



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

INSTITUTO DE LETRAS - IL

DEPTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

**Cursos e percursos de professoras em formação continuada:
autoria, identidade e protagonismo em transformação**

VÂNIA DOS REIS SOUSA

Brasília/2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

INSTITUTO DE LETRAS - IL

DEPTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

**Cursos e percursos de professoras em formação continuada: autoria,
identidade e protagonismo em transformação**

Vânia dos Reis Sousa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Juliana de Freitas Dias

Brasília, agosto de 2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S5725c Sousa, Vânia dos Reis
Cursos e percursos de professoras em formação continuada:
autoria, identidade e protagonismo em transformação. / Vânia
dos Reis Sousa; orientador Juliana de Freitas Dias. --
Brasília, 2022.
150 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Análise de Discurso Crítica. 2. Educação Crítica. 3.
Comunidade de Mudança. 4. Escrita Criativa. 5. Projeto
Mulheres Inspiradoras. I. Dias, Juliana de Freitas, orient.
II. Título.

Cursos e percursos de professoras em formação continuada: autoria, identidade e protagonismo em transformação

Vânia dos Reis Sousa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Juliana Freitas Dias (Orientadora/Presidente)

Universidade de Brasília (UnB)

Professor Doutor Atauan Soares de Queiroz (Membro efetivo externo)
Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Professora Doutora Maria Luíza M. S. Coroa (Membro efetivo interno)
Universidade de Brasília (UnB)

Professora Doutora Rosineide Magalhães de Sousa (Membro suplente)
Universidade de Brasília (UnB)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à memória:

Da única bisavó que conheci, Antônia Araújo, cujas histórias me encantavam; uma mulher que se emocionava, ao nos falar do dia em que viu meu bisavô pela primeira vez, fato que a levava às lágrimas toda vez que contava.

Da minha vó, Amélia Sousa, que nem meu pai conheceu, mas cresci ouvindo histórias de força, determinação e coragem de uma mulher que saiu da Bahia e foi para Tocantins formar família e fazer a vida.

Da minha mãe, Rita Araújo dos Reis Sousa, que aceitou me receber em seu corpo, me tecer em seu ventre e me dar a luz! Exemplo de gente que jamais me esquecerei. Sei que está na eternidade, num lugar bom e torcendo por mim. Acredito que está radiante pela minha conquista, que também é dela! Uma mulher que deixou sua vida para cuidar de mim e de meus irmãos, sempre acreditando que a Educação poderia mudar nossas vidas. Não desanimou e, mesmo depois dos 50 anos de idade, entrou na EJA e terminou o Ensino Básico. Seria capaz de estar nas cadeiras da universidade, mas uma fatalidade a levou cedo demais... Minha inspiração e exemplo! Quero ser para meus filhos um pouquinho do tudo que é para mim...

Aos mais de 670 mil brasileiras e brasileiros que morreram em virtude da pandemia de COVID-19.

AGRADECIMENTOS

A Deus, esse ser concreto que sempre se fez presente na minha vida, de modo singelo e forte – não há como negar que tudo que consigo é com vossa permissão e cuidado generoso.

À Nossa Senhora da Conceição Aparecida, que intercede por mim. Uma das representações de Maria que se apresenta negra e retirada das águas do rio Paraíba do Sul.

À minha vó, dona Louzinha (Virgilina Araújo dos Reis), presença viva da minha mãe e à minha tia Maria Helena que cuida dela por nós.

Ao meu pai, seu Otacílio, homem que sempre admirei e que me ensinou que homens e mulheres podem fazer de tudo – dentro e fora de casa. Por seu incentivo e crença, junto com a minha mãe Rita, de que a Educação iria mudar nossas vidas. Obrigada por proporcionar condições para que eu pudesse estudar. Realizando seu sonho, realizei os meus!

Ao meu companheiro, Lívio Dias, pelo aconchego desse período árduo! Pelo cuidado em forma de café, lanchinhos, comida e acolhimento das minhas vontades. Como você me ajudou!

Aos meus filhos, Miguel Jonas e João Gabriel Demócrito, por existirem! Como admiro e amo vocês, filhotes! A minha existência fez muito mais sentido a partir da presença de vocês na minha vida.

Às minhas irmãs, Vanise e Vanessa, pelas conversas, carinho e aconchego em forma de impulso que me deram. Pelo colo generoso e alegria mesmo nos dias difíceis!

Ao meu irmão, Otacílio Filho.

Aos meus sobrinhos, por ordem de chegada: Rebeca, Larissa, Lucas, Pedro Benjamim e Maria Rita! Às sobrinhas que a vida me trouxe Ellen Kris e Giovanna Laís. Ao meu sobrinho, por afinidade, Pedro Henrique. Vocês são o nosso transbordamento!

Às minhas companheirinhas de aula e curiosidade (e também sobrinhas por afinidade): Liandra e Catarina. Além delas sou grata pelos outros membros dessa comunidade-família onde vivo: dona Maria Isabel (minha sogra), Liandro e Giselle.

Às minhas cunhadas Lilian Oliveira e Jakeline Sousa e cunhado Abraão Costa.

Ao coletivo/ comunidade/ grupo de pesquisa - Gecria – lugar em que me encontro, num abraço grandioso e que me permite contato com graduandos, estudantes da Educação Básica e professoras num mesmo ambiente de muita aprendizagem. Não citarei os nomes, mas vocês sabem quem são!

À comunidade de escrita, *Autoriar: escrevendo e contando a vida*, minha primeira experiência conduzindo um grupo de escrita criativa com professoras.

Aos professores do meu programa de pós-graduação (PPGL - UnB) com quem tive o prazer de aprender com suas aulas: Kléber Aparecido (com quem fiz disciplina como aluna-especial, agradeço o aceite que me deu força para tentar entrar no programa de pós-graduação), Viviane Vieira, Rodrigo Pereira, Cordélia da Silva e Edna Muniz.

À professora doutora Maria Luiza Coroa pela composição na banca de qualificação e de defesa, grata por seus preciosos apontamentos e também pela disciplina que tive o prazer de cursar com a senhora!

À professora do Poslit, Patrícia Nakagome, seu cuidado e interesse, abertura de horizontes e alegria em forma de aula!

Aos professores da Faculdade de Educação, Ana Tereza e Erlando Reses, pela abertura do diálogo necessário entre as áreas de Educação e Linguística - que me constroem e fazem parte desse trabalho.

À grande companheira de jornada Gina Vieira Albuquerque – pelo incentivo, por me mostrar que sempre é necessário aprender e que Educação é viver. Por ser essa grande formadora que tive oportunidade de conhecer e chamar de *amiga!*

Aos colegas da primeira disciplina que fiz como aluna especial: Atauan, Débora e Leonardo José.

Ao importante Programa Mulheres Inspiradoras que mudou minha vida, história e visão de mundo.

Aos colegas do Centro de Ensino Fundamental 20 de Ceilândia, pela força que me deram no percurso de entrada no programa de pós-graduação. De maneira especial, às amigas que esta escola me trouxe Adriana Viríssimo e Raquel Santana; além do doce reencontro com a amiga Girlane Guimarães.

À amiga que me acompanha desde a infância-adolescência, Ana Lúcia Almeida, que tenho com ternura a sua sempre-presença em toda minha vida.

Ao setor de Afastamento Remunerado para Estudos para Estudo, sempre tão solícito e atento às nossas necessidades de afastadas.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que permitiu que eu me afastasse para me dedicar exclusivamente aos estudos durante esses dois anos e meio.

A todas as professoras que esperanças nas escolas.

Às minhas irmãs de orientação, que cruzam comigo o rio desse momento: Sila Marisa, Edilan Kelma, Paula Gomes, Adriana Azambuja, Camila Moreira, Nubiã Tupinambá e Caroline Vilhena.

À minha querida orientadora – luz, espiral de magia e afeto -, Juliana Dias. Por ter aceitado a árdua tarefa de, em meio a uma pandemia, não nos deixar desanimar, está sempre disposta, atenta e entregue às nossas necessidades. Não poderia ter tido outra oportunidade melhor para adentrar (ou readentrar) a Universidade se não fosse por mãos tão generosas! Ah, como sou grata por esse encontro!

Ao tempo, generoso e necessário, a passar e nos fazer lembrar que só temos o *agora*.

“...não haveria de se perder jamais, se guardaria nas águas do rio.”

(EVARISTO, 2017, p. 111)

RESUMO

Esta dissertação visa apresentar implicações de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB) e ao Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA). Esse trabalho tem por objetivo principal investigar as práticas sociodiscursivas no âmbito da formação continuada de professoras de escolas públicas e analisar as ressonâncias nos processos identificacionais, representacionais e acionais vivenciados nas escolas, com foco em protagonismo, autoria e transformação – tanto de professoras como de estudantes. Dessa forma, observo as possíveis transformações e protagonismo assumidos em contexto de mudança nos modos de agir, representar e ser. O trabalho tem foco na mudança de identidade de estudantes e professoras de escolas públicas do Distrito Federal vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). As professoras colaboradoras participaram do curso de formação continuada Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) e de comunidades de escrita criativa autoral do GECRIA. As estudantes, colaboradoras da pesquisa, também participam de comunidades de escrita criativa vinculadas ao GECRIA. Como percurso metodológico, opto por ter como sustentáculo as seguintes bases: a pesquisa qualitativa; a etnografia crítica e discursiva e (auto)etnografia – a partir de entrevistas e produções escritas das colaboradoras. Pelo caráter transdisciplinar da ADC (como vemos em FAIRCLOUGH, 2001a e 2003, VIEIRA e RESENDE, 2016, e MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017), busco outras teorias para dialogar com a pesquisa empreendida, a saber: a Educação Crítica – Giroux (1997); Freire (2019 e 2021); hooks (2020 e 2022); Dias, Coroa e Lima (2018); o conceito de Comunidade de Aprendizagem – hooks (2021) e a Autoetnografia e Etnografia Crítica – Diversi e Moreira (2017 e 2019); Etherington (2004); Denzin e Lincoln (2006) e Van Maanen (2011). O meu interesse, por esse campo de pesquisa, se deu pela participação do curso PMI nos anos de 2017 e 2018 e a maneira como essa formação reverberou em meus modos de pensar e agir, principalmente, no âmbito da sala de aula, com práticas educacionais.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica, Educação Crítica, Comunidade de Mudança, Escrita Criativa e Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI).

ABSTRACT

The present work aims to present research implications linked to the Postgraduate Program in Linguistics (PPGL/UnB) and to the Research Group – Critical Education Studies and Creative Authorship (GECRIA). The work focuses on changing the identity of students and teachers from public schools in the Federal District linked to the State Department of Education of the Federal District (SEEDF). The collaborating teachers participated in the continuing education course “Programa Mulheres Inspiradoras” (PMI) and in the GECRIA authorial creative writing communities. The students who collaborated in the research also participate in creative writing communities linked to GECRIA. As a methodological approach I choose to have the following bases: qualitative research; critical and discursive ethnography and (auto)ethnography – based on interviews and written productions of the collaborators. The main objective of this work is to investigate socio-discursive practices in the context of the continuing education of public school teachers and to analyze the resonances in the identification, representational and action processes experienced in schools, focusing on protagonism, authorship and transformation - both of teachers and students. In this way, I observe the possible transformations and protagonism assumed in a context of change in the ways of acting, representing and being. Due to the transdisciplinary character of ADC (as we see in Fairclough – 2001a and 2003-, Vieira and Resende - 2016 - and Magalhães, Martins and Resende - 2017), I seek other theories to dialogue with the research undertaken, namely: Critical Education - Giroux (1997); Freire (2019 and 2021); hooks (2020 and 2022); Dias, Coroa and Lima (2018); the concept of Learning Community – hooks (2021) and Autoethnography and Critical Ethnography – Diversi and Moreira (2017 and 2019); Etherington (2004); Denzin and Lincoln (2006) and Van Maanen (2011). My interest in this field of research was due to the participation in the PMI course in 2017 and 2018. The way in which this training reverberated in my ways of thinking and acting especially within the classroom with educational practices.

