo de escrita comum à formação, que abarcam, baseado nos discursos, forma, estrutura, linguagem, técnicas com as quais projetam uma escrita com um viés mais normatizado.

Além do mais, percebemos que essa especificidade de escrita é materializada em gêneros acadêmicos solicitados nos cursos, exemplificado com base na produção de uma resenha acadêmica, conforme é revelado no recorte do excerto 21: *“em relação às normas também contam pra’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 graduandos, dificilmente esses sujeitos terão êxito nesse contexto, cabendo a eles, assim, empenho e submissão às normas que vigoram nos cursos.

De acordo com esses excertos, percebemos a obrigatoriedade dessa convenção de escrita adotada nos cursos, pois, a fim de que seja inserida nos modos de escrita dos 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 do curso, pelo contrário, abarca tanto o aspecto formal – o que leva em consideração a estrutura da língua, a capacidade de expressão, como também 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 a qual é 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. Normatizado, a partir do que já foi explanado, pode ser entendido a partir de *i) aspectos formais* representados ou na configuração de gêneros circulantes na academia ou no estilo de escrita padrão; *ii) aspectos de formatação* representado nas orientações de redação da ABNT.

Ao analisarmos os depoimentos dos informantes, observamos que as evidências de compreensão sobre escrita desenvolvida no curso, fundamentada, orientada e normatizada, por exemplo, correspondem às experiências do contato com esse objeto. Essas evidências acarretam estratégias de ação que são reveladas pelos graduandos como meio para se apropriar 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 consequências no perfil desses agentes sociais, que permitem torná-los colaboradores dos conhecimentos socializados na prática do curso, ou seja, uma vez entendido a escrita a partir da representação a qual temos discutida nesta seção, possivelmente são gerados resultados que delineiam o perfil desses informantes, mas não somente, como também ressignifica a relação existente entre eles com o objeto representado.

Para melhor esclarecimento desta construção do fenômeno de representação, podemos observar o seu desvelamento na figura 7 a seguir:

**Figura 7: Elementos constituintes de representação de escrita como inserção nas práticas requisitadas no curso**



Fonte: Adaptação de Ladino; Marinkovich (2013)

Essa figura 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 no curso, pois, para que os sujeitos possam inserir-se na dinâmica do curso, não basta 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 pelos graduandos 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 informantes, a utilização de certas estratégias de manipulação da escrita requisitadas na dinâmica provenientes dos cursos, o que compreende basear-se em teoria/teórico específico da área, apoiar-se no currículo de formação, empregar a norma padrão e aplicar a formatação reconhecida na área; como também, visto que os graduandos fazem parte de um currículo de formação, fundamentalmente parece que se apoiam nos preceitos de tal currículo, quando informam sobre as ideias que se tem sobre o objeto representado.

Além disso, esses mesmos sujeitos revelam que a própria escrita deve seguir tanto a norma padrão privilegiada no curso quanto adequar às orientações oriundas de eventos formais, tais como participação em congressos, projetos, orientações de trabalhos de componentes curriculares da grade formal do curso de formação docente.

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 pelos graduandos durante a formação. Essa caracterização permite gerar consequências que refletem tanto na imagem dos graduandos quanto no modo como a escrita é trabalhada, ou seja, os dados revelam que ao representar a escrita como inserção nas práticas letradas, os professores em formação precisam utilizar de um plano

de ação para a escrita, socializar com as práticas de escrita acadêmica, bem como se apropriar de uma escrita mais embasada.

#### 4.2 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 atestem que a escrita no curso de formação docente parece ser igualmente entendida como uma tarefa, visto que requer trabalho intelectual a partir do uso de habilidades privilegiadas na comunidade profissional. Esse tipo de representação parece definir a formação do estudante de Letras, 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 desses sujeitos 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 informantes, alguns termos 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 do curso.

#### 4.2.1 TAREFA 1: BUSCAR MODELOS DE ESCRITA

A escrita no curso de formação docente, de acordo com apontamentos dos informantes, requer trabalho intelectual daquele que a prática, assim, não por acaso, exige da sua parte o interesse em se apropriar das formas privilegiadas na comunidade discursiva na qual estão inseridos. Ao afirmarmos isso, queremos dizer que, a partir das evidências apontadas pelos informantes, pudemos perceber que uma das habilidades requeridas na representação de escrita defendida nesta subseção refere-se a busca de modelos de escrita reconhecidos no universo profissional.

Esses sujeitos afirmam que, uma vez que desconhecem formas usualmente praticadas no curso, precisam ter modelos 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 a integração na área profissional, uma vez que, como resultado, assumem uma identidade, possivelmente, privilegiada nos cursos. 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 excertos, o desconhecimento é fator desencadeador da 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 pelo curso, 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 evidencia indica que uma vez que o praticante, nesse caso, os graduandos, tenha contato com os modelos de escrita circulantes no domínio acadêmico, provavelmente, o possibilitará atuar por meio do artefato linguístico em questão. Possivelmente, apenas o modelo não atestaria eficiência no domínio da escrita, todavia, como podemos observar nos excertos, serve de base para introduzir os modos do dizer nos cursos, pois, a realidade, aquilo que se entende sobre o objeto aqui discutido, parece ser construída com base na interação, no contato que o sujeito, representado aqui, pelos graduandos, tem com o objeto (MOSCOVICI, 2013). Além disso, essa evidência apontada pelos informantes 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 de modelo de escrita, esses sujeitos 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”* –, 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 torna-o 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 contato 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 esses excertos, é possível afirmar que os sujeitos reconhecem que a busca por modelos de escrita pode ajudá-los a participar da prática recorrente no curso, pois apresenta “*um caminho a percorrer*”. Essa evidência de escrita como tarefa demonstra que os graduandos, de modo a contribuir com os conhecimentos produzidos na área de formação profissional, precisam recorrer a esses modelos como maneira de “*enriquecer mais o nosso pensar*”, isto é, as formas compartilhadas entre os pares denotam um conjunto de ações que permitem aos participantes utilizar-se do estilo de escrita aceito pelos cursos.

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 possa atuar por meio da escrita.

Por outro lado, convém considerar que essa evidencia, por favorecer a estratégia referente à efetivação de modelos reconhecidos para atuar por meio da escrita acadêmica, revela a preocupação que os graduandos 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 escritas são superadas no decurso da vivência acadêmica.

