


REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO SOBRE A ESCRITA EM CURSOS DE LETRAS-PORTUGUÊS

SOCIAL REPRESENTATIONS OF UNDERGRADUATE STUDENTS ABOUT WRITING IN THE PORTUGUESE LETRAS COURSES

Hermano Aroldo Gois Oliveira  0000-0001-7872-148X
Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística - UFPB
Universidade Estadual da Paraíba
hermanoliveira.lettras@hotmail.com

Recebido em 28 de maio de 2022

Aceito em 27 de agosto de 2022

Resumo: Este trabalho, motivado pela questão de pesquisa *que elementos caracterizam a representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades?*, objetiva caracterizar a representação de escrita formulada por alunos da graduação em Letras. Os fundamentos teóricos ancoram-se no fenômeno das Representações Sociais (MOSCOVICCI, 2013; SPINK, 1995; JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1994), como também no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012; 2006; 2008). A metodologia empregada é de base qualitativa, seguindo os procedimentos da pesquisa experiencial-exploratória (MICCOLI, 2014; MOREIRA; CALEFFE, 2008). Em se tratando da coleta de dados, foram utilizados questionário e sessões reflexivas com grupos de alunos da graduação de instituições de ensino superior localizadas no estado da Paraíba. O *corpus* é constituído por um conjunto de depoimentos desses sujeitos colaboradores. Os dados indicam que os elementos caracterizadores da representação de escrita como tarefa que requer habilidades apresentam-se a partir de três ações, a saber: i) buscar modelos de escrita; ii) reconhecer que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento; e iii) monitorar a escritura. Essas ações, quando mobilizadas, propiciam o acesso à promoção e socialização de conhecimentos agenciados na área de atuação, bem como à formação científica e ao domínio do saber dizer na esfera acadêmica.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Escrita Acadêmica. Representações Sociais. Linguística Aplicada.

Abstract: This work, motivated by the research question, *which characterizes a representation of academic writing as a task that requires skill?* The theoretical foundations are anchored in the phenomenon of Social Representations (MOSCOVICCI, 2013; SPINK, 1995; JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1994), as well as in the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2012; 2006; 2008). The methodology used is qualitative, following the procedures of experiential-exploratory research (MICCOLI, 2014; MOREIRA; CALEFFE, 2008). In terms of data collection, teaching sessions were used for reflective institutions with groups of students from higher education schools located in the state of higher education institutions located in the state of higher education institutions. The corpus consists of a set of testimonies from these subjects. The data indicate that the characterizing elements of the representation of writing require the ability to present oneself from three tasks, namely: i) seek models of representation of writing; ii) recognize that writing requires work and effective; and iii) the truth. These, when mobilized, provide access to the promotion and socialization of knowledge brokered in the area of activity, as well as scientific training and the domain of knowledge in the academic sphere.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Academic Writing. Social Representations. Applied Linguistics.



1. Introdução

A partir de uma busca parametrizada a respeito de investigações científicas que trabalhassem com as seguintes palavras-chave *escrita* e *letramentos acadêmicos*, em contexto brasileiro, baseando-se em pesquisas (artigos, dissertações e teses) disponibilizadas no Banco de Teses e no Portal de Periódicos, da Capes, e no SciELO vinculado à FAESP, ao BIREME e ao CNPq, Oliveira (2016, 2021) constatou a recorrência de estudos com foco na descrição de gêneros textuais acadêmicos, com destaques ao ensino/aprendizagem dos mais solicitados na comunidade científica (resumo, resenha, artigo científico e relatório). Contudo, observou-se, então, que poucas são as pesquisas que dirijam sua atenção para aquele que aprende sobre a escrita, que contemplem as vozes de aprendizes e as suas significações construídas sobre esse objeto durante o curso de formação inicial, e que procurem dar respostas para as dificuldades com a prática de escrita, a partir de reflexões no âmbito do espaço em que se produz conhecimento, mas também que respondam e/ou problematizem tais dificuldades.