Keywords: Critical Discourse Analysis, Critical Education, Community of Change, Creative Writing and Inspiring Women Project.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo presentar implicaciones de investigación vinculada al Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB) y al Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (Gecria). El trabajo enfoca en el cambio de identidad de estudiantes y profesoras de escuelas públicas del Distrito Federal vinculadas a la Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Las profesoras colaboradoras participaron del curso de educación continua Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) y de comunidades de escritura creativa de autor del Gecria. Las estudiantes, colaboradoras de la investigación, también participan de comunidades de escritura creativa vinculadas al Gecria. En el proceso metodológico, opto por tener como soporte las siguientes bases: la investigación cualitativa; la etnografía crítica y discursiva y (auto)etnografía – a partir de entrevistas y producciones escritas de las colaboradoras. Este trabajo tiene como objetivo principal investigar las prácticas sociodiscursivas en la educación continua de profesoras de escuelas públicas y analizar las resonancias en los procesos de identificación, representación y acción vividos en las escuelas, enfocados en protagonismo, autoría y transformación – tanto de profesoras como de estudiantes. Observo, por lo tanto, las posibles transformaciones y protagonismo asumidos en contexto de cambio en las formas de actuar, representar y ser. Dado el carácter transdisciplinar del ACD (como vemos en Fairclough – 2001a y 2003- Vieira y Resende – 2016 y Magalhães, Martins y Resende - 2017), busco otras teorías para dialogar con la investigación emprendida, a saber: la Educación Crítica – Giroux (1997); Freire (2019 y 2021); hooks (2020 y 2022); Dias, Coroa y Lima (2018); el concepto de Comunidad de Aprendizaje – hooks (2021) y la autoetnografía y Etnografía Crítica – Diversi y Moreira (2017 y 2019); Etherington (2004); Denzin y Lincoln (2006) y Van Maanen (2011). Mi interés, por este campo de investigación, se debió por haber participado del curso PMI entre los años 2017 y 2018 y la manera en que esa formación reverberó en mis modos de pensar y actuar, principalmente, en el aula, con prácticas educativas.

Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso, Educación Crítica, Comunidad de Cambio, Escritura Creativa y Proyecto Mujeres Inspiradoras (PMI).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema de análise em ADC	58
Quadro 2 – Categorias e questões	84
Quadro 3 – Correlação texto, prática discursiva e prática social – e categorias de análise	85
Quadro 4 – Mapa de coerência	86
Quadro 5 – Professoras colaboradoras da pesquisa	92
Quadro 6 – Significado, categorias (discursiva e social) e questões – Professoras.....	92
Quadro 7 – Representações e ações da professora Água Clara	106
Quadro 8 – Estudantes colaboradoras da pesquisa	123
Quadro 9 – Significado, categorias (discursiva e social) e questões – Estudantes	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SIGLAS USADAS NO TEXTO

ADC - Análise de Discurso Crítica

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAF - Banco de Desenvolvimento da América Latina

CESAS - Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul

CEP/ CHS – Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

DF – Distrito Federal

EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GECRIA - Grupo de Pesquisa de Pedagogia Crítica e Autoria Criativa

IF – Itinerários Formativos

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos

PIBIC – Programa de Iniciação Científica

PMI – Projeto/Programa Mulheres Inspiradoras (há essa variação, quando em escolas – projeto, como política de Estado – programa).

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

ProfLetras – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PROIC – Projeto de Iniciação Científica

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Sumário

DEDICATÓRIA	5
AGRADECIMENTOS.....	6
RESUMO	10
ABSTRACT	11
RESUMEN	12
LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	14
PRIMEIROS PASSOS RUMO ÀS ÁGUAS - INTRODUÇÃO.....	18
1.1. Encontrando minhas margens: Quem é a Vânia?.....	25
1.2. Quando parei para me pensar pesquisadora?.....	30
1.3. Por que escolhi este fluxo de rio.....	32
1.4. Identificando o terreno: por onde o rio começa a correr.....	33
CAPÍTULO 2	38
CURSOS E PERCURSOS: a conjuntura da pesquisa.....	38
2.1. A escola e seus fluxos.....	38
2.2. A escola em tempos de pandemia.....	41
2.3. No fluxo do curso Programa Mulheres Inspiradoras (PMI).....	42
2.4. No fluxo do curso Autoriar do GECRIA: escrevendo e contando a vida.....	44
2.4.1. O meu – a experiência, as dinâmicas, as devolutivas.	47
2.4.2. O deles – O texto e a possibilidade de falar.....	48
2.4.3. Os nossos – Reescritas e textos feitos a muitas mãos – Diário compartilhado e com outras vozes. A experiência de se reescrever.	50
2.4.4. Aula virtual: “como funcionará? Será que a conexão acontecerá? É preciso que o local seja de segurança. Já vejo pelas falas que a turma é formada com pessoas maravilhosas! Que bom estar entre elas”.....	51
CAPÍTULO 3	55
AS DUAS MARGENS TEÓRICAS.....	55
3.1- Análise de Discurso Crítica (ADC).....	55
1.2. Pedagogia Crítica.....	60
3.3. Comunidade de aprendizagem e de mudança.....	65
CAPÍTULO 4	68
ATRAVESSANDO AS MARGENS DO RIO.....	68

4.1. Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico	68
4.2- Etnografia sentinte e reflexiva	69
4.3. Autoetnografia	71
4.4. Desenho da pesquisa: as rotas do rio	74
4.4.1. O contexto da pesquisa: o Autoriar- curso onde desaguou o PMI	75
4.4.2. Geração de dados: caminhos	82
4.5. Categorias de análise	84
4.5.1. Categorias e questões da Análise de Discurso Crítica	84
4.5.2- Mapa de coerência da minha pesquisa	86
Capítulo 5	88
A TERCEIRA MARGEM	88
5.1. Escrita criativa em mim, em nós e em curso	88
5.2. Navegando no rio – Formação continuada e experiências em comunidades de escrita. 91	
5.2.1. A importância da formação continuada.....	91
5.3. Análises discursivas das professoras	93
5.3.1. “Em sala de aula, tenho procurado enriquecer essa leitura, modificando o modo como, tradicionalmente, a literatura tem sido apresentada às/aos alunas/os...” – professora Água Vermelha.....	94
5.3.2. “Desde quando eu entrei na Secretaria de Educação, eu sempre fiz [formação continuada], pra mim é natural, sabe? Acho que precisa sempre de fazer, estar atento, tá sempre se atualizando...” – Relatos da professora Água Doce.....	101
5.3.3. “...eu sou curiosa por natureza, assim, de nascença.” – Relatos da professora Água Clara	105
5.3.4. Práticas pedagógicas e pessoais que fluíram das formações: os percursos dos cursos	109
5.3.5. Análises dos textos autorais das professoras.....	111
5.3.5.1. Professora Água Limpa.....	112
5.3.5.2. Professora Água Quente	116
5.3.5.3. Professora Água Vermelha.....	119
5.4. A novidade no ato de aprender: análises discursivas das estudantes	123
5.4.1. “tem muita gente que não gosta de escrever porque tem preguiça de escrever, porque, às vezes, não sabe (...) não sabe por onde começar, pra onde vai, onde termina... eu já me senti assim, por isso que eu tô falando” – relato da estudante Lavrinha	125
5.4.2. “eu me interessei em participar (...) pelo apoio que a professora <i>Água Vermelha</i> dava e tals. Acho que é meio difícil de não se interessar assim.” – Relato da estudante Pontinha	130
5.4.3. “eu descobri, nessas oficinas, que a minha imaginação é muito fértil...”	131
5.5. Notas autoetnográficas- encerrando as análises	133

DESEMBOCANDO NO MAR - CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
BIBLIOGRAFIA.....	140
ANEXO 1	143
ANEXO 2	144
APÊNDICE A	145
APÊNDICE B	147
APÊNDICE C	149

PRIMEIROS PASSOS RUMO ÀS ÁGUAS - INTRODUÇÃO

Penso que o pesquisar seja o anseio por partilhar o que se aprende, o que é visto pelos nossos olhos e encontramos mundo. Ao esboçar essa pesquisa, optei pela pesquisa de vivências que poderiam servir para que outras pessoas também pensassem o seu fazer pedagógico. A prática em sala de aula, muitas vezes é solitária e não somos instigadas¹ a partilhar o que fazemos. Boa parte das vezes é cada uma em sua sala, porta fechada e pronto, ponto.

Dentro do trabalho, que culminou nesta dissertação, percebi que há maior riqueza quando se coloca os aprendizados e as partilhas em roda, em discussão, quando se busca criar comunidades. Freire (2019) nos diz que há que se aprender ensinando. Se não nos propomos a vivenciar as aprendizagens, muito pouco aproveitamos daquilo que vivemos.

Nossas identidades passam por todos os papéis que desempenhamos dentro da sociedade. O meu ser professora me acompanha nas minhas outras tarefas diárias, faz meu olhar curioso para aprender e, principalmente, para dividir o que aprendo.

Pesquisar é buscar respostas ou rumos para seguirmos o curso. Isso me motiva a seguir com um olhar atento a respeito daquilo que me cerca. A mudança social se dá a partir de diferentes aspectos e a maneira como “produzimos” e, principalmente, partilhamos nossos discursos/aprendizagens representam o nosso modo de ser/estar no mundo.

Fairclough (2001a) nos apresenta as fissuras sociais existentes, a partir da maneira que operam a ideologia e a hegemonia dominantes, e como podemos tomar consciência da maneira da maneira que somos “modelados” socialmente e de que modo podemos subverter, questionar e reelaborar a forma como as ações desses discursos são percebidas por nós.

¹ Opto pelo uso do feminino para demarcar o lugar de onde falo, além de marcar uma realidade que me cerca: a Educação é feita por mulheres, principalmente a Educação Básica brasileira, e o uso do masculino mascara esta realidade de descaso com que somos tratadas. O nosso trabalho efetivo é visto de modo secundário.

Transformar, ser uma professora que busca a transformação/mudança é o que me instiga a pesquisar. Eu sou parte daquilo que pesquiso, não há a neutralidade insípida e inodora dos laboratórios (que, dentro de alguns “mundos de pesquisa” se faz necessária) pois, nos campos dos estudos da educação, da linguagem e sob a ótica da (auto)etnografia, temos que sintonizar a nossa prática ao que estudamos e acreditamos. Não há como teorizar comunidades de aprendizagem (HOOKS, 2013, 2021) sem viver, na prática, em uma comunidade. Busco ser uma professora-pesquisadora-transformadora (GIROUX, 1997) de teorias distantes e que dialogam com a minha realidade.

Pensar em mudanças sociais (FAIRCLOUGH, 2001a) deve corresponder à transformação, à reavaliação da realidade, para que as ideologias dominantes e a conservação da ordem social possam ser abaladas e para que a vida das pessoas possa valer para além dessa busca de manutenção das coisas como estão.