Essa estratégia de ação gera outra, qual seja, absolver marcas de escritas que regulam o trabalho acadêmico, como podemos notar, a partir de 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 micro-artigo... 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. (grifos nossos).

(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 dos graduandos, porque, à primeira vista, em contato com textos autênticos da área, os participantes passam a *observar* (o modelo) mediante a 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 na 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 nesse 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 como forma de particularizar o objeto investigado; aquisição de características, porque, uma vez descrito, a fim de torná-lo próximo à realidade desses sujeitos, características são geradas a partir dos apontamentos e ao assim agirem, distinguem de outras realidades já formuladas, ao diferenciarem a escrita de um gênero com outro, de um curso para outros, por exemplo.

Com efeito, baseado nas postulações da teoria, notamos que o comportamento acima discutido é representado por meio de traços da postura dos graduandos, como agentes em formação, pois, embora seja mencionada 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 em análise.

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”* –. 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 evidencia quando efetivada oportuniza, possivelmente, o primeiro contato com as formas

e conteúdos particularizados, assumido pela prática de escrita acadêmica desempenha no curso de Letras.

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

#### 4.2.2 TAREFA 2: REALIZAR AÇÕES TÍPICAS DE UMA ESCRITA QUE 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 informantes, a saber: reconhecimento de que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento. Essa evidência consolida-se a partir do momento que compreendemos que os sujeitos da investigação demonstram reconhecer que para se inserir nas práticas desempenhadas no curso, precisam agir conscientemente, de modo a participar ativamente dos eventos formais e informais necessários à formação.

Por agir assim, os graduandos conseguem construir significados comuns aos pares para atuar por meio da escrita acadêmica, figurado na imagem de outros graduandos e professores, 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 que se segue atesta essa realidade, ao declarar que em virtude da experiência com as práticas desempenhadas no curso, os graduandos 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 a tranco 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 sujeitos e sujeitos, 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 do curso de formação, deve-se harmonizar com o engajamento dos sujeitos, do interesse em participar dos eventos validados na esfera particular a fim de desenvolver pertinentes competências.

Assim, a partir dessa evidência, é possível apontar no excerto em questão o uso da metacognição, como estratégia de ação da 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”* – 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 que requer habilidades, nesse caso, engajamento é a palavra chave para esse entendimento que chegamos até ao momento.

Uma vez apropriada essa 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*” –, 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, os graduandos 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 comuns à área de atuação, como pode ser expresso no excerto em análise.

Outrossim, mostra-se recorrente nos apontamentos dos informantes, 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, os sujeitos indicam que para se engajar efetivamente nos eventos reconhecidos no curso, devem utilizar-se das estratégias acumuladas durante a vivência no lugar 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 professor... 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, estes devem utilizar-se dela para engajar-se, visto que, no ambiente acadêmico, passam a ser responsável pelo *dizer* e como *dizer* – *“eu sou responsável por aquilo que estou escrevendo”* –. Em contrapartida, mesmo quando não demonstram ter a disposição certas habilidades ou conhecimentos valorizados em Letras, os sujeitos, 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”* – 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), que 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 informantes asseguram a mobilização das habilidades anteriormente apresentadas como necessárias para o domínio da escrita.

O efetivo engajamento defendido nesta seção remete as ações de modo consciente apontadas pelos informantes para manipular a escrita em eventos típicos da esfera profissional. Desse modo, o artefato linguístico o qual é representado exige esforço daqueles que dele utilizam-se, isto reflete como é particularizado no curso, tal como podemos melhor observar nos fragmentos a seguir que retratam a compreensão da escrita enquanto habilidade que requer o trabalho, apontando 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 que a gente se propõe a fazer um curso como esse... a gente vai ser profissional... e na medida que você é profissional... você tem que pensar de acordo com as mil teorias que nos rondam... mas... você também que 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.

A partir dos excertos, podemos afirmar que a escrita para os graduandos trata-se de uma atividade de caráter contínuo o qual exige atenção e disciplina. Não se trata mais de copiar informações sem os devidos créditos, o objeto como tarefa requer daqueles que dela utilizam-se a devida atenção, o que envolve estratégias recursivas de escrever e reescrever, isto é, em uma espécie de movimento contínuo, é necessário refletir em como está sendo manipulado o artefato linguístico – *“Aqui tem o processo de reler o que escrever De adaptar De trocar”* –. Esse trecho reforça o trabalho com que é realizada a prática de escrita acadêmica no curso de formação docente.

Além dessa realidade, sujeitos engajados com práticas letradas de escrita denotam credibilidade para aqueles que delas fazem uso, ao associarmos essa assertiva ao curso de Letras, 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 no curso, os praticantes, conforme notamos nos apontamentos, adquirem-na e apropriam-se de modo que possam mobilizá-las solidamente, a fim de ser aceito socialmente ou compartilhar socialmente um mesmo objeto representado (MOSCOVICI, 2012).

#### 4.2.3 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 informantes, 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 informantes a respeito das tarefas realizadas para monitorar a escrita em virtude dos contextos de produções inerentes ao curso de formação docente:

(39) 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.

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

(41) 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

(42) 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 informantes, o curso de Licenciatura em Letras padroniza um estilo de escrita que se torna consumado, assim, cabe aos praticantes, em uma espécie de interação, ser guiados pela dinâmica da esfera social. Assim, ao representarem a escrita como tarefa, demonstram reconhecer a necessidade de avaliar se o objeto trabalhado segue os padrões da área – *“é justamente essa questão de escrever de forma adequada conforme a área”* –. Essa orientação pautada na compreensão que os sujeitos demonstram ter sobre a escrita, baseado 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 a representação social é uma modalidade do conhecimento particular, os sujeitos, a fim de simbolizarem o objeto, utilizam-se de condutas que possibilitem sistematizar a realidade entre eles e o objeto social, desse modo, quando os informantes 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 de formação docente.

Em conformidade a essa realidade, podemos observar também que as condutas identificadas nos discursos dos sujeitos desta pesquisa 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 formação, pois, como podemos observar, há a indicação do gênero *resenha* e orientação a respeito da sua *configuração* – *“em relação às normas também contam pra’quela 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”* – os graduandos 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”* –. Essa aceitação da demanda do curso, bem como os ajustes ao modo de escrever para atuar nas práticas acadêmicas do curso de formação estão relacionados à função de orientação, o que para a teoria das representações sociais, no dizer de Ornellas (2013), “a representação orienta comportamentos e práticas” (p. 49).