Nessa perspectiva, objetivo, neste artigo, portanto, apresentar uma análise de sessões reflexivas realizadas com alunos de graduação em Letras de três instituições públicas de nível superior localizadas no Estado da Paraíba, com o intuito de caracterizar a representação de escrita formulada por esses graduandos.

Tal pesquisa visou investigar as representações de graduandos em Letras sobre a escrita e, especificamente, desvelar as suas representações de escrita e analisar as vozes apresentadas em discursos dos licenciandos sobre as representações de escrita. Contudo, enfatizo que, neste artigo, apresento apenas a análise de um recorte dos dados de pesquisa maior, a nível de pós-graduação, sobre representações e gerenciamento da escrita em curso de Licenciatura, que buscará dar resposta à questão seguinte: “*que elementos caracterizam a representação de escrita acadêmica como tarefa que requer habilidades?*”

Assim, a fim de dar conta do objetivo, bem como da questão problema, apresento, em primeiro lugar, o quadro teórico à luz das representações sociais no diálogo com o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (doravante, ISD). Em seguida, os procedimentos metodológicos. Dando continuidade, passo para a análise discursiva obtida a partir das sessões reflexivas e, finalmente, apresento as conclusões a qual cheguei, que apontam para a promoção e socialização de conhecimentos agenciados na área de atuação, bem como para a formação científica e o domínio do saber dizer na esfera acadêmica.

2. Fundamentos teóricos

A Teoria das Representações Sociais vincula-se ao trabalho de Moscovici (2013). Para o teórico, o indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade (FARR, 1994, p. 51). Isso porque, o sujeito e o objeto coexistem interrelacionados a um mesmo campo de atividade, como segue a informação:

[...] 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 apontar que a teoria considera que tanto o sujeito quanto o objeto partilham mutuamente de uma mesma construção, e que, por sua vez, a realidade é construída com base nessa interação, é possível reconhecer, pois, a existência de um diálogo entre a teoria da psicologia social e os preceitos postulados pela corrente teórica ISD, segundo a qual o indivíduo é compreendido como sujeito psicossocial (BRONCKART, 2012), isto é, as condições e as intervenções sociais assumem papel decisivo na formação das capacidades cognitivas do sujeito.

Além desse aspecto, Assis (2016), a partir de releitura de Py (2003), considera três traços característicos para a noção desta teoria, quais são: i) relevante na aplicação de interpretação de fenômenos complexos; ii) existente no/pelo discurso; e iii) difundida e circulada em um grupo social. Em relação aos três traços, interessa-me sublinhar o segundo e o terceiro deles, haja vista que refletem a análise realizada neste artigo. Isso porque é por meio dos discursos que os sujeitos significam a compreensão que se têm sobre a escrita mobilizada na universidade, por exemplo.

Trazidos à cena o contexto da teoria, acrescento a noção de que ao formulá-la, Moscovici (2013) 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 social, o indivíduo, a fim de conceber o objeto, precisa, necessariamente, materializá-lo, torná-lo real ao seu modo. Para ilustrar, o teórico chama a atenção, na psicologia, para descrição de patologias que, por vezes, se demonstram distantes da realidade dos sujeitos.

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

O segundo elemento, ancoragem, para o psicólogo social, remete à explicação do objeto, ao modo como este pode ser interpretado, ou seja, uma vez concretizado (objetivação), o objeto precisa ser explicado, interpretado para que se torne real à sociedade. Entretanto, para que isso 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 esta teoria, significa clarificar algo, torná-lo distinto; pois, aquilo que não recebe nome, que não é passível de classificação, não existe, discute o psicólogo social. Desse modo, essa tendência em classificar um objeto, seja por uma atitude de generalizá-lo seja, até mesmo, por particularizá-lo, — não é, de nenhum modo uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante (MOSCOVICI, 2013, p. 65). E não só, mas também porque reflete a necessidade de apropriação desse objeto. Dito de outra forma, com atitude de clarificar as representações, necessariamente, o indivíduo classifica o fenômeno a partir de inferências a outra realidade, o qual permite que o — novo — representado crie sua identidade.