Vivemos uma batalha de discursos e territórios (ARROYO, 2013) que adentramos todos os dias buscando mudar um pouco daquilo que somos. Nas comunidades de aprendizagem, queremos estar além do “despejar conhecimento”, queremos compreender os processos, ressignificar o que já está gasto e nos entender como parte integrante e essencial para que possa nascer conhecimentos, sob a ótica da ecologia dos saberes (SANTOS, 2007).

Quando falamos da ecologia dos saberes, segundo Santos (2007), compreendemo-la como “uma epistemologia desestabilizadora na medida em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível” (p. 92). Além disso, o autor enuncia que, dentro da sociedade, o conhecimento científico não é “distribuído socialmente de forma equitativa” (p. 87) levando a “converter este lado da linha em sujeito do conhecimento e o outro lado em objeto de conhecimento” (p.87), “paradigma” questionável que buscamos desestabilizar em favor de uma democratização dos saberes.

Por acreditar que educar é compreender-se parte, ao mudar práticas discursivas somos direcionadas a uma mudança de ação dentro da sociedade, uma vez que, esses discursos integram as nossas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001a). Partindo desse pressuposto, Dias, Coroa e Lima (2018), nos dizem que “o rompimento de antigas barreiras simbólicas e ideológicas é um constante desafio diante dessa consciência

necessária de que o mundo e a sociedade à nossa volta estão em múltiplas – e rápidas – mudanças” (p. 30).

As práticas aqui relatadas nascem dos cursos de formação continuada que oferecem um “repensar/ressignificar” pedagógico das professoras que participaram do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI), oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), e de comunidades de pesquisa e de aprendizagem, proporcionadas pelo grupo de pesquisa da UnB, coordenado pela professora Juliana Dias, o GECRIA (Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa).

Dessa forma, meu objetivo é pensar a respeito da maneira como práticas sociodiscursivas, dentro desses processos de formação continuada na área da educação, podem atuar como pontos de ressonância dos processos identificacionais, representacionais e acionais, nas escolas, sem perder de vista o protagonismo, das professoras e estudantes, além dos seus processos de autoria e de transformação nesse percurso.

Essa pesquisa também dialoga comigo: com minha vivência como professora. Busco mostrar um pouco da ânsia do encontro da leitura, escrita, fala e escuta – a possibilidade de ser ouvida e lida por aqueles que vivenciam comigo as atividades propostas, a comunidade de aprendizagem.

Dentro da escola, muitas vezes, estudantes estão acostumadas apenas a ouvir. Não há espaço para a partilha, para o pensar junto, para o dialogar. Essa pesquisa me colocou dentro de espaços em que pude vivenciar o ser professora e o ser estudante.

Como cursista, busco espaços de reencontro de lugares (tanto interiores quanto exteriores) em que é possível aprender, dialogar com as realidades que me rodeiam e cruzar ‘rios’.

Quando me remeto à palavra “rio”, a primeira coisa que me vem à mente é a representação homográfica e homofônica que temos entre um substantivo e um verbo. Dentro do contexto da pesquisa, tomo o substantivo. Entretanto, tento me deleitar com o verbo, apreciando o percurso por onde levo e sou levada. Rio, segundo o dicionário Aulete (2011) pode ser: “1. Curso natural de água doce. 2. Grande quantidade de água. 3. Grande quantidade de qualquer coisa.” (p.1210)

Dentro do trabalho, opto pelo primeiro conceito, o de “curso natural”. A partir das possibilidades que foram criadas no meu percurso do meu mestrado, venho apresentar o fluxo que acompanhei (e que me acompanhou por esse tempo). Nos conceitos apresentados para a palavra *rio*, também vemos a presença do adjetivo *grande* por duas vezes (nos itens 2 e 3), que de alguma forma se agrega ao que recebi e tenho recebido nesse curso, dentro desse rio, que venho a (re)apresentar em forma de pesquisa.

A metáfora do *rio* também se remete ao percurso autoetnográfico que vai me acompanhando, se misturando nessas águas – as minhas e as das colaboradoras. A minha relação com os rios e o encontro com essa metáfora se dá pela relação do lugar onde moramos, o Distrito Federal, ser berço de afluentes que alimentam grandes rios como o Tocantins, o Paraná, além do Descoberto que fornece 60% da água que consumimos. Além de perceber meu percurso como esse fluir.

Nem sempre as águas dos rios são transparentes, como também o processo pelo qual passei, no decorrer da pesquisa, também não foi só calma. Voltando ao papel que assumo quando professora, busco exercer a escuta cuidadosa, partilhada, em que há importância nos barulhos e nos silêncios que são vivenciados nos encontros pedagógicos.

Ao conversar com professoras, que também passaram (e passam) por essas experiências, percebo a importância dos espaços de troca, em que as comunidades são verdadeiramente formadas a partir de laços de confiança e de intercâmbio de ‘viveres’, que, em outros lugares, lhes são negados.

A área de estudos da educação é transformadora, quando buscamos nos conectar com práticas que também são *transformadoras*. Vejo o brilho nos olhos das estudantes que dizem que era bom escrever durante um tempo, na infância, e que, somente agora estão podendo reencontrar esse prazer “perdido”. Muitas vezes a escola “adormece”, ou coloca em formas para aprovação ou reprovação, as demandas que as estudantes carregam... que podem se perder no curso, no percorrer do rio da vida escolar.

A busca por outros modelos de educação que a torna mais afetiva e efetiva me levou a conversar com essas mulheres e meninas que me fizeram perceber a importância da aventura/viagem que é “ser humana”, como nos diz Charlot (2021) “a educação é um processo de humanização” (p. 11). Escrever é acessar essa nossa humanidade, é fazê-la

jorrar no papel. Ser livre, exercendo criticamente seu lugar social, é colocar-se contra a barbárie² que se tenta impor na sociedade.

A Análise de Discurso Crítica (ADC) se coloca como um dos caminhos epistemológico/ontológico e analítico que propõe esse olhar crítico sobre as realidades que aparecem, por meio da consciência crítica e do pensamento reflexivo diante das realidades que se impõem. Dessa forma, podemos encontrar nos nossos grupos/comunidades múltiplas vozes que nos levam a mundos que só podem ser encontrados no contato com o outro. Viver-comunidade, pensar-comunidade, criar-comunidade.

Quando comecei a pensar essa pesquisa, ela me veio a partir da nascente PMI, que me levou até o encontro GECRIA. “Criar é fazer existir” (SOUSA, 2021, p. 206) e a existência de cada uma de nós, nessas comunidades, nos faz compor algo maior, que está para além das formalidades de um curso de formação pedagógica. Como no rio, os cursos são os rumos que as águas tomam; na vida, nossos cursos nos levam a pensar em como ir para rumos diferentes daqueles que antes estávamos seguindo ou a olhar de forma diferente para as realidades que vivemos.

Para mim, não há motivos apenas pessoais para apontar o rumo de uma pesquisa que dialogue com a escola – estudantes e professoras – esse é o lugar onde aprendi a depositar esperanças desde muito cedo. Pesquisa é vida e, se é assim, não há como me encontrar pesquisadora fora do ambiente escolar. Compreender como me represento, como me percebo e como ajo, estas informações são cruciais no meu encontro professora-pesquisadora.

Gostaria de deixar registrado, mas sem me alongar muito, o fato de eu ter passado todo curso de mestrado e todo período de pesquisa de campo em um contexto de pandemia. Esse foi um tempo de muito aprendizado. Tivemos que reinventar/ressignificar a relação entre a escola e o ato de aprender, através das tecnologias (computadores, celulares, plataformas – tudo isso virou rotina do nosso dia a dia). O *on-line/ a distância* se transformou na nova realidade para quem via esses recursos como exceção. Da educação básica à pós-graduação, todos nós tivemos que nos adaptar a essa

² Tomo esse termo tendo por referência a obra organizada por Fernando Cássio (2019) “*Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar, onde na apresentação nos convoca a “desbarbarizar a educação”*”. (p.16).

realidade. Foi (e ainda está sendo) um tempo que ficará marcado nas nossas histórias e na história do mundo.

CAPÍTULO 1

NASCENTE

Início esta seção, falando sobre a escolha da metáfora que me guiará no curso dessa escrita: o rio. Assim, organizo minha escrita, usando como base nomes (de rios, córregos e riachos) que se referem ao universo hidrológico do Distrito Federal.

Os rios são uma força que me fascina. Quando penso em toda a vida que os circunda, o clima que transforma em sua volta, me proponho a escrever sobre a formação de professoras a partir um ponto que, para o/a leitor/a, sejam evocadas a reflexão e a contemplação – como quando estamos na beira de rio. Neste elemento natural, podemos encontrar pedras, corredeiras, cachoeiras ou a tranquilidade de um remanso. Busco percorrer o curso deste rio de modo o apresentar o percurso da formação continuada até o reverberamento desta na fala das estudantes.

Desta forma, recorri ao dicionário *Aulete* para ver o significado da palavra *curso*. Lá, encontramos nove significados diferentes para a palavra, que está presente no título desse trabalho, entretanto, gostaria de conversar sobre os seguintes:

1. “Programa de formação educacional em determinado campo e constituído de uma série de períodos, matérias, lições.
2. Fluxo, escoamento, corrente: curso do rio/ do pensamento.
3. Rumo, direção, rota.” (p.427)

Partindo das definições apresentadas, venho lançar luz sobre o que é o caminhar na escola: esse fluir do rio em que nos autoatualizamos (hooks, 2017) e seguimos nossos caminhos em direções que nos levam a transformar nossas realidades e daqueles que seguem nosso fluxo. A docência é parte desse fluir e confluir buscando novos rumos para que possam desabrochar as aprendizagens. Como nos diz Freire (2013): “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (p. 139).

A imagem do rio me serve para pensar nas belezas e perigos do curso do rio, do curso da vida na escola que é cheia de significados, ensinamentos e aprendizagens, e também dos cursos e percursos de formação continuada que vivi junto com as

professoras participantes dessa pesquisa, tanto no Programa Mulheres Inspiradoras como nas comunidades do GECRIA.

Falar da maneira como somos *afetadas* pelo curso da e na vida, a partir da formação continuada a que nos dispomos a fazer, é pensar na importância de ver na educação um sempre-caminho, uma busca que não deve parar. Isso é ser autora, colocar-se como parte da transformação que se quer alcançar.

Ser autora é responsabilizar-se pela existência daquilo que escrevi/escrevo/vivo (ou pintei, ou bordei, enfim, que criei). É mostrar quem sou – faceta de minha identidade. É desvelar-se. Aqui sou eu, minhas angústias, prazeres e aprendizagens que, durante esse(s) curso(s), me fez, num processo de co-criação, com as outras que me acompanham, um pouco mais consciente de mim e daquilo que posso colaborar com os que me rodeiam.

O ser, o pensar e o agir guiam para águas nas quais podemos nos aprofundar um pouco mais. Sabemos que no leito do rio há lugares que passamos sem medo algum e que nossa única preocupação pode ser a de não molhar a roupa, mas há outras atenções que temos de ter, como nos entregar totalmente ao nado, ou até mesmo a ajuda de um barco.

1.1. **Encontrando minhas margens: Quem é a Vânia?**

Quero ler meu texto e me reconhecer naquilo que escrevi.

Nesse início de apresentação vou usar um texto poético em que apresento o desejo dos meus pais de que os filhos estudassem:

Filha de Rita e Taço³

Que vieram pra Brasília

Atrás de vida melhor

Para si e sua família.

Queriam que os filhos estudassem

E assim que se casaram

³ O nome do meu pai é Otacílio, mas opto por seu apelido – ele é mais conhecido assim!

Não esperaram nem um dia
E pra Brasília mudaram!