Desse modo, monitorar a escritura requer exercício de produção que considere as condições de circulação do objeto representado, assim, além do reconhecimento do papel desempenhado pela escrita no curso de Licenciatura em Letras, os informantes 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:

(43) 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

(44) você pega as ideias principais do que você já escreveu e: apenas aperfeiçoa... você tem que melhorar o que tá dito ali. SR 3.

(45) 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 *saber dizer* são característicos dos dados, o que demonstra o entendimento dos sujeitos a respeito da relevância do artefato linguístico em contexto acadêmico. Não por acaso, faz parte dos depoimentos dos professores em formação o emprego da informatividade como necessário à produção textual acadêmica, mas também harmonizada com o estilo de aperfeiçoamento, de modo que caracterize uma escrita coesa e coerente. Essas estratégias, identificadas a partir dos registros dos informantes com a dimensão informacional das representações sociais, correspondem à sistematização dos conhecimentos que esses sujeitos têm sobre o objeto representado (ORNELLAS, 2013).

Além disso, podemos observar, a partir dos dados, que essa representação de escrita é possível porque os informantes demonstram reconhecer a necessidade de agir autonomamente, a fim de usar a escrita em quaisquer eventos que contemplem a linguagem. O excerto 45 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.*” – Na situação acadêmico-científica, representado por evento acadêmico, é possível perceber que a escrita exigida apresenta outro perfil, para este momento, de acordo com os dados, o objeto investigado deve seguir às 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, bem como requer dele, neste caso, de professores em formação, 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” –.*

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 aos professores em formação maior engajamento com as práticas de escritura acadêmica como requisito para dominar os 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 de formação docente. Assim, diante do exposto, ao desvelar a representação de escrita como tarefa, permitiu-nos ter acesso aos conhecimentos construídos sobre o objeto investigado, bem como às ideias que formalizam a representação analisada nessa seção, como também identificar as estratégias reveladas pelos graduandos em virtude do entendimento formulado sobre a escrita. Essa caracterização parece gerar consequências que refletem no agir dos graduandos no tratamento dado ao artefato linguístico estudado e trabalhado na formação. É o que queremos expressar por meio da figura 8 a seguir:

**Figura 8: Elementos constituintes de representação de escrita como tarefa que requer habilidades**



Fonte: Adaptação de Ladino; Marinkovich (2013)

A representação de escrita como tarefa que requer habilidade só pode ser formulada mediante identificação de evidências – busca por modelos de escrita; reconhecimento que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento; e monitoração a

escritura – que se particularizam nos cursos de Letras. Essas evidências juntamente com algumas *ideias* do objeto representado orientam *estratégias de ação* – efetivação de modelos reconhecidos; aquisição de marcas lingüísticas; e metacognição – que agenciam características reconhecidas na área tanto no sujeito quanto no objeto representado.

Desse modo, as *evidências*, *ideias lançadas* e *estratégias de ação*, vistas como elementos constituintes da representação em questão, convergem para a informação que se encontra na centralidade do quadro, qual seja, a necessidade de dominar, mas também de fazer uso de habilidades intelectuais imprescindíveis para o *saber dizer* nos eventos formais realizados no curso de licenciatura experienciado.

Com isso, segundo os dados analisados, dominar esse *fenômeno*, foco de discussão, possibilita a identificação de *consequências* no tratamento do objeto investigado, isto é, resulta na forma como a escrita é revelada e entendida pelos seus usuários, a saber: desenvolvimento de habilidades de escritura, significativa experiência com o artefato lingüístico acadêmico e desenvolvimento de autonomia e sensibilidade para se adaptar à demanda da área de atuação.

Portanto, em síntese, a partir das informações presentes no elemento originado (consequências identificadas), parece-nos que dominar o fenômeno é uma atitude esperada pela comunidade discursiva na qual atua o sujeito engajado por meio do objeto privilegiado na área, ou seja, saber monitorar a prática de escrita de acordo com a exigência do ambiente de uso implica na socialização de ações valorizadas. Assim, de acordo com os dizeres dos informantes, há uma representação de escrita como tarefa substancialmente aceita no curso de Letras vivenciado e que merece ser evidenciada nas práticas desses sujeitos.

### 4.3 RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA

Conforme já foi mencionado no início deste capítulo, esta terceira categoria contempla a análise das vozes que se instauram nos discursos dos informantes 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, elas<sup>25</sup> 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, as instâncias que as assumem ou que se responsabilizam.

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 os momentos com a escrita em virtude do cumprimento das atividades de uso desse objeto acadêmico, a forma pessoal deveria predominar no discurso dos informantes. 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 estes compartilham de saberes entre seus pares e

---

<sup>25</sup> 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 2, conforme foi visto na descrição nos três estratos do folhado linguístico (cf. BRONCKART, [1999], 2012, 2006, 2008). Contudo, como interessa-nos dar conta apenas das vozes, optamos, nesta seção, por centralizar essencialmente nesse aspecto discursivo.

atuam de modo social nos diversos eventos típicos da área de formação, tais posicionamentos parecem naturais.

Dito isso, reconhecemos nos discursos dos informantes o agenciamento das vozes baseadas nos procedimentos teórico-metodológicos do projeto do ISD (cf. BRONCKART, [1999]2012; 2006; 2008). Contudo, consideramos que a constituição e 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, focalizaremos a análise das vozes do autor empírico e as vozes de personagens, com atenção a estas últimas, uma vez que nestas, também, evidenciaremos as vozes sociais que são ecoadas dos personagens “inventados”.

Nesse sentido, consideremos, nas próximas linhas, a análise a respeito dessas vozes agenciadas nos discursos dos informantes.

#### 4.3.1 VOZES DO AUTOR EMPÍRICO

Ao examinarmos os enunciados dos informantes, 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). Assim, nesse sentido, pudemos perceber que a voz agenciada nos apontamentos dos informantes imputa diretamente a pessoa que enuncia, visto que, em determinado momento, os graduandos, explicitamente, posicionam-se acerca da compreensão sobre a escrita e avaliam a partir de experiências particulares com esse objeto.

