



USOS DA ESCRITA: LINGUAGENS E SABERES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Victoria WILSON

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores

Thalita Amil do CARMO

Faculdade de Formação de Professores- Grupo de Pesquisa Linguagem&Sociedade

RESUMO:

Neste trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa de caso de natureza etnográfica que se insere nos estudos sobre letramento especificamente o letramento acadêmico. Ela acontece no âmbito da Faculdade de Formação de Professores-UERJ, São Gonçalo, Rio de Janeiro, nos Cursos de graduação em Português-Literaturas e Português-Inglês em que são incorporadas práticas de leitura e escrita mediadas pelas disciplinas as quais os alunos compartilham linguagens e saberes com seus docentes. Para o estudo em questão, o foco é direcionado à Disciplina Projeto de Monografia, preparatório para o trabalho final de conclusão de curso – TCC, também conhecido como Monografia. Logo, toma-se como pressuposto o argumento de que há diferentes modos de ser letrado (GOULART, 2005). Mesmo em contextos, altamente ritualizados como o acadêmico (WILSON, 2005), que preveem uma escrita homogênea e mais padronizada de acordo com os princípios pautados na racionalidade, objetividade e cientificidade, entende-se a escrita como heterogeneamente constituída e permeada por diferentes vozes (BAKHTIN, 2003, 1993 e CORREA, 2004). Assim, pretende-se analisar as diferentes vozes e linguagens que caracterizam a escrita acadêmica e interferem na dinâmica da aprendizagem de textos no universo dos gêneros acadêmicos, bem como a escrita na universidade: linguagens e saberes em circulação (dialogismo): desafios, dilemas e produção de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Conhecimentos; Discurso acadêmico, Heterogeneidade.

ABSTRACT:

In this work, was developed a ethnographic nature study, which is inserted in the studies on literacy specifically the academic literacy. It places in the Faculdade de Formação de Professores-UERJ, São Gonçalo, Rio de Janeiro to the undergraduate courses in Portuguese-Literature and Portuguese-English in which are incorporated reading and writing practices mediated by the disciplines in which students share languages and knowledge with their teachers. For the study in question, the focus is directed to the Discipline Monograph Project; Preparatory to the final work of course completion - CBT, also known as Monograph. Therefore, it is assumed that there are different ways of being literate (GOULART, 2005). Even in highly ritualized contexts such as the academic (WILSON, 2005), which provide for a homogenous and more standardized writing according to principles based on rationality, objectivity and scientificity, writing is understood as being heterogeneously constituted and permeated by different voices BAKHTIN, 2003, 1993 and CORREA, 2004). Thus, it is



intended to analyze the different voices and languages that characterize academic writing and interfere in the dynamics of learning of texts in the universe of academic genres, as well as writing in the university: languages and knowledge in circulation (dialogism): challenges, dilemmas and production of knowledge.

KEYWORDS: Language, Knowledge; Academic discourse, Heterogeneity.

Introdução

A presente pesquisa tem por foco a análise dos usos da escrita acadêmica, partindo-se do pressuposto de que ela é heterogeneamente constituída, apesar da ritualidade das práticas e convenções que caracterizam e estão “sujeitos” os gêneros e o contexto acadêmico, no caso, em estudo, o contexto da Faculdade de Formação de Professores da UERJ – Rio de Janeiro – São Gonçalo.

As indagações do trabalho giram em torno das raízes das dificuldades dos alunos em escrever textos acadêmicos¹. Na busca pela compreensão dessas dificuldades, consideramos, na perspectiva bakhtiniana, que os gêneros são flexíveis e suscetíveis a mudanças ainda que alguns sejam marcados pelo rigor e pelos padrões marcadamente prototípicos como é o caso dos gêneros científicos. Na linha dessa compreensão, buscamos a conciliação das práticas do estilo científico àquelas baseadas em outras experiências como as experiências locais e subjetivas que se expressam na escrita e no conhecimento dos alunos.

Para a investigação aqui descrita, escolhemos, como foco desse trabalho, o depoimento de Thalita², na modalidade relato pessoal, em que a aluna narra sua experiência de letramento acadêmico ao longo de sua trajetória nas aulas de projeto de monografia: o modo como a aluna vivenciou as diferentes etapas de realização e elaboração do projeto, nas aulas da referida disciplina, aliando suas experiências como bolsista, considerando suas emoções e reflexões acerca das aulas e das experiências com a escrita nesse processo.