O sonho deles era que os filhos
Tivessem mais oportunidades
Coisa que não era possível
Naquelas pequenas cidades.

Pouco tempo depois,
Nasceu a primeira filha
“Essa vai poder estudar!”
É o sentimento que fervilha!

Com esse desejo incessante de meus pais, eu e meus irmãos crescemos.

Fugi do magistério no ensino médio. Acredito, hoje, olhando no ‘retrovisor da vida’, que esse era o caminho que deveria ter escolhido. Boa parte dos meus colegas foram fazer cursos profissionalizantes, em virtude das supostas garantias de uma entrada mais rápida no mercado de trabalho. Meus pais se esforçavam para que tivéssemos oportunidades de ir além do ensino médio e eu tinha certeza de que iria fazer faculdade. Por isso, eles se esforçaram para garantir que eu apenas estudasse, sem ter que trabalhar fora, como fazia a maior parte das pessoas (principalmente as meninas) com quem convivíamos.

O ‘ser professora’ se tornou uma realidade para mim quando, no segundo semestre da faculdade – no curso de Letras -, fui fazer um estágio na minha área de formação, a docência – preparava pessoas adultas para fazerem as avaliações no CESAS⁴ para, através de provas, pouco a pouco, concluírem a Educação Básica. Nesse espaço, tive contato com histórias que não eram muito diferentes das dos meus pais: pessoas que tinham feito de tudo para que os filhos estudassem e que tinham se esquecido de si mesmas, por algum tempo.

Minha mãe, quando adolescente, tinha sido ‘professora leiga’ em escola rural, no município em que morava. Tive tias professoras da Educação Básica que se aposentaram nessa função. Desde muito pequena, pensava que era um caminho natural. Entretanto, passei por momentos que desestimularam minha entrada na carreira, mas

⁴ Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul.

hoje, trabalho para desconstruir ideias deste tipo – as que matam sonhos. Eu fico muito feliz quando estudantes me confessam que querem ser professores, fico feliz e incentivo a seguirem adiante! Meu filho também é professor!

A importância que meus pais deram à nossa educação formal foi fundamental para o nosso desenvolvimento. Meu pai foi pedreiro (hoje aposentado); minha mãe cuidou da gente em casa e, depois que ficamos adultos, ela voltou aos bancos da escola. Como não tinha documentação que comprovasse sua escolaridade, entrou na 4ª série do EJA, no segundo semestre de 2008, e concluiu o ensino médio em 2011. Seu sonho era sentar-se nos bancos da Universidade, porém faleceu sem o realizar. Mas deixou esse desejo de estudar e seguir para as suas filhas e filho.

Desde que entrei na Secretaria de Educação, busquei por formações que pudessem colaborar, de modo positivo, com a minha prática. No primeiro ano, como membro efetivo da SEEDF, trabalhei com produção de textos, tinha uma aula semanal com todas as turmas da escola (de 6ª a 8ª séries), e ainda lecionava língua portuguesa para três turmas (6ª série). Após esse ano de experiência, trabalhei na coordenação local, nessa mesma escola. No terceiro ano, e nos três seguintes, optei por trabalhar apenas com produção de texto – a direção da escola aumentou a carga desta disciplina. Para completar essa etapa, ministrei língua portuguesa por mais dois anos.

Após esse período, me candidatei à direção da escola em que trabalhava e recebi o voto de confiança dos meus pares e da comunidade escolar e por quatro anos me dediquei a esse papel. Sempre que possível, mantinha contato direto, principalmente, com as/os estudantes. Nesta época, os meus filhos ainda eram pequenos e dependiam mais de mim; eu me sentia sem tempo.

A Secretaria de Educação, por meio do plano de carreira, incentiva, também financeiramente, professores/as que continuam estudando. Assim sendo, busquei um curso de pós-graduação, em nível de especialização, para compreender melhor o trabalho necessário com as/os estudantes que necessitam de um apoio especializado, adaptações curriculares, uma atenção maior – a Educação Inclusiva, ou a busca por uma Educação que seja menos excludente.

Depois de quase dez anos sem fazer cursos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE)⁵, em 2017, fui convidada para participar da primeira turma de formação do Projeto Mulheres Inspiradoras (doravante PMI). A atividade resultou de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)⁶ e organismos internacionais (OEI e CAF)⁷ de fomento à Leitura e de Educação para Direitos Humanos. Foi uma formação muito marcante para mim. Depois de um ano de reencontro com o prazer de ensinar, após conseguir turmas em que me sentia mais confortável – nono ano do ensino fundamental, e após ter conhecido e trabalhado com a professora Gina Vieira, ter tido o primeiro contato com o PMI e o desenvolvimento proposto pela autora do projeto – participar daquela formação foi instigante e mudou a minha vida. Mas, por quê?

Sentia-me imersa em uma crescente necessidade de voltar para os ‘bancos’ da Universidade, precisava estudar um pouco mais, compreender como, nesses quase vinte anos de profissão, muitas coisas mudaram e queria buscar o novo. Como nos diz Paulo Freire, ensinar exige curiosidade de forma que “pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2019, p.31). Sem reconhecer a necessidade da busca contínua do conhecimento, ser professora havia se tornado monótono. No ano seguinte, em 2018, voltei à mesma formação, ainda sedenta por aquela fonte de conhecimentos e trocas e pela possibilidade de revisões e de releituras do programa que havia sido exitoso. No outro ano ainda, em 2019, busquei mais uma formação, também relacionada ao tema, o projeto “Ler Mulheres e (Re)pensar práticas de leitura e escrita em sala de aula” que era oferecido também pelas formadoras do PMI.

Nesse processo de busca por formação, pensei em buscar um curso de mestrado – e mais uma vez o PMI se apresentou, para mim, como possibilidade de trabalho de pesquisa. A volta à universidade era um sonho que havia ficado guardado, escondido em um ‘quartinho’ dentro de mim que estava quase esquecido. Pensei em entrar em um programa de Pós-Graduação que estivesse intimamente ligado à minha vida como docente. Participei, sem sucesso, do processo seletivo do ProfLetras em Minas Gerais. Não me sentia capaz de ter êxito no processo seletivo da UnB – não havia sido selecionada, no tempo da graduação, e temia que acontecesse o mesmo no mestrado.

⁵ Usarei esta sigla para me referir à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação.

⁶ Usarei esta sigla para me referir à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

⁷ A primeira sigla refere-se à Organização dos Estados Ibero-americanos e a segunda, ao Banco de Desenvolvimento da América Latina.

Meu primeiro passo foi romper com essas barreiras internas, minhas velhas crenças que me paralisavam.

A busca pelo mestrado se deu dentro do processo de formação continuada do PMI. O curso me fez refletir com relação a minha vivência como professora; me abriu a visão e o questionamento para aquilo que me “paralisava” e que, na verdade, deveria/poderia me impulsionar para buscar novas realidades, vivências. Bell hooks (2013) nos fala do processo de *autoatualização* em que estamos num contínuo processo de aprender, ou como nos diz também Freire (2019), buscar práticas que sejam a “encarnação” das teorias que aprendemos. Assim, dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB me vi nesse contato direto com a possibilidade de estudar um pouco mais a respeito desses processos discursivos e críticos engajados com a mudança social.

Nesse sentido, me vi conectada a uma pesquisa que busca investigar o percurso de mudança identitária e constituição de um novo protagonismo docente a partir de formações profundamente conectadas com mudanças na identidade pessoal/social. Pergunto-me como que ao participar de formações que mobilizam aspectos da identidade pessoal dentro do eu professora (como, por exemplo, ser humano, ser mulher, ser mãe, ser cidadã etc.), como essas múltiplas facetas em transformação reverberam nas mudanças das práticas sociodiscursivas da identidade social de professora (FAIRCLOUGH, 2003).

Como participante da formação do PMI, me senti diferente e passei a me indagar: ‘mas será que isso também acontecia com outras professoras?’ Assim, busquei um percurso de pesquisa que me levasse a responder essas inquietações. ‘Além da mudança, nas professoras, as estudantes também se sentiam diferentes?’ Vi que algumas dessas professoras também buscavam outros cursos de formação continuada e que aprofundavam seus conhecimentos com relação aos processos de escrita criativa, aliando aos de leitura e escrita já estudados e debatidos no PMI. Essa vivência me motivou a prosseguir com minhas inquietações, transformando-as, pouco a pouco, em questões de pesquisa, como apresentarei mais adiante. Quando buscamos outras maneiras de ensinar e de aprender, como professoras, isso também reverbera na nossa vida de modo geral, uma vez que, nossa identidade social está intimamente ligada à pessoal (FAIRCLOUGH, 2003).

Importante dizer que quando adentro a Universidade, não o faço sozinha – comigo entram todas, os meus antepassados que não puderam ir à escola e nem aprenderam a ler, as que estão nas cozinhas, nos tanques, nas casas cuidando de tudo e das crianças, mas, também, as que conseguiram, apesar de tudo, chegar a esses ‘bancos’ educacionais – tanto na graduação quanto na pós-graduação. Comigo entra minha bisavó que, mesmo de família com dinheiro, não pôde aprender a ler e escrever; entra minha vó, que aprendeu a ler no Mobral, depois de anos trabalhando como lavadeira para sustentar a família, e entra, também, e com muita alegria, a minha mãe que sonhava estudar na universidade.

Os pés que pisaram essa soleira (virtual, no decorrer de todo Mestrado) não andam sozinhos. Sinto-me instigada a co-criar conhecimentos que incluam e questionem a ordem que está posta. Não quero conhecimento que me aprisione em ‘castelos’ inalcançáveis; o que faço, penso e sinto tem que servir para mim e para aquelas pessoas que deixei na escola, para meus alunos e minhas alunas, afinal, sou professora. O que produzo tem que servir para a escola que colabora para o desenvolvimento humano daqueles que buscam novas possibilidades de vida.

1.2. Quando parei para me pensar pesquisadora?

Eu pareço ainda não acreditar que sou... Sabe por quê? Quando sentia os primeiros impulsos para ir para um caminho novo, nem sempre eu experimentava. O ano de 2014 tinha sido um ano de mudança de escola para mim. Foi difícil me adaptar ao ambiente da escola integral, mesmo lidando com a disciplina da base comum – língua portuguesa – o que me fez, em 2015, pensar: “vou virar tudo de ponta-cabeça, vou trabalhar com 6º ano, vou trabalhar com produção de texto, como parte diversificada, sem as grades do currículo para me prender” – tinha dado certo, no meu primeiro ano na Secretaria de Educação, há 20 anos, quando tinha 18 turmas e uma aula por semana e conseguia respostas incríveis.

Nesse outro contexto, o da educação integral, em pleno 2015, eu recebia os estudantes cansados de uma manhã de *base comum* e com vontade de fazer tudo, menos deixar que eu seguisse *meu planejamento*, resultado: adoeci e só consegui voltar quando parei de exigir tanto deles e de mim. Pensava: ‘quero voltar para minha escola’ (onde havia trabalhado por 13 anos) – sonhava com isso também. O ano passava e eu precisava enfrentar algumas brigas, demarcando quem eu era. Na ocasião, a professora

de língua portuguesa, da base comum, procurou a direção da escola para que eu seguisse os caminhos pedagógicos dela, para que eu desse continuidade ao trabalho que ela desenvolvia, do jeito dela, de modo a incluir os conteúdos que deveria “finalizar” em sala de aula – me neguei, mas fui fazendo o que julgava ser correto e proveitoso para os/as estudantes. Observei meus tempos e, no final, já não me sentia tão inútil. Sim, na vida como professora, as pessoas vivem nos lembrando das nossas *utilidades*.