Essas duas atividades parecem caminhar juntas, porque é inviável classificar

sem, ao menos, dar nome. — Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura (MOSCOVICI, 2013, p. 66). Logo, na 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: i) descrição e aquisição de características; ii) distinção a partir dessas características; e iii) aceitação coletiva. Para melhor compreensão dessa realidade, tomo, do mesmo modo, por exemplo, as definições de gênero e tipo textual empreendida na Linguística Textual. Ora, de acordo com autores renomados na área (ADAM, 1992; TRAVAGLIA, 2002; MARCUSCHI, 2008), não há como tomar um conceito pelo outro.

Diferentemente dos tipos textuais, os quais abrangem cerca de meia dúzia, os gêneros textuais não se pode precisar quantos são, dada à sua concretização, isto é, às circunstâncias sociais de utilização da linguagem, pois, sua nomeação é determinada pelo estilo, conteúdo, composição e função (MARCUSCHI, 2010). É perceptível o interesse comum da nossa sociedade em nomear algum fenômeno emergente a fim de torná-lo real. Essa prática não se diferencia das representações sobre a escrita, em que, por sua vez, sujeitos inseridos socialmente em uma mesma comunidade discursiva procuram tanto classificar quanto nomear a escrita de acordo com as especificidades comuns da sua área. Assim, pois, esses mecanismos necessários à transformação que se faz do não familiar ao familiar por transferi-lo à própria esfera particular, o lugar de conforto, que permite ao indivíduo comparar e interpretar para, por fim, como considera Moscovici, reproduzir entre aquilo que se pode “ver” e “tocar”, como também, consequentemente, controlar só são possíveis quando os chamados universos reificados e consensuais atuam simultaneamente para moldar a realidade (MOSCOVICI, 2013). A respeito desses universos, Sá (1995) esclarece que, em uma sociedade moderna, o novo, aquilo que se torna familiar, real, é, com frequência, gerado ou formulado por meio dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. Em outras palavras, os universos reificados remetem às novas descobertas ou teorias, invenções e desenvolvimentos técnicos, produções políticas; isto é, típicas do conhecimento científico, advindo da academia (MOSCOVICI, 2013).

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

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

Essa advertência reforça o caráter dinâmico da sociedade contemplada nos estudos de Moscovici que se diferencia da estabilidade posta nos estudos de Durkheim, a partir do evidenciado nas representações coletivas. Nesse contexto de geração das representações sociais, analiso as reflexões realizadas em momentos de sessões reflexivas, vistas como instrumento de geração de dados, conforme se verá na seção a seguir.

3. Procedimentos metodológicos

Este estudo é de natureza qualitativa, 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, recebe uma classificação híbrida, do tipo exploratória-experiencial. Recorro 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. Recorro igualmente 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), prioriza-se a interação com aquele que vivencia o contato com a escrita a partir da sua experiência adquirida em sala de aula.

Além do método oportunizado por esse tipo de pesquisa, benefício-me também da sessão reflexiva. Em relação a esse instrumento – com gravação em áudio/vídeo – apresentada por Liberali et al (2003), foi utilizada, 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, conversar e negociar suas “agendas” para análise e interpretação de suas ações/escolhas em *locus* específico. Esse instrumento está relacionado à atividade de caráter crítico-reflexiva do estudante de graduação colaboradores da investigação. 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 no estado da Paraíba (duas públicas e uma privada), coletados por meio do instrumento sessão reflexiva – com duração de 1h cada uma, sendo transcrita, com base em Marcuschi (2001). Esses licenciandos apresentam o seguinte perfil: sexo masculino e feminino, com faixa etária entre 18 e 50 anos. Desse modo, procurei analisar o *corpus* gerado a partir das seguintes categorias de análise, que surgiram da leitura dos dados: a) tarefa 1: buscar modelos de escrita; b) tarefa 2: reconhecer que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento; e tarefa 3: monitorar a escritura.

4. Discussão e resultados

A partir das sessões realizadas com grupos de alunos de graduação, sujeitos colaboradores da pesquisa, pude perceber, em seus depoimentos, algumas ações que descrevem certos procedimentos por eles executados, tais como reconhecimento de que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento, monitoramento sobre o que escreve e busca por modelos de escrita, que permitem um contato mais eficaz com essa escrita, possibilitando, assim, maior envolvimento com as especificidades da formação inicial. Nas próximas linhas, apresento e discuto sobre, especificamente, cada um desses procedimentos.

Tarefa 1: Buscar Modelos de Escrita

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

Os graduandos afirmam que, uma vez desconhecidas de formas usualmente praticadas na formação inicial, precisam ter modelos que facilitem o contato com o desconhecido, com o objeto que, a princípio, tem forma abstrata, e mais do que isso, ao estarem realizando essa tarefa, demonstram estar compelidos a integração na área profissional, tendo em vista que, como resultado, assumem uma identidade, possivelmente, privilegiada em Letras. Os fragmentos, a seguir, retirados do momento de conversa sobre a escrita na formação profissional, refletem o que estou defendendo:

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

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

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

Desse modo, ao que tudo indica, a partir dos excertos, há estratégias

apontadas pelos colaboradores ao tomar contato com os modos de escritura que são privilegiados na área profissional, mesmo quando não há socialização dessas particularidades, por parte dos docentes em componentes curriculares específicos, o que requer, nesse sentido, maior empenho e dedicação, por parte dos interessados. Parto para a segunda categoria, a respeito de outro procedimento representado pelos graduandos colaboradores.

Tarefa 2: reconhecer que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento

Essa evidência consolida-se a partir do momento no qual se compreende que estudantes de graduação demonstram reconhecer que, para se inserir nas práticas desempenhadas em Letras, precisam agir conscientemente, de modo a participar ativamente dos eventos formais necessários à formação inicial.

Por agir assim, esses graduandos conseguem construir significados comuns aos pares para atuar por meio da escrita acadêmica, figurado na imagem de outros discentes e docentes, tendo em vista que a própria esfera particular orienta essas significações, a partir de novos e/ou reformulados conhecimentos científicos formulados pelos universos reificados (MOSCOVICI, 2013). O excerto 3, que se segue, atesta essa realidade, ao exprimir que, em virtude da experiência com as práticas desempenhadas no curso de Letras-Português, estudantes de graduação demonstram apropriar-se de conhecimentos compartilhados, quando apresentam uma postura de engajamento determinante para a identidade profissional, como se pode notar:

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

Diante do excerto, pode-se depreender que ao conceber a escrita como tarefa, são requeridas habilidades as quais são reformuladas durante o percurso de vivência com as práticas desempenhadas, ou seja, a experiência (lê-se: o contato) é o fator essencial para a maturidade com o objeto analisado, embora não seja o único, pois, é sabido que existem “alunos” e “alunos”, há quem assegure que nem sempre o tempo é o aliado para a proficiência de escritura, visto que, muitos deles, dispõem de “pouco tempo para dedicar à formação inicial seja porque se dedicam a outra ocupação laboral na sua condição de cidadão ativo e muitas vezes de arrimo de família” (ARAÚJO, 2012, p. 725). Contudo, enfatizo que além do tempo, do período de desenvolvimento de habilidades de escrita provenientes da formação, deve-se harmonizar com o engajamento dos estudantes em contato com o objeto, a escrita, e do interesse em participar dos eventos validados na esfera particular, a fim de desenvolver pertinentes competências.

Além dessa realidade, graduandos de cursos de Letras, engajados com práticas letradas de escrita, denotam credibilidade para aqueles que delas fazem uso, ao associar essa assertiva ao curso de licenciatura em questão, percebe-se que essa habilidade condiz com a identidade profissional, pois, para escrever bem,

baseado nos excertos, deve apropriar-se de técnicas adquiridas na formação, isto é, mediante o contato consciente e ativo com as práticas desenvolvidas nos cursos de Letras, os graduandos, conforme se nota nos apontamentos, adquirem-na e apropriam-se de modo que possam mobilizá-las, a fim de ser aceito socialmente ou de compartilhar socialmente um mesmo objeto representado (MOSCOVICI, 2012). Parto para a última categoria.

Tarefa 3: monitorar a escritura

Esta tarefa está relacionada ao *saber dizer* no contexto acadêmico. Essa acepção se harmoniza com os preceitos das representações sociais, quando atestam que a realidade de um objeto só é possível quando este partilha de uma relação com o sujeito social, porque o agente, entre pares, age de forma ativa na construção das representações (ORNELLAS, 2013). Desse modo, como trabalho, parece caber aos praticantes a atitude de autoavaliarem a própria escrita, a sua dimensão, pois, isso, de um lado, definirá o perfil do graduando e, de outro, o meio de situar o objeto no universo social e material (MAZZOTTI, 2000). Quanto a essa assertiva, tomo como exemplos os fragmentos, a seguir, que reúnem apontamentos de graduandos dos Cursos de Letras-Português, a respeito das tarefas realizadas para monitorar a escrita, em virtude dos contextos de produções inerentes ao lugar de formação docente:

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

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

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

7 no ensino superior você vai ter uma preocupação... vai ter que elaborar... vai ter que procurar... vai ter que pesquisar... vai ter uma preocupação maior.

Conforme é possível observar, a partir dos apontamentos dos graduandos, os cursos de Letras ou a academia, de modo geral, padroniza um estilo de escrita que se torna consumado, assim, cabe aos estudantes, em uma espécie de interação, ser guiados pela dinâmica da esfera social. Assim, ao representarem a escrita como tarefa, estudantes de graduação demonstram reconhecer a necessidade de avaliar se o objeto trabalhado segue os padrões da área – “*é justamente essa questão de escrever de forma adequada conforme a área*” (excerto 4) –.

Dito de outra forma, visto que as representações sociais são uma modalidade do conhecimento particular, alunos de graduação, a fim de simbolizarem o objeto, utilizam-se de condutas que possibilitem sistematizar a realidade entre eles e o objeto social, desse modo, quando estes demonstram reconhecer que devem seguir

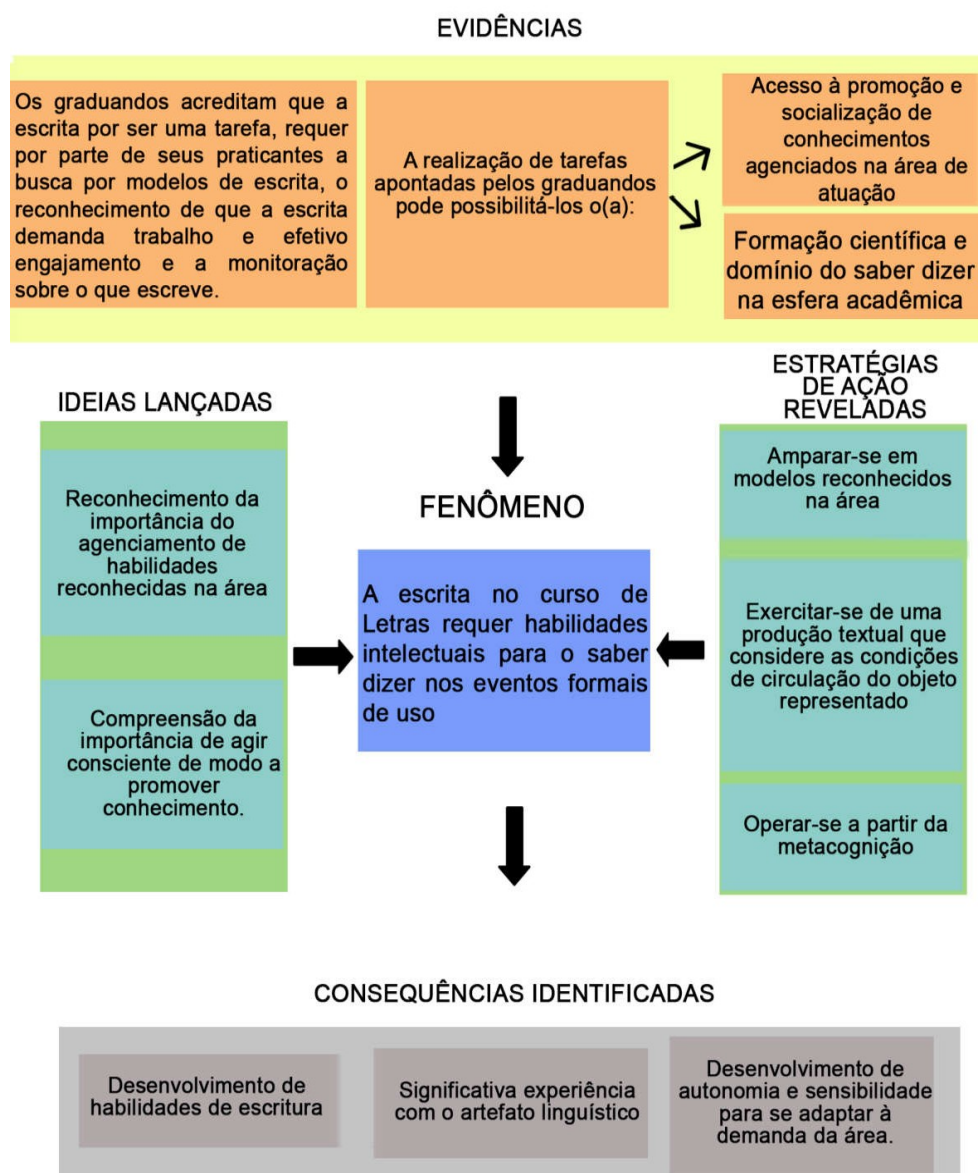
a normagramatical, partilhada na formação, estão agindo conforme o entendimento que parecer consensual nas práticas recorrentes nos cursos de Letras.

Em conformidade a essa realidade, pode-se observar também que as condutas identificadas nos discursos de estudantes de graduação estão relacionadas à manipulação de gêneros da esfera acadêmica. No excerto (5), é possível reconhecer que as estruturas prototípicas de gêneros acadêmicos são possivelmente socializadas em Letras, pois, como podemos observar, há a indicação do gênero *resenha* e orientação a respeito da sua *configuração* – “*em relação às normas também contam pra’quela questão do gênero daquela forma também de ter aquela forma de escrever uma resenha tem que botar a referência primeiro*”-. Nesse sentido, essas condutas configuram uma orientação, possivelmente, global para ação de produção em relação ao objeto da representação, como atestam as dimensões da representação social (ORNELLAS, 2013).

Nesse sentido, diante do já discutido, a representação de escrita como tarefa requer, dentre tantas habilidades, a autonomia dos graduandos, pois, caso contrário, possivelmente, não permitirá a participação, de modo significativo, de demanda típica da formação docente. A situação de trabalho com a escrita acima retrata o que estou afirmando: cabe, portanto, a estudantes de graduação maior engajamento com as práticas de escritura acadêmica como requisito para dominar os eventos formalizados e reconhecidos na formação superior.

