

LETRAMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO: UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO COM PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Laureci Ferreira da Silva¹
Prof. Esp. Diêgo Cruz Argolo²
Prof. Esp. Bruna Vasconcelos de Santana³

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar uma discussão sobre o processo de Letramento Acadêmico-científico (LAC) de quatro professoras de Língua Portuguesa (LP) e a interferência dessa constituição no desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional das participantes, a fim de fomentar o debate acerca desse assunto nas universidades públicas da Bahia. A realização desta pesquisa se deu à luz da pesquisa autoetnográfica. Os dados da pesquisa englobam registros audiovisuais durante os nossos encontros para estudo nos quais foram compartilhados leitura, relatos de experiências, escrita colaborativa de gêneros textuais acadêmicos. A geração de dados se deu em reuniões quinzenais na residência das professoras, nos locais de trabalho, na sala de aula da universidade, em colóquios e congressos internacionais e nacionais. Por fim, posso afirmar que, os dados analisados possibilitaram que fossem identificadas as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas docentes cujas vozes ficam sempre fora das discussões sobre seu próprio processo de letramento acadêmico-científico e que o mais importante do que se apropriar de teorias, é discutir e refletir com as colaboradoras da pesquisa sobre os modos de construção de conhecimentos durante a formação inicial ou continuada.

Palavras-chave: Letramento acadêmico-científico; Escrita acadêmica; Formação de professoras; Autoetnografia.

ABSTRACT

This text aims to present a discussion on the Academic-Scientific Literacy (LAC) process of four teachers of Portuguese Language (LP) and the interference of this constitution in the personal, intellectual and professional development of the participants, in order to foster the debate about of this subject in the public universities of Bahia. This research was carried out in the light of autoethnographic research. The survey data include audiovisual recordings during our study meetings in which reading, experience reports, collaborative writing of academic textual genres were shared. Data generation took place in fortnightly meetings at the teachers' residences, in the workplace, in the university classroom, in international and national colloquiums and congresses. Finally, I can say that the analyzed data enabled the identification of learning strategies used by teachers whose voices are always outside the discussions about their own academic-scientific literacy process and that the most important thing to appropriate theories is discuss and reflect with research collaborators on ways of building knowledge during initial or continuing education.

Keywords: Academic-scientific literacy; Academic writing; Teacher training; Autoethnography.

¹ Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA) laurecifs@ufba.com

² diego.argolo@nova.educacao.ba.gov.br

³ Bruna.vasconcelos@nova.educacao.ba.gov.br

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma discussão acerca do processo de letramento acadêmico-científico de quatro professoras de Língua Portuguesa que atuam na rede Estadual de Ensino da Bahia, à luz de nossas histórias no que diz respeito tanto a nossa formação inicial quanto continuada e nossa vida profissional. Esse interesse nasceu da minha experiência como professora do Ensino Básico da rede pública durante 35 anos, aluna na graduação do curso de Letras Vernáculas no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) no período de 1994 a 1999 e como aluna da pós-graduação do Curso de Mestrado em Língua e Cultura na mesma instituição de ensino de 2010 à 2012, como Professora formadora de professores de Língua Portuguesa de 2004 à 2011 do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I E GESTAR II⁴) na Bahia e também como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Linguagem e Educação em 2013.

Essas experiências nos possibilitaram notar que tanto os/as estudantes universitários/as quanto as professoras que já têm formação inicial e continuada apresentam algumas dificuldades quando eram requisitadas a participar das práticas de letramento acadêmicos, que vão desde identificar o objetivo do texto apresentado pelo/a autor/a, os conceitos apresentados no e como o/a estudioso/a os aborda, as ideias citadas no artigo ou livro dos/as autores/as se contrapõem ou se complementam e com quais ideias o/a autor/a do texto concorda ou discorda, a partir de qual problematização o autor discute e como ele faz isso.

No que tange a escrita acadêmica, percebemos que durante nossa graduação desenvolvemos a capacidade de copiar como pode ser verificado nos dados apresentados no corpo deste texto. Na ótica de Bazerman (1998) e Jordan (1997), as dificuldades de ler e escrever textos acadêmicos ocorrem porque essas práticas envolvem a apropriação do conhecimento a partir dos gêneros acadêmicos, como resumos, artigos, resenhas, projetos de pesquisa, dissertações entre outros.

Essa questão diz, entender que a ciência é “um sistema social essencialmente relacionado ao desenvolvimento do conhecimento” (SANTOS, 2007, p. 476) com vistas a melhorar as condições de vida da população (MOTTA-ROTH, 2009, p. 2) e até perceber as vozes que constituem o texto e reconhecer que em um livro que existe um organizador e que este é constituídos de vários textos.

Segundo Guedes, (2010) nas últimas décadas, em países como Canadá, Estados Unidos

⁴ GESTAR I formação para professores das séries iniciais e GESTAR II formação para professores de LP do ensino fundamental II.

e Inglaterra, têm ocorrido discussões contundentes sobre o letramento acadêmico. Nesses países existem correntes metodológicas que vêm estudando a questão da escrita no Ensino Superior sob a ótica do letramento como conjunto de práticas sociais “aprender a escrever é um processo que não termina quando o estudante ingressa na universidade” como defende Torres, (2006, p.6), já que escrever é imprescindível dentro e fora dos ambientes formais de ensino.

No Brasil, os estudos sobre a leitura e produção de gêneros textuais acadêmicos se acentuaram, sobretudo, em virtude da expansão do ensino superior e em razão das dificuldades dos/as estudantes em lidar com as práticas de escrita da esfera acadêmica. Considerando esse fato e a minha experiência é possível afirmar que, o processo de transição de estudantes do Ensino Médio para graduação é complexa e por isso a realidade de aprendizagem dos ingressantes a universidade deve ser levada em conta.

Vale destacar o reconhecimento de que esses dois ambientes são de ensino-aprendizagem, no entanto, as práticas de letramento são distintas e com diferentes perspectivas em relação à linguagem. [...] “É um processo complexo de aculturação dos estudantes que exigirá um constante trabalho de interação entre professores e eles”. Essa mudança demanda desses graduandos novas posturas, atitudes, formas de se expressar a fim de atender as demandas dos gêneros discursivos que circulam nesse ambiente. (ARAÚJO E BEZERRA, 2013, p. 6)

Outro aspecto que deve ser apontado é o fato de que na universidade tanto na formação inicial, continuada e no meu caso na pós-graduação não se faz uma discussão sobre os gêneros discursivos acadêmicos-científicos e nem sobre diferentes partes, sua estrutura e suas características internas mais formais e sequer sobre o processo de escrito. (ANDRADE 2007)

Em relação ao ensino da escrita é importante mencionar o pensamento do professor Russel (2009), visto que na ótica dele tanto na educação secundária quanto na superior, o texto escrito é usado como um dos instrumentos de avaliação, assim sendo o papel do/a professor/a é de examinador quando lê. Embora a sua função deva ser a de fazer com que os alunos escrevam com o objetivo de aprender analisando, utilizando ideias, sumarizando, criticando e experimentando a fim de atender o objetivo da comunicação, evitando assim que os/as estudantes universitários terminem a graduação “sem estar letrado cientificamente”. (ARNT 2012, p. 32).

Esta discussão fundamenta-se na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1994) e tem como objetivo discutir sobre o processo de construção do letramento

acadêmico-científico das professoras de LP e como esse fenômeno interferiu na constituição do desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional das colaboradoras deste estudo.

A concepção de letramento que sustentará essa discussão é de conjunto de práticas sociais em que a escrita é usada em contextos específicos com objetivos específicos, uma vez que, vamos tratar dos usos da escrita na esfera acadêmica e no ambiente da escola básica. (KLEIMAN, 1995)

Diante do exposto surgiram questionamentos a seguir: Como nós, estudantes universitários e professoras de LP do Ensino Básico, nos vemos e nos sentimos em relação ao processo de letramento acadêmico-científico? Em qual etapa de nossa formação apropriamos do discurso acadêmico-científico? Os/as professores/as conhecem quem são os/as estudantes constituem sua sala de aula da universidade? O que os estudantes universitários esperam da universidade? O que a universidade espera dos alunos em formação inicial e continuada? Quais intervenções devem ser feitas durante o processo letramento acadêmico-científico desses professoras de LP que já estão atuando há mais de 15 anos?

Este texto está dividido da seguinte forma: introdução na qual apresento quem são as participantes da pesquisa e anuncio o aporte teórico-metodológico, a segunda seção apresentamos a discussão sobre a concepção de letramento acadêmico-científico, em seguida, faço uma abordagem sobre o percurso metodológico e por último divulgo as considerações finais

2 LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS

Nos últimos anos, alguns pesquisadores vêm demonstrando uma maior preocupação em relação à leitura e à escrita dos/as alunos/as que ingressam na universidade (MATENCIO, 2003; ASSIS; MATA, 2005; SILVA, 2010; ASSIS, 2014; entre outros). Os recentes estudos acerca dos letramentos acadêmico-científicos apontam que os/as estudantes universitários/as egressos/as apresentam necessidades de desenvolver a capacidade de ler e produzir gêneros tipicamente da esfera acadêmica. Esses entraves são mais evidentes nos/as estudantes atendidos pelas instituições de ensino da rede pública – geralmente, oriundos de camadas sociais menos favorecidas e que, até pouco tempo, não tinham acesso ao Ensino Superior (ARNT, 2012).

Considerando o ponto de vista de Arnt (2012), sobre o letramento dos/as graduandos/as em formação inicial, trago para dialogar com esse pensamento o olhar da professora de LP da

rede Estadual de Ensino, Marilene Sacramento Miranda, que já atua em sala de aula há 30 anos, a respeito de sua relação com a escrita acadêmica, utilizando um trecho do primeiro relato escrito por ela, durante o primeiro ano de pesquisa, quando as colaboradoras desta, foram alunas especiais de mestrado, na disciplina Educação e Política, em 2014. Naquele contexto, a professora solicitou que os/as estudantes escrevessem um artigo como trabalho de conclusão do semestre.

[...] Quanto à escrita tive dificuldade, sabia o que iria escrever, mas não sabia por onde começar, como começar, que palavras empregar parece que tudo some da cabeça.

Diante de vários pensamentos comecei a redigir o texto, fui lembrando-me das discussões em sala de aula, das orientações de Laureci e fiz. Sei que ainda não está bom, tenho que começar a escrever de acordo com as normas da academia.

Aliás, será que tenho medo de escrever?

Vale ressaltar que, durante meu período de estudos no Ensino Fundamental e Médio e até quando estava cursando a graduação, quase não produzi textos. Sei que não se justifica, hoje, ainda apresentar essa dificuldade. Vejo também que faltam mais leituras, conhecimento do assunto.

À medida que estou nesse meio acadêmico tenho aprendido a me expressar tanto na oralidade quanto na escrita, ainda não estou pronta, mas acredito que o ser humano nunca estará pronto no todo, sempre faltará algo. (Marilene, 2014)

Perante este quadro, no qual a professora relata sua relação com a escrita, notamos que ela não leva em conta o fato de ser razoavelmente comum que ainda não tenha o domínio desses gêneros discursivos, uma vez que, como ela mesma explica, durante a graduação quase não produziu textos. No entanto, no seu discurso, autodiscrimina-se porque acredita que deveria saber, mas ainda não sabe. Para complementar essa discussão apresento o meu olhar sobre o meu processo de letramento acadêmico-científico.

Comigo não foi diferente. Durante a minha graduação, só escrevi para responder questões de prova. Já como professora de LP, eu escrevi projetos didáticos, planos de curso e de aula. Só escrevi meu primeiro artigo em 2010, com uma colega de mestrado, para participar de um congresso. O trabalho foi aprovado porque ela já sabia escrever o gênero textual exigido pela comissão organizadora do evento. Eu, porém, apenas tinha conhecimentos acerca do assunto, mas não tinha a menor ideia de como se escrevia um artigo. Laureci (2016)

Cabe esclarecer que, ao adentrar a universidade, alunos/as da graduação têm contato com um novo mundo de leitura, às vezes, desconhecido. Nesse mundo, são solicitados a lerem artigos, capítulos de livros e livros científicos porque essa prática de ler para estudar é uma ferramenta considerada essencial no percurso acadêmico.

Assim sendo, podemos afirmar que é por meio dos gêneros discursivos, que circulam no ambiente acadêmico, que os/as professores/as universitários/as apresentam um conjunto de

Cairu em Revista. Jan/Fev 2022, Ano 11, nº 18, p. 61 - 76, ISSN 22377719

conhecimentos, que creem serem necessários para que os/as graduandos/as se e construam apoderem novos saberes. Em virtude dessa crença é que apresento o pensamento de Andrade (2004, p. 125), porque ela afirma que a prática de leitura é o “instrumento” de base para a condução das aulas”. Esse seria o princípio das estratégias pedagógicas dos/as professores/as universitários/as.

Para agregar a essa discussão, apresentamos um relato da professora de LP da rede Estadual de Ensino da Bahia, há 17 anos, Bruna Vasconcelos, extraído de um dos vídeos gravados durante um dos nossos encontros de estudo em 2014, no qual ela conta como vivenciou o ensino da escrita na universidade:

Lembro-me de uma aula de literatura em que a professora gostava muito da autora portuguesa Florbela Espanca, e, nas duas primeiras aulas, ela declamava poema de Florbela, levava quadros pintados por Florbela. Isto me encantou! No decorrer do semestre, percebi que não falávamos de outra coisa a não ser Florbela Espanca. Eram questionários imensos (20 a 30 questões) sobre Florbela Espanca.

Ao final do semestre, deveríamos escrever sobre Florbela, lembrei-me dos questionários, dos quadros, dos poemas e descrevi tudo que pude. Lembro, como hoje, do papel pautado com o carimbo da Universidade. Escrevi duas folhas, frente e verso. Para todos os alunos foi dado apenas uma, sentia que agora minha escrita tinha valor, entreguei a prova, fui uma das últimas a sair da sala. Estava cansada, mas satisfeita.

Remeteu-me aos meus escritos da adolescência. Mas, para minha grande surpresa, fiquei com nota UM, bem grande, quase toda a folha e as outras riscadas e a justificativa foi: Florbela Espanca já tem uma história que apenas precisa ser repassada e não refeita. A professora me explicou que o que foi pedido era para descrever Florbela de acordo com o que ela deu em sala. Depois do susto, descobri que a mesma prova era aplicada há vários anos e deveria conter ipsis litteris. Me refiz e aprendi a não escrever, apenas copiar o que se pedia. Tirei 9,0 nas outras avaliações. (Bruna, 2014)

O cenário descrito no relato vai de encontro ao pensamento do professor Ramos e Espeiorin (2009), em entrevista dada, intitulada Letramento Acadêmico: leitura e escrita na universidade. Segundo eles, a escrita não deve ser vista como mais um instrumento de avaliação, como no caso relatado, mas, sim, como um mecanismo de aprendizagem, em que os estudantes possam examinar, organizar, analisar e sintetizar ideias.

De acordo com esses estudiosos, cabe ao/a professor/a universitário/a refletir sobre a maneira de como é possível contribuir para que os/as graduandos/as possam aprender a ler e a produzir os gêneros textuais acadêmicos, evitando, desse modo, ensinar a escrever como uma receita ou formulário. Para eles é importante usar diversas estratégias de ensino para desenvolver essas práticas, visto que “a compreensão e a apropriação da escrita acadêmica

devem se constituir no âmbito da universidade, pois é nessa instituição social que certos gêneros circulam”, garante RODRIGUES (2012, p. 19).

Todavia, o que percebi, ao ler os relatos das participantes da pesquisa e diante da minha própria experiência, é que, durante a graduação, não tivemos a oportunidade de refletir a respeito dos gêneros discursivos que circulam na academia. Além disso, convivemos com a crença de alguns professores universitários de que ensinar os gêneros acadêmicos seria algo desnecessário, uma vez que já havíamos concluído o Ensino Médio, fomos aprovadas no vestibular e, portanto, subentende-se que sabíamos ler e escrever. Esse discurso foi um dos que eu ouvi na universidade, na década de 1990. Desconsiderando o fato de que as práticas letramentos da Educação Básica são distintas das que fazem parte os outros níveis de escolarização, mesmo que essas discentes sejam competentes leitores e produtores de textos, o apoderamento das novas linguagens e dos discursos que circulam no ambiente acadêmico não se dá em um processo e nem automaticamente.

Graças a essa compreensão, é que, nesta pesquisa optei pelo uso do termo a seguir no plural, Letramentos Acadêmicos, porque reconheço que, no espaço-tempo acadêmico, há usos específicos da escrita que se diferem de outros contextos, inclusive em outros ambientes de ensino, ou seja, “essa adjetivação deriva de uma prática social de leitura e escrita que acontece na universidade” (Fiad, 2011.p. 362).

A fim de acrescentar a explicação sobre a opção por usar a expressão “Letramentos Acadêmicos”, trago o pensamento de Street (2009) de que a forma de tratar esse termo plural permite reconhecer a diversidade da cultura escrita no ambiente acadêmico e conduz os/as professores/as para a adoção de uma perspectiva sensível aos contextos de variação.

Para os estudiosos dos Novos Estudos do Letramento, a escrita acadêmica é uma prática social. Em vista dessa compreensão, surge o termo “Letramentos Acadêmicos” como um campo de estudos sobre as práticas de leitura e escrita acadêmicas.

Na seção seguinte faremos uma discussão sobre o percurso metodológico para realizar esse estudo.

3 AUTOETNOGRAFIA, UMA POSTURA EPISTEMOLÓGICA

No intuito de investigar o processo de construção dos letramentos acadêmico-científicos, na formação de professoras de LP e se há interferência desse processo no desenvolvimento de suas competências em ler e escrever textos que circulam na esfera

acadêmica e em sua prática pedagógica é que me autorizei a conceber autoetnografia, neste estudo, como uma postura na qual a pesquisadora se torna autora de um estudo sobre o seu próprio grupo social, cultural e profissional e de suas próprias narrativas escritas e orais.

A escolha pelo procedimento autoetnográfico se justifica pelo potencial de fornecer informações com um respeitável grau de reflexividade, significação e perspicácia. Isso porque foi necessário à pesquisadora entrar em um convívio de estudo e de trabalho cotidiano com as participantes durante quatro anos (ALVESSON, 2003; BOYLE; PARRY, 2007).

Esse convívio impossibilitou que a investigadora permanecesse distante dos sujeitos envolvidos neste estudo, considerando que ela, tanto é a autora, quanto o sujeito da pesquisa. Para Macedo (2012, p. 106), a “autoetnografia” se realiza a partir de uma autobiografia”, logo tem como objetivo analisar as formas como os indivíduos vivem.

Segundo Bossle e Molina Neto (2009, p. 3), “a autoetnografia” é pensada a partir da aproximação com o interacionismo simbólico da Escola de Chicago dos anos de 1930 e 1940, e surgiu como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social”. Tomando como referência essa concepção, é que me permito contar uma de minhas vivências atravessadas pelas vivências de outros sujeitos, com o intuito de que se possa entender melhor como a autoetnografia é concebida neste estudo.

Lembro-me de que, quando ingressei na universidade, não conseguia ler e nem escrever nenhum gênero textual que circulava no contexto acadêmico. No que tange a leitura, eu sabia decodificar e decorar alguns trechos dos textos, mas não entendia nada do que estava sendo abordado, não conseguia atribuir sentido algum. E no que se refere à escrita eu era especialista em cópia literal do texto.

Pensei até que eu pertencia a outro planeta, mas, hoje, eu sei que pertencia apenas a outro grupo social e cultural. Na minha cultura, o que predominava era a oralidade. Já a universidade era o lugar da cultura escrita. O que aconteceu comigo foi um choque de culturas.

Depois de graduada, consegui escrever uma monografia como trabalho final do curso de especialização, contando quando me descobri leitora dos textos de literatura e, também, fui capaz, pela primeira vez, de escrever um resumo.

Alguns anos depois, fiz mestrado e o objeto de estudo foi formação leitora e produtora de texto de duas professoras de LP, Marilene e eu, a autora do estudo. Resgatamos a nossa memória, tanto do ensino básico, quanto da graduação, para continuar escrevendo nossa história, no presente.

Por isso, que surgiu um dos questionamentos que me trouxe até o doutorado: o fato de todas nós termos desenvolvido a competência de ler e escrever os textos, que fazem parte da esfera da escola do Ensino Básico, não nos garantiu a capacidade de sermos leitoras dos

textos que circulam no contexto da universidade? Se o Ensino Básico não nos dá essa garantia, quem deve nos ajudar a ser capazes de ler e escrever textos acadêmicos científicos?

Utilizo esse recurso da narração, de mim mesma, em contato com o cotidiano da universidade, durante a minha graduação, para esclarecer que a minha condição, neste estudo, é de quem viveu, descreveu, sentiu e aprendeu com/sobre o processo da investigação. Daí a escolha e a realização de uma pesquisa autoetnográfica.

Esse detalhamento autonarrativo me permitiu entender a autoetnografia como uma narrativa que fazemos de nós mesmos no interior de nosso contexto social, na qual o sujeito expressa o significado, ele mesmo interpreta e é, também, autor (REED-DANAHAY, 1997). Por conseguinte, podemos pensar nesse termo como narrativas de si mesmo, etnografia de si mesmo, autobiografia etnográfica, etnografia autointerpretativa, etnografia introspectiva e narrativa pessoal etnográfica (ELIAS, 2004; CHANG, 2008).

Dentre essas concepções autoetnográficas, as perspectivas de Reed-Danahay (1997), Ellis (2004) e Chang (2008), são as que mais se aproximam deste trabalho, pois nelas a pesquisadora vivencia e interpreta o seu fazer e neste trabalho, eu, Laureci, a autora do estudo, gerei os dados, participei, conduzi os experimentos, analisei e interpretei minha participação (SILVA, 2012).

Deste modo, compreendo que a apreensão do significado da nossa própria cultura é central para entender o empreendimento autoetnográfico. Assim, mesmo adotando o viés da ótica desses estudiosos, só percebi o quanto é complexo o papel que desempenhei, como pesquisadora, em relação à apreensão da complexidade social do mundo, onde o próprio pesquisador vive, interage e dá sentido à sua cultura e a sua vida, quando escrevi o relato a seguir:

Quando ingressei na Universidade Federal da Bahia, em 1994.1, logo no primeiro semestre, a professora de Teoria da Literatura iniciou a aula com o poema de Drummond, “Quadrilha”. A partir desse texto ela falou de catacrese, ambiguidade e eufemismo e eu fiquei olhando para ela sem entender nada, porque, durante os 11 anos de Educação Básica, eu nunca tinha escutado falar a palavra literatura e nem esses “palavrões”. Em seguida, ela trabalhou com o “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira. Quando eu li, presumi que João gostoso tinha morrido afogado na Lagoa, mas a professora logo desconstruiu minha certeza, através da fala de um colega que teve a ousadia de verbalizar isso perante toda a turma e ela. Imediatamente, a professora perguntou: onde você está vendo isso? Onde está escrito que ele morreu?

Comigo ela não o fez, porque eu jamais abriria minha boca para dizer um “ai” na aula dela, que ostentava poder e sabedoria. Não precisava ela dizer nada, só com o olhar e as caras e bocas que ela fazia quando um de nós, “pobres mortais”, que não fazia parte do grupo de pesquisa dela, falava. Eu

não me lembro de ninguém da turma que acertou ler os textos apresentados nas aulas. A única leitura válida era a dela e a dos seus orientandos. Depois, ela pediu que lêssemos o livro “Estrela da vida Inteira”, de Manuel Bandeira, e que fizéssemos uma resenha. Eu comprei o livro, li e escrevi, só que não foi uma resenha, pois eu nunca tinha escutado falar desse gênero textual, os únicos tipos de resenhas que eu conhecia eram: a esportiva, que era feita pelo radialista Marcos Aurélio, e as fofocas das vizinhas, quando chamavam umas às outras para resenhar sobre a vida de alguém. Fiz uma cópia, mas não queria deixar de atender à solicitação da professora. Quando ela me devolveu, estava escrito bem grande: ISSO NÃO É UMA RESENHA, é uma cópia. E eu pensei: isso eu também sei. O que não sei mesmo é o que é essa tal de resenha daqui da universidade. Eu também não tinha a menor ideia de quem era Drummond, nem Bandeira e nem conhecia os cantores, cujas letras de músicas ela levava para as aulas dela, como Caetano Veloso, Chico Buarque, Milton Nascimento, Gilberto Gil e Djavan. Eu fui criada ouvindo moda de viola, Waldick Soriano, Lindomar Castilho, Odair José, Benito de Paula, Martinho da Vila, Luiz Gonzaga, Trio Nordestino. Ouvia, também, a história de Lampião e muitos casos de assombração.

Trago esse relato porque, como explica Fortin (2006, p. 83), “não podemos falar a não ser de nós”, quando optamos em fazer pesquisa na abordagem autoetnográfica, pois esta, prima pela subjetividade e tem como objetivo a representação dos fatos e, principalmente, a evocação e a comunicação de uma nova consciência da experiência, como pode ser verificado neste fragmento: *“fiz uma cópia, mas não queria deixar de atender à solicitação da professora. Quando ela me devolveu, estava escrito bem grande: ISSO NÃO É UMA RESENHA, É UMA CÓPIA. E eu pensei: isso eu também sei. O que não sei mesmo é o que é essa tal de resenha daqui da universidade”*.

Essa minha declaração se configura por um caráter de resistência e de empoderamento, que me permitiu fazer uma narrativa afirmando conforme a base da experiência sensível e singular, o que pode ser ratificado no trecho a seguir: *“eu também não tinha a menor ideia de quem era Drummond, nem Bandeira e nem conhecia os cantores, cujas letras de músicas ela levava para as aulas dela, como Caetano Veloso, Chico Buarque, Milton Nascimento, Gilberto Gil e Djavan. Eu fui criada ouvindo moda de viola, Waldick Soriano, Lindomar Castilho, Odair José, Benito de Paula, Martinho da Vila, Luiz Gonzaga, Trio Nordestino. Ouvia, também, a história de Lampião e muitos casos de assombração”*.

A reflexão sobre esse fenômeno e tantos outros que ocorreram no percurso da minha formação inicial e na pós-graduação reportou-me ao ponto de vista de Marinho (2011, p. 1) de que há uma necessidade de que a universidade produza “novos conhecimentos e novos projetos curriculares, a fim de garantir uma formação que de fato garanta a diversidade

cultural” e, também contribua para construção do letramento acadêmico-científico dos estudantes.

Fez ainda com que eu considerasse o perfil das docentes participantes deste trabalho como um aspecto fundamental para formação continuada, na perspectiva dos letramentos acadêmico-científicos. Respeitei os antecedentes culturais e linguísticos das professoras, por acreditar que essa atitude desenvolve, no sujeito, o sentimento de segurança para falar dos seus saberes e não saberes.

Para Reed-Danahay (1997), o autoetnógrafo localiza-se numa “zona de fronteira” ou “entre duas culturas”. Nesse caso, entre o contexto da pesquisa e o contexto social pesquisado. Essa área fronteira vai se delineando à medida que a pesquisadora faz a autonarrativa e, também, quando narra, analisa e interpreta os dados no processo de formação.

A realização dessa pesquisa autoetnográfica me colocou como leitora de minha própria cultura e das culturas das professoras participantes. Investigar o nosso processo de construção de letramento acadêmico-científico, na condição de professora formadora possibilitou-me compreender a importância de destacar as vivências do próprio sujeito pesquisador, a interlocução com o outro, a interação e o reconhecimento de sua própria vivência, seus saberes e memórias (VERSIANI, 2005).

Acredito que o esforço autoetnográfico tornou possível entender a cultura da escrita e, ao mesmo tempo, compreender nossas limitações e alguns sentimentos de frustrações que emergiram, no contato com esse universo da leitura e da escrita acadêmica. Um deles foi o choque entre os nossos saberes e os saberes apresentados a nós pela universidade. Talvez isso possa ser compreendido, na perspectiva das condições singulares dos sujeitos envolvidos na investigação.

Em nosso caso, específico o que percebemos, a partir do resgate de nosso passado, foi que, em nenhum momento de nossa formação inicial, os nossos professores universitários, que também são responsáveis por nosso desenvolvimento profissional, falaram dos modos de ler e escrever textos acadêmicos. Não quero dizer, com isto, que a formação que recebemos durante nossa graduação não foi de qualidade. Nos nossos casos, ela apenas não considerou a realidade da Educação Básica e dos envolvidos nesse contexto – professoras e estudantes.

Diante disso, neste estudo, estão apresentadas algumas experiências que ajudaram a compor o que vivemos, sentimos e aprendemos, no processo para nos formar leitoras e produtoras de textos acadêmicos, entre os anos de 2014 e 2017. Essa formação permitiu

compreender a mim mesma nessa dinâmica de interação; para tanto precisamos da pesquisa colaborativa, o que será abordado a seguir.

Uma etapa da pesquisa ocorreu no contexto de trabalho das professoras com a intenção de investigar quem teria interesse em participar de meu estudo de doutorado, de modo que este não se limitou apenas ao período estabelecido para geração de dados. Antes, participei de quatro reuniões realizadas em dois estabelecimentos de ensino: um foi o Colégio Estadual Ruy Barbosa em Salvador-BA, porque era o local de trabalho de Bruna, Rita, Márcia e eu; e, o outro foi o Colégio Estadual Luiz Viana Filho, em Candeias-BA, onde Marilene trabalha.

Assim se deu a escolha dos sujeitos da pesquisa, dentre os quais há Marilene, que já havia participado da minha pesquisa de mestrado e demonstrou interesse em participar do meu estudo de doutorado. A pesquisa foi itinerante, os encontros para estudo ocorreram em nossas residências, em nosso local de trabalho, na sala de aula da FACED/UFBA.

Os motivos pelos quais foram escolhidas essas docentes e não outras são as seguintes: pertencemos ao mesmo grupo social, temos religiosidade e culturas diferentes. Somos mães, provedoras de nossas famílias, filhas de pais pouco escolarizados, afrodescendentes, funcionárias da rede Estadual de Ensino, trabalhamos 40 horas semanais em sala de aula há muitos anos. A nossa faixa etária entre 40 e 56 anos.

E temos três aspectos em comum que foram fundamentais para formar esse grupo para desenvolver este estudo: buscamos compreender o que é aprender e ensinar LP aos sujeitos que constituem nossa sala de aula; temos compromisso com o outro e com a educação pública do Estado da Bahia, da região Nordeste e do Brasil, organizamo-nos para ter disponibilidade de nos reunir para discutir e refletir sobre o nosso processo de construção de letramento acadêmico-científico.

Por estar inserida como observadora-participante, neste processo, optamos por trazer para as análises e discussões sobre o processo da construção do letramento acadêmico-científico na formação de quatro professoras de LP, incluindo-me como sujeito da pesquisa.

Cabe ressaltar que não tenho intuito de realizar comparações e julgamentos valorativos sobre a constituição do letramento acadêmico-científico, sobre as práticas pedagógicas das profissionais, nem tomar como homogêneas as práticas de letramento manifestadas nos eventos vivenciados, observados e relatados pelos sujeitos desta pesquisa.

Destaco ainda, que as análises dos dados, em torno dessas quatro professoras específicas, podem encontrar lugar em tantos outros casos de professoras de LP. No entanto,

torna-se perigoso generalizar, visto que cada sujeito percorre caminhos próprios e isso configura sua constituição letrada.

A pesquisa de campo teve início em 19 de março de 2014, e foi dividido em quatro etapas: a primeira foi para conhecer a familiaridade das professoras com textos acadêmicos; a segunda para acompanhar as professoras como alunas especiais do curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a terceira foi criar condições em que pudéssemos ler e produzir textos acadêmicos para atender às nossas demandas pessoais e profissionais, sistematizar as atividades executadas em sala de aula, analisar e teorizar sobre o nosso fazer pedagógico e a quarta foi participamos de congressos realizados pelas universidades para compartilhar os nossos saberes e fazeres de sala de aula com o objetivo de participar de eventos e práticas de letramento acadêmico no contexto universitário para ampliar a familiaridade das colaboradoras com os gêneros textuais desse ambiente de produção de conhecimento, e também a fim de verificar se a ideia de Arnt (2012), de que é na universidade e em outras instituições de pesquisa que o sujeito se apropria dos textos produzidos pela ciência para se inserir na comunidade científica.

Cabe explicar que a pesquisa de campo foi desenvolvida de forma itinerante, com o objetivo de ampliar o conhecimento a respeito das participantes envolvidos diretamente no estudo, pois somos colegas de trabalho, esposas, mães, donas de casa, que possuem suas crenças, valores, hábitos, ou seja, o nosso cotidiano fora da escola.

Ademais, pela disponibilidade de locomoção de cada professora. Por exemplo, Bruna é mãe de uma criança que tinha de três anos de idade, naquela época, e, para participar das reuniões de estudo, dependia da disponibilidade de sua mãe para cuidar do seu filho. Marilene é mãe de trigêmeos adolescentes e cuida de uma tia cadeirante, isto a torna dependente de uma de suas irmãs e do esposo, quando precisa se ausentar por muitas horas de sua residência, como é o caso dos nossos encontros para estudar, que têm uma duração de aproximadamente 9h nessas situações, há necessidade de algum responsável para cuidar da tia dela e de seus filhos enquanto ela está fora de sua residência.

Além disso, ainda temos a nossa carga horária de trabalho que é de 40 horas semanais em sala de aula. Por isso, os encontros para estudo foram realizados em diferentes locais, levando em conta as condições quando uma de nós não podia sair de casa, no dia do encontro. Nesse processo, o que decidimos primeiro foram as datas dos encontros, mas o local da realização, geralmente, era definido uma semana antes.

Nesta pesquisa, as leituras de textos acadêmico-científicos e a produção textual colaborativa foram os dispositivos fundamentais deste estudo, pois entendo que essa é uma das ferramentas de formação mais expressiva na condução de nosso desenvolvimento profissional.

Devido a essa compreensão, uma das atividades, no início da investigação, foi relatar como foi o processo de leitura e da produção textual escrita de uma resenha. Em relação a esse tipo de produção, houve muita resistência e, quando paramos para discutir o porquê dessa reação, percebi que era muito difícil para as docentes reconhecerem que ainda se encontravam no processo de transição entre a produção textual do Ensino Básico e a da esfera acadêmica, apesar de já serem graduadas e especialistas e atuarem como professoras de LP há muitos anos.

Outra ocorrência que foi constatada que, quando as participantes desta pesquisa foram alunas especiais do mestrado e eu como aluna regular do doutorado da FACED/UFBA, as nossas leituras, nossas opiniões não foram consideradas legítimas, porque somos apenas “professoras do Ensino Básico que não deveríamos estar naquela espaço junto com estudantes de mestrado e doutorado”, segundo uma de minhas colegas de doutorado, apenas o professor da turma interessava-se pelo que as participantes da pesquisa diziam.

Nessa experiência, nós descobrimos que, naquela sala de aula da universidade, não era permitido que nós, professoras do Ensino Básico, falássemos de nossas práticas pedagógicas, de nossos alunos, da nossa realidade escolar, mas os mestrados, doutorandos e doutores, sim, tinham legitimidade para falar de nós, na nossa presença. Tínhamos a impressão de que éramos invisíveis. Eu era visível só como doutoranda, a professora da escola básica eles apagavam.

Mesmo assim, as participantes da minha pesquisa foram em frente. Tiveram medo, vontade de desistir, mas não o fizeram porque o professor da turma nunca as desprestigiou, ele fazia questão de ouvir o que elas tinham a dizer. O primeiro entrave que enfrentei, durante a investigação, foi a rejeição das nossas falas e dos nossos conhecimentos construídos na escola.

A partir dessa rejeição, resolvemos criar um momento, em nossos encontros, para atender às demandas das participantes da investigação. Nesses encontros, analisávamos e refletíamos após o relato de cada professora tanto sobre o que a docente considerou que não funcionou bem, quando aplicou determinada atividade, do ponto de vista dela sobre sua prática quanto o envolvimento durante a realização da atividade e a receptividade do que

estava sendo proposto em sala de aula. E, se necessário, fazíamos outro planejamento juntas. Todas nós contribuíamos, desde o primeiro momento até o final da execução do projeto, quando as professoras responderam às questões norteadoras do projeto didático.

Esse projeto didático gerou relatos de experiências, que se transformaram em artigos acadêmicos, que foram apresentados em colóquios e congressos internacionais e nacionais. E diferente do que havíamos passado, a receptividade, de maneira geral, foi muito boa, em todos os lugares.

Um dos objetivos dessa etapa foi oportunizar às professoras de LP e à coordenadora pedagógica participarem, observarem e interagirem com outros membros do discurso acadêmico, a fim de que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse discurso lhes fossem mais familiares.

Diante de todo processo da pesquisa, os dados gerados e apresentados neste trabalho, como diálogos, a partir de leitura compartilhada e da produção textual colaborativa, relatos orais e escritos, produção de textos acadêmicos, projetos e sequências didáticas e comunicação oral foram gerados ao longo de quatro anos e 39 encontros para estudo, além da participação em seis eventos realizados em universidades, já mencionadas neste trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final destas reflexões, sobre o processo de letramento acadêmico-científico, passamos às considerações finais, à luz dos dados parciais apresentados. Vale assinalar que a preocupação maior deste estudo é o de analisar como foi construído processo de letramento acadêmico das professoras de Língua Portuguesa

Os relatos e depoimentos que foram utilizados para ilustrar a discussão foram recortados a partir das gravações de vídeos, do meu diário de campo e dos relatórios das aulas das professoras no segundo semestre de 2014.

Neste trabalho as práticas de letramentos foram interpretadas como práticas sociais e interativas, orais ou escritas, nos encontros de formação na perspectiva dos Estudos dos Novos Letramentos (Street, 1994).

A reflexão acerca do processo de letramento acadêmico-científico revela que a partir dos referenciais teóricos o processo de letramento acontece de forma contínua. Logo, letrar-se não é um processo de treino mecânico, de desenvolvimento de habilidades. É possível ver na fala e na escrita tanto os gêneros primários quanto os secundários sendo realizados.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L.T. Que linguagem falar na formação docente de professores de língua? In: SCHOLSE, L; ROSING, T.M.K (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.
- ARNT, J. T. **Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio grande do Sul, 2012.
- ARAÚJO, Camila Maria; BEZERRA, Gomes Benedito. **Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do Curso de Letras**. In: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade – n. 9 – Maio/junho – 2013.
- GUEDES, Edna Guiomar Salgado Oliveira. **Letramento e ensino superior: o professor universitário e as práticas de letramento na formação inicial em um curso de pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humana. Piracicaba, 2010. 144 f.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre práticas social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a criação de um conceito. In: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento (org.)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- RUSSEL, David. Trad. RAMOS, Flavia, ESPEIORIN, Vania Marta. **Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade**. Entrevista com David Russel. In: Revista Conjectura: Filosofia e Educação. v. 14, n. 2, maio/agosto, 2009.
- STREET, B. **Literacy in theory e practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.