Para representar a escrita no curso de Licenciatura em Letras, os informantes em seus discursos explicitam o **eu** que enuncia. Essa ação é comumente feita a partir de alguma modalização, a fim de atenuar qualquer conhecimento categórico, para não se

responsabilizar 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 graduandos:

- (46) essa escrita fundamentada que **eu estou** pensando é::: assim /.../. SR1
- (47) **eu acho** que isso é uma das características mais relevantes quando se fala em escrita acadêmica /.../. SR2
- (48) **eu acho** que essa questão da fundamentação pelo menos eu vi muito forte quando a gente vai pagar metodologia da pesquisa que /.../. SR1
- (49) quando **eu penso** na escrita de forma orientada... você tem que ter um norte para escrever/.../ SR3
- (50) **eu acho** assim nem tanto do professor dá o texto dizendo tudo sobre o assunto mas dele orientar pra você ir atrás do que você quer escrever /.../ SR2
- (51) como **eu posso** dizer... monitorado... a gente analisar a escrita de ser normativo formal /.../ SR1

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

Esse posicionamento enunciativo revela a apropriação de ideias sobre a escrita elaboradas a partir da experiência particular do autor, pois, embora 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 graduandos a respeito da escrita praticada 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 dos discursos dos outros, 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, os informantes utilizam-se do pronome “eu” como possibilidade de reforçar seus argumentos. Desse modo, é possível afirmar que essa caracterização centralizada na imagem dos graduandos em relação ao objeto representado pode evidenciar, assim, o engajamento com a vivência acadêmica.

A esse respeito, Bronckart (op. cit) afirma que, em uma situação de linguagem, o autor empírico 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. Para melhor esclarecimento, retomemos os fragmentos a respeito da compreensão de escrita como tarefa que requer habilidades intelectuais, a seguir:

(52) então... seria isso... a ideia... de/de o modelo quando **eu** não conheço o gênero... quando eu sou solicitado a produzir /.../. RS2

(53) **eu acho** que assim... já têm modelos específicos de escrita de algum gênero né? /.../ RS1

(54) Porque agora... **eu** vou ser o responsável do que eu estou escrevendo /.../. RS2

(55) /.../ **eu** estou mais maduro /.../ agora eu tenho responsabilidade /.../. RS2

É no momento de representar a escrita como tarefa que requer habilidades que os informantes utilizam-se do autor empírico para responsabilizar das ações realizadas para cumprir com a demanda do curso. A personalização pode indicar que, por ser

tarrafa, cada praticante deve realizar o requisitado na formação, inclusive, quando está implicado o desconhecimento da atividade de linguagem exigida, pois, como é posto, a ação é centrada na imagem dos graduandos. 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 evidencia. É interessante observar também que, há momentos em que os graduandos permitem-se dividir a responsabilidade do dizer com seus pares, por meio da utilização de expressões tais como “a gente” e “nós”. Por meio dessas expressões, é possível perceber o compartilhamento da responsabilidade assumida, pois, quando agenciadas, possivelmente, os graduandos 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 vácuo, 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 graduandos. A seguir, exemplificamos o que estamos defendendo neste momento:

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

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

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

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

(60) **A gente** tem a norma gramatical... então **a gente** tem que tá aqui... sempre pensando na norma... como aqui **a gente** é monitorado /.../. RS1

A expressão “a gente”, comum no Português brasileiro (PB), permite aos graduandos dividir seus julgamentos com seus pares, de modo que atenuem o que é enunciado. Com o uso dessa expressão, é como se todos os informantes ao dela se utilizarem, apresentassem a mesma compreensão sobre escrita no curso de formação docente, compartilhando as escolhas sem responsabilizar-se efetivamente. Assim, ao usá-la, não parecem ser questionados pelos pares, o que, supostamente, confirma que o conhecimento elencado por alguns graduandos 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 graduando convide os pares o direito de participação do conteúdo temático, isto é, se o momento é para discutir sobre escrita, objeto esse usado por todos os graduandos de Letras, é natural que a avaliação realizada por um licenciando 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.

Um 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, quantitativamente, essa expressão sobressaiu ao uso do pronome em primeira pessoa do plural (nós) que apresenta a mesma função de compartilhar a responsabilidade enunciada.

Desse modo, como já evidenciado, a presença do pronome “nós” também revelou-se nos discursos dos informantes, 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. Nesse jogo de relação, parece não haver um ganhador, mas jogadores invictos com funções semelhantes: influenciar e ser influenciados. Se o motivo foi a influência recebida, uma vez que, fortemente, o uso do “a gente” revelou-se mais recorrente, sendo mais uma evidência da existência do fenômeno das representações sociais, como categorias do pensamento que são compartilhadas socialmente. A seguir trechos que exemplifiquem o uso da forma pronominal “nós” nos discursos dos informantes:

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

(62) /.../ 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 desta voz precede 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 “nós” incide no fato de que, com frequência, graduandos, ao se inserirem nas práticas desempenhadas no curso, percebem distinções de exigências e contextos de produção que denotam a divisão da responsabilização.

É interessante observar que, ainda de acordo com o uso do “nós”, quando utilizado pelos informantes, o pesquisador e autor deste trabalho igualmente era inserido nas avaliações/percepções a respeito da escrita acadêmica, pois, por fazer

parte da área de atuação dos sujeitos participantes da investigação, essencialmente, a opinião parecia ser a mesma.

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 graduando ora a voz de graduandos quaisquer, conforme podemos observar no quadro a seguir:

**Quadro 5: Autor empírico e a realização da responsabilidade enunciativa**

<b>Vozes do autor empírico</b>	A gente + + +	graduando + graduandos
	Eu + + -	Graduando
	Nós + - -	graduando + graduandos + pesquisador

**Fonte: Elaboração do autor (2016)**

De acordo com o quadro, 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 graduando que enuncia com os graduandos 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 graduando com os graduandos participantes das sessões de discussão, como também com a imagem do pesquisador que ao participar das discussões, possivelmente, demonstrar ter posição igual a dos informantes.

#### 4.3.2 VOZES DE PERSONAGENS

Em se tratando das vozes de personagens, como já apresentadas neste trabalho, estas referem-se “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 dos graduandos quando estes apontavam características da escrita exigida no curso de formação inicial.

Estava presente nos discursos dos informantes a presença de personagens do contexto acadêmico, mais precisamente, curso de formação docente. 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 os graduandos 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 nesta esfera.

