DIMENSÕES CRUZADAS: ESCRITAS DE UNIVERSITÁRIOS COMO *APRESENTAÇÕES DISCURSIVAS* NA ESFERA IDEOLÓGICA ACADÊMICA

CROSSED DIMENSIONS: UNDERGRADUATES' WRITINGS AS DISCURSIVE PRESENTATIONS *IN THE ACADEMIC–IDEOLOGICAL SPHERE*

Flávia Danielle Sordi Silva Miranda[1]

RESUMO: Acreditando que escrever na universidade compreenda diversas dimensões que extrapolam a materialidade linguística dos textos acadêmicos, este artigo busca sinalizar algumas delas por meio das perspectivas de oito universitários que refletiram sobre suas trajetórias escritas na graduação em Letras em uma universidade pública. Os dados analisados provêm de recorte do *corpus* de pesquisa de doutorado já finalizada, não contemplados na tese, e são formados por uma atividade acadêmica proposta aos discentes de revistar trabalhos antigos, previamente elaborados no primeiro ano do curso, para avaliá-los criticamente no que diz respeito às modificações ocorridas em suas escritas ao longo dessa graduação desde aqueles momentos iniciais. Observou-se que a maioria dos conflitos identificados e comentados em "conversas sobre o texto" (LILLIS; CURRY, 2010) foram relativos a questões inerentes à *esfera ideológica* acadêmica refletidas nos gêneros acadêmicos produzidos, evidenciando-se, portanto, a importância de se problematizá-la para analisar práticas de letramentos acadêmicos que nela se realizam. O estudo esteve fundamentado sob o prisma discursivo do Círculo de Bakhtin, especialmente na figura de Medviédev (2012 [1928]) ao considerar as escritas desses universitários como *apresentações discursivas* e não simplesmente como produções textuais, aproximando-o também dos pressupostos do campo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; 2014 [2006]).

PALAVRAS–CHAVE: Escrita; Discurso; Letramentos Acadêmicos; Esfera.

ABSTRACT: Considering that university writing consists of several dimensions which go beyond the linguistic materiality of the academic texts, this article aims at signaling some of them from eight undergraduates' perspectives who have reflected on their writing paths in the Language course in a public university. The analyzed data derive from a cut of a doctorate research *corpus,* which were not included in the thesis final version, and are formed from an academic activity of revisiting older assignments, previously elaborated in their first year, to evaluate them critically concerning the changes

[1] Professora Adjunta na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), ligada ao Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL)/Campus Alfenas. Doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP). No doutorado foi bolsista CNPq (processo 141373/2012-1) e também recebeu auxílio da CAPES para o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/PDSE (processo 99999.002315/2014-09). E-mail: flaviasordi@gmail.com.

undergone in their writings along the course, since those initial moments. It was noticed that most of the conflicts identified and commented in the 'talk around text' (LILLIS; CURRY, 2010) were related to matters inherent to the *academic-ideological sphere* reflected on the academic genres produced, emphasizing therefore the importance of discussions to analyze practices of academic literacies which in them are conducted. The study has been based on the discursive perspective of Bakhtin Circle, especially that of Medviédev (2012 [1928]) when considering these undergraduates' writings not only as textual writings, but also *discursive presentations*, drawing it close to the assumptions of the Academic Literacies field (LEA; STREET, 1998; 2014 [2006]).

KEYWORDS: Writing; Discourse; Academic Literacies; Sphere.

INTRODUÇÃO

> *Se for permitido apelar a uma imagem; se os meus textos de agora são mais sólidos como pedras, esses eram mais fluídos como os rios.* (Comentário de um universitário)

A escrita na universidade é mote complexo sobre o qual precisamos discutir sob a pena de potencializar a pesquisa e as práticas de ensino que envolvem gêneros acadêmicos em nível superior. Marinho (2011) presume que os estudos acerca da temática, no Brasil, tenham se desenvolvido a partir dos anos 2000. Na esteira de pesquisas pioneiras, que associam a escrita acadêmica aos estudos dos letramentos, podem ser citados, por exemplo, trabalho anterior dessa autora (cf. MARINHO, 2010) e de Fiad (2011). Este último amplamente referenciado por investigações que se sucederam.

Grande parte dessas investigações se sustenta pelos pressupostos do campo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998) desenvolvido no contexto estrangeiro e atualizado em contexto brasileiro (cf. FIAD, 2016a). No artigo fundador "Student writing in higher education: an academic literacies approach", publicado no renomado periódico internacional *Studies in Higher Education*, Lea e Street (1998) deram visibilidade ao campo, descrevendo suas particularidades e sinalizaram a existência de modelos diferentes que estariam orientando as práticas de escrita, a saber, o *modelo das habilidades*, o *modelo da socialização acadêmica* e o *modelo de letramentos acadêmicos*, que defendem (cf. LEA; STREET, 1998) e vem sendo abordado por diversos trabalhos brasileiros (cf. PASQUOTTE-VIEIRA, 2014; FIAD, 2015; FIAD, 2016a), dispensando, portanto, descrições sobre cada um deles.

Orientada pelas diferenças e semelhanças entre esses modelos que engendram concepções diversas de escrita, neste artigo,[2] inicio a discussão sobre a escrita acadêmica realizando, mais uma vez, uma união entre duas perspectivas teórico-epistemológicas – os estudos dos Letramentos Acadêmicos e os estudos bakhtinianos – tal como fazem Fischer (2007) e Fiad (2013a; 2013b), a fim de examinar um recorte proveniente

[2] Uma versão condensada deste trabalho com considerações sobre seus resultados foi aprovada para ser apresentada em comunicação dentro do Simpósio Temático "Práticas escritas na pesquisa e no ensino", no âmbito do X Congresso Internacional da Abralin, de 07 a 10 de março de 2017, na Universidade Federal Fluminense – Campus Gratoatá – Niterói (RJ) sob coordenação dos professores doutores Cristiane Carneiro Capistrano (UEM) e Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP). Pela leitura deste artigo, em particular, agradeço ao Prof. Dr. Lucas Vinício de Carvalho Maciel (UFSCAR) e por suas contribuições que foram incorporadas ao texto.

do contexto de geração de dados para minha pesquisa de doutorado[3] já finalizada, porém, que recebeu outro direcionamento. Na sequência da discussão teórica, os dados e sujeitos são detalhados, bem como a atividade analisada é apresentada em pormenores a partir de seu contexto de produção em uma universidade pública. Após essas explicitações, realizo análises direcionadas à exploração de algumas dimensões da escrita acadêmica, problematizando-as em relação a outras práticas de escrita do cotidiano e de outras esferas discursivas, como a escolar. Por fim, busco associar a discussão dos dados à defesa do ponto de vista da imprescindibilidade da esfera para compreender e projetar práticas de escrita na universidade e articular todas as dimensões envolvidas nos processos de textualização.

COADUNAÇÃO TEÓRICA

Fiad (2015) acredita que um relevante subsídio de trabalhos brasileiros para as pesquisas em escrita acadêmica seja a coadunação entre os estudos em Letramentos Acadêmicos e os estudos em torno do texto, por exemplo, advindos de uma perspectiva dialógica com base nos pressupostos de Bakhtin e do Círculo, como ela já tentava alinhar em trabalhos precedentes (cf. FIAD, 2013a; 2013b) e continua promovendo (cf. FIAD, 2016b). Em pesquisa anterior (MIRANDA, 2016), por ela orientada, também associei o conceito de relações dialógicas pelo prisma bakhtiniano aos estudos em Letramentos Acadêmicos com vistas à compreensão de práticas letradas na universidade (res)significadas e refratadas por tecnologias digitais.

