

# Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade<sup>1</sup>

(Representations about academic scientific texts:  
clues for the didactics of writing in the university)

**Juliana Alves Assis**

Departamento de Letras – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

juassis@terra.com.br; juassis@pucminas.br

**Abstract:** This article analyzes social representations noticed in discourse activities in which Language and Literature students are driven to thematize their experiments by learning and practicing academic scientific writing. The study also aims to offer contributions for the didactization of our scientific discourse in the university, especially considering the challenges that academic scientific writing poses to the students regarding the construction of an author's position.

**Keywords:** Academic-scientific writing; literacy; social representations.

**Resumo:** Visando a oferecer contribuições para a didatização do discurso científico na universidade, principalmente tendo em vista os desafios que a escrita acadêmico-científica impõe aos estudantes no que toca à construção de uma posição autoral, este artigo analisa representações sociais flagradas em atividades discursivas nas quais estudantes de Letras são levados a tematizar suas experiências com a aprendizagem e a prática da escrita acadêmico-científica.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmico-científica; letramento; representações sociais.

## Introdução

“Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”. O enunciado escolhido para abrir este artigo – proferido por estudante dos períodos iniciais de um curso de letras cujo discurso integra dados de pesquisa a ser aqui apresentada – inscreve-se em um conjunto de representações cristalizadas sobre a escrita na universidade bem como dialoga com outras referências muito frequentes acerca da ciência e do fazer científico. Pretendo, por meio dessa escolha, chamar a atenção para a importância de que as representações dos estudantes universitários sobre os objetos de estudo sejam levadas em conta no processo de didatização da escrita na universidade.

Orientada por esse propósito maior, apresento, neste artigo, alguns dos resultados de pesquisa desenvolvida sobre a inserção de estudantes brasileiros da área de Letras no universo da escrita acadêmico-científica, buscando compreender como os estudantes identificam e vivem as especificidades dos textos acadêmico-científicos bem como interpretam as orientações de seus professores relativamente à escrita na universidade. Esclareço que a expressão texto acadêmico-científico recobre aqui tanto os textos destinados à produção e divulgação de conhecimentos provenientes da atividade de pesquisa por pesquisadores ou pesquisadores em formação, quanto aqueles que, escritos por estudantes

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na mesa-redonda “Três enfoques em linguística aplicada” do 61º Seminário do GEL, em 11/7/2013, e produzido no âmbito das ações de Estágio Pós-doutoral desenvolvido na Université Stendhal – Grenoble III, com bolsa de Estágio Sênior no Exterior pela Capes (Proc. BEX n. 6647/10-3).

universitários, procuram se construir a partir de parâmetros linguísticos, textuais e discursivos validados pela comunidade científica.<sup>2</sup> Almejo, sobretudo, oferecer contribuições para o processo de didatização do discurso científico na universidade, sobretudo tendo em vista os desafios que a escrita acadêmico-científica impõe aos estudantes no que toca à construção de uma posição autoral.

De forma a operacionalizar essa intenção, farei, inicialmente, breve discussão acerca do campo de estudos sobre o letramento universitário, remetendo o leitor, em seguida, ao solo teórico-metodológico do trabalho e, finalmente, a seus resultados.

## **Estudos sobre o letramento universitário: pontos de partida e diálogos**

Numerosos são os pesquisadores, de diferentes domínios disciplinares, que estudam a realidade da cena universitária e os elementos que compõem o discurso acadêmico-científico. Não tenho a intenção de produzir aqui uma descrição detalhada dessas frentes e paradigmas, mas sublinho alguns.

Começo por fazer referência às pesquisas francófonas, na Europa, em face do forte diálogo que com elas temos travado, no Brasil, através de pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita na universidade, principalmente com relação ao processo de formação de professores:<sup>3</sup> (a) as pesquisas do *Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles* (Lidilem) e suas grandes contribuições para a didática da escrita, ilustradas pelos trabalhos de Dabène (1996, 2002), Boch e Grossmann (2002), Boch e Rinck (2010); (b) ainda no domínio da didática da escrita, os investimentos da equipe *Théodile-CIREL*, exemplificados por Delcambre, Donahue e Lahanier-Reuter (2009); (c) igualmente as pesquisas do *Centre de Méthodologie Universitaire et de Didactique du Français* (CMUDF), aqui representadas pelo trabalho de Defays *et al.* (2009).

Em seguida, destaco os estudos vinculados à linha dos *New Literacy Studies*, que se afiguram como uma área de investigação consolidada e vista como referência na literatura sobre a problemática do letramento, o que ilustro a partir dos trabalhos de Lea e Street (2006) e Street (2003). Ressalto ainda os trabalhos de Swales (1990) e Bazerman (2006), estudiosos filiados à *New Rethoric* (ou *Composition Studies*), cujas investigações se voltam para a aprendizagem do funcionamento dos gêneros acadêmicos.

Também no Brasil, como assinala há pouco, o interesse dos pesquisadores por essa problemática é grande, o que tem favorecido a construção de uma frente de produções científicas no eixo da leitura e escrita acadêmico-científicas, orientada por diversos campos disciplinares e/ou vertentes teóricas. Nesse contexto, vem se instalando uma forte tendência na investigação sobre a escrita dos gêneros acadêmico-científicos, em face do processo de construção de conhecimentos que estes envolvem, bem como as especificidades estruturais,

---

2 Não se está afirmando, porém, que não existam diferenças de discursivização do discurso científico entre diferentes áreas do conhecimento. Opera-se, nesse caso, com um conjunto de referências consideradas balizadas pela comunidade da área de saber em foco.

3 Destaco, a esse respeito, os trabalhos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa *Leitura, Produção de Textos e Produção de Conhecimentos* (2001-2009) e *Formação e ação do professor: prescrições, representações sociais e discursos no/sobre o processo de formação e o agir docente* (desde 2008), ambos da PUC Minas e vinculados ao grupo *Letramento do Professor*, com sede na Unicamp. (MATENCIO, 2002; ASSIS; MATA, 2005, dentre outros).

lexicais e enunciativas que os caracterizam. Ilustram essa tendência, por exemplo, os trabalhos de Kleiman (2001), Matencio (2002), Assis e Mata (2005), Assis (2010), Silva (2010).

Em relação à maioria desses estudos, há a preocupação com as dificuldades encontradas pelos estudantes que ingressam na universidade.<sup>4</sup> Refiro-me, sobretudo, ao fato de que a entrada na universidade é seguida de um período em que os estudantes se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redundam em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade, a ponto de muitos estudantes, findo o período de graduação e mesmo durante etapas seguintes de sua formação (o mestrado e, por vezes, até o doutorado), ainda se sentirem pouco aptos ou não familiarizados à escrita acadêmico-científica.

A esse respeito, gostaria de lembrar aqui a apresentação de Michel Dabène e Yves Reuter ao número 17 da revista *Lidil*, por eles coordenado. Em 1998, os autores constavam que, apesar de existirem, já naquele momento, numerosos trabalhos de pesquisa sobre o ensino/aprendizagem da leitura e escrita – o que inclusive contribuiu para a construção do campo da didática do francês – eram, àquela época, raros os trabalhos que se voltavam para os últimos anos da escolarização obrigatória e praticamente inexistentes os que tematizavam o ensino superior. Interessa-me dialogar com as razões evocadas pelos autores para essa lacuna: (i) primeiramente, uma concepção restritiva da didática considerada como um conjunto de *savoir-faire* destinado, sobretudo, aos debutantes; (ii) além disso, uma concepção igualmente restritiva “do campo de escrita em que a habilidade é suposta como definitivamente adquirida, quaisquer sejam seus usos, pelos estudantes que chegam aos estudos superiores” (DABÈNE; REUTER, 1998, p. 5).

Dabène e Reuter (1998, p. 5) ainda acrescentam que o ensino superior “não é geralmente percebido como um lugar de situações específicas de ensino/aprendizagem: a imagem que prevalece é muito mais aquela de um espaço de transmissão de saberes, sem considerar as práticas”. Como se saberes e ensino/aprendizagem fossem coisas opostas, como se não pudessem existir saberes sobre o ensino/aprendizagem.

Obviamente, ao longo dos anos que se seguiram a essa publicação, foram produzidos – e não apenas na França – obras e eventos que testemunham o redimensionamento, o deslocamento, pelo menos em parte, das concepções enumeradas por Dabène e Reuter naquele número da *Lidil*. Entretanto, em função das motivações que me orientam nesta exposição, permito-me fazer algumas considerações referentes ao contexto brasileiro que, do meu ponto de vista, justificam a necessidade de continuar investindo nesse campo de estudos.

Nos últimos anos, uma grande parcela dos cursos de graduação das universidades brasileiras contempla em seus currículos pelo menos uma disciplina, normalmente no primeiro ano do currículo, dedicada à prática de leitura e da escrita, ora focalizando especificidades da leitura dos textos acadêmicos e estratégias para sua escrita, ora se dedicando à

---

<sup>4</sup> Certamente, um dos fatores motivadores dessas pesquisas é a diversidade da população discente na universidade, que, com a massificação da educação superior, tem sido marcada, nas últimas décadas, pela heterogeneidade, tanto com relação à classe social e ao grupo cultural quanto no que se refere à trajetória escolar.

reflexão sobre a leitura e a escrita de maneira mais geral, tendo em vista saberes e processos nela implicados. Em muitos casos, tais disciplinas são assumidas como expedientes de formação destinados a superar ou minimizar as lacunas (ou “defeitos”) de formação de estudantes recém-ingressos nas universidades, de forma a torná-los prontos a prosseguirem na formação. Tais disciplinas, com frequência denominadas disciplinas de “nivelamento”, seriam como “medicamentos” necessários para aplacar problemas/carências dos alunos, que, na opinião de muitos professores, já deveriam ter sido resolvidos na educação básica.

Mesmo quando tais disciplinas não são assumidas com esse caráter de nivelamento, como é o caso do curso de Letras em que os dados da pesquisa foram gerados, não é incomum que professores e estudantes as vejam como disciplinas menores, vez que abordam saberes menos centrais para a formação. Aí, parece-me, manifesta-se uma representação de universidade como *locus* de alguns saberes, em detrimento de outros. Há, portanto, representações sobre universidade, sobre a natureza dos saberes que dela emanam e que nela circulam, sobre a relação entre teoria e prática, sobre o papel desses conhecimentos na formação que vão se materializar na própria organização dos currículos e que mereceriam nossa atenção.

## **O solo teórico-metodológico da pesquisa**

Antes de avançar na apresentação dos resultados da pesquisa anunciada, cumpre-me encaminhar o leitor ao cenário teórico-metodológico que me guiou. Para isso, lanço-me a uma breve discussão sobre noções-chave para este trabalho, as quais devem ser concebidas em plena articulação.

A investigação ancora-se na concepção de letramento como práticas sociais fundadas no (e pelo) uso da escrita e da leitura (STREET, 2003), em cuja atualização os discursos são postos em funcionamento. Tais práticas são aqui assumidas como atividades transformadoras, reguladas por injunções sociais, culturais e históricas, motivo pelo qual também se opera com a premissa de que o letramento varia de acordo com contextos e campos sociais. Assinale-se, ainda, que se toma o letramento como algo que se realiza em conjunto com outras pessoas (estejam elas presentes fisicamente ou não), o que sempre pressupõe a mediação de artefatos materiais, sociais e simbólicos (STREET, 2003).

À luz desse quadro, as práticas de letramento acadêmico são espaço de produção, circulação e recepção de discursos, gerados na interação entre os estudantes, os professores e as demais vozes com as quais interagem.

Tal como a noção de letramento, a noção de representação social tem-se mostrado cara aos interesses de investigação dos pesquisadores. Compreendida com base em estudos como os de Moscovici (2003), Abric (1994) e Py (2000) e assumida em sua articulação possível e desejável com abordagens linguístico-discursivas, essa noção tem oferecido pistas importantes para a compreensão de fatores que interferem nos processos de formação na universidade.

Em diálogo com Dabène (1996), Py (2000) e Onillon (2006), dentre outros que nos fornecem fortes argumentos na mesma direção, muitas das pesquisas que desenvolvemos no âmbito dos grupos de pesquisa citados partem do princípio de que as representações sociais condicionam fortemente os processos de ensino/aprendizagem, quer no

que respeita ao seu desenvolvimento, quer no que se refere à sua eficácia. Como define Py (2000), elas funcionam como uma microteoria simples e econômica por meio da qual interpretamos um conjunto indefinido de fenômenos. Como tal, elas orientam as participações dos sujeitos nas atividades de interação e modelam sua identidade em relação ao grupo que integram. Além disso, constituem um tipo de realidade que sempre pode se alterar, uma vez que a plasticidade é um dos seus traços fortes (cf. MOSCOVICI, 2003; ABRIC, 1994; PY, 2000).

Esse interesse de interrogar a realidade a partir do que se diz sobre ela se sustenta no pressuposto de que as representações sociais possuem sentido prático, na medida em que, além de orientar condutas, contribuem para criar a realidade à qual se referem. Assim, transitando nos discursos, emergem através das palavras e circulam em diferentes práticas, discursos e espaços institucionais, cristalizam-se em condutas e organizações materiais e espaciais, o que obriga, em termos analítico-operacionais, à adoção de abordagem teórico-metodológica transdisciplinar, que articule contribuições de vertentes interacionistas, discursivas, linguístico-textuais e da psicologia social, em um movimento que contemple as especificidades do discurso e de sua materialidade (BOCH; GROSSMANN, 2002; MATENCIO; RIBEIRO, 2009).

Assumindo o discurso como o lugar de expressão das representações sociais, interessa-me interrogá-lo, compreendendo, por meio dele, as manobras realizadas pelos sujeitos de forma a tomar posição em relação à microteoria original, diante da maior ou menor proximidade que enxergam entre ela e suas experiências e reflexões. Assim, se as representações sociais são sempre inscritas em um quadro de referências, este tem origem, no caso da pesquisa em tela, tanto na história de letramento dos sujeitos da pesquisa antes da universidade quanto no próprio percurso desses estudantes ao longo de sua formação na própria universidade. O exame dos discursos dos sujeitos pode nos trazer pistas importantes para a compreensão dessa história.

Por meio das ações de investigação de nossos grupos de pesquisa,<sup>5</sup> temos feito a aposta de que a teoria das representações sociais pode nos ajudar a flagrar e a compreender alguns obstáculos do processo de ensino/aprendizagem, principalmente porque, com frequência, ele é marcado pelo confronto – embora nem sempre de forma explícita – entre saberes oriundos de diferentes grupos e espaços sociodiscursivos e aqueles legitimados pela instância de formação. Noutros termos, assumimos que o processo de aprendizagem pode ser facilitado pelo estabelecimento de um diálogo entre conceitos científicos e os saberes advindos de outros campos.

No trabalho com a noção de representações sociais, uma questão que nos tem parecido crucial diz respeito à metodologia de coleta e análise dos dados, que precisa ser concebida em coerência com o conjunto de princípios de nosso campo de origem: a linguística aplicada. Na área da psicologia social, a estrutura das representações sociais é determinada com base no exame de questionários e testes de associação. Em nossa área, ao estudarmos o processo de formação na universidade, ocupamo-nos do discurso produzido em situações de interação *in praesentia* ou *in absentia*, com base na premissa de que as representações sociais sejam inferíveis pelas operações textual-discursivas empreendidas pelos sujeitos, tendo em vista os recursos nela empregados e as estratégias postas em cena. Nesse caso, temos investido particularmente na investigação do processo de referenciação, uma

<sup>5</sup> Remeto o leitor à nota 3.

vez que concebemos que a construção de referentes – isto é, a introdução, a retomada e a remissão a objetos de discurso – é orientada por representações dos objetos de estudo e de ensino. Além disso, tem nos interessado também o exame de mecanismos enunciativos, especificamente a assunção de posições discursivas e papéis sociais, por meio dos quais emerge um posicionamento identitário (HOLLAND et al., 1998), e da modalização, que revela as diferentes formas de avaliação dos objetos discursivos. Também neste trabalho, tais aspectos se revelam importantes na ação analítica dos dados discursivos, conforme mostrarei mais adiante.