Até aí, pesquisar, para mim, era coisa de quem vivia em um gabinete procurando ‘coisas’ para os outros fazerem – no caso, ‘nós outras’ fazermos; me lembrava dos projetos e do dinheiro gasto com programas de grandes empresas, ‘jogados’ sobre nós nas escolas com o seguinte lembrete “Se reclamar, tem mais”. Não é que não existam programas que sejam interessantes, mas tudo que é ‘jogado na sua cabeça’, não cai direito... parece que tem sempre uma quininha que dói mais... No outro ano, em 2016, consegui ficar com turmas de 9º ano – quatro turmas, com uma aula de uma hora todos os dias. Comecei a me empolgar! Ganhei como parceira um presente da vida – a professora Gina, que me ajudou a ver aquela realidade também com outros olhos.

Um dia, ela me deu um livro que tinha feito com seus alunos, me falou dos *diários de bordo* – gênero textual usado por ela em suas aulas que a ajudava a se ver pelos olhos dos alunos e das alunas, e contribuía também para repensar suas práticas docentes. Com todo esse material em mãos, vi que precisava saber mais, não só de teorias, mas também de histórias vivas, de experiências exitosas e inspiradoras. Consegui voltar ao lugar onde me via como professora – que foi desde a infância.

Muitas estradas e rios cruzados... vejo que pesquisa não existe só em laboratório de cientista de ciências biológicas ou exatas; tem professora, como eu, e tantas outras que me abriram esse caminho; tem olho no olho e nada medido – tem sentido, sentimento também. Gostaria que todas pudessem ter, no mínimo, as oportunidades que tenho.

Muito do que quero saber, está nessa vontade de conhecer e experimentar. Gente sempre é sonho, independente da idade, e educação tem que libertar, é assim que penso o que vou pesquisar... ah, e tem que servir para a gente, lá na escola – para onde eu vou voltar!

1.3. Por que escolhi este fluxo de rio

Retomando o conceito de *curso*, o “fluxo” do rio, acredito ser importante falar do porquê escolhi esse caminho de pesquisa. Há noções relacionadas à *autoetnografia* que, como nos dizem Diversi e Moreira (2019), agem de modo que

Possa[m] nos ajudar a incomodar as identidades rígidas simplistas do Outro, necessárias para campanhas de ódio e de exclusão, como isso pode nos ajudar a ficar ancorados na noção de que a esperança de inclusão incondicional não é uma escolha, mas uma necessidade ontológica. (p. 544)

Busco, no curso dessa pesquisa, reencontrar e ressignificar elementos da minha própria prática e identidade docente dentro do processo que apresentei acima. Mesclo uma escrita (auto)etnográfica neste relatório da minha pesquisa de mestrado. Não há como passar por leituras, discussões e aprendizagens sem se observar e perceber de que modo isso reverbera em você.

Dessa forma, a partir das leituras feitas, a respeito dos estudos autoetnográficos, reflito, com o texto de Brilhante e Moreira (2016) que sabemos das fissuras no desenvolvimento do trabalho acadêmico, quando colocado como produto da intelectualidade, entretanto há que se pensar que “Nosso caminho como pesquisador(a), por meio de múltiplas e fragmentadas histórias da pesquisa qualitativa, sempre parte do paradigma de onde falamos, perpassando questões de axiologia, valores ou crenças inerentes à nossa personalidade” (p. 1099), logo a pesquisa que fazemos e o texto que criamos no percorrer desse caminho é, ao seu modo, um recorte da própria pesquisadora. Estou presente em todo momento no texto que escrevo, nas análises que faço, nos percursos escolhidos, sou e estou no trabalho que apresento, como relatam os autores citados.

No texto *Autoethnography Manifesto (2017)*, Diversi e Moreira, nos apresenta essa autoetnografia que tem movido minha pesquisa e o meu pensar a respeito de ver/ vivenciar/ partilhar/ estudar as experiências do meu percurso autoetnográfico nessa pesquisa. Assim apresento essa teorização em forma de poesia, numa tradução livre:

E então fazemos autoetnografia
Com uma virada ontológica
Em direção a um ser que é sempre político
Sempre escrevendo do visceral
Experiência do dia a dia
Do corpo

E então fazemos autoetnografia (p. 42- 43)

Nesse percorrer “investigativo”, a escrita me acompanhou de bem perto. Em um caderno (diário de campo) fazia minhas anotações – recomendações de uma amiga experiente, a professora Gina, e da minha orientadora, a professora Juliana Dias. Como disse no início, não quero aprender algo que sirva somente para mim, quero algo que se multiplique – não de modo automático ou repetitivo, mas revestido de criatividade, como pude perceber nas conversas que tive com as professoras e as estudantes que se dispuseram a partilhar suas vivências comigo durante esta pesquisa.

Para início dessa história, quero ressaltar o quanto foi importante para mim a participação no curso “Mulheres Inspiradoras”. O fiz por dois anos consecutivos: em 2017, na primeira edição, oferecido pelas professoras Gina Vieira Albuquerque e Vitória Régia Pires; e em 2018 em que foi ministrado por uma nova equipe, com o apoio da professora Gina.

Esse *curso* foi o processo de formação continuada que voltei a frequentar depois de alguns anos distante dessa ‘fonte’ necessária. Particpei do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) que havia sido ampliado, além de haver algumas mudanças no acervo literário, nessa segunda edição.

Esse percurso antecedeu o desejo de voltar a estudar. Meu encontro com o Grupo de pesquisa e as comunidades de escrita do GECRIA se deu dentro da Universidade de Brasília, apenas depois que entrei no mestrado. Tem sido possibilidade de repensar práticas e de ressignificar posturas pedagógicas e de vida - reconstruir identidades.

1.4. Identificando o terreno: por onde o rio começa a correr

Essa pesquisa teve que se desenvolver num tempo em que muita coisa mudou. Todo o esboço pensado para que ela acontecesse tinha o chão da escola (real) como lugar onde iria acontecer, entretanto, no início de 2020 o mundo mudou em função da pandemia da Covid-19. Desse modo, essa pesquisa, teve que migrar para a realidade on-line, por meio de encontros virtuais. Imagino que não pensávamos que seria possível uma doença nos colocar a todos (ou quase todos) em nossas casas por meses (em alguns casos, mais que um ano). No âmbito da educação, foram quase dois anos sem atividades

presenciais (principalmente nas escolas e universidades públicas). O ‘on-line’ virou necessidade. Eu mesma, cumpro todas as disciplinas do mestrado dentro desse modelo.

A COVID-19, esse é o nome da doença, nos distanciou fisicamente e, dentro do processo de educação, abriu lacunas mais profundas entre os estudantes de classes sociais menos favorecidas, em relação aos demais. A pandemia foi (na verdade, ainda é) um momento em que se escancarou as diferenças sociais e, no mesmo embalo, as educacionais. Somente após o início da vacinação em massa, que teve início no Brasil em janeiro de 2021, é que a vida começou a “voltar à normalidade”, que avalio que não será mais a que está no nosso imaginário: como o “antes” da Covid. Com um número de mortos/os superior a 675 mil - no Brasil e 6,5 milhões no mundo -, dado do momento em que escrevo esse parágrafo, me sinto grata por ser sobrevivente.

Dentro desse contexto, dedico o olhar analítico centrado na Análise de Discurso Crítica (ADC) sobre os textos orais e escritos produzidos nas comunidades criadas pelo Programa Mulheres Inspiradoras (SEEDF/EAPE) e pelo GECRIA (UNB/CNPq). O desenho da pesquisa começa com o curso de escrita criativa que ministrei, no final de 2020, pela extensão universitária da UnB em parceria com GECRIA. No curso de escrita criativa “Autoriar”, tivemos momentos de encontros com as palavras autorais de cada professora, todas também participantes do PMI - palavras essas tantas vezes silenciadas ao longo da nossa profissão, palavras desbloqueadas através de muitas práticas, brincadeiras, dinâmicas e propostas insurgentes de escrita criativa.

A partir dessa vivência, passei a enxergar as perguntas que me surgiram ao longo do processo e pude propor o arcabouço do meu trabalho de campo, que inclui o percurso que relaciona as professoras, com os agenciamentos ancorados em práticas de microrresistências no seio dos **cursos** do PMI e do GECRIA, até alcançar a sala de aula, especialmente, as alunas que vivenciaram aulas críticas conduzidas por suas professoras nas escolas periféricas do DF. Os textos produzidos (orais e escritos) a partir das dinâmicas de escrita autoral, tanto no decorrer dos cursos como na prática da sala de aula, serão o foco analítico central dessa (auto)etnografia discursiva que descortinará como textos protagonistas (MAGALHÃES, 2017) operam na escola, seja nas rodas de leituras, seja nas escritas autorais.

Desse modo, somos 6 professoras e 3 alunas que colaboramos com o trabalho investigativo (me incluo entre as professoras, visto que, repenso minha prática neste percurso) que foi construído com base nas seguintes questões de pesquisa:

- De que maneira os processos representacionais e identificacionais sociodiscursivos são (re)constituídos nas vozes das professoras participantes da formação continuada do PMI/GECRIA?
- Como as vivências e práticas de leitura e escrita autoral na formação continuada do PMI/GECRIA reverberaram em transformações identitárias, representacionais e acionais das professoras participantes?
- Como esse percurso de formação continuada PMI-GECRIA chegou até a escola/universidade, nas novas práticas de leitura e de escrita propostas pelas professoras?
- De que forma as experiências de transformação docente impactaram na vida pedagógica das estudantes participantes?

As professoras que colaboraram com a pesquisa participaram tanto do curso do PMI quanto de cursos de extensão da UnB, nos anos de 2020 e 2021, através do GECRIA e também de cursos da EAPE neste mesmo período. Com relação às estudantes, algumas delas também já participaram de atividades propostas pelo GECRIA, além de serem alunas de uma das participantes da pesquisa.

Partindo desses questionamentos, elenco meu objetivo geral e os específicos:

OBJETIVO GERAL

Investigar as práticas sociodiscursivas no âmbito da formação continuada de professoras de escolas públicas e analisar as ressonâncias nos processos identificacionais, representacionais e acionais vivenciados nas escolas, com foco em protagonismo, autoria e transformação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar como os processos representacionais e identificacionais sociodiscursivos são (re)constituídos nas vozes das professoras participantes da formação continuada do PMI/GECRIA.

- Compreender como as vivências e as práticas de leitura e escrita autoral na formação continuada do PMI/GECRIA reverberaram em transformações identitárias, representacionais e acionais das professoras participantes na vida e nas escolas.
- Investigar o percurso de formação continuada PMI-GECRIA no que se refere ao protagonismo e à autoria docentes para compreender como essas transformações reverberaram nas novas práticas de leitura e de escrita propostas pelas professoras nas escolas.
- Investigar as mudanças discursivas e identitárias das professoras e das estudantes participantes.