Neste artigo, continuo defendendo esse casamento entre uma perspectiva discursiva e o campo teórico epistemológico dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998), valendo-me, sobretudo, das concepções de enunciado, gênero e apresentação discursiva explorados por um dos integrantes do Círculo de Bakhtin, a saber, Pável N. Medviédev. A opção por privilegiar os estudos teóricos desenvolvidos pelo autor deu-se em função da divulgação, relativamente recente, em Português, da obra *O método formal nos estudos literários:* introdução crítica a uma poética ideológica, no contexto brasileiro, após sua tradução por Américo e Grillo (2012), a qual julgo poder dialogar com os já disseminados pressupostos bakhtinianos sobre a dinamicidade da língua e os elementos que compõem os gêneros (cf. BAKHTIN, 2003[1952-1953]).

No texto, Medviédev (2012[1928]) irá discorrer sobre questões relacionadas à língua e ao gênero, na linha de pensamento do Círculo, destacando alguns aspectos que podem ser interessantes para se pensar nas práticas de letramentos acadêmicos, especificamente na questão da escrita, os quais serão aqui denominados como "dimensões"[4]. Para compreendê-las, será necessário discuti-las, articulando ambos os campos teóricos.

Uma primeira dimensão a ser contemplada está relacionada à questão da forma material dos gêneros ou enunciados. Na obra em questão, Medviédv (2012 [1928], p. 194) aborda o "acabamento" ou não acabamento dos gêneros, defendendo a postura de que

[3] Agradeço à Profa. Dra. Raquel Salek Fiad (UNICAMP) pela orientação da pesquisa de doutorado, pela permissão para a coleta de dados em sua disciplina e pelo acompanhamento constante em todas as atividades e estudos desenvolvidos naquele contexto de minha pós-graduação.

[4] O uso deste termo, neste texto, não faz referência a nenhum conceito teórico específico, mas ao uso comum da palavra pelos os estudiosos da linguagem.

quaisquer enunciados – e destaca os científicos – jamais seriam acabados, ainda que sejam encerrados de modo provisório. Em suas palavras, "em todos os campos da criação ideológica é possível somente um acabamento composicional do enunciado, porém, não é possível um acabamento temático autêntico dele" (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 194). Quando se pensa na escrita acadêmica sob a luz deste entendimento, admite-se que aquela não teria sua finalização somente na dimensão linguística. Estaria, nesta concepção, uma relação sumária com o *modelo de letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014 [2006]), o qual se difere de um *modelo de habilidades*, já que "essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua" (LEA; STREET, 2014 [2006], p. 479) e aquela "tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico" (LEA; STREET, 2014 [2006], p. 479).

A consideração de todos esses fatores sugere que escrever na universidade envolveria também os conteúdos dessas escritas, os quais seriam construídos de acordo com as especificidades do contexto e não exclusivamente da língua, pois "O tema transcende sempre a língua. Mais do que isso, o tema não está direcionado para a palavra de forma isolada, nem para a frase e nem para o período, *mas para o todo do enunciado como apresentação discursiva*." (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 196, *grifos meus*). Uma segunda dimensão, portanto, estaria localizada no conteúdo das escritas acadêmicas.5

Por outro lado, Medviédev (2012 [1928]) também balizou um equilíbrio entre a constituição dos enunciados ou gêneros, afirmando que "Não existe conteúdo sem forma, como também não existe forma sem conteúdo" (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 206), sendo ambos determinados pela "avaliação social" (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 206). Logo, para se escrever estabelecendo relações dialógicas entre forma e conteúdo, na universidade, seria relevante saber qual é a avaliação (ou as avaliações) nessa esfera. Este olhar se aproximaria de um *modelo de socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014 [2006]), o qual "supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas" (LEA; STREET, 2014 [2006], p. 479).

Contudo, a apreensão da avaliação social específica para cada prática de escrita de que participa um universitário nem sempre ocorre de forma perceptível, uma vez que se pode compreender as regras da língua e as convenções sociais, porém, há possibilidades e restrições que não estão explícitas em convenções e dizem respeito a relações de poder, às condições de produção ou a questões institucionais que afetam, diretamente, os gêneros – e estilo dos gêneros acadêmicos – a serem produzidos pelos universitários, já que a esfera da universidade é uma *esfera ideológica*.

Assim, perceber uma determinada avaliação social para se escrever pode ser mais bem promovido por um *modelo de letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014 [2006]) que considera "em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido" (LEA; STREET, 2014 [2006], p. 491), fazendo-se pensar sobre várias dimensões da escrita.

5 Nota-se aqui, por exemplo, uma relação direta com os elementos dos gêneros abordados por Bakhtin (2003[1952-1953]).

Essa articulação entre as proposições de Medviédev (2012 [1928]) e os estudos em Letramentos Acadêmicos é possível não somente porque o teórico, ao falar de enunciados, compreende todos os tipos deles e não exclusivamente os literários aos quais se dedica em profundidade, como devido às várias comparações e exemplos que realiza, em muitas passagens da obra, com os enunciados científicos, seja para diferenciá-los dos enunciados nas produções artísticas – por exemplo, na página 159 – ou aproximá-los por haver características partilhadas por todos eles, tal como a condição das palavras de satisfazer "as exigências da avaliação social" (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 185).

DETALHAMENTO DOS DADOS E DA ESFERA ACADÊMICA

A atividade proposta aos "alunos-sujeitos6 pesquisados" (MARINHO, 2010, p. 375) ocorreu dentro de uma disciplina do componente curricular obrigatório do curso de Letras de uma universidade pública, no segundo semestre do ano de 2013, enfocada na tese *Letramentos acadêmicos (en)formados por relações dialógicas na universidade:* (res)significações e refrações com tecnologias digitais (2016). Tratou-se de uma tarefa dentre as diversas desenvolvidas naquele contexto e que havia sido solicitada por meio do ambiente *on-line* conhecido como *Teleduc*,7 a qual pode ser conhecida em essência pela figura reproduzida:

Figura 1: Proposta da atividade divulgada aos "alunos-sujeitos pesquisados" (MARINHO, 2010, p. 375) via *Teleduc*.
Corpus da tese de Miranda (2016), dado ainda não divulgado



Fonte: Adaptado de Teleduc da disciplina. Acesso em 10 abr. 2013

6 Agradeço imensamente aos universitários que aceitaram participar da pesquisa.

7 Sistema de apoio disponível em: <https://www.ggte.unicamp.br/ea/>. Acesso em 20 set. 2016.

No artigo serão analisados dados referentes a oito universitários que cursaram a disciplina em questão e realizaram a atividade apresentada, os quais serão designados por U (= Universitário), seguidos por uma numeração (U-1, U-2, U-3, U-4, U-5, U-6, U-7 e U-8) para se manter a preservação de suas identidades.8 Além dos comentários disponibilizados por eles no ambiente *on-line*, foi possível ter acesso aos textos na íntegra de que teceram as considerações e ainda a "conversas sobre o(s) texto(s)" (LILLIS; CURRY, 2010), a partir de perguntas realizadas pela pesquisadora9 e respondidas pelos estudantes via *Teleduc*. Um detalhamento dos dados segue nas particularizações do quadro:

Quadro 1: Especificação dos "alunos–sujeitos pesquisados"