Dentre essas vozes, encontramos a voz de uma pessoa genérica – uma espécie de sujeito imaginário – a 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 de tratamento “você”, como podemos perceber nos exemplos a seguir:

(63) /.../ **você** não pode escrever coisas **você** tem que ter meio que um embasamento né? SR1

(64) /.../ ensino médio **você** não vê isso /.../ e já na academia sim **você** tem que ter uma visão pra **você** seguir uma linhagem. SR3

- (65) /.../ **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
- (66) /.../ **você** não pode fugir desse padrão /.../ o que **você** escrever [...] vai depender do que **você** está sendo direcionado. SR2
- (67) 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
- (68) **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. RS2

Essas vozes presentes nos discursos dos informantes 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 dos graduandos que, de modo consciente, necessitam inserir-se nas comunidades discursivas sustentadas na formação.

É importante considerar que este uso não se trata de 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 graduandos faziam referência genérica, o que, possivelmente, poderia referir-se a qualquer indivíduo. Todavia, essa voz de personagem reproduz um lugar social ao qual pertencem os informantes, pois, se como aponta Mey (2001), todo discurso é constitutivo de uma formulação societal em que está presente 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 (op. cit), assumido pelos graduandos. Por isso mesmo, deva ter sido esse o motivo em optarem por essa forma e não pela posição pessoal, isto é, assumir no discurso que qualquer indivíduo de 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 invenção desse personagem, como estratégia de argumentação para evidenciar o perfil esperado de graduandos, ecoa vozes sociais, vista 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 tempo atual, pois, dada a velocidade com que as informações são compartilhadas, a formação superior exigirá de graduandos 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 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 os graduandos 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:

(69) **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 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). (70) 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 (grifos nossos).

(71) 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 (grifos nossos).

Podemos perceber que esses ecos refletem concepções de escrita subjacentes nos cursos de formação que legitimam que o artefato linguístico seja 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 que 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 um 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 formação societal, com efeito os discursos de ação, que mobilizem o agir dos graduandos como necessário para atuar por meio da escrita.

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

(72) o **professor** pode ajudar a você a traçar o seu objetivo /.../ o **professor** pode ajudar a você delimitar objetivos específicos. SR2  
(73) /.../ quando o **professor** realmente orienta a gente... nos faz refletir /.../. SR1

Como podemos perceber, a voz do professor genérico reflete a postura do profissional capaz de viabilizar práticas de escrita acadêmica que possibilite os graduandos a envolver-se ativamente. Além disso, essa voz ecoa o discurso de conservação de posição hierárquica, em que cabe ao mestre orientar, ensinar, intervir no contato direto com o objeto de ensino/aprendizagem, ou seja, apesar de as vozes que contemplem a imagem dos graduandos ecoarem um perfil de discentes ativos, engajados com as diversas práticas desempenhadas no curso, a imagem do professor faz-se necessário no cenário de ensino. É possível perceber nessas vozes a dependência dos graduandos ao posicionamento dos professores formadores, essa conservação reflete no modo como esses informantes agem a fim de realizar as atividades que envolvam a escrita em contextos formais e informais.

Essa centralidade no professor pode refletir na responsabilidade que este também assume no curso, na formação dos graduandos, na formação do currículo, entre outros. Essa voz de personagem traz uma voz social disseminada na contemporaneidade, a saber, a de que o professor 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 os graduandos possam dominá-lo em função da vivência em Letras.

Apesar de ser possível identificar implicitamente as vozes sociais já discutidas acima a partir das vozes de personagens marcada explicitamente, convém considerar ecos de outra voz que emerge dos discursos dos informantes, a saber: o discurso acadêmico propagado no ensino superior, mediante o contato com a promoção

articuladora entre ensino, pesquisa e extensão, tríade de uma universidade qualquer. Conseguimos ouvir essa voz ao considerarmos os apontamentos dos informantes acerca das práticas exigidas no ensino superior, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

(74) 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).

(75) 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).

(76) 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 que podemos exemplificar a voz social ecoada nos discursos dos informantes. O discurso acadêmico que propaga a busca por uma teoria que oriente o trabalho do pesquisador ou até mesmo a orientação teórico-metodológica necessária ao delineamento de uma pesquisa ou 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 um perfil cada vez mais de pesquisador nos graduandos, como observamos nos excertos apresentados.

É interessante que, como podemos observar nos discursos, os ecos propagados formalizam que na academia que existe um contrato social que 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 dos graduandos acerca da caracterização do objeto representado quanto configuram personagens criados ou resgatados em virtude do contato desempenhado por esses sujeitos com as particularidades da formação, pois, quanta a estas últimas, embora não estivesse presente no momento das sessões, por influência ou contato direto – professores, currículo, academia, curso – estão presentes nos conscientes desses informantes, de modo que permitem utilizar de 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 desses sujeitos ao longo da formação docente 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 desenvolvimento da identidade dos indivíduos. Ou seja, ao nos determos na análise das vozes desses graduandos, 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 dos informantes da pesquisa. 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. Conforme podemos observar no quadro 6, a seguir:

**Quadro 6: Relação 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 Escrita é normatizada	Tarefa 1 Tarefa 2 Tarefa 3
	nós	Escrita é orientada	Tarefa 2
De personagem	você	Escrita é fundamentada Escrita é orientada Escrita é normatizada	Tarefa 1 Tarefa 3
	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 nos discursos dos informantes estão relacionadas à propagação de vozes discursivas. Na representação de escrita acadêmica 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 os informantes 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 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 quanto (escrita acadêmica é fundamentada, escrita acadêmica é orientada, escrita acadêmica é normatizada) quanto nas três evidências de posicionamentos reconhecidos nos discursos dos informantes 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 são revelados que a escrita representada trata-se de um instrumento orientado. Além disso, é possível reconhecer este 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 dos informantes. Assim, em se tratando da voz materializada pela invenção de um sujeito indeterminado, reproduzido na forma do pronome “você”, reconhecemo-la nos elementos 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 tarefa 3: monitorar a escritura. Por sua vez, a voz de personagem marcada pela imagem de um professor indeterminado apresenta-se em

situações as quais a escrita é entendida como um instrumento fundamentado e orientado, constituinte da representação de escrita como inserção nas práticas requisitadas no curso. Entretanto, em relação à representação de escrita como tarefa que requer habilidades, só reconhecemos a presença desta voz em um posicionamento revelado pelos informantes, reconhecimento que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento (tarefa 2).

Nesse sentido, a análise das vozes apresentadas nos discursos dos graduandos participantes da pesquisa sobre as representações de escrita acadêmica permite revelar que os saberes e posicionamentos construídos em função do objeto representado podem estar relacionados ao modo de engajamento do graduando com as práticas letradas requisitadas no curso o qual pertence, pois a relativização marcada nos discursos implica no nível de responsabilização assumido pelos informantes a respeito do contato com o objeto de aprendizado.