Após essas primeiras explicações dentro desse capítulo, intitulado *NASCENTE*, no qual apresento um pouco da minha história, irei delimitar os caminhos que percorreremos após essa breve contextualização. O texto estará dividido em mais quatro partes, a saber:

- ✓ *CURSOS E PERCURSOS*: em que trato da conjuntura geral da pesquisa, dos cursos de formação que colaboraram na organização do fluxo dessa. Há o relato da experiência em coordenar um grupo de escrita criativa com professoras – o *Autoriar* – de que também participavam do Programa Mulheres Inspiradoras, além das apreensões que me cercavam nesse momento.
- ✓ *AS DUAS MARGENS TEÓRICAS*: nessa seção abordo a importância das teorias que colaboraram para o aprofundamento do olhar analítico. Trago os pressupostos dos estudos críticos do discurso, reflexões sobre pedagogia engajada e crítica e sobre as comunidades de aprendizagem e de mudança.
- ✓ *ATRAVESSANDO AS MARGENS DO RIO*: a seção elenca elementos que colaboraram no desenho metodológico e dos aparatos necessários para a ‘travessia-análise’ dessa pesquisa. Aqui também são apresentadas questões que guiarão no percurso que visou seguir.
- ✓ *A TERCEIRA MARGEM*: aqui exponho elementos referentes à escrita criativa e à necessidade da formação continuada no curso da vida de professoras. São feitas as análises de textos e entrevistas, cedidas pelas professoras, da entrevista em grupo, cedida pelas estudantes, e algumas notas autoetnográficas – também sou parte daquilo que pesquiso e não poderia encerrar as análises sem perceber minha voz e meu texto junto com o das minhas colaboradoras.

Após esses momentos “desembocaremos” em algumas reflexões finais acerca do texto apresentado.

CAPÍTULO 2

CURSOS E PERCURSOS: a conjuntura da pesquisa

2.1. A escola e seus fluxos

A minha busca é por estudo que se torne prática. A sala de aula é, por excelência, o lugar que me interessa, bem como os processos que dela surgem ou nela se propagam. Tomando por base Giroux (1997), que nos diz: “as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação” (p. 28), devemos ser esse elemento ‘centelha’ que causa a combustão da transformação, como ‘intelectuais transformadores’ que somos. Não há como pensar a autoria de estudantes sem pensar nos encontramos em nosso próprio papel como autoras. Não há como se ‘ensinar’ aquilo que não sabemos/sentimos/agimos. Freire nos diz que ensinar exige, dentre outras coisas, “rigorosa metódica”. Bell hooks nos diz sobre o seu encontro com a teoria: “Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – aprender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim” (HOOKS, 2020, p. 83).

A escolarização me prende a amarras que parecem sempre atadas, apertadas, e me dizendo *não*. É possível subverter? Sair desse cubículo e enxergar o mundo e a mim mesma a partir de outros sentires? Será que a academia suporta a teoria amorosa dos encontros e das curas? Tenho percebido que sim.

Como nos diz Freire (1989), no texto *A importância do ato de ler*, em que para muitos, “fora da escolarização não há saber ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada que ver com o rigoroso saber do intelectual” (p. 33 - 34). Vejo que temos bússolas apontando para outros lados e com o mesmo “rigor e sabedoria” que encontramos nas universidades. Os textos e saberes não estão somente nos papéis: hoje se apresentam nos corpos, no céu, no chão, em todas as formas de vida que nos rodeiam nessa imensa “teia da vida” – como nos diz Capra (1995), que para alcançarmos “soluções” para os problemas que enfrentamos devemos optar por “uma

mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores” (p.14).

Quando eu mudo o mundo me acompanha? Como pensar o novo usando as mesmas formas? Temos que pensar novas possibilidades, teorias que dialoguem sem colocar separadamente razão e emoção. Nenhuma ciência humana é vazia de gente – as fechaduras já foram trocadas! Toda teoria crítica serve ao pensamento humano, à humanização do humano. Não há criticidade ensinada aos algoritmos – há repetição e exaustão, acomodação das inteligências que não se apresentam mais. Mas o questionar vazio traz mudança? Não sei.

Essa é uma das críticas feita por Freire (1997) “podemos falar em conscientização desde, porém, que, enquanto instrumento de mudança do mundo, esta se realize na intimidade da consciência” (p. 50) – educar deve ser transformador para todos/as os/as envolvidos no processo.

O questionar geralmente impregna de afetos, apresentam valores e desejos. O vazio, o não questionar, torna-se o não-ser. Ontologicamente, existe o não-ser ou o anti-ser? Penso que não. Vejo tudo isso sendo transpassado por elementos os quais devem ser apresentados, nomeados ou até encontrados. A linguagem é elemento que pode nos apresentar e nos apresenta o mundo. Tudo o que tem existência pode ser estudado. Estudar criticamente é perceber-se como ator/agente importante dentro do caos que vivemos. Categorizar os discursos, destrinchá-los (sem dissecar), observar suas nuances; seus ditos, não-ditos e interditos; ver o silenciar revelador e todos os elementos que se apresentam a partir de algo nosso, do nosso mundo-existência. A autoria criativa é um terreno fértil para o processo de ensino-aprendizagem, além de poder ser lugar de partilha, de escuta, de troca, de acolhimento e de cura nos tempos em que vivemos.

Dias, Coroa e Lima (2018) tratam da necessidade do despertar consciente e crítico ao se olhar para a Educação, como educadoras que somos. Uma das possibilidades que nos convida para esse despertar é o caminho da escrita autoral criativa, tramado tanto no ato de aprender, quanto no de ensinar. Dentro dessa perspectiva, Dias (2021) também relata que

O pensamento crítico, científico e criativo foi desenvolvido por meio da escrita criativa autoral, na realização dos percursos de aprendizagem, na medida em que o sujeito amplia sua percepção sobre a realidade, experimenta a formulação de modos de ser e de escrever, aprende a formular hipóteses,

desbloqueia sua capacidade de criar soluções, e abre o fluxo de sua criatividade tão engessada pela cultura de escrita escolar vigente. (p.20)

Não há estudo, leitura ou títulos que me façam deixar de ser o que me tornei. A sociedade me ‘molda’ e eu vou transgredindo seus modelos inadequados às minhas crenças. Como assim mulher nasceu para isso e não para aquilo? Professora pode pesquisar? Palavras que podem tocar em recantos profundos, grotões da minha existência, mas me fazem resistir (de uma resistência transgressiva⁸) e me vejo como parte de um projeto de mundo diferente, cheio de *memória* para recontar e transformar.

Esta pesquisa trata de práticas sociais e discursivas em transformação na esfera educacional. São práticas que subvertem os ‘manuais’. Os cursos de vertente crítica e criativa do qual tratamos (PMI e GECRIA) abrem percursos autorais. Foi possível ‘ver vida jorrar’ de lugares que julgamos ser ‘desertos’. Foi possível perceber que os “elementos” materiais são fortemente tocados pelo simbólico/imaterial. Todas as estruturas sociais e discursivas podem nos servir de apoio, mas não podem nos impor limites intransponíveis. O que aprendi e posso trazer dessa jornada de pesquisa? Que processos transformacionais se revelam presentes nos nossos percursos, meus, das professoras e das estudantes? Bem, sem me deixar ser tocada pelo ato de criar, de ser autora, não posso dizer muita coisa... entretanto, vamos *Autoriar*.

A autoria está relacionada à necessidade latente da percepção de que os textos têm vida – são protagonistas – como nos diz Magalhães. Entretanto, o “ensino” da língua materna (ou seja, da variante de “prestígio” social) é perpassado por elementos da hegemonia querendo “alinhar” essa construção de conhecimento. Magalhães (2017) nos diz que: “basta falar de variação linguística para despertar um clamor pelo ensino da gramática portuguesa, encobrimo o fato de sermos uma sociedade plurilíngue e multicultural” (p.582). Não defendo aqui o “não ensinar”, mas o ensinar que leva à reflexão e às possíveis mudanças dos lugares sociais que ocupamos, que nos ajuda a construir nossa autoria de textos e de vida.

⁸ A resistência transgressiva, como nos diz Dias, Coroa e Lima (2018), ocorre “Na consciente e crítica atuação do/a professor/a, como pesquisador/a e do/a pesquisador/a como professor/a, surge a resistência transgressiva também nas práticas pedagógicas (...). Na interação entre a teoria e a prática pedagógica, é possível transgredir e romper limites, fronteiras, roteiros que confinam nossa prática pedagógica dentro de um conjunto de normatividades e tradições.” (p. 34 – versão impressa)

2.2. A escola em tempos de pandemia

Como disse anteriormente, o tempo que vivemos é diferente daquele ao qual estávamos acostumadas. Tivemos que remodelar a nossa visão de educação, pensá-la de modo mais integrado e em proximidade com elementos que antes não nos exigia atenção, como o ensino à distância ou o uso de tecnologias para a aprendizagem.

Dentro desse novo contexto, além dos desafios usuais, tivemos que encarar a dificuldade do acesso à internet, o afastamento das salas de aula – presencialmente - por quase dois anos letivos (no âmbito das escolas públicas que é o foco dessa pesquisa). Sabemos que houve a perda de emprego de muitas pessoas, o empobrecimento e o adoecimento da população, uma vez que, dentro de um mundo em que as relações econômicas estão colapsadas, quando os problemas acontecem, também atingem a todos e, de maneira mais direta e agressiva, as populações mais pobres.

A escola, que para muitos é um ponto de apoio, também precisou se reinventar nesse período pandêmico. Houve muitas perdas, em diversos sentidos, e o ato de escrever e poder partilhar o que passamos torna-se uma possibilidade de cura em meio ao caos.

Para nós, professoras, todo esse processo não se ocorreu de forma muito diferente da que aconteceu para o resto da sociedade. Tivemos que nos repensar e uma das saídas foi a busca/encontro com a formação continuada. Num primeiro momento, tive contato com a formação do PMI, oferecida pela EAPE, com as professoras Gina Albuquerque e Mayssara Reane. Foi um ambiente, mesmo que virtual, bastante familiar. Eu tinha vivenciado o curso, por duas vezes, de forma presencial – a primeira vez, em 2017 - orientada pelas professoras Gina e Vitória Régia. Em 2018, na segunda vez que participei, o curso foi coordenado por uma equipe de quatro formadoras - Ana Cláudia Dias, Bruna Paiva, Cristiane Portela e Valéria Vieira.

As professoras, que colaboram dessa pesquisa, participaram da formação dentro da possibilidade que se apresentou naquele momento: virtualmente. Uma das professoras também esteve na formação por duas vezes – com enfoque diferenciado, pois no decorrer do curso, foi verificada a necessidade de se pensar em abordagens diferentes de acordo com a etapa de ensino e repensando as obras mais recomendadas para as faixas etárias das turmas e estudantes que seriam atendidas/os.

O GECRIA ofereceu, durante o ano de 2020, diversos cursos⁹ e formações no modelo virtual, criando comunidades de escrita autoral criativa. Participei do Laboratório de Criação e no segundo semestre de 2020, pude me aliar ao GECRIA e ao PMI, na condição de professora pesquisadora, e conduzir uma das comunidades especialmente voltada para professoras da Rede Pública do DF, uma formação de escrita criativa para docentes que participavam do PMI com a Gina e com a Mayssara. Esse grupo teve nove professoras e um professor. À essa experiência dei o nome de *Autoriar* e a realizei com o apoio da minha orientadora a professora Juliana Dias. Na seção 2.4, apresentarei em detalhes esse curso que compôs parte do meu trabalho de campo etnográfico.

2.3. No fluxo do curso Programa Mulheres Inspiradoras (PMI)

Entre os conceitos que são basilares para empreender essa pesquisa, no bojo do universo crítico discursivo, está a noção de discurso como “o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 90). Como pensar nas formas de construção de discursos sem pensar os diversos elementos que nos afetam socialmente? Dias, Coroa e Lima (2018, p. 36) afirmam que a educação linguística deve, além de primar pela autonomia, pela liberdade, se conectar também com formas criativas de emancipação das pessoas, de modo que “o foco se coloca no sujeito-agente histórico, que se constitui em práticas discursivas concretas”.