Devido às características do relato, à dificuldade de fazer um recorte e à densidade das reflexões apresentadas, resolvemos assumir esse trabalho em co-autoria: o depoimento de Thalita, na verdade, é uma atividade de meta-letramento e, como tal, não caberia ser tomado como “objeto” de pesquisa. Thalita e, em seu depoimento, retratam a vivência na universidade, a importância de se refletir agudamente sobre as práticas docentes para o entendimento real das dificuldades dos alunos – mais enraizadas nos modos de compreensão escolar e acadêmica baseados no paradigma dominante dos usos da ciência e menos na valorização dos saberes locais, das experiências subjetivas com a língua, linguagem e que modelam nossas experiências no processo da escrita.

¹ Em trabalhos anteriores, Wilson (2008, 2009, 2011) já investigávamos essas práticas de letramento acadêmico que agora aprofundamos buscando outras compreensões. Trabalhos vinculados atualmente ao grupo de pesquisa: *Linguaem&Sociedade*. Participa também do grupo de pesquisa *Linguagem, Cultura & Práticas educativas sob a supervisão de Cecília Goulart*.

² Thalita Amil, aluna da disciplina Projeto de Monografia, cujas aulas eram ministradas por mim, professora da disciplina. Era, na época, bolsista de Iniciação à Docência (UERJ) participando de projeto de pesquisa, de extensão, vinculado à bolsa sob orientação da professora Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira. O projeto intitula-se *Letra Jovem: oficinas de língua portuguesa para Jovens e Adultos em situação de vulnerabilidade social*. A aluna integrava e ainda integra o Grupo de Pesquisa *Linguagem & Sociedade*.



Caminhos Teóricos- metodológicos

O lugar da pesquisa

A Faculdade de Formação de Professores (FFP) pertence à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e está localizada no município de São Gonçalo: município periférico, populoso – em torno de 1 milhão de habitantes, na verdade, 1.031.903 habitantes, população estimada pelo IBGE (2014), e se situa às margens da Baía de Guanabara, cortado por duas rodovias – a BR 101 e a RJ 104. Com grande concentração urbana, com polos de violência extrema, pobreza e descaso político, a maior parte da população desloca-se para os municípios vizinhos como Niterói e Rio de Janeiro, caracterizando a cidade como cidade-satélite. Nesse cenário, é preciso ressaltar a importância que a FFP representa para o município, pois é o único polo público de formação superior docente, representando uma referência educacional, cultural para São Gonçalo e regiões vizinhas, devido inclusive à sua localização geográfica. Atualmente, a unidade conta com 3.000 alunos de graduação, distribuídos entre 6 departamentos. Apesar do desinteresse crescente pela profissão de professores e das políticas públicas de descaso com as universidades públicas, em geral, o que dizer sobre as faculdades de formação de professores? O Departamento de Letras tem, atualmente, 726 alunos, divididos entre os cursos de Inglês e Literaturas e 40 professores efetivos; temos duas especializações e dois programas de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras em rede nacional –PROFLETRAS – e o Programa de Mestrado em Letras e Linguística - PPLIN).

A pesquisa tem como foco, como já mencionado, a disciplina Projeto de Monografia, pois é nessa disciplina que se concentram os maiores dilemas e desafios para a compreensão do letramento acadêmico, porque é nesse contexto, especialmente, que o professor da disciplina, ao ensinar os modos de dizer e fazer acadêmicos – o projeto, inicialmente, para a posterior elaboração da monografia, encontra as dificuldades dos alunos na escrita desse gênero.

O professor da disciplina orienta na formatação do projeto, de acordo com os itens que o constituem: desde a escolha do tema, o foco, o objeto da pesquisa, passando pelo recorte teórico e a metodologia. Nesse processo, o aluno já deverá ter escolhido o seu orientador para orientá-lo na fundamentação teórica adequada ao tema e ao objeto, bem como na metodologia. Por essa razão, nesse primeiro momento, esse projeto acaba sendo construído por três mãos, dada a atuação do professor da disciplina: orientando o passo a passo, explicando as metodologias, corrigindo a linguagem, ou seja, adequando os usos da escrita ao gênero acadêmico.