Diante dessa constatação, reconhecemos, a partir das considerações de Mey (2001), a existência de um confronto de vozes, em que há várias delas divergentes sobre uma mesma temática. Nesse confronto, o diálogo, como pode-se perceber mediante a exposição e discussão dos excertos, está aberto a qualquer voz, mesmo quando estas são divergentes. Em consonância ao exposto, convém considerar que no diálogo a respeito de avaliações sobre a escrita no universo de Letras, não há, na sua materialidade, a possibilidade de neutralidade, como problematiza Bronckart (2012). Sendo assim, conforme é possível perceber, a partir da leitura do quadro em discussão, o conhecimento é formulado por meio de ações de interações e dos discursos dos outros, mesmo quando estes são alvos de uma reorganização singular.

## CONCLUSÕES

Investigar acerca das representações sociais de graduandos a respeito da escrita em Letras permitiu 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.

Ao dar vozes aos graduandos, conseguimos ouvir os conhecimentos formulados e as atitudes reveladas para agirem de modo consciente e, por vezes, ativo na formação docente, 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 inteligível questões a respeito das dificuldades com a escrita acadêmica ainda pouco sistematizada 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 graduandos de Letras, quais sejam: *representação de escrita acadêmica como inserção nas práticas requisitadas no curso* e *representação de escrita como tarefa que requer habilidades*. A primeira caracteriza os saberes construídos dos graduandos sobre esse artefato linguístico, uma vez que é entendido como forma de acesso nas práticas requeridas no curso de graduação focalizado. Assim, notamos, a partir dos apontamentos dos informantes, elementos característicos desse tipo de representação, a saber: presença

de três evidências de conhecimentos sobre a escrita (*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 a escrita dos graduandos, contribuem, de modo direto, tanto para formação acadêmica quanto para identidade profissional. Para os sujeitos da pesquisa, uma só *escrita é fundamentada* quando evidencia um modo de dizer que está apoiado em argumentos de autoridade, entretanto para isso seja possível, eles entendem 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 aceitação do dizer pelos membros da comunidade.

Além disso, apresentou-se na qualidade de elemento constitutivo da representação de escrita como inserção, as ideias de que os graduandos revelam ter sobre esse artefato linguístico, desse modo, ao apontarem que existe uma necessidade de adequação às práticas 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, sinalizam utilizar de estratégias de ação como maneira de tornar real o objeto representado. Desse modo, dentre as atitudes demonstradas pelos graduandos, 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-se da norma padrão valorizada, como também a orientação de aplicar-se à formatação reconhecida academicamente.

A presença desses elementos, caracterizados nos apontamentos dos informantes mediante discussões nas sessões reflexivas, permitiu a formação do fenômeno das representações sociais de escrita como inserção, com isso, em se tratando de resultado, pudemos notar o surgimento de consequências das 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 interrelacionados a 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 com as práticas com esse objeto acadêmico fornecida pelo professor-formador, tendo em vista que nem sempre os graduandos dominam 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 na 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 do curso. Desse modo, igualmente à constituição daquela representação, ao desvelar esta, notamos a concretização de elementos correspondentes. Para tal, pudemos perceber a presença de três evidências, a partir de três ações, a saber: *buscar modelos de escrita, realizar ações típicas de uma escrita que 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 a formação científica e o domínio do *saber dizer* na esfera acadêmica.

Para os graduandos, ter modelos de escrita como referência denota interesse em se apropriar das formas privilegiadas na comunidade 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 graduandos agir conscientemente, de modo a participar ativamente dos eventos formais e informais necessários à formação docente. Para tanto, de acordo com os seus

apontamentos, é esperado que estes monitorem a sua escritura de modo que se harmonize com o estilo compartilhado no âmbito profissional.

Nesse ínterim, 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, permite o controle das ações dos sujeitos em situação de atuação por meio do artefato linguístico acadêmico. Por outro lado, não só esses elementos corroboram para a existência do fenômeno da representação de escrita como tarefa, mas também as ideias reais que delineiam a formação dos graduandos, 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 na capacidade para se adaptar à demanda da área.

Ao desvelarmos as representações de escrita por graduandos de 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 revelaram 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 informante 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 licenciandos. Entretanto, é importante considerar que a forma “*a gente*” apresentou-se de modo constante nos dados analisados, o que, hipoteticamente está relacionado ao contexto socio subjetivo no qual todos os informantes estavam inseridos, neste caso, em sessões reflexivas.

Em se tratando do agenciamento das vozes de personagens, os dados revelaram que 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 representando por um graduando com habilidades intelectuais do curso, 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 dos graduandos que, de modo consciente, necessitam inserir-se nas comunidades discursivas sustentadas na formação. Acreditamos que a marcação desse personagem propaga ecos de vozes sociais, tais como a voz que reverbera o discurso de: *i) conservação de habilidades esperadas na comunidade acadêmica*, que se harmoniza com o espaço e tempo atual; *ii) prescrição caracterizado 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 graduandos a envolver-se ativamente. Além disso, essa voz ecoa o discurso de conservação de posição hierárquica, em que cabe ao mestre orientar, ensinar, intervir no contato direto com o objeto de ensino/aprendizagem.

Dentre as vozes sociais ecoadas neste personagem genérico, destacamos o discurso de: *i) contemporaneidade* na qual o professor apresenta posição privilegiada em situação de ensino; *ii) formalidade acadêmica*, a partir de práticas de escrita letradas que permitam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (base tríade universitária). Esses discursos reverberados a partir da propagação de ecos de vozes sociais sinalizam as múltiplas interferências de instâncias sociais que fazem parte da vida acadêmica e que afetam às relações entre o objeto e o estudante de Letras. Desse modo, entendemos que a inserção de sujeitos em ambientes discursivos permite (re)formular representações sociais.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de estudos que contemplem a voz dos sujeitos investigados, 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.
- 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, p. 79-99, 2014.
- AURÉLIO, B. de H. F. **Dicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In. \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte**. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v.1, n.1, 2001.
- BASTOS, M. X. **“O uso de Sintagmas Nominais complexos em artigos de divulgação científica**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em LINGÜÍSTICA), 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 Lingüística), Universidade Federal Da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa. 2015.
- BEZERRA, L. de M. D. A produção de texto o 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/](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/)>. Acesso em: 27/12/2015.
- 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. 2ª Ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999]. P. 21-67.

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

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.

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.

COSTA, C. F. de P. **O gênero resumo na universidade:** dialogismo e responsividade em resumos de alunos ingressantes. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em LINGÜÍSTICA 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/](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/)>. Acesso em: 27/12/2015.

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.: JOVCHELOVICHTH, 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.

FIGUEIRA, A. P. Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem. Problemática conceptual e outras rubricas. **Revista Iberoamericana de Educación.** 2006.

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. 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 LINGÜÍSTICOS), UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/SJR. PRETO, 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 LINGÜÍSTICA), UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos. 2014.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo universitário. p.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 LINGÜÍSTICOS), UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte. 2015.

JOVCHELOVICTH, 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.

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.

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

MACHADO, AR.; 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](http://www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/o6o3.pdf)>. Acesso em: 27/12/2015.

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. Campina, 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, nº 42, Jul./Dez. 2003.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. **O aprender a ensinar a escrita no curso de letras.** Atos de pesquisa em educação. PPGE/ME. FURB. v. 2, nº 2, Maio/Ago. 2007.

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, p, 17-76, 2001

MICCOLI, L. A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. In: **Rev. Brasileira de Lingüística 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 Lingüística Aplicada**, v. 12, n. 1, 2012.

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.

\_\_\_\_\_. **Por uma lingüística 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 influencia do gênero esquema na producao 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/](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/)>. Acesso em: 27/12/2015.

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/](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/)>. Acesso em: 27/12/2015.

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, A. B. **Subjetividade e autoria**: a reescrita acadêmica pós-intervenção do orientador. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado Em Letras: Lingüística 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 LINGÜÍSTICOS), 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/](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/)>. Acesso em: 27/12/2015.

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** / Elizabeth Maria da Silva. \_ Campina Grande, 2009. 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.

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, p. 117-145, 1994.

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.

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.

## APÊNDICE A – Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO  
(MESTRADO)



### QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se a primeira parte da coleta de informações para a pesquisa “PRÁTICAS E CRENÇAS DE ESCRITAS MANIFESTAS POR LICENCIANDOS EM LETRAS” (título provisório), desenvolvida pelo mestrando Hermano Aroldo Gois Oliveira (UFCG/Pós-LE/CAPES), sob orientação da Profª Drª Denise Lino de Araújo, neste mesmo estabelecimento de ensino.

Solicitamos a sua participação, inicialmente, através da resposta a este questionário. Posteriormente, entraremos em contato para a segunda parte da coleta, a qual será através da técnica da sessão reflexiva apresentada por Liberali; Magalhães et al (2003). Além disso, pedimos a sua autorização para apresentar os resultados (parciais ou plenos) dessa pesquisa em eventos da área de Linguística e/ou publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da apresentação e publicação, o seu nome, textos e qualquer outra forma de identificação serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios. A sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária.

Informamos, também, que este estudo não oferece quaisquer riscos a você nem qualquer forma de remuneração.

Salientamos que o pesquisador desta pesquisa estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que julgue necessário em qualquer etapa da investigação. Desde já, agradecemos a sua colaboração. Caso necessite de maiores informações, favor entrar em contato através dos endereços eletrônicos: [hermanoliveira.letas@hotmail.com](mailto:hermanoliveira.letas@hotmail.com) e/ou [oliveirahermano.letas@gmail.com](mailto:oliveirahermano.letas@gmail.com), bem como por meio do telefone (83) 8869-9588. 

E-mail (em letra legível para possível contato):

Nome:

Data de nascimento:

Instituição de Ensino Superior:

Período de entrada no Curso de Letras:

Turno de entrada:

Cidade em que reside:

1. Qual o nível de escolaridade do seu pai?
  - a) analfabeto
  - b) ensino fundamental completo
  - c) ensino fundamental incompleto
  - d) ensino médio completo
  - e) ensino médio incompleto
  - f) ensino superior completo
  - g) ensino superior incompleto
  - h) pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)
  
2. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
  - a) analfabeto
  - b) ensino fundamental completo
  - c) ensino fundamental incompleto
  - d) ensino médio completo
  - e) ensino médio incompleto
  - f) ensino superior completo
  - g) ensino superior incompleto
  - h) pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)
  
3. Qual a profissão de seu pai?
  - a) profissional liberal e demais profissões de nível superior
  - b) diretor ou gerente, proprietário de empresa de porte médio
  - c) supervisor ou inspetor de ocupações não-manuais, proprietário de pequena empr
  - d) profissões manuais não especializadas
  - e) ocupação desconhecida
  - f) aposentado
  - g) autônomo
  
4. Qual a profissão de sua mãe?
  - a) profissional liberal e demais profissões de nível superior
  - b) diretora ou gerente, proprietária de empresa de porte médio
  - c) supervisora ou inspetora de ocupações não-manuais, proprietária de pequena em
  - d) profissões não-manuais de rotina, supervisora de trabalho manual, profissões ma
  - e) profissões manuais não especializadas

- f) autônoma
- g) ocupações do lar
- h) ocupação desconhecida
- i) aposentada

5. Você tem irmão?

- a) não
- b) sim
- c) sim, 1 irmão
- d) sim, 2 irmãos
- e) sim, 3 irmãos
- f) sim, mais de 3 irmãos

6. Qual o nível de escolaridade do(s) seu(s) irmão(s)?

---

---

7. Qua(is) das atividades abaixo ocupa(m) a maior parte do seu tempo livre?

- a) tv
- b) religião
- c) teatro /  
cinema  
música
- d) bares e boates
- e) leitura (hobby)
- f) internet
- g) esportes
- h) outra. Qual?