Ser “sujeito-agente” não é uma condição estática plasmada em práticas sociais congeladas e constituídas em estruturas inabaláveis de poderes. Há contextos diferentes em que diversos elementos se articulam, como os usos de linguagem, as atividades materiais, as dinâmicas de identidades, permeadas por crenças, determinados valores e desejos, bem como por relações sociais complexas (HARVEY, 1996).

No Programa Mulheres Inspiradoras, o foco se dá sobre a formação de uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2017). Nas comunidades, temos a oportunidade de ler, escrever, falar e ser ouvida, mas para isso se “exige uma consciência vigilante do trabalho que precisamos fazer continuamente para enfraquecer

⁹ Para maiores informações, quanto aos cursos oferecidos, sugiro visita ao site do GECRIA <https://www.autoriacriativa.com/>, onde podemos encontrar também vídeos que podem colaborar no processo de formação continuada.

toda socialização que nos leva a ter um comportamento que perpetua a dominação” (HOOKS, 2021, p. 80). É o construir para desconstruir, para que as estruturas também possam ser transformadas pelos processos contínuos de formação a que nos entregamos.

Poderia dizer, como parte deste relato autoetnográfico, que experiência com o PMI é exatamente um misto de alegria e necessidade de debate sempre latente nas leituras empreendidas. Enquanto cursista e professora em formação continuada, ficava perplexa diante do pensamento conservador dos/as adolescentes. Pensava na minha adolescência e lembrava que, na casa dos meus pais, as tarefas da casa eram divididas do modo mais igualitário possível, de forma que meninos e meninas tinham suas tarefas divididas, tanto com relação ao cuidado da cozinha, quanto à limpeza da casa em geral. Meu pai, pedreiro, chegava em casa no fim do dia, quando éramos pequenos, e passava fraldas, nos levava ao hospital, coisas que eu não via outros homens fazerem, mas não achava “estranho” que fizesse – afinal, nós éramos também seus filhos.

Dentro da minha experiência com o PMI, uma das coisas que mais me emociona, foi quando propus aos estudantes, que estavam de recuperação em Língua Portuguesa, que fizessem com afinco a entrevista e a produção de texto relativa à história de sua “Mulher Inspiradora”. Entre muitas entrevistas, escolhi uma para ler em sala de aula. Depois da leitura, fui conversar com esse menino que era meu aluno e eu não sabia de sua história; reclamava de seu comportamento “desinteressado” e não tinha ideia das dificuldades pelas quais ele passava. Vivi essa experiência no ano em que perdi minha mãe e, talvez, por uma empatia e reconhecimento do lugar daquele menino, fui levada a pensar mais uma vez no meu percurso.

As obras de literatura, usadas como referência no PMI, conforme nos aponta Queiroz (2018) no Dossiê temático “Projeto Mulheres Inspiradoras”, atendem a uma série de conceitos:

As obras indicadas para leitura, que integram o PMI, contemplam com diferentes propostas estéticas, as questões de gênero, raça, classe, geografia (centro e periferia), religião, numa perspectiva interseccional. (...) A partir da leitura dessas e de outras obras, temas como identidade e relações de gênero, representação da mulher em práticas midiáticas digitais e impressas, violência e ciberviolência contra a mulher (...) são debatidos por professores/as e estudantes ao longo da aplicação do projeto na escola. (p. 86)

Além desses elementos, gostaria de listar os princípios/pilares¹⁰ que iremos destacar dentro dessa perspectiva de estudo que são:

- Valorização da literatura de escrivência¹¹.
- Valorização do legado de mulheres, em diferentes narrativas históricas e âmbitos da sociedade.
- Concepção de leitura e da escrita como práticas sociais engajadas e transformadoras.
- Práticas de leitura – em sala de aula – de obras escritas por mulheres.
- Educação em e para os direitos humanos, respeito à diversidade e fomento à equidade entre mulheres e homens.
- Ensino sob uma perspectiva interdisciplinar e que considere os multiletramentos.

2.4. No fluxo do curso Autoriar do GECRIA: escrevendo e contando a vida

O curso ‘Autoriar’ nasceu a partir dessa ‘curiosidade’ freiriana de pesquisadora: como trabalhar com o processo criativo de estudantes se temos o nosso processo docente sufocado, se fomos ensinadas/forjadas a partir do ‘não’, do ‘tá errado’, do ‘não pode’? A escola como lugar que “serviu eficazmente aos propósitos de conformar e formatar seres humanos dóceis” (DIAS, COROA e LIMA, 2018, p. 32), dentro desse processo, deve assumir uma postura “crítica e de resistência” que “perpassa (...) os estudos discursivos, ou seja, a linguagem em práticas sociais” (ibidem, p. 32).

Paulo Freire nos diz que “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (FREIRE, 2019, p. 35). Como pensar a experiência da escrita sem vivenciá-la? Como fortalecer processos criativos se já internalizei tantos silenciamentos?

Dessa forma, pensamos, eu e a professora Juliana, nesse grupo: algo que pudesse dar ‘corpo’ às práticas já trabalhadas com estudantes que participam do PMI. Nós,

¹⁰ Informações retiradas do material de apoio produzido pelas formadoras do PMI em 2018. Todos os pilares do PMI foram listados na tese de doutorado do pesquisador Atauan S. de Queiroz (ver nas referências bibliográficas).

¹¹ Conceito de Conceição Evaristo usado reflexivamente para conectar as produções escritas com elementos biográficos. Atualmente, é um conceito explorado como aparato metodológico em pesquisas sociais críticas e decoloniais.

professoras, também deveríamos nos relacionar melhor com esse processo pessoal de autoria criativa; decidi me integrar com um ponto desse fluxo de seres da comunidade de aprendizagem do PMI: a escrita criativa de professores/as.

Bell hooks, no livro “Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade”, dedica um dos capítulos a uma conversa com o também professor Ron Scapp. Neste diálogo, podemos observar a busca por uma maneira que alie teoria e prática a partir de uma pedagogia engajada para criar uma nova linguagem; uma linguagem capaz de romper com os limites entre as disciplinas e de descentralizar a autoridade e as fronteiras institucionais/discursivas, além de reafirmar “a relação entre atividade, poder e luta” (HOOKS, 2020, p.173).

A partir dessa visão, a autora sugere a criação de uma ‘comunidade’ para além dos limites físicos (ou de qualquer outra natureza) e que cruze fronteiras – “todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos” (HOOKS, 2020, p.175). Deste modo, a construção de uma estrutura comprometida com o ensino e com a valorização do papel desempenhado pela professora deve ser um dos focos prioritários. Pelo menos neste primeiro momento, o diálogo deve se centrar nas convergências que são encontradas pelo grupo.

Tanto hooks quanto Scapp são oriundos de classes trabalhadoras. Scapp, mesmo sendo branco, não se via dentro de uma carreira na academia – a educação seria um ‘meio’ para alcançar profissões prestigiadas (como médico ou advogado) e não um fim – como professor universitário. História parecida tem bell hooks que se enxergava como professora da Educação Básica, não como uma professora universitária. Ambos pensavam estar longe desse mundo ‘restritivo’ da universidade – por isso se sentiram livres para questionarem seu papel e o lugar desse espaço de educação dentro da sociedade.

A autora também toca em um assunto que por vezes não valorizamos ou não compreendemos como importante quando vamos à sala de aula (como estudante ou professora): o nosso corpo. Diz-nos assim: “nosso trabalho leva nosso eu, nosso corpo, para dentro da sala de aula (...) um professor atrás de uma escrivaninha ou em pé diante da classe [é] imobilizado” (HOOKS, 2020, p.183-184). A parte final do trecho traz uma

representação que me soa angustiante – a imobilidade como solidez de conhecimento e de uma verdade inquestionável e quase imutável “pregada” pelo professor.

A ‘elegância do mestre’ não estaria em suas roupas, ou em seu modo de se comportar, mas na sua eloquência e em suas verdades ‘vomitadas’ diante de estudantes, sem questionamentos ou sem possibilidade de apresentar uma visão crítica daquilo que circula na escola. Esse tipo de professor está em um lugar ‘confortável’, pois ocupa sua posição de poder e de controle.

Quando buscamos nos engajar mais no nosso trabalho como professoras, reconhecemo-nos como mais um corpo na sala de aula e “temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando a subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros” (HOOKS, 2020, p.186).

Ter uma postura de professora que se reconhece como um corpo que interage com os corpos de estudantes e toda a subjetividade que essa relação pode mobilizar é fundamental para o engajamento crítico com foco na mudança. É preciso, pelo menos, fazer ‘tremelicar’ as estruturas que já não estão tão solidamente construídas quanto pensávamos: “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (HOOKS, 2020, p. 193).

Não somos educadas/os para lidar com o prazer que o aprender pode trazer - “o prazer em sala de aula provoca medo” (HOOKS, 2020, p. 194), ainda mais se esse for a tônica de todos os corpos que ocupam aquele espaço.

Dentro do curso ‘Autoriar’, não me sentia uma ‘professora’ – eu estava ali com os meus pares, para escrever, conversar e repensar nossas práticas. As atividades que propus, nessa comunidade de troca, poderiam (e podem) ser repensadas/remodeladas/adaptadas para outras realidades de sala de aula da Educação Básica, com crianças e/ou com adolescentes, jovens e adultos.

Muitas vezes, participamos de formações para professoras pensando que iremos repensar nosso lugar e que iremos ser mais ‘subversivos’ ao final do processo, entretanto, no fim, acabamos nos deparando com o famoso ‘mais do mesmo’. Na experiência proposta pelo Autoriar, me sentia como uma pessoa que alertava sobre o

tempo, trazia técnicas e propunha atividades. Vejo que foi muito rica a troca estabelecida – entre mim e as demais professoras, a possibilidade de escrita/fala e, sobretudo, de escuta atenta, crítica e, acima de tudo, carinhosa.

2.4.1. O meu – a experiência, as dinâmicas, as devolutivas.

“A sala de aula deve ser um espaço onde todos têm poder.” (HOOKS, 2020, p. 203).

Não posso negar que o Projeto Mulheres Inspiradoras me ajudou a ver o meu trabalho e a sala de aula com outros olhos. O pré-projeto de pesquisa, que apresentei no processo seletivo do Mestrado, já era relativo a este tema. Quando vieram os desafios com a pandemia, tivemos de repensar os rumos do trabalho de campo naquele ‘novo’ contexto. Tanto minha orientadora, a professora Juliana Dias, quanto a professora Gina Vieira me apoiaram e possibilitaram a minha entrada em trabalho de campo para participar das formações do PMI com as novas ‘lentes’ de pesquisadora.

O grupo de escrita criativa ‘Autoriar’, para mim, ilustra a possibilidade de criação de comunidades de aprendizagem:

Nosso propósito deve ser o de criar *juntos*, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende (...) não afirmo que não vou mais ter poder. (...) Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na medida em que estamos igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado (HOOKS, 2020, p. 204-205)

No grupo de escrita, eu fui mais uma componente e realizei, junto com as/os participantes, todas as atividades propostas. As dinâmicas aplicadas foram adaptadas das atividades de escrita criativa/curativa de que participei sob a supervisão da profa. Juliana Dias. No primeiro encontro, como foi dito, propus três atividades/dinâmicas que geraram dois textos de cada participante. Criei um documento compartilhado onde postávamos nossos textos orientados e abri uma seção em que as professoras podiam postar textos diferentes dos orientados, mas que gostariam de partilhar com o grupo.