Neste ponto, recupero a discussão de Py (2000), que, ao estudar o funcionamento das representações sociais em interações, propõe a existência de representações de referência (RR) e representações de uso (RU). As primeiras formariam o núcleo central, uma espécie de repertório comum aos participantes de um dado grupo social, com tendência a relativa estabilidade; já as RU estariam mais diretamente vinculadas ao contexto pragmático e, por isso, seriam mais suscetíveis a instabilidades e a mudanças. Como apontam Matencio e Ribeiro (2009, p. 231), “apesar de serem, como seria de se esperar, influenciadas pelas RR, as RU ilustram os momentos em que os sujeitos expressam de forma mais evidente sua singularidade”.

Exatamente por isso, a pesquisa opta por abordagem multimetodológica de coleta de dados, de modo a fornecer condições para emergência tanto daquilo que habitualmente é chamado nesse campo de estudos como o núcleo duro da representação com a qual operam os estudantes, quanto daquilo que remete às posições que, em diálogo com esse núcleo, denunciam os processos de significação dos sujeitos sobre as experiências vivenciadas.

## **Conhecendo a pesquisa: participantes e instrumentos**

Quem são os estudantes cujos discursos foram analisados na pesquisa? Primeiramente, é preciso lembrar que são estudantes de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.<sup>6</sup> Esse curso propõe duas modalidades de formação: licenciatura – em língua portuguesa ou em língua estrangeira (inglês ou espanhol) – e bacharelado, formação que, na proposta pedagógica do curso, prepara a ação profissional de revisores e redatores de língua portuguesa.

Em linhas gerais, trata-se de um curso cuja organização curricular privilegia fortemente a construção de conhecimentos relativos às formas de leitura e de produção de textos e, no caso do percurso de formação de professores, aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Essa formação é orientada pelo pressuposto de que os conhecimentos e habilidades necessários à formação acadêmico-profissional na universidade implicam as práticas de leitura, análise e produção de textos acadêmicos, em atividades que facultem ao estudante significar as condições de produção, recepção e circulação dos gêneros de discurso materializados. Assim, atividades acadêmico-científicas que conduzam à construção de leitores-analistas e autores de textos são priorizadas nos três primeiros períodos do curso (comuns às duas formações apontadas), o que se faz

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma universidade com forte tradição na área das ciências humanas. Como já mencionado, é a mesma instituição na qual se realizaram as demais ações de pesquisa do grupo *Leitura, Produção de Texto e Produção de Conhecimento*.

com base numa introdução aos estudos científicos da linguagem.<sup>7</sup> As habilidades envolvidas na construção desse leitor, analista e produtor de textos são refinadas ao longo do percurso. O quarto período, por sua vez, configura-se como a ponte entre o conhecimento do processamento (produção e recepção) de textos que atualizam diferentes gêneros de discurso e a reflexão sistemática acerca do ensino/aprendizagem da produção/recepção de textos, no caso do futuro professor, e do fazer profissional do revisor e do redator, no caso do bacharelado. Por fim, os períodos consecutivos – que fornecem os subsídios teórico-metodológicos para a sistematização e a aplicação de todo o conhecimento construído no desenvolvimento do curso – cuidam de uma delimitação mais precisa dos diferentes planos constitutivos do funcionamento da língua/linguagem (ASSIS et al., 2010).

O curso é realizado no turno da noite, e grande parte de seus alunos trabalham durante o dia. Além disso, dentre os alunos há um grande número de bolsistas do Prouni (Programa Universidade para Todos). Outra característica do grupo é o fato de que, para muitos desses estudantes, trata-se da primeira geração da família a entrar na universidade.

A etapa de constituição dos dados iniciou-se em fevereiro de 2011, momento em que todos os alunos dos 1º, 2º e 3º períodos do curso à época foram convidados a responder a um questionário com 26 questões visando a produzir um perfil desses estudantes, sobretudo em relação às suas práticas de escrita antes e depois da entrada na universidade, dentro ou fora dela. Dentre os 95 estudantes que formavam esse grupo no 1º semestre de 2011, 57 preencheram o questionário e foram convidados a participar das demais etapas da pesquisa, constituídas pelas seguintes atividades discursivas: entrevista, escrita de diário e grupo de discussão. Ao todo, foram realizadas 12 entrevistas, que foram registradas em áudio (3h30 de gravação) e transcritas; 6 sessões de grupo de discussão (envolvendo 21 alunos), igualmente registradas em áudio (cerca de 4 horas de gravação) e, depois, transcritas. Os 18 diários foram alimentados por uma ferramenta do Google (*Google Sites*), com frequência definida pelo próprio estudante. Em média, cada estudante postou três publicações por mês, o que resultou em um total de 206 publicações de diário ao longo do 1º semestre de 2011.

As questões propostas pelo pesquisador, seja como entrevistador, seja como dirigente do grupo de discussão, foram construídas a partir das respostas ao questionário, com base nas recorrências apresentadas (definições sobre os textos acadêmico-científicos, sobre o processo de escrita, sobre a autoria, etc.). Tanto nas entrevistas como nos grupos de discussão, foram propostas, a partir dessas recorrências, asserções categóricas, muitas vezes opostas umas às outras, acompanhadas de um convite à tomada de posição pelos estudantes. O pesquisador atuou, nesse caso, como um animador do grupo.

A relação entre o número de estudantes e o tipo de atividade promovida pela pesquisa encontra-se assim organizada: 25 estudantes responderam somente ao questionário e não participaram das demais práticas discursivas da pesquisa; 11 responderam ao questionário e escreveram diário; 9 responderam ao questionário e participaram dos grupos de discussão; 5 responderam ao questionário e participaram também das entrevistas e dos grupos de discussão; e, finalmente, 7 tomaram parte em todas as atividades previstas pela

---

7 A atenção inaugural do curso em relação às práticas de leitura e escrita também se justifica por haver nos últimos anos, no Brasil, de modo geral nas licenciaturas e principalmente nas instituições de ensino superior particulares, um perfil de alunado com limitações diversas em termos de sua formação pregressa como leitor e produtor de textos.

pesquisa. A variação no número de participantes nas atividades da investigação se explica pelo caráter não obrigatório atribuído à participação, bem como à falta de disponibilidade de tempo dos estudantes, devido ao fato de trabalharem no período diurno.

Conforme se pode depreender das informações fornecidas, o *corpus* coletado é amplo e permite múltiplas abordagens analíticas de interesse para a frente de investigação descrita. Neste artigo, entretanto, a discussão se promoverá apenas em torno das respostas dos estudantes a duas das questões do questionário e do recorte de uma das sessões do grupo de discussão.

## Em torno das representações dos estudantes

O exame das respostas dos estudantes às duas questões do questionário exibidas permite-nos flagrar um conjunto de crenças de força considerável na nossa cultura.

Vejam, a seguir, as duas perguntas selecionadas e, logo após, três exemplos de respostas coletadas, que traduzem as regularidades encontradas:

- (01) Quais são, em sua opinião, as principais semelhanças e diferenças entre os textos que você produzia na educação básica e aqueles que é levado a produzir na Universidade? (Questão 21 do questionário)
- (02) Quais são, em sua opinião, as principais semelhanças e diferenças entre os textos que você produz fora da Universidade (em casa ou no trabalho) e aqueles que é levado a produzir na Universidade? (Questão 22 do questionário)
- (03) Na universidade é preciso realmente “saber” sobre o que estou escrevendo e na educação básica isso não era cobrado. (Estudante do 3º período)
- (04) Os textos produzidos agora têm que ser pensados, melhor elaborados e toda a minha subjetividade tem de ser medida. (Estudante do 2º período)
- (05) Os textos na educação básica eram superficiais e sem muita técnica. Já na universidade, somos obrigados a prestar mais atenção e aprofundar. Não podemos escrever qualquer coisa. (Estudante do 1º período)

De modo geral, verifica-se nos dados uma supervalorização (no meu entender, perigosa) dos textos e, nessa medida, das práticas do universo universitário e do que elas revelam sobre a ciência, vista como “a verdade”, “o correto”, “o melhor”, “lugar da razão e da objetividade”, representação que certamente se encontra fora dos muros da universidade e é fortemente alimentada pelos discursos jornalísticos e publicitários. Essa supervalorização, no discurso dos estudantes, também recai sobre os demais agentes do cenário universitário, professores e alunos, na medida em que estes passam a ser qualificados (e medidos) pelo saber.

Dos exemplos trazidos, interessa-me destacar, inicialmente, o modo como os estudantes constroem sua relação com o conteúdo temático. Trata-se de recursos modalizadores que colocam em cena valores sociais, responsabilidades e obrigações em conformidade com o espaço social que estes julgam conhecer: *é preciso, têm de ser, tem que ser, somos obrigados, não podemos*. Flagra-se aí, na referência aos objetos e práticas da universidade, uma construção discursiva orientada pela prescrição, estratégia que não se mostrou frequente, entretanto, quando os alunos referenciam os textos produzidos fora da universidade (em casa ou no trabalho).

Vejam, a esse respeito, o quadro a seguir, que ilustra as formas mais recorrentes por meio das quais o grupo de estudantes caracteriza os textos implicados nas questões 21 e 22 do questionário:

**Quadro 1. Visão dos estudantes sobre os textos produzidos**

Durante a educação básica:	<i>textos simples, superficiais, sem técnica, sem aprofundamento, artificiais.</i>
Fora da universidade (em casa ou no trabalho, por exemplo):	<i>textos mais informais, mais subjetivos, orientados por modelos preestabelecidos (no trabalho), permitem mais criatividade e liberdade.</i>
Na universidade:	<i>textos críticos, mais bem elaborados, mais bem estruturados, demandam conhecimento, são formais, apresentam maior profundidade, grande fundamentação, exigem maior rigor, maior padronização.</i>

Podemos notar que a supervalorização dos textos escritos na universidade se mostra significativamente mais saliente na resposta que os alunos dão sobre a comparação entre os textos que produziam na educação básica e os que são levados a produzir na universidade. Assim, são recorrentes as seguintes oposições: superficialidade X profundidade; pouca ou nenhuma exigência de conhecimento X grande exigência de conhecimento; sem técnica para elaboração X elaborados; simples X complexos.

Quando são levados a comparar os textos produzidos em espaços fora da universidade (em casa ou no trabalho, por exemplo), os alunos iluminam outros aspectos, operando com novas oposições: informalidade X formalidade; subjetividade X objetividade.

Resta ainda observar que, na construção de suas respostas, os estudantes reagem de duas formas diferentes: no que concerne à educação básica tomada em relação à universidade, constroem um movimento de oposição e depreciação daquela em comparação com esta; no que se refere aos textos produzidos no trabalho comparados com os escritos na/para a universidade, a ação não se orienta mais pela oposição ou pela negação, mas, geralmente, pela descrição.

A desvalorização da educação básica nos discursos dos estudantes se projeta também sobre seus objetos de estudo, as práticas pedagógicas por meio das quais esses mesmos objetos são dados a conhecer e, por fim, sobre seus agentes: professores e alunos. Assim, de modo recorrente, emerge nos dados uma voz que responsabiliza (a outrem) pelos saberes aos quais não se teve acesso na educação básica e, ao mesmo tempo, também se vitimiza.

Embora se perceba, por meio do questionário, um conjunto homogêneo e hegemônico de representações sobre os textos acadêmico-científicos, a universidade e suas práticas, no exame dos demais dados da pesquisa, vão se denunciando movimentos, se não de ruptura, pelo menos de reflexão em relação às concepções primeiramente reveladas, o que parece estar de algum modo relacionado ao tipo de atividade discursiva em que os dados foram gerados.

A esse respeito, trago um último exemplo, retirado da sessão 5 dos grupos de discussão:

- (06) AP: [...] escrever na universidade é verdadeiramente difícil... como é que eu devo fazer pra colocar tudo no papel? Porque se eu compreendo... se eu sei... se eu conheço super bem um texto... eu creio que vai ser fácil colocar as ideias no papel...

Lu: [...] esta frase “eu sei mas eu não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”... eu acho que o problema é justamente a falta de conhecimentos...

Animador: como assim?

Lu: aqui nós produzimos conhecimentos... eu ainda sou estudante mas eu quero que no futuro muita gente me leia (os colegas riem)... então para isso eu devo ler muito, saber muito a fim de ser capaz de escrever e ter qualquer coisa a dizer... [...]

Ra: [...] “eu sei mas eu não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”... é engraçado ... fui eu que escrevi esta frase no questionário... eu me lembro... eu me lembrei dessa minha frase... porque é sempre o que a gente escuta...

Animador: mas isso não é verdade então?

Ra: eu não sei mais ... eu diria que essa coisa aí... não é de fora ou de dentro... você entende ? eu quero dizer... dentro de minha cabeça ou de fora, sobre o papel ... eu tenho a sensação... aquilo que eu escrevo muda o que está dentro da minha cabeça... eu ainda não entendo direito... por exemplo... o conceito de enunciação ... quanto mais eu escrevo sobre isso... mais ele fica claro para mim... e mais ele me pertence... entende?

Bi: pra mim isso não serve pra nada... eles dizem que a gente só repete aquilo que já está escrito (risos)

Ma: cada um escreve à sua maneira... eu sempre estou procurando escrever a meu modo aqui... mais eu ainda repito muito ...

Bi: mas todo mundo repete... mas só que eles repetem de uma forma que não parece repetição... com outras palavras... mais bonitas... que até parece mesmo uma outra coisa... mas é a mesma ideia ...e quando é somos nós... eles dizem que a gente só copia...

(Grupo de discussão 5: Animador; AP: 1º p.; Ra: 3º p.; Lu: 2º p.; Ma: 2º p.; Bi: 2º p.)

Essa sessão mostra a discussão de cinco estudantes de diferentes períodos do curso pesquisado, dirigida pelo pesquisador, aqui denominado animador da sessão. Toma-se, para análise, momento em que a interação se desenvolve em torno do enunciado “eu sei mas eu não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”, retirado das respostas ao questionário.<sup>8</sup> As duas proposições nele contidas, *eu sei* e *eu não consigo colocar no papel aquilo que eu sei*, articuladas pelo operador argumentativo “mas”, remetem a uma representação de referência (RR) majoritariamente presente nas respostas ao referido instrumento. Trata-se da representação da escrita como “um fenômeno de transcrição do pensamento”, envolvendo uma relação harmônica, direta e transparente, entre pensamento e escrita. Estudos anteriores, como os de Reuter (1998) e Delcambre e Reuter (2002), dentre outros, comprovam a força dessa representação no discurso dos estudantes universitários, o que, certamente, precisa ser considerado pelos professores no processo de didatização dos gêneros acadêmico-científicos.

<sup>8</sup> As sessões de discussão se organizaram em torno de palavras, expressões ou frases que, retiradas das respostas ao questionário, representavam pontos de vista recorrentes por parte do grupo de alunos investigado em relação à escrita na universidade. Na abertura de cada sessão, tais formas eram apresentadas aos alunos em fichas espalhadas pela mesa em torno da qual o grupo se reunia. São elas: suplicio, prazer, dificuldade, diferença, conhecimento, formalidade, angústia, “eu sei mas não consigo passar para o papel”, estrutura própria, sangue e suor, prolixidade, sabedoria. Em seguida, o animador pedia que eles lessem as fichas e que se manifestassem explicando com qual (ou quais) se identificavam ou não no processo de formação vivenciado.

Nas intervenções 1 e 2, AP e Lu refletem sobre o enunciado trazido anteriormente pelo animador, orientados pela experiência vivida na universidade. Aliás, o próprio enunciado também remete à experiência do estudante que o formulou. É exatamente essa experiência que parece desestabilizar a relação direta entre pensamento (saber) e escrita, construída na RR evocada (se eu sei algo, eu sei escrever sobre esse algo).

É conveniente assinalar que a difusão de uma representação num dado grupo social não significa necessariamente que todos os seus membros a ela adiram. Entretanto, eles a reconhecem – de modo explícito ou não – como uma referência em relação à qual eles podem se situar, ainda que em desacordo (PY, 2000). O que nos interessa aqui seria exatamente compreender, por meio dos recursos possibilitados pela linguagem, como os estudantes tomam suas distâncias em relação à RR de forma a torná-la compatível a uma experiência ou a uma reflexão pessoal. Tem-se, nesse caso, o que Py (2000) denomina RU e que pode nos revelar importantes pistas do processo de formação na universidade.

Tanto AP quanto Lu, nas intervenções citadas, posicionam-se de modo a trazer elementos que atualizam a RR mencionada, não necessariamente de forma a se oporem a ela. Nessa atualização, põem em marcha a relação entre pensamento e escrita, atribuindo peso maior à “matéria” de que se construiria esse pensamento e, nessa medida, à condição para a escrita, isto é, os saberes, os conhecimentos: *se eu compreendo... se eu sei... se eu conheço super bem um texto...; eu acho que o problema é justamente a falta de conhecimentos*. Tais saberes, pelo que se pode depreender da reflexão dos estudantes no excerto trazido, seriam de ordem conceitual, relacionados à compreensão de determinados objetos a serem tematizados, e não saberes de ordem linguístico-textual e pragmático-discursiva, aos quais recorreremos na produção de textos.

A RR de referência é então confirmada e atualizada com base em outras representações frequentemente relacionadas à universidade e às suas práticas, sobretudo assentadas na representação de ciência como conhecimento maior, conforme abordado na discussão dos dados do questionário. Isso explica por que as representações sociais podem ser entendidas como rede de significados, sendo as dinâmicas representacionais orientadas, dentre outros fatores, pelas práticas sociais.

A esse respeito, chamo a atenção para a intervenção 4, de Lu, em que a estudante marca enunciativamente o seu lugar de pertença ao espaço da comunidade acadêmica e aos valores que o caracterizam. Em *aqui nós produzimos conhecimento*, usando a forma “nós” a aluna primeiramente inclui num único grupo – o de produtores de conhecimento – alunos e professores da universidade, nele, portanto, se incluindo. Usando o modalizador *ainda* (*eu ainda sou estudante*), Lu relativiza sua condição no grupo e, em seguida, por meio da modalização deôntica, explicita sua compreensão sobre as condições *sine quibus non* para efetivação dessa pertença: *eu devo ler muito, saber muito a fim de ser capaz de escrever e ter qualquer coisa a dizer*.

Curiosamente, na intervenção 5, Ra se revela autora do enunciado discutido nesse trecho, realizando sobre ele, logo após, um conjunto de reflexões motivadas por sua experiência com a escrita na universidade, as quais culminam por marcar seu rompimento com a RR que subjaz ao enunciado. Vejamos, então, como Ra constrói as intervenções 5 e 6, por meio delas se construindo. Em *porque é sempre o que a gente escuta...*, há um primeiro indício de distanciamento do enunciado promovido pela estudante, atribuindo também a origem do dito a outras vozes. Tendo em vista que o animador do grupo é uma professora do

curso e também a pessoa que selecionou o enunciado em questão para discussão no grupo, é possível atribuir a esse segmento um caráter de defesa por parte de Ra. No contexto em questão, portanto, *a gente* assume o valor de *eu + a comunidade de alunos*, grupo no qual Ra se ancora para apresentar sua defesa e, nessa medida, calibrar sua responsabilidade pelo dito.

Em reação à resposta do animador – *mas isso não é verdade então?* – Ra inicia sua reflexão, marcada linguisticamente pela cautela (*eu não sei mais; eu diria; eu ainda não entendo direito*), revelando compreender as relações (e dicotomias) que o enunciado em discussão revela – *de fora ou de dentro; dentro da minha cabeça ou de fora, sobre o papel* – e, por fim, propondo a releitura dessas relações – *aquilo que eu escrevo muda o que está na minha cabeça; quanto mais eu escrevo sobre isso... mais ele fica claro para mim ... e mais ele me pertence*. Em suma, apoiada em suas práticas de escrita na universidade, Ra assume a escrita como um processo de construção de saberes, algo que pressupõe um trabalho de autoria, de (re)criação, de apropriação.

Reporto-me, por fim, na análise do segmento da sessão 5, à ação discursiva de Bi nas intervenções 8 e 10, em comparação à intervenção de Lu, em 4, que ilustram alterações em relação a posições identitárias relacionadas à emergência das RU, guiada pela compreensão que os estudantes constroem de suas experiências (na universidade ou fora dela).

Diferentemente de Lu, que enuncia, como pudemos observar, marcando uma posição de pertencimento ao espaço universitário por meio do pronome “nós”, que remete aos membros de uma mesma comunidade (professores e alunos), Bi posiciona-se do lugar de estudante (*nós, a gente*), construído em oposição ao grupo dos professores e também ao grupo de autores, no qual os professores se incluem (*eles*). Acredito que se manifesta aí um conflito entre as normas didatizadas na universidade sobre os textos acadêmico-científicos e a compreensão da estudante, notadamente em relação a aspectos que aportam mais dificuldades aos estudantes: a retextualização, a gestão de vozes e seus recursos implicados (*mas só que eles repetem de uma forma que não parece repetição... com outras palavras... mais bonitas... que até parece mesmo uma outra coisa... mas é a mesma ideia... e quando é somos nós... eles dizem que a gente só copia*).

Uma das razões para esse conflito certamente advém do não entendimento dos valores que sustentam as normas dos textos acadêmico-científicos ensinadas, ainda vivenciado pela aluna. Esvaziadas dos referenciais ideológicos que as constituem, tais normas, no discurso de Bi, parecem orientações sem sentido, principalmente porque, em sua avaliação, não se refletem nos textos aos quais ela tem acesso.

## Para concluir

Tomar a escrita acadêmico-científica como objeto de reflexão não significa, em absoluto, tratá-la como algo uno, fixo e invariável. Ao contrário, reafirmo aqui sua condição movente, uma vez que ela é marcada pelas especificidades culturais, sociais e históricas dos diferentes espaços e das práticas sociais em que emerge: na formação dos universitários, por meio das disciplinas que a tomam como objeto de ensino; na atuação profissional dos pesquisadores; no processo de formação de pesquisadores.

Tendo em conta o espaço social considerado neste trabalho – exatamente aquele que se constitui nos períodos iniciais da formação de estudantes de um curso de Letras – interessou-me colocar à mostra elementos que devem ser considerados no processo de didatização da escrita acadêmico-científica, dada a interferência que podem exercer na formação dos universitários. Trata-se de representações que, do ponto de vista aqui defendido, mereceriam ser agregadas às *dimensões escondidas*<sup>9</sup> do processo de ensino/aprendizagem da escrita acadêmico-científica estudadas por Street (2010), sendo assumidas e compreendidas, por professores e estudantes, como elementos importantes do processo de apropriação em foco.

Ainda que, neste trabalho, tenha sido apresentado apenas um recorte da pesquisa descrita, algumas conclusões/direções merecem já ser apontadas, em face das contribuições que podem oferecer à didática da escrita acadêmico-científica. Listo-as a seguir.

- 1) Uma vez que estamos tratando de uma etapa da formação universitária em que os estudantes são levados a se engajar em práticas de leitura e produção de textos diferentes das por eles vividas antes da universidade, estamos lidando com um processo de construção e transformação de saberes em que se colocam em cena tanto o que é próprio da singularidade do sujeito e, nessa medida, o que está intimamente vinculado a seus processos de subjetivação, quanto o que há de social na emergência desses processos ao longo da socialização (MATENCIO; RIBEIRO, 2009). Essa me parece ser uma forte razão para considerar as contribuições da noção de representação no processo de didatização da escrita acadêmico-científica.
- 2) Para o sucesso desse processo, porém, não basta conhecer as representações dos estudantes sobre os objetos em questão; seria necessário, sobretudo, buscar compreender as condições de sua emergência, tendo em vista o que isso permite informar sobre o processo de ensino/aprendizagem em foco e os déficits e conflitos vividos pelos estudantes.
- 3) A esse respeito, os dados analisados reafirmam a pertinência de que, no percurso de formação profissional na universidade, prevejam-se momentos em que o estudante seja levado a falar de si, do processo de construção de conhecimentos que vivencia, o que inclui refletir sobre suas dificuldades, certezas, dilemas, em um confronto consigo mesmo e com outras vozes presentes em sua memória. Por meio dessa estratégia, certamente se criam oportunidades para que formadores e formandos continuamente se (re)construam, reconhecendo-se como parte de um tecido em que se entrecruzam e se misturam o individual e o social, o circunstancial e o histórico.
- 4) Nesse caso, é preciso salientar que a situação de interação promovida pelo grupo de discussão favorece o aparecimento de RU, que, embora iluminadas pelas RR em questão e por outras às quais elas possam remeter, como aqui já se discutiu, sinalizam deslocamentos, rupturas, tomados como movimentos em direção à transformação das concepções contra as quais o processo de didatização da escrita acadêmico-científica deve se construir.

---

<sup>9</sup> Street (2010) descreve experiência didática por meio da qual os estudantes passam a conhecer dimensões do processo de produção textual que, segundo ele, permanecem muitas vezes escondidas. Dentre elas, estão os critérios utilizados para avaliação da escrita acadêmica por parte dos *experts*.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ASSIS, Juliana Alves. Saberes, valores e crenças sobre a prática docente no discurso do professor em formação. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC, Dossiê: Letramentos em contextos educativos. v. 28, n. 2, p. 467-486, jul.-dez. 2010.

ASSIS, Juliana Alves; MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, Angela Bustos; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 181-202.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*, São Paulo: Cortez, 2006.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, Belo Horizonte, PUC Minas, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2002.

BOCH, Françoise; RINCK, Fanny (Ed.). Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique, *Lidil*, Grenoble, Université Stendhal, n. 41, 2010.

DABÈNE, Michel. Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural: hypothèses et options méthodologiques. In: \_\_\_\_\_. *Vers une didactique de l'écriture*. Pour une approche pluridisciplinaire. Paris; Bruxelles: INRP & de Boeck, 1996.

\_\_\_\_\_. Iletismo, práticas e representações da escrita, *Scripta*, Belo Horizonte, PUC Minas, v. 6, n. 11. p. 13-22, 2002.

DABÈNE, Michel; REUTER, Yves (Ed.). Pratiques de l'écrit et modes d'accès aux savoirs dans l'enseignement supérieur, *Lidil*, Grenoble: Université Stendhal, n. 17, 1998.

DEFAYS, Jean-Marc; ENGLEBERT, Annick; POLLET, Marie-Christine; ROSIER, Laurence, THYRION, Francine (Ed.). *Acteurs et contextes des discours universitaires*. Paris: l'Harmattan, 2009.

DELCAMBRE, Isabelle; DONAHUE, Christiane; LAHANIER-REUTER, Dominique. Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université. *Scripta*, Belo Horizonte, PUC Minas, v. 13, n. 24, p. 227-244, 2009.

HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE JR.; William; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1998.

KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The Academic Literacies model: theory and applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, PUC Minas, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. A dinâmica das e nas representações sociais: o que nos dizem os dados textuais? *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 229-238, set.-dez. 2009.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

ONILLON, Sandrine. *Pratiques et représentations de l'écrit*. Berne: Peter Lang, 2006.

PY, Bernard. Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, Neuchâtel: Université de Neuchâtel, n. 32, p. 5-20, 2000.

REUTER, Yves. L'écrit et le discours de recherche. *Lidil*, Grenoble, Université Stendhal, n. 17, p. 11-26, 1998.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC, v. 28, n. 1, 2010.

STREET, Brian. What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

\_\_\_\_\_. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732010000200011&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732010000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 fev. 2013.

SWALES, John Malcolm. *Genre Analysis: English in Academic & Research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.