Em trabalhos anteriores (WILSON, 2008, 2009, 2010, 2013; WILSON e ALVERNAZ, 2010), o foco da pesquisa estava voltado para os diferentes modos de ser letrado e em apontar as dificuldades encontradas na materialidade linguística: inadequações vocabulares (terminológicas) que não representavam usos especializados da escrita e que seriam apropriados ao gênero em questão; valorização das experiências locais e escolares, seja na linguagem utilizada, seja no modo de explorar o conhecimento científico. A conclusão a que se chegou nesses estudos foi a de que há diferentes modos de ser letrado, conforme já apontava Goulart (200), em referência aos usos dos materiais escritos por crianças em fase de alfabetização e em fases iniciais do ensino e de que a escrita é heterogeneamente constituída, de acordo com Corrêa (2004). Outro aspecto a ser destacado é a atenção ao estilo do gênero, importante elemento para a reflexão de como o estilo influencia a própria composição do



gênero e está intimamente ligado ao campo do conhecimento, pois cada campo do conhecimento envolve a aprendizagem de sua linguagem específica/especializada.

Porém, aí começaram os problemas, os dilemas e os novos desafios. De que estilos e linguagens estávamos e estamos falando? Quem dita as regras e as legitima? Ainda estávamos arraigados às dificuldades dos alunos sem destacarmos que os “problemas” relacionam-se também às expectativas dos docentes e às pedagogias dominantes, isto é, ao lugar de onde nós, docentes, nos situamos, enunciamos nossos discursos e saberes e o quê e como fazemos com eles (cf. ARROYO, 2012). É por essa via que encaminharemos essa pesquisa.

Em busca de uma compreensão dos usos da escrita na universidade

Os Novos Estudos do Letramento contribuíram para a compreensão do letramento como práticas situadas de leitura e escrita em que estão implicadas relações de poder, culturas e saberes locais em conflito, tensão com os novos saberes e as pessoas envolvidas. O conceito de Discurso atribuído por Gee é fundamental para entender o relato de Thalita como representação dos modos de ser letrado no ambiente acadêmico. Diz o autor:

Associação socialmente aceita entre modos de usar a linguagem e outras expressões simbólicas, de pensar, sentir, acreditar, avaliar e agir, bem como usar várias ferramentas e tecnologias (...) para assinalar um papel socialmente significativo ou para sinalizar que alguém preenche de modo reconhecidamente distintivo um nicho social (GEE, 1996, p. 161).

Logo, como proceder para avaliar, de um lado, o projeto monográfico dos alunos, e de outro, pesquisá-lo à luz dos Novos Estudos do Letramento? Como conciliar práticas aparentemente contraditórias? Para Street (2010), há uma lacuna entre as expectativas dos professores e a compreensão dos alunos. Para a compreensão das práticas letradas no contexto acadêmico, assumindo as duas posições, a de professora da disciplina e a de pesquisadora, compreendi a importância de fazer valer o que sempre marcou minha prática docente, a de estabelecer uma escuta sensível e empática em relação aos alunos. O problema estava no processo de ensino-aprendizagem do gênero, devido às implicações quanto ao estilo e à linguagem e às formas de construção do conhecimento especializado, no ensino de práticas pouco familiares aos alunos. Como reconhecer as experiências subjetivas e cotidianas dos alunos que se manifestam nos usos da escrita acadêmica? Sem passar pela questão dos usos sociais das normas linguísticas (cultas, coloquiais, populares), enfrentava o desafio do sentido atribuído aos usos “adequados”, conforme problematizado por Signorini (1998, 2002, 2006, 2012). Afinal, deixamos o sentido de correto/incorreto para os sentidos de adequado/inadequado, considerando-se agora os gêneros. Mas o que mudou de fato se os estigmas continuam a existir e as dificuldades apontadas pelo professor responsabilizam exclusivamente os alunos e suas práticas escolares anteriores?

Faltou compreender e aceitar a linguagem como uma atividade de experiência subjetiva (CAMERON, 2003): seja a minha própria experiência subjetiva com a qual avalio e pesquiso o texto dos alunos e concebo a língua no âmbito acadêmico, seja a experiência dos alunos, o modo como tratam a linguagem e a língua no exercício de sua escrita em diferentes



gêneros na universidade. Associa-se a essa compreensão a reflexão sobre os usos da língua e sua “adequação e seu estilo em relação ao gênero como um processo de “higienização”, por mais estranho que esse termo possa parecer, no campo dos estudos linguísticos. Higienização conforme problematizado por Cameron (2003): como um processo de reflexão sobre a língua de modo crítico para que nesse processo sejam vistas e consideradas:

como as normas se tornam naturalizadas e como os modos não questionados (“convencionais”) de comportamento são implicitamente entendidos pelos atores sociais. Numa visão global, a investigação de práticas normativas, tanto contestadas quanto assumidas como óbvias, **tem o potencial de lançar luz sobre as relações entre língua, sociedade e identidade**” (CAMERON, 2003, p. 16, grifo nosso).

Faz sentido, no estágio atual da pesquisa, compreender a escrita dos alunos como esforço de captura (e ruptura/conflito) dos valores enunciativos dos textos científicos, pois as linguagens, segundo Bakhtin, “podem ser percebidas como pontos de vista sobre o mundo” (BAKHTIN, 1993, p. 99). Daí, a relação entre os Novos Estudos do Letramento e suas implicações com os processos de “apropriação” da escrita: no que a escrita como língua, como expressão, exprime em subjetividades, valores e saberes locais, familiares, do cotidiano, do senso comum, integrando-os (em negociação/ tensão) ao conhecimento científico, colocando em cheque o paradigma dominante de fazer ciência.

Por isso, também foi necessário assumir a perspectiva do paradigma emergente, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2010), para enfrentar os desafios de outras racionalidades. Enquanto a racionalidade científica tornou-se um modelo dominante, cujo paradigma está centrado no rigor, na objetividade, na detecção das regularidades, desprezando ou desconfiando das nossas experiências mais imediatas, o paradigma emergente dá lugar ao imprevisível, ao subjetivo, à desordem e à transdisciplinaridade. Assim, esse modelo heterogêneo que valoriza o comum abarca o que consideramos outras racionalidades, por conseguinte, distintas das racionalidades previstas: outras culturas, outros paradigmas, outras formas de ver o mundo. Temos então, o “rigor flexível”: o paradigma indiciário de Ginzburg: atenção aos detalhes, e às singularidades. Assim, chegamos à trajetória de Thalita, que será entremeada das próprias palavras a palavras outras, contracenando com comentários e reflexões dos usos da escrita: como dilema e desafio.

A trajetória de Thalita: um processo de (auto) conhecimento, experiências com a linguagem, estilos, gêneros

Tudo começou quando pisquei os olhos e me deparei com o sétimo período da faculdade de letras a qual estava cursando. Dentre outras seis disciplinas propostas para o período lá estava Projeto de Monografia, senti que o tão temido trabalho de conclusão de curso estava batendo na minha porta. DESESPERO foi o que pensei diante do caso a ser enfrentado, o meu trabalho mais extenso até essa data teria no máximo cinco páginas, logo, não me imaginava capaz de escrever trinta.

Nesse contexto, fica evidente a experiência subjetiva com a linguagem e a construção do conhecimento. A emoção relatada através do desespero e a razão identificada na



necessidade de cumprir o objetivo deixam em evidência a situação vivida no momento: desespero.

Totalmente sem norte, acredito que é dessa forma que os alunos chegam ao último período da faculdade para fazer a monografia. Pelo menos comigo foi assim, mesmo participando de pesquisa há algum tempo. Agora, me questiono como os alunos que não tem a oportunidade de pesquisar se sentem, pânico? Logo, é totalmente justificável e indispensável que esse processo comece mais cedo com disciplinas que ajudem a trilhar o caminho, como um empurrão.

No trecho destacado, observam-se as dificuldades esperadas e as encontradas, e a reação que elas vêm a causar: o desespero já citado intensifica-se e cede lugar ao pânico. Além disso, a aluna se diz “totalmente sem norte”, o que mostra a total falta de orientação em que ela como aluna se encontra. Essas expressões sinalizam e fazem-nos indagar sobre o porquê de os alunos se sentirem assim, isto é, qual seria a principal causa de uma situação real vivida e sentida oriunda da falta de orientação, aliada aos sentimentos de desamparo e solidão? Talvez, nós, professores, não consigamos avaliar o estado em que nossos alunos ficam quando precisam enfrentar novos desafios acadêmicos. Talvez acreditemos que já no ensino superior eles não precisem mais ser tutelados e possam resolver por si sós seus problemas e suas dificuldades acadêmicas. Por que deixamos os alunos passarem por isso se somos tão atentos às nossas práticas? Por que só falamos de suas dificuldades como se elas pertencessem somente a eles e não fizessem parte de nós também no processo de letramento acadêmico? Essas são perguntas que precisamos fazer para buscar soluções.

Uma das causas apontadas por Carlino está no fato de que “los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido em nuestros largos años de formación (CARLINO, 2005, p.12).

Em sua definição sobre “alfabetização acadêmica”, Carlino ressalta os aspectos ligados à aprendizagem das linguagens sociais especializadas como meio de pertencimento à comunidade científica: “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar em la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender em la universidad” (CARLINO, op.cit, p. 13). Nesse sentido, uma das soluções reside em termos consciência de que não basta a aprendizagem oriunda do sistema escolar, pois cada contexto requer práticas letradas (estilos) inerentes ao gêneros e ao contexto, como também que a aprendizagem no espaço acadêmico envolve a participação em eventos que transcendem a sala de aula. Voltaremos a esses aspectos mais adiante.

As estratégias de Thalita

Estrategicamente me inscrevi numa turma a qual tinha certa afinidade com a professora já que previ que fosse ser essencial ter uma boa relação de troca, e foi! Consegui acompanhar as aulas assiduamente, acredito que esse tenha sido um dos grandes aliados para construção do projeto no papel, digo isso, pois já participava de uma pesquisa na UERJ como bolsista de iniciação a docência. Assim, faltava passar para o papel a experiência vivida fora do âmbito da universidade, acredito que isso também tenha sido um grande pilar para a realização do projeto.



Diz Cameron (2003, p. 7): “O uso da língua é uma prática social: a capacidade humana de adquirir e usar a língua é necessariamente tornada real dentro das relações sociais.” Assim, o questionamento gira em torno de como Thalita e os demais alunos adquirem e usam a língua e suas normas no processo de letramento acadêmico, bem como se dá a interação social nesse caso. Torna-se visível a importância de participar de pesquisas e grupos de pesquisa, como modo e meio de inserção nos modelos e práticas da vida da academia, o que gera segurança, amparo a esses estudantes que têm essa oportunidade, pois eles passam a se sentir mais participantes desse contexto, como pertencentes a um grupo ou nicho social, como nas palavras de Gee (1996), isto é, o letramento possibilita ou contribui para que os alunos no caso, preencham “de modo reconhecidamente distintivo um nicho social” (GEE, 1996, p. 161).

Além disso, Thalita – apesar do “desespero” – agiu “estrategicamente”, procurando se inscrever numa turma cuja professora fosse aquela com quem ela tivesse alguma “afinidade”, ou seja, fundamental para o aluno, nesse momento que ele considera crucial – a preparação para o Trabalho de Conclusão de Curso – escolher um professor com o qual ele se sinta minimamente confortável, seguro. Entendo com Thalita que a afinidade à qual ela se refere não se restringe à esfera intelectual propriamente dita, mas se estende à esfera das emoções, em que se avulta um sentimento de acolhimento.

O vivido e o elaborado: a construção do conhecimento para Thalita e o seu roteiro de trabalho

Assim, faltava passar para o papel a experiência vivida fora do âmbito da universidade, acredito que isso também tenha sido um grande pilar para a realização do projeto. Em suma, participar ativamente como bolsista e contar com as aulas de projeto de monografia facilitou bastante e me ajudou a desmistificar esse bicho de sete cabeças chamado TCC.

No processo de construção do conhecimento, as experiências vividas fora do âmbito acadêmico têm muito valor para os alunos, além do fato da inserção em outras comunidades de prática acadêmicas dentro ou fora da própria comunidade de prática. Como nós, professores, pesquisadores, compreendemos essas diferentes inserções com suas outras racionalidades? Como orientamos os alunos a observar os movimentos entre o discurso de autoridade (tradição) em direção à palavra internamente persuasiva (autonomia) conforme Bakhtin (1993)? O que permitimos (e valorizamos, privilegiamos) ser incorporado como discurso e saber acadêmicos legítimos? Thalita ressalta como a inserção em outros ambientes acadêmicos fortalece sua prática, desmitificando o letramento acadêmico como uma prática para poucos ou de difícil “aquisição” e “incorporação”: não se trata de “um bicho de sete cabeças”; é possível domesticar esse monstro, mas para tal é necessário ter conhecimento, saber planejar, traçar roteiros, familiarizar-se com as linguagens, etc., conforme ela mesma destaca:

Por sorte, logo na primeira aula a professora indicou um roteiro ao qual agarrei com unhas e dentes, sentia a necessidade de partir de algo um pouco mais sólido para expor toda minha vivência na pesquisa, e lá estava. Recordo-me que nesse dia a professora perguntou qual seria a importância de fazer a disciplina e quais eram minhas expectativas.



Confesso que fiquei assustada com a primeira aula, porém aliviada por agora começar a entender o caminho a ser trilhado. Em suma, a importância se dá por ser uma disciplina esclarecedora e supervisionada/orientada na construção da temida monografia”.

A execução do projeto: o processo de letramento acadêmico

Partir de algo sólido” – um “roteiro” dado pela professora, facilitou o trabalho de Thalita para pensar seu projeto e, como ela mesma diz, expor toda a sua vivência nessa produção. Acredito que Thalita verbaliza o que muitos estudiosos vêm defendendo: a integração (e não a separação) das experiências subjetivas às experiências acadêmicas.

Após esse primeiro choque, me dediquei. A cada aula construí e desconstruí meus pensamentos de maneira sólida, tinha como foco escrever no mínimo uma das etapas do roteiro por semana, assim levava para aula discutia e questionava e depois conferia com a minha orientadora que é quem orienta a pesquisa a qual estava abordando no projeto. Não foi nada fácil, muitas vezes levava horas para escrever um parágrafo que seria criticado, procurei ouvir bastante todos os conselhos delicados e modalizados das professoras, era difícil reescrever, mas assim o fiz.

Com tantas ideias brotando sem fim na minha cabeça, já que queria incluir tudo o que vi e ouvi no projeto, me deparei com uma enorme dificuldade para delimitar o tema. Acredito que escutei pelo menos umas cinco vezes a professora dizer que estava muito amplo e que seria necessário especificar mais. Troquei e repensei várias vezes, mas finalmente dentro de aproximadamente um mês assistindo as aulas consegui começar a escrever.

No processo de construção do projeto, Thalita enfatiza a importância da disciplina/método/rotina – fatores importantes para a execução de trabalhos acadêmicos, bem como a orientação, a participação e o envolvimento das professoras participantes desse processo:

Após muitas idas e vindas consegui escrever meus objetivos, dei continuidade escrevendo a justificativa que como dica a professora sugeriu que pensássemos na pergunta “Para que serve a sua pesquisa?” Eu não fazia ideia! Isso resultou em algumas lágrimas, digo, as primeiras de muitas. Mas eu persisti, refleti e aprimorei meus pensamentos com a ajuda das professoras e assim foi! Mais uma semana se passava e mais uma etapa era concluída, fiquei contente.

Thalita ressalta a experiência com a linguagem e com o saber:

- (a) as dificuldades com a escrita acadêmica: “me deparei com uma enorme dificuldade para delimitar o tema. Acredito que escutei pelo menos umas cinco vezes”
- (b) as sucessivas construções e desconstruções até chegar à elaboração de um parágrafo: “Não foi nada fácil, muitas vezes levava horas para escrever um parágrafo” / “Troquei e repensei várias vezes, mas finalmente dentro de aproximadamente um mês assistindo as aulas consegui começar a escrever.
- (c) as emoções em jogo nesse processo: “isso resultou em algumas lágrimas”/ “fiquei contente”.



Os múltiplos significados da escrita acadêmica: entendendo (com) Thalita

“Escutar” Thalita é considerar que outras práticas sociais de letramento estão emergindo; é legitimar de modo responsável e não demagógico outros discursos diferentes do dominante, observando que essa experiência de Thalita nos convida a compreender melhor o modelo ideológico de letramento: nos eventos e contextos onde ocorrem, nas pessoas que o vivenciam e na interação dessas pessoas (professores e alunos) em suas comunidades de prática para que possamos de fato entender o letramento como prática social.

Escrever textos acadêmicos é difícil, desesperador, provoca muitas lágrimas: ou seja, Thalita confirma a concepção de escrita como trabalho, em suas dimensões cognitiva e social, bem como afetiva. Escrever passa a fazer parte da pessoa: a escrita como constituição de pessoa e identidade: *Como uma insana, escrevia para mim mesma no meu caderno e para minha frustração por vezes não encontrava resposta.(...) o meu trabalho estava a minha cara!*

*Entretanto, o que mais me surpreendeu durante todo esse percurso que durou um ano, foi que mesmo durante esse processo exaustivo, principalmente os últimos meses, sentia muita felicidade dentro de mim. Primeiramente, porque estava escrevendo uma pesquisa a qual eu amava fazer parte. Segundo, porque semanalmente sentia a evolução e o crescimento não somente do trabalho que estava sendo elaborado, como também dentro de mim. Terceiro, porque **o meu trabalho estava a minha cara!***

Considerações finais: E o medo era da avaliação

Segundo Goulart (2016), o caráter subjetivo e complexo dos fenômenos educativos requer uma metodologia de investigação que respeite sua natureza. Para a autora, o objeto da investigação educacional é um complexo sistema simbólico (político, social, cultural, etc) que se dá num espaço institucional determinado, de modo que o conteúdo e as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos são necessariamente afetados por essas redes moventes de significados (GOULART, 2016, apontamentos/projeto em execução).

Dessa forma, assumir outras racionalidades como componentes do letramento acadêmico não deve constituir-se como obstáculo à construção de conhecimentos científicos; antes, nesse tipo de abordagem, considera-se a subjetividade e outras lógicas racionais como partes integrantes da singularidade do fenômeno social (MINAYO, 2000).

Entendo ser esse o desafio da pesquisa sobre/em letramento acadêmico: ter o cuidado de resgatar as subjetividades para compreendê-las no processo de formação acadêmica dos alunos (e nosso inclusive), mas um processo que englobe os Outros e seus outros eus para que possamos encontrar sentido e observar os sentidos que os alunos imprimem ao que leem, pesquisam, escrevem, se queremos, nós, professores, alterar significativamente a formação profissional e humana de nossos alunos.

Segundo Zavala: “O letramento acadêmico deveria cumprir um papel crítico e não paliativo no ensino superior, o que implica combater os discursos de déficit acerca da falta de lógica e de racionalidade nos aprendizes” (ZAVALA, 2010, p. 91).

O meu trabalho estava a minha cara! Mesmo que não fosse um sucesso para os que iriam avaliar, para mim, aquilo era uma vitória e para, além disso, era o meu reflexo. Foi



quando percebi que dei a alma para escrever o que acredito. E isso já é o bastante. No final de tudo a tão temida avaliação pouco importou.

Referências

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2012.

CAMERON, D. **On verbal hygiene**. (Capítulo 1 de Verbal Hygiene). Traduzido por Marcos Bagno. London, Routledge, 2003, p. 1-32. [1995].

CARLINO, P. **Escribir, ler y aprender en la universidad**: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP, Hucitec, 1993.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

GOULART, C. **Uma abordagem discursiva do processo de aprendizagem da linguagem escrita em diferentes períodos de escolarização formal**. (produção interna).

MINAYO, M C S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

SANTOS, B. de. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2010.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 169-190.

_____. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. IN: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 139-171.

_____. Por uma teoria da desregulamentação lingüística. In: BAGNO, M. (org.) **A lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 93-125.

_____. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. MAGALHÃES, I. (ORG.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 271-288.

STREET, B. Os Novos Estudos do Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M., CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.33-53.



_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola, 2014 [1995].

WILSON, V. O discurso científico e a formação do professor. IN: GIL, Glória e VIERIA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador.** São Paulo: Pontes, 2008. pp. 201-218.

_____. Ser letrado no contexto acadêmico. MAGALHÃES, José Sueli e TRAVAGLIA, L. C. (orgs.). **Múltiplas perspectivas em lingüística.** UFU: Uberlândia, 2008.

_____. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In: ALMEIDA, Fernando Afonso e GONÇALVES, José Carlos. **Interação, contexto e identidade em práticas sociais.** Niterói: EDUFF, 2009. p. 95-116.

WILSON, V., ALVERNAZ, S. Quando marcas identitárias aparecem no artigo científico. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.10, n. 22, p. 13-33, jul/dez. 2010.

WILSON, V. A institucionalização da escrita no contexto acadêmico. In: GOULART, C. e WILSON, V. (orgs.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita.** São Paulo: Summus, 2011, p. 223-252.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VOVIO, C., SITO, L., DE GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em lingüística aplicada.** São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 71-98.