As propostas de devolutivas também eram em grupo: assinalávamos com a marcação em cores os trechos que nos chamavam atenção de modo particular. Ofereci ajuda de reescrita aos que me procuravam. As/Os participantes eram livres para fazê-lo, não havia obrigatoriedade, mas percebi que as professoras estavam engajadas com o nosso processo de aprendizagem.

Outro elemento que gostaria de ressaltar é o gesto de ‘escutar’. Aprender a escutar é essencial para aquela/e que quer ser escutada/o. Nos encontros foi possível

exercitar uma escuta atenta e sensível. Lembro de Paulo Freire quando diz que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 2019, p. 111).

Quando não vejo a educação como um encontro entre *humanidades*, seres humanos que interagem uns com os outros, não penso na

formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo (...). A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar (...) a que a falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 2019, p. 113).

Pensar na integralidade é possibilitar a abertura para outras ações que podem ser esperadas e trabalhadas a partir da confiança que encontramos no coletivo que formamos, como veremos a seguir.

2.4.2. O deles – O texto e a possibilidade de falar

“Meu trabalho é influenciado pelo que os alunos dizem na sala de aula (...). Cresço intelectualmente ao lado deles (...). Essa é uma das principais diferenças entre a educação como prática da liberdade e o sistema conservador bancário.” (HOOKS, 2020 p. 204).

Com a vivência dessa comunidade de escrita que tive a oportunidade de conduzir, fui tomando consciência do quanto, muitas vezes, em nossas vivências grupais, somos podadas como pessoas engajadas em nossos processos de criação, de escrita, de leitura e de escuta. Estamos vivendo em um mundo que vive ‘às pressas’, onde não há tempo para criar, para observar, para silenciar (um silêncio diferente do gesto de ‘calar’), ou até mesmo para ouvir as vozes que estão dentro de nós mesmas/os; vozes que nos atravessam para além das exigências, das cobranças e das velhas crenças materialistas; vozes criativas que estão ali arquivadas em algum lugar desse nosso mundo interno. Temos prazos, currículo, planos para serem cumpridos... mas de que adianta cumprir a burocracia sem que haja processos educacionais ativos, eficazes, sem que os ‘sujeitos-atores’ sociais da escola não se transformem em alguma medida?

Como educadoras/es, fomos ‘treinadas/os’ a ‘ensinar’ de modo restrito, como nos diz Henry Giroux: “não se ensina os estudantes a considerarem o conhecimento curricular, os fatos, dentro de um contexto mais amplo de aprendizagem” (1997, p.97). Muitas vezes, parece que “o negócio real das escolas parece ser socializar os estudantes para aceitarem e reproduzirem a sociedade existente” (GIROUX, 1997, p. 98).

Nessa mesma perspectiva, somos ensinadas/os a nos calar. A nossa classe social, quando menos privilegiada, também nos aponta para um lugar em que se dispõe a silenciar passivamente com foco na aceitação acrítica, de modo a não ‘atrapalhar’ a

ordem escolar com perguntas ‘fora de hora e de lugar’. Segundo bell hooks, “o controle na sala de aula muitas vezes leva os professores a cair num padrão convencional de ensino em que o poder é usado destrutivamente.” (HOOKS, 2020, p. 249).

Não é fácil ‘ensinar’ a pensar criticamente; para fazê-lo, é necessário contextualizar as informações:

para que o conhecimento seja usado pelos estudantes a fim de dar significado a suas existências, os educadores terão que usar os valores, crenças e conhecimento dos estudantes como parte importante do processo de aprendizagem (GIROUX, 1997, p. 101).

Colocar-se neste lugar de estudante é ter a possibilidade de se colocar no lugar daquela/e para quem oferecemos o nosso trabalho como professora/r. Ver o trabalho dos meus pares, e até mesmo o meu, como aprendiz, me faz refletir sobre como vejo as atividades das/os estudantes e as devolutivas dos seus deveres escolares que são dadas costumeiramente. Será que apenas um número ou uma menção, no alto de uma página, representa os processos vivenciados no nosso cotidiano educacional?

Bell hooks nos diz “a sala de aula transformada deve andar de mãos dadas com um processo de avaliação mais flexível” (2020, p.210). Entretanto, isso não significa oferecer menos propostas, diminuir o ritmo das experiências de aprendizagem; significa sintonizar os modos de avaliar com os caminhos que propomos para o aprender; significa nos incluir como professoras/es no processo avaliativo, sempre e em primeiro lugar. As avaliações ou processos avaliativos devem estar explícitos e não carregar dúvidas, não ditos ou ‘surpresas’ indesejadas, pois essas atitudes coadunam com uma educação baseada em relações de poder como dominação e essa consciência é necessária para darmos o primeiro passo na mudança das nossas práticas pedagógicas.

Estar engajado com a aprendizagem (a própria, a dos pares ou de estudantes) é “estar sempre no momento presente” (HOOKS, 2020, p.211). Uma sala de aula não será a mesma, por mais que as condições sejam idênticas ao longo dos meses, anos e até em semanas. A autora também nos fala sobre o comprometimento:

Todo professor comprometido com a pedagogia engajada reconhece o quanto é importante confrontar construtivamente as questões de classe. (...) acolher a oportunidade de alterar nossas práticas de sala de aula criativamente, de tal modo que o ideal democrático da educação para todos possa se realizar. (HOOKS, 2020, p. 251)

As produções dos componentes do grupo ‘Autoriar’ buscaram o reconhecimento das vozes que silenciámos, até mesmo em nós, uma vez que buscamos reconhecer a nossa voz que “não é somente o ato de contar as próprias experiências (...) achar a

própria voz para também para poder falar livremente sobre outros assuntos” (HOOKS, 2020, p. 199).

A autora propõe como estratégia para se ouvir a voz de estudantes “redirecionar a atenção deles, tirando-a da minha voz e dirigindo-a para as vozes uns dos outros” (HOOKS, 2020, p.202). Em uma comunidade de aprendizagem todas as vozes precisam ser ouvidas e respeitadas.

2.4.3. Os nossos – Reescritas e textos feitos a muitas mãos – Diário compartilhado e com outras vozes. A experiência de se reescrever.

“O poder da sala de aula libertadora é, na verdade, o poder do processo de aprendizado, o trabalho que fazemos para criar uma comunidade.” (HOOKS, 202 p. 205).

Quando falo de textos feitos a muitas mãos, na verdade, parto da percepção de que os ouvidos atentos podem funcionar como radares sensíveis para captação de histórias, narrativas biográficas ou fantásticas. O princípio de toda escrita ou fala é a palavra.

Ao nos dispor a participar de uma comunidade de aprendizagem, de certo modo, expomos uma parte de nós. Expomos nossas ideias, sentimentos e pensamentos através das palavras. Publicar um texto é tornar nosso escrito privado como algo que circula em público, e, nesse sentido, é um gesto de coragem; ouvir opiniões a respeito do nosso texto e ver que, às vezes, aquilo que ‘outros’ destacam como importante, não foi o que nos impulsionou (era um mero detalhe). Essas experiências de troca fazem parte desse processo de escrever em rede de aprendizagem; sentimo-nos, muitas vezes, tocadas/os pelas palavras alheias e na nossa vivência é possível, sim, tomarmos essas palavras, trechos, frases como nossas; chamamos essa técnica de ‘pescar palavras’. Ouvimos a leitura de textos de outras pessoas e nossa autoria, vez ou outra, se sente convidada a despertar; nestes instantes, realçamos algumas palavras ou trechos e os anotamos em nosso caderno pessoal para servir de inspiração para novos textos.

Ouvir atentamente e respeitar as opiniões a respeito do nosso texto são exercícios profundos de construção e de confiança. Aceitar, nesse sentido, sintoniza com a reflexão de Freire (2019, p. 36) ao destacar que aceitar “é próprio do pensar a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico”. Muitas vezes, não estamos dispostas/os a acolher novidades, antiguidades ou releituras

por si só, mas o exercício de estar disponível e aberta/o para a palavra dita ou escrita pelo outro se faz necessário em uma comunidade de aprendizagem.

Quando não pensamos sobre o nosso ‘fazer diário’, como docentes, as tarefas apresentadas pela/o estudante acabam servindo para cumprir burocracia escolarizada e, como nos diz Giroux (1997): perdemos o foco da “necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares” (p.159). Até mesmo a linguagem que é usada aponta para resultados de ‘eficiência’ do ponto de vista administrativo.

Como já mencionei, um dos conceitos/atividades do PMI que trouxe para o ‘Autoriar’ foi o uso do ‘Diário de Bordo’¹² que é um registro das atividades do dia realizado em um caderno/arquivo específico, em esquema de rodízio, de modo que todas/os participantes sejam autoras/es do diário ao final do curso. Trata-se de um instrumento de pesquisa precioso para a/o professora/r regente, uma vez que os relatos de todas as aulas ficam registrados, com a liberdade na autoria dos textos que podem ser escritos em qualquer gênero discursivo: poema, relato; conto, crônica, quadrinho etc., como podemos ver no trecho:

“Primeiro encontro - frio na barriga... Na verdade colegas. Primeiro contato? Não. alguns rostos conhecidos... âncoras, fortaleza neste porto. Conhecer é um presente” (escrita da participante Rosa, no nosso diário de bordo do ‘Autoriar’).

2.4.4. Aula virtual: “como funcionará? Será que a conexão acontecerá? É preciso que o local seja de segurança. Já vejo pelas falas que a turma é formada com pessoas maravilhosas! Que bom estar entre elas”¹³.

Temos duas visões de um mesmo acontecimento. No início de cada encontro, fazíamos a leitura dos textos. A cada parágrafo era estabelecido esse jogo de ações, a escuta e a reescrita acontecendo por dentro de todas/os.

Como professora, vejo que há uma crescente implementação de políticas que visam reduzir a “autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula.” (GIROUX, 1997, p. 160) – afastando-os de decisões importantes e da visão de que se trabalha com *gente*. Não é isso que pretendemos ao ampliar a rede de autonomia na

¹² Para aprofundar seus conhecimentos sobre a prática pedagógica do ‘diário de bordo’, sugiro a leitura do artigo de Coroa & Dias no link < <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/17816>>

¹³ Notas do meu diário de campo de pesquisa.

comunidade de aprendizagem da sala de aula. É uma autonomia crescente e partilhada, através de rodas de leitura, de discussão, de escrita, mas também de rodas de afetos, tensões, diálogos francos, emoções que muitas vezes precisam escoar, incluindo narrativas biográficas e histórias de vidas de familiares.

Quando temos a certeza de como nossa sala de aula é diversificada, podemos nos ver, a nós e a todas as pessoas do processo, docentes e discentes, como intelectuais transformadores – não com um sentido vazio de uma intelectualidade que se esconde em ‘torres de marfim’, mas como intelectuais que podem “elucidar a ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento” (GIROUX, 1997, p. 161) em conexão com a vida interior e social.

Ser professora, consciente do meu papel dentro da sociedade, me leva a querer ser uma “intelectual transformadora”, uma vez que nós “precisamos desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (GIROUX, 1997, p. 163). Nossa comunidade de escrita do GECRIA sintoniza com essa missão da linguagem da crítica e da linguagem da possibilidade andando juntas, lado a lado, uma retroalimentando a outra; e todo o processo é registrado de forma criativa, por isso mesmo autoral, em textos e manifestações de arte, iluminando a escola, seu cotidiano e, sobretudo, as relações humanas.

Sonhar foi o verbo que me moveu dentro da escola. