ESCRITA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS: DESAFIOS E REPRESENTAÇÕES[1]

THE WRITING IN UNDERGRADUATE IN MODERN LANGUAGES: CHALLENGES AND REPRESENTATIONS

Hermano Aroldo Gois Oliveira[2]
Denise Lino de Araújo[3]

RESUMO: Este trabalho objetiva desvelar a representação de escrita evidenciada no curso de Letras à luz do fenômeno das representações sociais desenvolvido por Moscovicci ([1961] 2013) e colaboradores (SPINK, 1995; JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1994). 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 3°, 5°, 6°, 7° e 9°. Os resultados indicam a incidência da representação de escrita acadêmica como forma de inserção nas práticas letradas requisitadas no curso, a partir dos depoimentos dos informantes, na qual se constitui de três evidências, a saber: escrita acadêmica fundamentada; escrita acadêmica orientada e escrita acadêmica normatizada. Essa representação de escrita contribui para a formação acadêmica e para a identidade profissional do graduando em Letras.

PALAVRAS-CHAVE: Representação social; escrita acadêmica; letras; práticas letradas.

ABSTRACT: This paper aims at exploring the representation of writing highlighted in the undergraduate in modern languages according to the social representations phenomenon developed by Moscovicci ([1961] 2013) and its contributors (SPINK, 1995; JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1994). It was used a qualitative basis methodology, which follows the procedures of the experiential research (cf. MICCOLI, 2014) and of the exploratory research (cf. MOREIRA; CALEFFE, 2008). For data collection it was applied a questionnaire and three reflective sessions with undergraduate students from three higher education institutions in the state of Paraíba, Brazil. The corpus

1 Este artigo apresenta uma versão resumida de parte de dissertação de mestrado intitulada O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva (2016), elaborado pelo primeiro autor, sob orientação da segunda autora, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE/UFCG).

2 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em Linguagem e Ensino na área de Lingua(gem) em Contexto de Ensino de Língua Materna pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: oliveirahermano.letras@gmail.com.

3 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) e da Unidade Acadêmica de Letras (UAL). E-mail: deniselinoaraujo@gmail.com.

is composed by a set of testimonials from students registered among the third, fifth, sixth, seventh and ninth semesters. The results of the student's testimonials show an incidence of the representation of the academic writing as a way of insertion into the literacy practices required during the course. These results are constituted by three evidences: based academic writing; oriented academic writing and standardized academic writing. This representation of writing contributes to an academic education and to the professional identity of the undergraduate in modern languages student.

KEYWORDS: Social representation; academic writing; undergraduate in modern languages; literacy practices.

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 (PASQUOTTE-VIEIRA, 2015; FIAD, 2011), e de outro, as pesquisas relacionadas à concepção bakthiniana sobre gênero discursivo e/ou sobre as estruturas linguísticas que os constituem (BAKHTIN, 2010; BRITTO, 2015).

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 o interesse de desvendar a superfície linguística comum aos principais gêneros acadêmicos, uma vez que é nessa instância de ensino em que 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 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 tem nesse domínio, o que está envolvido quando um estudante é solicitado a elaborar justificativas e argumentação de acordo com as convenções de escrita típica dessa esfera, entre outros fatores.

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

Sendo assim, diante desta realidade e orientandos pela questão de pesquisa *Que representação social de escrita evidencia-se em cursos de Letras?*, propomo-nos, neste trabalho, desvelar a representação social de escrita formulada em cursos de formação docente. Para tanto, interessa-nos identificar os elementos constituintes da representação revelada e analisar como estes interferem no modo como a escrita é manipulada.

Dessa forma, o nosso trabalho encontra-se dividido em quatro tópicos, além desta introdução, na qual, brevemente, situamos o contexto do tema investigado no cenário brasileiro. A segunda, referente à fundamentação teórica, discutimos acerca do fenômeno das Representações Sociais cunhada por Moscovici. O terceiro tópico, dedicado aos procedimentos metodológicos, caracterizamos a natureza e tipo da pesquisa que originou este trabalho, bem como apresentamos os sujeitos participantes e o contexto de geração de dados. O quarto, concernente à análise de dados, desvelamos e discutimos a respeito da representação social identificada por meio do *corpus* analisado. O quinto e último tópico, apresentamos as conclusões a que chegamos.

SÍNTESE DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) 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 consequentes 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 demarcaram a representação social, como a tradição sociológica.

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. Em seus estudos, o psicólogo francês, em uma tarefa arriscada, mas também original, 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, 2013, p. 61).

Nesse sentido, ao notarmos que a teoria das representações sociais considera que tanto o sujeito quanto o objeto partilham mutuamente de uma mesma construção, e, por sua vez, a realidade é construída com base nessa interação, reconhecemos, pois, a existência de um diálogo com os preceitos postulados pela corrente teórica Interacionismo Sociodiscursivo, segundo a qual é compreendido o indivíduo como sujeito psicossocial (BRONCKART, 2012), isto é, 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 descrição 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, remetemos à 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 a 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 dá 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 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, 2012), não há como tomar um conceito pelo outro.

Para que esses conceitos tomassem forma, fossem concretizados e reconhecidos enquanto tal, foi necessário propor definições, mas também nomeações, que permitissem aos pesquisadores compreender as diferenças com maior facilidade. Desse modo, Marcuschi (2010), em suas discussões sobre aspecto teórico e terminológico, diz que a *expressão tipo textual* designa, propriamente, uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística 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, consequentemente, 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.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo ora apresentado é de natureza qualitativa. E assim se constitui porque, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), não busca relações entre fenômenos nem cria leis universais, mas sim procura entender, bem como interpretar fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto.

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. Recorremos também à outra modalidade de pesquisa, a experiencial, porque, ao privilegiar a voz dos sujeitos colaboradores, vistos como testemunhas legítimas de eventos e processos de ensino/aprendizagem (Cf. MICCOLI, 2014), priorizamos a interação com aquele que vivencia o contato com a escrita a partir da sua experiência adquirida em sala de aula.

Além de o método oportunizado por esse tipo de pesquisa, nos beneficiamos também de duas técnicas de pesquisa, quais sejam: questionário e sessão reflexiva. Sobre o questionário, utilizamo-nos para identificar práticas de letramentos, perfil socioeconômico, como também para informar a formulação de perguntas necessárias a segunda técnica. Já, em relação à sessão reflexiva – com gravação em áudio/vídeo – apresentada por Liberali et al (2003), nos utilizamos a fim de oportunizar um ambiente de colaboração e negociação com os entrevistados.

Para as autoras, as sessões são espaços colaborativos que permitem aos que assim participam conversem e negociem suas "agendas" para análise e interpretação de suas ações/escolhas em *locus* específico. Essa técnica está relacionada à atividade de caráter crítico-reflexiva do participante. Além disso, o trabalho com as sessões de discussão, como assim também são chamadas, inserem os participantes em um discurso de base argumentativa, orientando para propor questionamentos de caráter social, político e cultural (LIBERALI et al, 2003).

O *corpus* analisado, nesta investigação, é constituído por um conjunto de seleção de depoimentos de um grupo de licenciandos de três cursos de Letras, diurnos, vinculados a três instituições de ensino superior localizadas em um Estado da região nordeste (duas públicas e uma privada), coletados por meio da técnica da sessão reflexiva com duração de aproximadamente 1 hora, no ano de 2015, o qual foi transcrito, com base nas normas de transcrição em Marcuschi (2001), e categorizado. Esses licenciandos – do sexo masculino e feminino com faixa etária entre 18 e 50 anos – no momento da coleta de dados, estavam matriculados em períodos distintos, compreendidos entre o

terceiro ao nono; ingressantes entre 2011.1, 2012.1, 2012.2, 2013.1 a 2014.1. Por sua vez, procuramos analisar o *corpus* gerado a partir das seguintes categorias de análise que surgiram da leitura dos dados: a) escrita acadêmica fundamentada; b) escrita acadêmica orientada; e c) escrita acadêmica normatizada.

DISCUSSÃO DOS DADOS

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, isto é, a partir da sessão reflexiva, 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, pudemos também ter acesso aos saberes socialmente elaborados e compartilhados sobre a escrita. O resultado o 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, explicitaremos as evidências, as ideias, as estratégias de ação, bem como as consequências operantes que constituem esse tipo de representação.

a) 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:

(1) FUNDAMENTADO[4] 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[5]

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

(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 permitem ao escrevente uma ordenação, podendo 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 nos fragmentos dos informantes sobre as particularidades do curso a seguir:

4 Os excertos serão enumerados para melhor configuração da análise.

5 Fonte: o código SR* representa a indicação de depoimentos coletados no conjunto da sessão reflexiva *1, *2 ou *3 realizada nas três instituições, aqui, reconhecidas com as seguintes legendas IPU1 (instituição pública 1), IPR (instituição privada), IPU2 (instituição pública 2), respectivamente.

(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 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 explicita 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.

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 à escrita, na forma como as significações são construídas.

Além disso, no interesse de tornar esse objeto real, particularizado e familiar à 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.

b) 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-formador 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 desconsiderado o processo, dado o sucinto trabalho com a orientação do professor. Essa visão de escrita orientada parece ser 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... va-mos supor que: a gente tá pensando na escrita acadêmica... que a gente sempre tá em busca de melhoramento... aí: a gente vai para um determinado professor... ele diz: "olha, venha!" "chegue... é assim assim" aí ele explica toda a estrutura... essa prática faz com que a gente melhore. SR1

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

c) ESCRITA ACADÊMICA NORMATIZADA

Além desses conhecimentos evidenciados a partir de apontamentos dos informantes, outro se mostrou com 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 nas 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 os informantes, 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 cientifica. 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 em Letras, 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 fora 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 (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

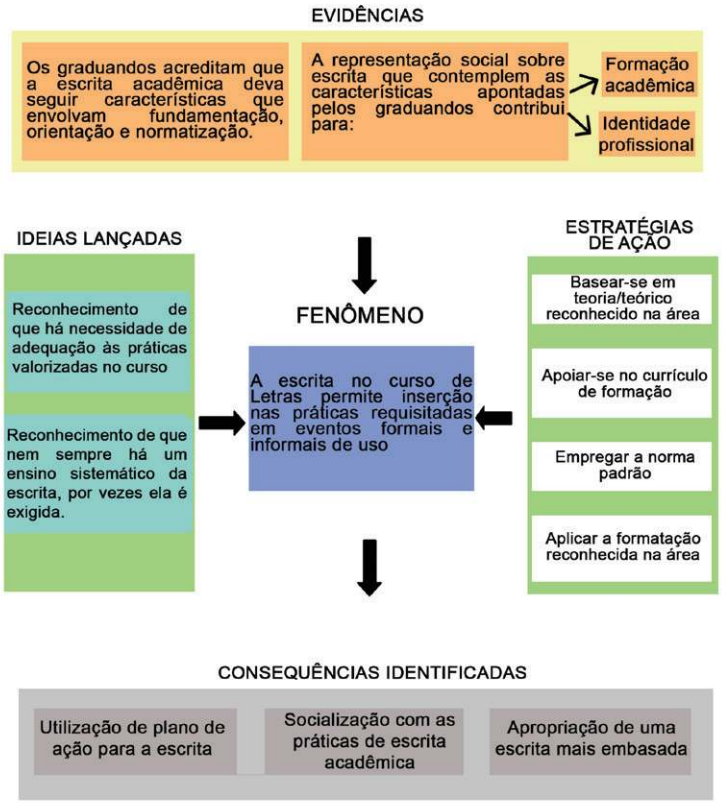
Ao analisarmos os depoimentos dos informantes, observamos que as evidências de compreensão sobre escrita desenvolvida no curso, fundamentada, orientada e normatizada, por exemplo, correspondem às experiências do contato com esse objeto. Essas evidências acarretam estratégias de ação que são reveladas 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, quando a prática acadêmica volta-se para a escrita, esses conhecimentos formulados a partir de ideias e atitudes reveladas por graduandos resultam na mudança de papeis sociais desses agentes, pois, esses saberes particularizados possibilitam que licenciados assumam a função de colaboradores dos conhecimentos socializados na formação docente. Isto é, uma vez que os informantes da pesquisa representam a escrita como forma de inserção nas práticas letradas requisitadas no

curso, isto pode ocasionar uma mudança tanto no perfil desses sujeitos, quanto na relação existente entre estes com o objeto representado.

Para melhor esclarecimento desta construção do fenômeno de representação, podemos observar o seu desvelamento na figura 1 a seguir:

Figura 1: Elementos constituintes de representação de escrita como inserção nas práticas requisitadas no curso



Fonte: Adaptação de Ladino; Marinkovich (2013 apud OLIVEIRA, 2016)

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, localizado no boxe da parte superior, pudemos analisar também as atitudes reveladas pelos graduandos (boxe direto) 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 (boxe localizado no centro), 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 1, 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 (boxe localizado na parte inferior) 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao respondermos a questão que norteou esta pesquisa, isto é: *Que representação social de escrita evidencia-se em cursos de 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 questão, concluímos que a representação social evidenciada em depoimentos de graduandos a respeito da escrita manipulada nos cursos de Letras caracteriza os saberes construídos 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, apresentaram-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.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In. ____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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/>. Acesso em: 27/12/2015.

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

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

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, pp. 333-356. 2ª parte, 2011.

DORSA, A. C.; CASTILHO, M. A. de. O texto acadêmico e suas convergências e o papel do professor na sua prática docente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 27/12/2015.

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

FIAD, R. S. **A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, 2011, pp. 357-369.

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

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.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. pp. 19-38.

____. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

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>. Acesso em: 27/12/2015.

MACHADO, A. R. et al. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.

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, n. 2, Maio/Ago. 2007.

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, H. A . G. **O graduando de Letras e a escrita**: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva. 2016. 1168 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande. 2016.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 27 dez. 2015.

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

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

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. pp. 19-45.

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.

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

VITÓRIA, M. I. C; CHRISTOFOLI, M. C. P. A escrita no Ensino Superior. **Educação Santa Maria**, v. 38, n. 1, pp. 41-54, jan./abr. 2013.