Em síntese, as evidências identificadas a partir dos apontamentos dos graduandos caracterizam um tipo de representação social que permite ser construída nos Cursos de Letras. Assim, diante do exposto, ao desvelar esse tipo de representação, permite-se ter acesso aos conhecimentos construídos sobre o objeto investigado, bem como às ideias que formalizam os seus elementos constituintes, como também a identificar as estratégias reveladas por estudantes de graduação em virtude do entendimento formulado sobre a escrita. Essa caracterização parece gerar ações que refletem no agir desses graduandos no tratamento dado ao artefato linguístico estudado e trabalhado nos cursos de Letras das instituições investigadas. Isso é traduzido por meio da figura 1, a seguir

Figura 1: Elementos constituintes de representação de escrita como tarefa que requer habilidades



Fonte: Oliveira (2016)

Conforme ilustrado na figura 1, o segundo conjunto de representações, neste caso, de escrita como tarefa que requer habilidade, apresenta como elementos característicos três evidências que se particularizam nos cursos de Letras, quais são: a) busca por modelos de escrita; b) reconhecimento de que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento; e c) monitoramento da escrita. Essas evidências podem possibilitar tanto acesso à promoção e socialização de conhecimentos agenciados na área de atuação, quanto à formação científica e ao domínio do *saber dizer* na esfera acadêmica. Além disso, juntamente com algumas ideias do objeto representado, orientam estratégias de ação – efetivação de modelos reconhecidos; aquisição de marcas linguísticas; e metacognição – as quais agenciam características reconhecidas na área, tanto no sujeito quanto no objeto representado.

Considerações finais

Diante da discussão realizada neste estudo, representação de escrita como tarefa que requer habilidades refere-se aos posicionamentos daqueles que se utilizam da escrita para circunscrever na dinâmica do curso, pois se a escrita acadêmica é compreendida como tarefa, requer habilidades intelectuais por parte dos atores, de modo a contribuir para a promoção e socialização de saberes comuns às práticas na formação inicial. As ideias lançadas, neste artigo, traduzem valores de estudantes de graduação atribuídos ao agir consciente por meio da linguagem escrita. Por fim, esse conjunto de evidências, ideias e estratégias, ao servir de fomento para a formação da representação em questão, corrobora a mudanças no tratamento do objeto investigado, traduzidos nas consequências identificadas – desenvolvimento de habilidades de escrita, significativa experiência com o artefato linguístico e desenvolvimento de autonomia e sensibilidade para se adaptar à demanda da área. Ao dar vozes a alunos de graduandos, é possível ouvir as palavras formuladas e as atitudes reveladas para agirem de modo consciente e, por vezes, ativo na formação docente, bem como vê-los como sujeitos colaboradores na promoção de conhecimento a partir do *saber dizer* na área profissional.

Referências

- ADAM, Jean –Michel. **Gêneros e Sequências Textuais**. Nathan, 1992.
- ARAÚJO, D. L. Das razões para ser professor (de português) hoje o profissional de letras: formação constante. **Letras Raras**, v. 1, p. 724-734, 2012.
- ASSIS, J. A. Representações sociais e letramento. In. KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 63-88.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa quantitativa. São Paulo: Parábola. 2008.
- BRONCKART, J.-P. Quadro e questionamento epistemológicos. In. BRONCKART, J.-P.: **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999]. p. 21-67.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In.: JOVCHELOVICTH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 31-59.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- LIBERALI, F. C; MAGALHÃES, M. C. C; ROMERO, T. R. DE S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In.: BARBARA, L; RAMOS, R. DE C. G. R. (Orgs). **Reflexão e ações no ensino- aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado das letras, 2003, p. 103-129.

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. p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In. DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

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

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

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**. 10ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 [1961]. p. 29-109.

OLIVEIRA, H. A . G. **O graduando de Letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em LINGUAGEM E ENSINO). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2016.

OLIVEIRA, H. A. G. **Um estudo do gerenciamento da escrita de textos na graduação em Letras por meio da ativação de capacidades e da mobilização de operações de linguagem**. 2021. 348 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

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

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

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

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