Sujeitos	Contextos de produção	Escritas/Gêneros	Interações com docentes	Conversas sobre os textos
U-1	1º semestre/ Disciplina de Linguística Aplicada	Resenha	Sim	Sim
U-2	1º semestre/ Disciplina de Teoria Literária	Análise de um romance	Sim	Sim
U-3	1º semestre/ Disciplina de Linguística Aplicada	Resenha	Não se lembra	Não
U-4	1º semestre/ Disciplina de Linguística	Resenha	Não menciona	Sim
U-5	1º semestre/ Disciplina de Linguística Aplicada	Resenha	Sim	Sim
U-6	2º semestre/ Disciplina de Linguística Aplicada	Análise de materiais	Sim	Sim
U-7	1º semestre/ Disciplina de Teoria Literária	Análise de poema	Não menciona	Sim
U-8	1º semestre/ Disciplina de Linguística Aplicada	Relatório final de pesquisa	Não menciona	Não

Fonte: elaboração própria

É relevante mencionar que as escritas/trabalhos antigos revistados pelos alunos foram escolhas livres deles próprios, porém, devido ao fato de integrarem uma mesma turma, algumas das condições de produção, como a resenha do 1º semestre para uma disciplina de Linguística Aplicada, coincidiu. Assim, este foi o gênero mais recordado para as reflexões de suas trajetórias escritas, o qual é também um dos gêneros mais solicitados no curso em questão, conforme mostrou minha pesquisa mais ampla de doutorado (cf. MIRANDA, 2016).

8 A pesquisa maior da qual foram recortados os dados deste artigo, no que diz respeito à participação dos sujeitos, apresentou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado por eles. Além disso, a investigação mais ampla de doutorado foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa, processo nº 12286413.1.0000.5466 (CEP IBILCE-UNESP). Não foi solicitada a assinatura de novo TCLE, pois, no contexto motivador do estudo, os sujeitos permitiram o acesso a todos os seus trabalhos e interações, sendo, este artigo, um desdobramento a partir de outro enfoque para se pensar sobre práticas de letramentos acadêmicos e não um novo projeto. Além disso, seguindo a proposição de nomes fictícios, os sujeitos foram ora chamados de "universitário(s)" acompanhados de números, evitando sua associação com os nomes fictícios já empregados na tese.

9 Na ocasião da geração dos dados, eu ocupava a posição de apoio docente da professora responsável pela disciplina por meio do Programa de Estágio Docente (PED) e a orientadora de minha pesquisa de doutorado era a professora responsável pela disciplina.

Já em relação às interações com os docentes, naquela ocasião inicial de escrita, os estudantes se dividiram entre aqueles que afirmaram ter recebido orientações e correções e os que não mencionaram o fato ou não se recordavam. Por fim, a maior parte dos discentes estabeleceu, com a pesquisadora, interações decorrentes de suas apreciações analíticas sobre suas escritas na universidade, a partir da atividade, realizando articulações entre os textos que apresentaram inicialmente e as modificações que avaliaram ter ocorrido ao longo do tempo, desde aquele posicionamento pioneiro como escritores na esfera acadêmica.

O conjunto dos dados ora detalhados embasou as análises que serão apresentadas no artigo e permitiu a constatação de que várias são as dimensões acionadas e cruzadas quando um sujeito escreve na universidade, levando-me a explorar modos pelos quais a esfera acadêmica, entendida como uma "esfera ideológica" (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 195) teve reflexos nas práticas de escrita dos escreventes.

Brait (2012) chegou a argumentar que um dos elementos basais para a compreensão de quaisquer gêneros pela perspectiva de Bakhtin e do Círculo é a ideia de esfera. Para a autora, profundamente empenhada nos estudos bakhtinianos, "outro aspecto essencial à concepção de gênero presente no pensamento bakhtiniano: a noção de *esfera ideológica* que envolve e constitui a produção, circulação e recepção de um gênero, pontuando sua relação com a vida, no sentido cultural, social etc." (BRAIT, 2012, p. 15, *grifos da autora)*.

Paralelamente, a noção de esfera parece ser fundamental também aos estudos no campo dos Letramentos Acadêmicos, a ponto de o adjetivo eleito para nomeá-lo e diferenciá-lo dos Novos Estudos do Letramento (NEL) de onde proveio (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014) ter sido, justamente, o aspecto do contexto em que as práticas de letramento se realizam, isto, isto é, na esfera[10] acadêmica.

Partindo do pressuposto de que a esfera, doravante *esfera ideológica* acadêmica, é notadamente importante para o entendimento das práticas de escrita acadêmica, busquei examinar os dados de forma que o valor deste aspecto pudesse iluminar a compreensão de supostas peculiaridades e/ou relações de aproximação da escrita acadêmica com outras escritas praticadas em outras esferas e se seria possível perceber nelas modos de se expressar discursivamente pelos universitários observados, ou seja, "no ato social do enunciado" (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 186), apreendendo assim outras dimensões dessas práticas de escritas.

DIFERENÇAS E CRUZAMENTOS ENTRE A IDEOLOGIA DO COTIDIANO E A ESFERA ACADÊMICA: ALGUMAS ANÁLISES

Na licenciatura em Letras da universidade pública onde os dados foram gerados, ao realizar um levantamento das principais práticas de escrita, por meio dos programas de disciplinas oferecidas entre 2003 e 2013, em minha tese de doutorado, encontrei que as maiores solicitações de gêneros/práticas acadêmicas aos universitários foram

[10] Para uma reflexão maior sobre a relação entre as esferas e os adjetivos empregados para caracterizar os letramentos, recomenda-se a leitura de Kleiman e De Grande (2015), para quem "o conceito de esfera contempla tanto a situação específica quanto o tempo histórico (cronotopo, na perspectiva bakhtiniana) em que os enunciados são produzidos, ou seja, é situada historicamente." (p. 15)

de exercícios, provas, trabalhos, resenhas, seminários e projetos, descendentemente (MIRANDA, 2016). Em suma, as escritas envolvidas nessas práticas da universidade estão mais ligadas aos "sistemas ideológicos constituídos" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986 [1929], p. 118) – e especificamente ao sistema acadêmico – do que às práticas da "ideologia do cotidiano" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986 [1929], p. 118) com as quais esses estudantes já estão familiarizados.[11]

Com efeito, um universitário poderá frequentemente escrever em seu cotidiano e, apesar de algumas características dessas escritas se relacionarem às escritas que têm de fazer na esfera acadêmica, elas não são iguais, devendo-se compreender quais as peculiaridades da escrita na universidade (cf. FIAD, 2011), a qual entendo, seguindo uma perspectiva discursiva (cf. CORRÊA, 2011), englobar diversas dimensões. Nesse sentido, nem mesmo a inserção em um determinado *sistema ideológico* é igual a outro. Escrever na esfera ideológica escolar, por exemplo, é diferente de escrever na esfera ideológica acadêmica, ainda que ambas não estejam no domínio do cotidiano. As observações dos sujeitos U-2 e U-5 corroboram essa colocação:

> **Excerto 1**
>
> Sair diretamente do Ensino Médio para o Superior não é fácil. O período de transição é, em partes, turbulento e confuso. A Universidade demanda e constrói práticas de escrita muito diferentes das já conhecidas, e se acostumar com esse novo ritmo exige tempo. (U-2)

> **Excerto 2**
>
> Senti muito receio ao escrever este trabalho já que era uns dos primeiros trabalhos acadêmicos. Como fazer esta escrita ter um aspecto mais rebuscado, como pede a academia, e se afastar do tipo de escrita que realizamos no Ensino Médio? (U-5)

As diferenças entre a esfera acadêmica e a escolar são marcadas pelos dois estudantes no que diz respeito às práticas de escrita, como indicam os adjetivos "diferentes" ("práticas de escrita muito diferentes"), "novo" ("novo ritmo") e o verbo "afastar" ("afastar do tipo de escrita que realizamos no Ensino Médio"). As diferenciações, entretanto, não são incorporadas naturalmente como o *modelo das habilidades* (LEA; STREET, 2014 [2006]) pressupõe, isto é, a aquisição de formas de escrever e de normas não seria o suficiente para se adequar às exigências de escrita do contexto acadêmico.