---

---

8. Como fez seus estudos de ensino fundamental?

- a) integralmente em escola pública
- b) integralmente em escola particular
- c) maior parte em escola pública
- d) maior parte em escola particular

9. Como fez seus estudos de ensino médio?

- a) integralmente em escola pública?
- b) integralmente em escola particular
- c) maior parte em escola pública
- d) maior parte em escola particular

10. Em que ano concluiu o ensino médio?

---

11. Você frequentou cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?
- a) não
  - b) sim, por menos de 1 ano (cursinho público)
  - c) sim, por menos de 1 ano (cursinho particular)
  - d) sim, por menos de 1 ano (cursinho particular como bolsista)
  - e) sim, por menos de 1 ano (cursinho de ONG/Solidário)
  - f) sim, por 1 ano (cursinho público)
  - g) sim, por 1 ano (cursinho particular)
  - h) sim, por 1 ano (cursinho particular como bolsista)
  - i) sim, por 1 ano (cursinho de ONG/Solidário)
  - j) sim, por mais de 1 ano (cursinho público)
  - k) sim, por mais de 1 ano (cursinho particular)
  - l) sim, por mais de 1 ano (cursinho particular como bolsista)
  - m) sim, por mais de 1 ano (cursinho de ONG/Solidário)

12. Quantas vezes você prestou o ENEM? Foi aprovado em qual tentativa? Quando aprovado, ingressou no curso de Letras ou fez uma nova seleção?

---

---

---

13. Qual o principal motivo em ter optado pelo Curso de Letras?

---

---

---

14. Você cursou algum outro curso superior antes de Letras?

---

---

15. Já realizou algum curso (presencial ou a distância), durante a graduação, sobre escrita acadêmica? Qual? Quais motivos te levaram a optar, caso tenha respondido com um sim!

---

---

---

16. Você participa de outras atividades extra curso que envolva a escrita acadêmica?

---

---

---

17. Você trabalha atualmente? Onde e qual função?

---

---

---

18. Ao ingressar no curso superior, você sentiu (ou sente dificuldade) em produzir os textos solicitados pelos professores? Se sim, qual(is) e por quê? Se não, por que você não acha que não sentiu (ou sente) dificuldade?

---

---

---

---

19. Você participou (ou participa) de algum grupo de estudo/pesquisa e/ou projeto na universidade? Qual? Há quanto tempo?

---

---

---

20. Para você, há diferença entre a escrita exigida no ensino superior com a escrita exigida no ensino básico? Qual(is)

---

---

---

---

21. Como você considera a sua prática de escrita na academia?

- a) péssima
- b) ruim
- c) regular
- d) boa
- e) ótima

22. Nas disciplinas do curso, os professores ministrantes tinham o hábito de apresentar a ementa do componente curricular? A apresentação te permitia reconhecer o método que guiaria o trabalho com a escrita do docente?

---

---

---

---

23. Os professores, durante a prática de escrita, apresentavam algum plano de escrita, isto é, orientações de elaboração de trabalhos acadêmicos? Se sim, esse procedimento te ajudou na produção?

---

---

---

---

**APÊNDICE B – Convite****CONVITE**

Prezado(a),

conforme informado durante a aplicação do questionário – referente à primeira parte da coleta de informações da pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada “PRÁTICAS E CRENÇAS DE ESCRITA MANIFESTAS POR LICENCIANDOS EM LETRAS” (título provisório) –, você está sendo convidado(a) para participar da segunda parte da coleta, a qual se dará através da técnica da Sessão Reflexiva apresentada por Liberali; Magalhães et al (2003).

Para esta etapa, você receberá um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para preenchimento e assinatura, declarando ciência sobre a participação na pesquisa. A sessão reflexiva será realizada na próxima **DATA, HORÁRIO** e **LOCAL**, em reunião franqueada apenas aos participantes da pesquisa, ao pesquisador e a sua orientadora,

A sua participação será de grande importância para a geração dos dados da pesquisa mencionada.

Solicitamos que confirme a sua presença e desde já agradecemos a sua colaboração com esta pesquisa.

Atenciosamente,

Hermano Oliveira

## APÊNDICE C – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa a ser realizada em três instituições do ensino superior, quais sejam: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), sobre práticas e crenças reveladas por estudantes de letras em eventos de ensino de escrita durante a graduação. Esta será desenvolvida por HERMANO AROLDI GOIS OLIVEIRA, aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Denise Lino de Araújo, no período de 2015.1.

Este trabalho almeja contribuir para um melhor entendimento da correlação do ensino e aprendizagem das práticas de escrita no ensino superior, mas especificamente nas Licenciaturas, que por sua vez, reflete na prática de futuros professores no que compete ao ensino/aprendizagem desta forma de interação, bem como para formação docente e para a base curricular dos cursos de Letras investigados.

Lembramos que sua colaboração neste estudo será de fundamental importância para nós. No entanto, você não é obrigado(a) a fornecer informações e colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Assim, se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Quanto aos possíveis riscos de constrangimento, uma vez que como instrumentos de coleta dos dados, teremos, em um primeiro momento, questionários como forma de caracterizar o perfil socioeconômico dos entrevistados; e em um segundo momento, gravação em áudio/vídeo para a sessão reflexiva, a fim de oportunizar um ambiente colaboração e negociação aos entrevistados, salientamos que, em hipótese alguma, serão divulgados os segmentos de vídeos ou áudio que possam revelar a identidade conforme o parecer CSN 466/12. Além disso, informamos que os dados serão posteriormente transcritos e depois categorizados.

Dito isto, esclarecemos o que será exigido com vistas à realização desta pesquisa: a) aplicação de questionário e b) sessão reflexiva.

Solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística Aplicada, Formação de Professores e Ensino-Aprendizagem de Escrita, bem como a publicação dos mesmos em revistas científicas (caso haja oportunidade).

Comprometo-me que sua identificação, por questões éticas e de validação científica, não será em nenhum momento revelada, sendo substituída por siglas ou nomes fictícios. Quaisquer esclarecimentos, favor entrar em contato com o pesquisador HERMANO AROLDI GOIS OLIVEIRA no endereço Rua Aprígio Veloso, 1449, Bairro Bodocongó, CEP 58429-140, Campina Grande/PB, ligar para o telefone celular (83) 8869-9588 ou enviar um e-mail para hermanoliveira.letras@hotmail.com ou para oliveirahermano.letras@gmail.com. Ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande, situado à Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, Bairro São José, CEP 58401-490, Campina Grande/PB, telefone (83) 2101-5545.

## AUTORIZAÇÃO

Diante do exposto, eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) do curso \_\_\_\_\_, da Instituição de Ensino Superior

\_\_\_\_\_, residindo no endereço \_\_\_\_\_, portador da  
célula de identidade \_\_\_\_\_ e inscrito no CPF \_\_\_\_\_,  
nascido(a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu  
consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que  
receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e terei acesso ao resultado  
da pesquisa na plataforma do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa – Graduando(a)

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
HERMANO AROLDO GOIS OLIVEIRA – Pesquisador Responsável

Campina Grande-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