Pelo contrário, os dois universitários assinalaram de modo acentuado os conflitos pelos quais passaram como demonstram os termos "não é fácil", "turbulento" e "confuso" com os quais U-2 qualifica a passagem do Ensino Médio para o Superior e o adjetivo "receio" empregado por U-5 para expressar a sensação que teve mediante a solicitação de sua primeira escrita para o curso de Letras. Nos excertos produzidos pelos universitários, pode-se perceber que muitos de seus desconfortos ocorreram por conta de imposições da esfera universitária: "A universidade *demanda* e *constrói* práticas de escrita", a academia "*pede*" uma escrita com "um aspecto mais rebuscado".

[11] A diferenciação entre a *ideologia do cotidiano* e os *sistemas ideológicos* pode ser compreendida da seguinte maneira: "Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, *ideologia do cotidiano*, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc." (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986 [1929], p. 118).

Por outro lado, não há como se negar as *relações intergenéricas* (CORRÊA, 2006) existentes entre os gêneros do discurso, as quais "por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas" (CORRÊA, 2006, p. 207). Desse modo, os gêneros estariam sempre em diálogo entre si, e, por conseguinte, os gêneros acadêmicos se relacionariam a outros gêneros, até mesmo de outras esferas, como também reconheceram os universitários:

Excerto 3

Conforme adquiri experiência, consegui me adaptar a linguagem acadêmica, mas em meu antigo trabalho sobre o livro X[12] é possível enxergar algumas marcas da linguagem do Ensino Médio. (U-2)

Excerto 4

A conclusão está muito limitada – não há um desenvolvimento das ideias e argumentos apresentados no restante do texto, sendo seu fechamento muito brusco e bastante parecido às "soluções milagrosas" que estamos acostumados a propor nas dissertações escolares. (U-3)

Excerto 5

A linguagem usada no trabalho quando eram apresentados dados tinha marcas de oralidade ou era coloquial [...] Procurei mudar isso, pois percebi, por meio de minhas leituras, que deveria evitar isso. (U-8)

Todos os excertos apontam para relações dialógicas entre as práticas anteriores ao ingresso desses estudantes na universidade e suas escritas iniciais, principalmente, referentes a escolhas e usos linguísticos. U-2 e U-8 usam o item lexical "marcas" para se referirem à linguagem utilizada em outra *esfera ideológica* (a escolar) e esse último também a práticas da *ideologia do cotidiano*. U-3 associa a conclusão de seu texto na universidade ao fechamento do gênero escolar dissertação com propostas de soluções.

É interessante notar que essas relações não foram percebidas como favoráveis às suas práticas de escritas na universidade, mas vistas como situações a serem superadas: "consegui me adaptar à linguagem acadêmica, *mas*" ou "Procurei mudar isso". Uma questão basal a ser discutida é: por que razão essas *relações intergenéricas* precisaram ser apagadas nos textos dos universitários, conforme eles evoluíam no curso de graduação? Por que os usos linguísticos funcionavam nas situações mencionadas, mas tiveram de ser moderados ("deveria evitar isso") ou mesmo abandonados no decorrer de suas trajetórias como escreventes acadêmicos?

Diante dessas questões, a atividade explorada pôde revelar, por meio das reflexões dos sujeitos inseridos naquela universidade e curso específicos, em articulação com os pressupostos do Círculo bakhtiniano e dos Letramentos Acadêmicos, alguns aspectos importantes que envolvem a escrita acadêmica para serem discutidos.

12 Doravante, os temas dos trabalhos dos universitários serão suprimidos e substituídos por letras para preservação de suas identificações.

a) Dimensão normativa da língua

A primeira dimensão dos gêneros acadêmicos ponderada por todos os universitários foi em relação aos aspectos formais de composição de suas escritas. Todos eles, sem exceção, fizeram algum comentário em relação a isso, como indicam os excertos:

Excerto 6

Já de início percebo algo um tanto curioso na minha produção, escrevi a referência bibliográfica logo embaixo do título, ao invés de colocá-la no final da resenha. Não me recordo por que motivo considerei que essa fosse a forma correta de fazer a referência, imagino que tenha encontrado algo assim em algum texto da internet. [...] Há alguns problemas em umas passagens que hoje, para mim, são um tanto confusas e reescreveria de outra forma.

O que foi mais corrigido em meu texto, foram algumas palavras utilizadas que a professora substituiu por outras mais apropriadas, o que também contribuía para organizar o texto e deixá-lo mais claro. (U-1)

Excerto 7

[...] há repetição de certos termos, que poderiam ser substituídos por outros, característica que para alguns pode ser considerada como imaturidade ou simplismo [...] Se a reescrita dessa parte fosse requisitada atualmente, com certeza seria diferente. A análise seria mais profunda, por vezes utilizaria termos propriamente acadêmicos e a escrita seria mais elaborada. Exigências acadêmicas. (U-2)

Excerto 8

Restringi-me bastante ao texto que resenhava. Ainda que tenha tentado incluir um comentário "de fora" no primeiro parágrafo, ele está desconexo em relação ao texto [...] e faz parecer que o texto não tem caráter científico, mas sim pessoal. Os parágrafos não apresentam um "link" muito explícito, o que dá a impressão de que são apenas tópicos agrupados. (U-3)

Excerto 9

Outro aspecto que considero importante ressaltar aqui é o da forma do texto. Nesta minha resenha há problemas no alinhamento, na paragrafação, no espaço entre linhas e nas citações. Mesmo que não esteja relacionado à escrita de fato, a aparência que o texto provoca em seu leitor influencia em uma boa impressão do mesmo. (U-4)

Excerto 10

Outro medo era confundir os gêneros "resumo" e "resenha" ao longo do texto, selecionar o que deveria mencionar, fazer referências etc. (U-5)

Excerto 11

Existem alguns problemas na formatação do texto, segundo as normas. [...] Também acho que o texto poderia estar dividido em seções (introdução, fundamentação teórica, objeto de análise, análise, considerações finais). (U-6)

Excerto 12

Minha impressão de leitura agora é a de que a minha escrita era mais exuberante. Pode até ser por culpa do objeto, pois o poema Y é de fato uma lição de espetáculo visual. Contudo, meu vocabulário parecia mais livre, menos preso, mais natural. Fiquei espantado por ter encontrado esse trabalho, não lembrava que um dia eu

> escrevera assim. Por um lado, permaneço feliz por ainda ver certa qualidade no escrito, por outro, me entristeço por aparentemente não poder mais resgatar essa força criadora de outrora. Tenho a impressão que meus textos em comparação a esse ficaram demasiado formais. (U-7)

Excerto 13

> [...] o uso do pronome "nós" era constante [...] Eu diria que houve um amadurecimento, também, quanto à estruturação dos trabalhos acadêmicos (U-8)

Essas pontuações dos estudantes, ainda que se direcionem a diferentes questões formais, como por exemplo, posicionamento de referências (U-1), articulação entre parágrafos (U-3) e organização estrutural do texto (U-1, U-4, U-6) ou mesmo a diversas questões de escrita como seleção de palavras (U-5 e U-7) e escolha de pessoa do verbo (U-8), voltam-se, em linhas gerais, para uma suposta especificidade da escrita acadêmica sobre a forma composicional de seus gêneros, a qual seria dotada de mais normas, ou normas mais complexas, do que os gêneros da *ideologia do cotidiano*, como é explicitado por U-3 que divide os textos em "científicos" (*esfera ideológica*) e "pessoais" (*ideologia do cotidiano*).

Essa visão é expressa, por exemplo, em presumida dicotomia estabelecida no Excerto 7 entre uma linguagem consistente da academia e uma linguagem "imatura" ou "simplista" formada por repetições e, no Excerto 12, em que se depreende que a escrita acadêmica deveria apresentar um vocabulário mais fechado e artificial em oposição a outras escritas em que este seria "mais livre", "mais natural". Segundo o autor deste mesmo excerto, a forma composicional acadêmica coagiria a criatividade de se escrever ("me entristeço por aparentemente não poder mais resgatar essa *força criadora*"), sinalizando a existência de convenções obrigatórias para se escrever na esfera da universidade, as quais ele teria absorvido tão plenamente que chegou a se "espantar" quando revisitou um texto de seu primeiro ano de curso no Ensino Superior ("não lembrara que um dia eu escrevera assim").

A valorização acentuada dessa materialidade linguística da escrita acadêmica é muito relevante quando se assume que a forma composicional é um dos elementos que compõe os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003[1952-1953]) e que nas *esferas ideológicas* constituídas, como é o caso da universidade, as produções "não podem ser realizado[a]s fora de um material elaborado" (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 48). Um problema que pode ser decorrente de se considerar somente essa dimensão, todavia, está no fato de que os gêneros são compostos por outros elementos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) e que um ensino da escrita que só volte para este aspecto estará trabalhando com dimensões textuais e não com gêneros (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2006), fincando-se em um *modelo das habilidades* (LEA; STREET, 2014 [2006]).

O enfoque no aspecto formal dos gêneros é o que parece prevalecer nas escolas, como já mostraram algumas pesquisas. Entre elas, Oliveira (2012), ao tratar dos gêneros jornalísticos na Escola Básica, advertiu que a influência direta da esfera nos gêneros "parece ser negligenciada pela escola" (OLIVEIRA, 2012, p. 158), concluindo que "os gêneros, independentemente do campo a que pertencem, têm sido trabalhados numa perspectiva ainda textual, sendo desconsideradas outras dimensões ensináveis" (OLIVEIRA, 2012, p. 158).

Os comentários dos universitários, que foram anteriormente apresentados, indicam que o Ensino Superior continuaria priorizando a dimensão linguística dos textos acadêmicos (cf. LEA; STREET, 2014 [2006]). Essa concepção precisaria ser desfeita nos processos de formações acadêmicas dos sujeitos, a fim de leva-los a produzir discursos na esfera da universidade. Marinho (2010) irá defender "a necessidade de se desfazer crenças que dificultam uma relação mais positiva e produtiva dos estudantes universitários com a escrita acadêmica" (MARINHO, 2010, p. 383). Nesse sentido, ressalta-se a tentativa deste artigo de questionar tal crença salientando outras dimensões envolvidas na escrita. Por outro lado, a atividade analisada propiciou a identificação de outras dimensões, observadas também pelos sujeitos, como aquelas relativas aos conteúdos trabalhados em seus textos.

b) Modos de elaboração de conteúdos

Partindo-se do pressuposto de que os gêneros não são formados somente por aspectos linguísticos, outra dimensão, a ser considerada – e a eles articulada –, é a do conteúdo ou *conteúdo temático*. (cf. BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Medviédev (2012 [1928], p. 195) afirma que "A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas e assim por diante". Apesar de sua teorização estar voltada a gêneros da esfera literária, acredito que esta consideração sobre os gêneros estarem norteados para os acontecimentos aplica-se também aos acadêmicos. A esfera da universidade, em sua dinâmica, orienta a produção de gêneros escritos para atividades em disciplinas, divulgação de trabalhos científicos, desenvolvimento de pesquisas, enfim, há uma gama de acontecimentos, problemas, necessidades, situações que suscitam e dirigem estas produções.

É, pois, por essa razão que o trabalho que se promove com os gêneros a serem produzidos por universitários deveria envolver a conscientização de mais dimensões, além da linguística. É claro que não se pode descartar a existência anterior de práticas de professores comprometidos com o trabalho com gêneros acadêmicos no Ensino Superior, mas acredito que buscar fomentá-las com essas relativamente recentes discussões sobre outras questões envolvidas na escrita poderá ser também bastante produtivo. Uma delas é a questão do desenvolvimento temático. De modo menos evidente do que a preocupação com a estrutura dos gêneros acadêmicos, porém, perceptível nos comentários dos sujeitos contemplados na pesquisa, esteve este aspecto:

Excerto 14

Também, ao falar sobre as formas de representação dos personagens, eu faria diferente. Tentaria construir relações com outras obras de A, além de B (requisito obrigatório) para fortalecer os argumentos e enfatizar os pontos levantados. (U-2)

Excerto 15

Desde esse trabalho, acredito que minhas resenhas tenham mudado, sim. Procuro expor minhas opiniões - ainda que sutilmente, manter a coerência entre o tema abordado, o foco da resenha e a conclusão e dar ao texto mais fluidez. (U-3)

Excerto 16

O que me parece agora é que se tratava de um assunto "fechado", que eu só podia escrever seguindo a sequência do texto a ser resenhado, e que tal tema não permitia

> a relação com outras partes do mesmo texto. Agora, consigo refletir mais e usar a palavra do autor "a meu favor", construindo diálogos com ele, de forma a tornar o texto mais interessante. (U-4)

Excerto 17

> A introdução deveria ser mais ampla, o contexto daquela análise poderia ter sido explicitado, assim como seus fins e sua relevância, assim como o C analisado poderia ter sido apresentado de forma mais completa também, com uma explicação mais sólida do que a citação colocada a respeito da apresentação. (U-6)

Excerto 18

> As entrevistas como método de pesquisa tornaram-se constantes na minha vida acadêmica, e com o passar do tempo, entendi que eu não deveria citar os nomes verdadeiros dos informantes, nem algo que lhes identificassem, assim, preservando-os. (U-8)

Os dados discutem, em alguma medida, o conteúdo temático dos trabalhos que os universitários produziram no primeiro ano do curso de Letras. Nos Excertos 14 e 16, os escreventes reconhecem a forma possivelmente limitada como abordaram os temas em suas produções, restringindo-se às exigências dos docentes e/ou a obras que analisavam na ocasião. Ambos, no decorrer do tempo vivido na esfera acadêmica, refletiram que estabeleceriam outras maneiras de trabalhar os conteúdos em seus textos acadêmicos, estabelecendo, por exemplo, relações dialógicas ("tentaria construir relações com outras obras") e relações dentro do próprio texto, ou melhor, relações dialógicas interiores/internas[13] ("construindo diálogos com ele [o autor da obra resenhada]").

No Excerto 15, o escrevente acredita ter se constituído como autor, o qual tem sua voz no texto que produz ("procuro expor minhas opiniões"); no Excerto 17, o universitário questiona a forma de apresentação restrita do tema sem contextualização do assunto ou do objeto ("poderia ter sido explicitado"/ "poderia ter sido apresentado") e, finalmente, no último excerto, observa-se uma preocupação ética com a exposição do conteúdo no texto acadêmico ("entendi que eu não deveria").

Essas reflexões dos universitários sobre como desenvolver o conteúdo em suas escritas acadêmicas apontam, para além da incorporação desses sujeitos de apropriações de modos de apresentar o assunto, para fortes relações dialógicas entre o conteúdo temático e a forma composicional. Quando um escrevente percebe, por exemplo, que possui autonomia para desenvolver um assunto em seu texto, relacionando-o com textos e autores exteriores, o modo como ele realizará essas articulações, trazendo citações ou paráfrases, interligando o tema entre as partes e assim por diante, incidirá, diretamente, na estrutura daquela produção. Com efeito, esta passa a ser uma *apresentação discursiva*, na qual vozes são articuladas e apresentadas.

Uma questão relevante a ser debatida seria como os sujeitos da esfera acadêmica apropriam-se dessas vozes e as expressam na forma linguística de seus textos? Alguns acreditam que isso se daria em função da inserção deles na cultura acadêmica, em que, pelo contato com outros já proficientes como os professores, aprenderiam por meio

[13] Sobre relações dialógicas internas, cf. Maciel, 2014.

dessa adaptação e/ou ensino explícito, o que pode ser designado por *modelo da socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014 [2006]). Esta é uma visão partilhada dentre os sujeitos do estudo, como denotam seus comentários, sobretudo nos trechos sublinhados:

Excerto 19

Vejo que hoje, certamente, minha escrita evoluiu e isso se deve muito a essa prática inicial de escrever e receber de volta o texto com as correções necessárias. Além disso, a intimidade cada vez maior com os textos acadêmicos, através da leitura dos mesmos, fez com que conseguisse compreender melhor o que se espera das nossas produções nessa esfera. A prática também é um fator que influenciou no modo como escrevo hoje, pois somos requisitados a elaborar textos, resenhas, resumos, com muita frequência. (U-1)

Excerto 20

As mudanças na minha perspectiva quanto ao modo de fazer trabalhos e escrever na universidade são evidentes. Acho que elas ocorreram, principalmente, por conta da leitura de outros trabalhos, textos teóricos e observações, exigências dos próprios professores. Algumas anotações feitas por professores indicavam, por exemplo, que as análises estavam superficiais ou que eu deixei de lado certo ponto importante, e isso me motivava a fazer um próximo trabalho mais aprimorado. (U-2)

Excerto 21

Acredito que essas mudanças se devem a um maior contato com esse gênero acadêmico, pesquisas de exemplos na internet e às diversas correções que foram feitas pelos professores. (U-3)

Excerto 22

Creio que o amadurecimento que tive aconteceu devido às diversas práticas de escrita que se sucederam após essa resenha, às experiências pelas quais passei com outros textos. Os trabalhos em conjunto também tiveram sua carga de influência nesse amadurecimento, pois entrei em contato com a escrita de colegas, as quais, por serem, algumas, diferentes da minha, me mostraram outro jeito de escrever, que considerei, muitas vezes, positiva. Além disso, cada devolutiva dos professores me fez tentar melhorar cada vez um pouquinho mais para o próximo texto que era solicitado. Creio que tenha sido um amadurecimento em conjunto, ao mesmo tempo em que aprendi com os professores e colegas, aprendi comigo mesma, me esforçando para que a escrita melhorasse a cada trabalho. (U-4)

Excerto 23

Entregamos uma primeira versão à professora, e ela nos retornou o arquivo, online, com comentários e críticas sobre o que deveríamos melhorar e como poderíamos fazer isto. Desta forma, senti que "tinha uma luz" para escrever e me senti muito mais segura para não cometer equívocos. [...] Acredito que os fatores que colaboraram para esta evolução foram as muitas leituras feitas até o presente momento, por elas aumentarem meu repertório linguístico e o conhecimento de teórico dos temas, os vários trabalhos escritos, os comentários dos professores, a prática de escrever trabalhos acadêmicos (U-5)

A relevância que atribuem à interação com seus professores é evidente em todos os comentários transcritos, alguns com uma apreciação acentuada, como indicam os intensificadores "se deve *muito*" no primeiro excerto ou "me senti *muito mais* segura", no último. Pelos trechos também é possível depreender que, no curso em questão, a atividade dos docentes de comentar, corrigir, analisar as produções acadêmicas dos

discentes é frequente, já que fora apontada por eles. Além de comum, ela é bem avaliada ("senti que 'tinha uma luz' para escrever").

O interessante é que esses universitários não distinguiram apenas essa variável (a interferência do professor) como contribuinte para a evolução de suas escritas acadêmicas, como um *modelo de socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014 [2006]) poderia sugerir, mas houve a correlação com outros fatores como leituras, práticas de escritas variadas, pesquisas de exemplos na *internet*, interação com colegas da universidade, contato com textos acadêmicos e até mesmo por seus esforços pessoais. Nesse sentido, incorporam tanto o aspecto de se escrever por um *modelo de habilidades* quanto um *modelo de socialização acadêmica*, desenhando um *modelo de letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014 [2006]), ao considerar práticas, convenções, sujeitos, relações interpessoais. Olhar pelo prisma deste último modelo é mais coerente com a perspectiva de compreensão dos gêneros como formados por diversos aspectos ou dimensões proposta pelos estudos bakhtinianos e a qual me alinho neste trabalho.

c) Relações de poder e possibilidades de estilo nos textos da esfera acadêmica

O *modelo de letramentos acadêmicos* para refletir sobre a escrita discente é propício por (*i*) considerar a perspectiva dos sujeitos envolvidos, (*ii*) abranger os contextos de produção dos gêneros acadêmicos e (*iii*) procurar tornar visíveis certas relações de poder (cf. LEA; STREET, 2014 [2006]). No caso deste artigo, o ponto de vista dos sujeitos é a base para, a partir deles, serem identificadas relações de poder que possam ser entendidas na *esfera ideológica* acadêmica, precisamente, no curso de Letras da universidade pública em foco.

Ao se compreender as práticas de escrita na universidade dessa forma, é possível refletir e debater outras dimensões que revelam relações de poder na *esfera ideológica* acadêmica, que acabam por refletir na própria estruturação material e desenvolvimento de conteúdos dos gêneros. Dentre as várias dimensões a serem discutidas, neste artigo, optarei por debater, além da dimensão formal e do conteúdo, sobre articulações entre as relações de poder e as possibilidades estilísticas nos gêneros acadêmicos. Admitir as relações de poder como elementos que influenciam nas práticas de escrita na universidade é um dos aspectos que diferencia o *modelo de letramentos acadêmicos* do *modelo de socialização acadêmica*:

> [O modelo de letramentos acadêmicos] Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais (LEA; STREET, 2014 [2006]).

Na atividade abordada no estudo, as relações de poder puderam ser identificadas tanto entre pessoas – os sujeitos da pesquisa e seus docentes – quanto entre os universitários e a *esfera ideológica* acadêmica nas construções de seus textos. É neste segundo âmbito que tecerei considerações doravante. Nas tessituras de suas escritas, os estudantes mencionaram reiteradamente a questão das citações. Tomando-as como um aspecto relacionado ao estilo, trago alguns comentários dos graduandos para realizar algumas considerações:

Excerto 24

Noto que havia uma dificuldade com o modo como citar a autora, ficava na dúvida de onde colocar "AUTOR (ANO)" ou só "AUTOR". Dessa maneira, percebo que buscava sempre parafrasear o que foi dito para não precisar citar, tanto é que, nessa resenha, não houve nenhuma citação, o que hoje é uma constante em quase todos os meus trabalhos. Além disso, por se tratar da primeira resenha, ainda está presente o pensamento de que citar não é algo indicado. /Creio que as citações estão mais fortemente presentes em minhas produções porque a partir do momento em que passamos a compreender mais o funcionamento do texto acadêmico, vemos que aquilo que você diz só tem validade se alguém, já conceituado, tiver dito a mesma coisa. A opinião do mero estudante de graduação não é um argumento consistente, é preciso buscar apoio em autores que tenham peso e sejam reconhecidos na comunidade acadêmica. (U-1)

Excerto 25

Ainda percebi que eu ficava presa às palavras do autor, usava muitas citações e também muitas de suas frases e termos entre aspas [...]. Eu ainda não fazia bom uso das paráfrases e de termos a partir do que eu havia entendido do texto. (U-4)

Excerto 26

Apesar do trabalho ter recebido uma nota alta, a correção continha observações sobre a falta da minha voz no texto. Acredito que, se algumas ideias tivessem sido melhor articuladas, parte dessa minha voz já ficaria mais clara, e a outra parte seria explicitada se meu ponto de vista acerca do X analisado também tivesse sido melhor explicitado, tanto durante as descrições quanto no final. (U-6)

Excerto 27

É curioso observar também a carência quanto citações de outros autores no corpus do texto, sinal de um texto mais maduro e preocupado com a adequação à um discurso acadêmico (U-7)

Os universitários revelaram dúvidas que tiveram inicialmente em relação às citações em suas produções textuais e todos admitiram terem incorporado aquelas em suas trajetórias escritas por serem parte de um suposto estilo acadêmico, no qual se espera que exista um diálogo explícito e/ou fundamentação em outros textos/autores, o que U-1 chama de "funcionamento do texto acadêmico" e U-7 de "discurso acadêmico".

As formas de estabelecer esse diálogo, entretanto, variam entre citações diretas e indiretas ou paráfrases. Contudo, a presença marcada das vozes de outros, por meio de citações diretas, parece ser o estilo que os universitários julgaram como mais adequado: "aquilo que você diz *só* tem validade se alguém, *já conceituado*, tiver dito a mesma coisa"/ "É preciso buscar apoio em autores que tenham *peso*", as citações são "sinal de um texto *mais maduro* e *preocupado*". Não se trata, entretanto, da apreensão de como citar – com aspas ou sem aspas – ou de como colocar as referências de outros autores em um texto, como primeiramente pensava U-1, ou seja, a solução não estaria somente em normas técnicas e conhecimento de aspectos linguísticos preconizado *pelo modelo das habilidades* (LEA; STREET, 2014 [2006]). Há uma dimensão relacionada às relações de poder, relativa a *quem* citar, já que um "mero" universitário não teria o poder suficiente para legitimar o que diz em seu texto e precisa recorrer a autores "reconhecidos".

Por outro lado, trazer palavras de outrem, mesmo que de autores validados pela comunidade acadêmica tampouco seria o ponto-chave para uma apropriação do estilo acadêmico, devido ao fato de contemplar insuficientemente a mobilização dessas citações no texto. Ensinar os estudantes a dosar o uso de citações poderia ser uma medida pautada no *modelo da socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014 [2006]), já que o oposto de não citar também seria mal avaliado pela academia: "*ainda* [...] ficava *presa* as palavras do autor" cujo advérbio e o adjetivo indicam que era uma prática a ser sobrepujada por U-4.

A questão do gerenciamento de vozes também apareceu no Excerto 26, no qual o comentário de U-6 sinaliza que não bastaria inserir e selecionar vozes de outros, mas seria preciso expressar sua "própria voz". Do ponto de vista do ensino da escrita, o domínio no traquejo dessas vozes poderia ser visto como um traço da alteridade que as relações de poder na esfera acadêmica definiriam. Tal determinação da esfera para a composição dos gêneros pode ser pensada porque:

> o enunciado científico [ou enunciado acadêmico] também é organizado pela avaliação social em todos os estágios da constituição do trabalho científico. Porém, a avaliação social organiza o enunciado científico não em prol dele próprio, ela organiza o próprio conhecimento do objeto no qual *a palavra é um aspecto necessário, mas não autônomo. Aqui a avaliação não termina na palavra.*" (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 190, *grifos meus*).

Destarte, os gêneros acadêmicos, que são enunciados científicos, organizam-se por essa avaliação social apreendida pela vivência dos sujeitos na esfera e não somente pela apropriação de regras linguísticas e normas técnicas, já que, como argumenta o autor, embora "a palavra" seja uma dimensão imprescindível ao enunciado científico, ela não é a única que o forma, nem mesmo o completa, estando, na realidade, vinculada a uma avaliação social. No caso da esfera acadêmica, esta é formada por convenções, práticas, comunidades científicas e outros elementos, todos definidos por relações de poder entre pessoas, instituições e papeis definidos, uma vez que "a esfera implica diretamente no (en)formar de letramentos" (MIRANDA, 2016, p. 62) e, por conseguinte, de letramentos acadêmicos. Este aspecto é, portanto, basal para entendimento das práticas letradas sob o prisma do campo dos Letramentos Acadêmicos (cf. PASQUOTTE-VIERA, 2014; MIRANDA, 2016).

INCORPORAÇÃO DE PRÁTICAS DA ESFERA ACADÊMICA

As dimensões exploradas na seção anterior, em a), b) e c), estão todas relacionadas nas práticas de letramentos e constituem os gêneros a serem escritos pelos sujeitos na universidade. O âmbito em que tais dimensões se fundem e se expressam verbalmente é na *esfera ideológica* da universidade. Nesse sentido, a compreensão do funcionamento da esfera é imprescindível para a produção de gêneros acadêmicos. Para Barbosa (2001, p. 33) "Uma esfera também supõe regras que encerram restrições, cujo nível varia em função do grau de hierarquia posta entre os agentes sociais que dela participam, das finalidades visadas pelos agentes e dos interesses em jogo." Com efeito, escrever na esfera acadêmica é orientado por essas restrições que variam de acordo com o papel dos sujeitos e no caso dos universitários envolve serem avaliados em disciplinas e corresponder às expectativas de seus posicionamentos como escreventes.

Ainda conforme a estudiosa, nessas esferas "circulam certos gêneros que refletem e refratam restrições impostas pela correlação de posições sociais, pelo jogo de interesses e pelas finalidades próprias dessas esferas e, ao mesmo tempo, cristalizam as formas de discurso através das quais se dá, se materializa seu funcionamento" (BARBOSA, 2001, p. 33). Os comentários dos universitários que contribuíram com este estudo, ao refletirem sobre os gêneros que produziram na universidade e suas trajetórias de escrita, corroboraram essa "reflexão" e "refração" das imposições da esfera, quando demonstraram que eles tiveram de incorporar formas estruturais de gêneros, conteúdos a serem elaborados e o estilo acadêmico e indicaram que muitos dos gêneros que produziram, aparentemente, tenderiam a "cristalizar formas de discurso", uma vez que os gêneros só se apresentam fixos quando se toma uma de suas dimensões, principalmente, a linguística. Esta é uma concepção corrente, como os próprios universitários demonstram em comentários:

Excerto 28

Com o tempo, me acostumei ao modo de escrever acadêmico. Há ainda marcas da minha escrita antiga, ainda sinto que meu vocabulário e plano de fundo teórico devem melhorar, mas sinto claramente que houve mudanças e avanços consideráveis. (U-2)

Excerto 29

Como mencionei anteriormente, o que colaborou muito para o amadurecimento de minha escrita na faculdade foi a reescrita [...]. Nos próximos trabalhos acadêmicos já fui ganhando mais confiança em meu modo de escrever, e em outras resenhas para a faculdade já sabia com tranquilidade como proceder. Vejo também como minha escrita evoluiu pela comparação que fiz com outra resenha do 4º semestre; (U-5)

Nos dois casos, os universitários fazem referências a uma espécie de apropriação do discurso acadêmico, com o qual precisaram se habituar devido ao fato de este ser diferente de outros discursos com os quais estavam familiarizados, como nas escritas do cotidiano e da Escola Básica. U-2 opta pelo verbo "acostumar" ("me acostumei ao modo de escrever acadêmico") e U-5 revela sua assimilação desta escrita no decorrer do tempo ("já sabia *com tranquilidade* como proceder"). Fiad (2016b), ao analisar diários produzidos por universitários do mesmo curso de Letras deste trabalho, afirmou que "os estudantes vão se 'acomodando' às práticas de letramento acadêmico" (FIAD, 2016b, p. 220). Este estudo e de outros pesquisadores (cf. FIAD, 2016a), entretanto, também mostram que essa "acomodação" não se dá de forma certa e que o discurso acadêmico não é uniforme (FUZA, 2015), pois as práticas se modificam.

É fato que as mutações são incorporadas lentamente às práticas de escrita da universidade, um exemplo é a inclusão de tecnologias digitais em gêneros acadêmicos (cf. MIRANDA, 2016). Ainda assim, ao se admitir que as esferas implicam nos gêneros a serem produzidos, assumiremos que eles não são estáveis em nenhuma situação, pois comportam múltiplas práticas de atividades humanas (GRILLO, 2006) e "Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros." (GRILLO, 2006, p. 147). Dentro dessa perspectiva, o enunciado passa a ser percebido como um modo de *apresentação discursiva* por meio do gênero na esfera e não mais como uma (supostamente) única forma de dizer a ser atingida e adquirida definitivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido a partir da atividade analisada permitiu examinar, pela perspectiva dos universitários envolvidos, dimensões da escrita acadêmica que por vezes não são privilegiadas, tampouco debatidas em práticas de ensino-aprendizagem. Foi possível demonstrar, com base nos dados discutidos, como essas dimensões estão interligadas, implicando umas nas outras e o privilégio de uma delas descompassa um trabalho com gêneros dentro de uma perspectiva discursiva (cf. CORRÊA, 2011).

As avaliações apreciativas feitas pelos sujeitos da pesquisa abarcaram tipos de textos e gêneros diferentes, porém, os conflitos e questões levantados por eles foram semelhantes, o que sinaliza que não se trata de uma questão linguística a ser sanada pela universidade. Minha hipótese é a de que essas coincidências aconteceram por conta da *esfera ideológica* acadêmica, a qual modela atitudes de seus sujeitos refratadas em suas escritas, ou melhor, em seus modos de *apresentação discursiva* por meio dos textos que produzem. Um olhar que abranja, portanto, a esfera acadêmica e identifique relações de poder ali funcionando é necessário para se compreender e se projetar práticas de escritas acadêmicas, levando em conta o posicionamento dos sujeitos (cf. PASQUOTTE-VIEIRA, 2014) e as funções dos escreventes. Assim, a adoção de práticas pautadas por um *modelo de letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014 [2006]) poderá ser favorável. Além disso, um enfoque discursivo orientado pelos pressupostos de Bakhtin e do Círculo, como as teorizações de Medviédev (2012 [1928], poderão fomentar o modelo.

Ademais, gostaria de incentivar a proposição de atividades de reflexão sobre a escrita por seus sujeitos, na universidade, como o trabalho de revisitação a textos antigos e, por conseguinte, ponderações sobre suas trajetórias, aqui realizado. Como sugerido por um dos sujeitos, "a proposta do reencontro com coisas antigas é muito bom, propõe um momento de reflexão sobre as inúmeras práticas de escrita que um sujeito pode assumir" (U-7), o que justifica esse tipo de movimento na universidade.

Por outro lado, não é suficiente retornar a práticas realizadas sem articulação com atitudes a serem tomadas no contexto da universidade. Destarte, necessitamos da proposição de práticas de escrita que considerem várias dimensões que se cruzam no ato de escrever. Espero que este artigo possa servir como inspiração e subsídio para a articulação de algumas dessas propostas.

Finalmente, outras dimensões da linguagem (cf. CORRÊA, 2010) escrita e questões relativas à escrita acadêmica poderiam ter sido contempladas e devem o ser por outros trabalhos a fim de que este campo possa ser cada vez mais fundamentado. Encerro, retomando Mediédev (2012 [1928], p. 194), ao dizer que "um trabalho científico nunca finaliza: onde acaba um, continua outro", oferecendo, assim, este artigo para outras continuações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (1952-1953). Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

____. VOLOCHÍNOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 2001. 247f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). LAEL: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BRAIT, B. "Apresentação – Importância e necessidade da obra **O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica**". In: MEDVIÉDEV, P. V. (1928). **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Vieira de Camargo Grillo. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, pp. 333-356, 2ª parte 2011.

____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 205-224, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132006000200004&lng=en&nm=iso>. Acesso em: 06 set. 2016.

FIAD, R, S. (Org.). **Letramentos Acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016a.

FIAD, R. S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: ____. (Org.). **Letramentos Acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016b, pp. 201-222.

____. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>. Acesso em jan. 2016.

____. Bakhtin e estudos sobre escrita, sua aquisição e seu ensino. In: **EM(n)torno de Bakhtin**: questões e análises. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a.

____. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, pp. 463-480, 2013b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

____. A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, pp. 357-369, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585>. Acesso em: 03 jun. 2016.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2015.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, v. 21, n. 4, pp. 1-13, 2014. Disponível em: <http://researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/21438>. Acesso em: 30 mai. 2014.

GRILLO, S. V. de C. Esfera e Campo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. Matraga, v. 22, n. 36, pp. 11-30, 2015. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17045. Acesso em: 25 mai. 2016.

LEA, M.; STREET, B. (2006) O modelo de "Letramentos Acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução de Adriana Fischer e Fabiana Cristina Komesu. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, pp. 477-493, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 10 set. 2016.

____. Student writing in higer education: na academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, pp. 157-172, 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em 30 mai. 2014.

LILLI, T.; CURRY, M. J. **Academic writing in a global context**: the politics and practices of publishing in English. 1 ed. London/New York: Routledge, 2010. 203p.

MACIEL, L. V. C. **Relações dialógicas em narrativas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014.

MARINHO, M. As palavras difíceis chegaram: a entrada de grupos tradicionais no universo da escrita acadêmica. VI SIGET, 2011, Natal. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Marildes%20Marinho%20(FAE-UFMG).pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

____. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2016.

MEDVIÉDEV, P. V. (1928). **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Vieira de Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012. 269 p.

MIRANDA, F. D. S. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade**: ressignificações e refrações com tecnologias digitais Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2016.

OLIVEIRA, N. A. F. de. O conceito de **campo** em Bakhtin e Bourdieu para a abordagem dos gêneros jornalísticos na escola. **Revista Educação e Linguagens**, v.1, n.1, pp. 157-173, ago./dez, 2012. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/617/351>. Acesso em: 01 set. 2016.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos Acadêmicos:** (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos. 2014. 262f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F, MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 136p. Disponível em: <http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Diversidade_Livro.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2013.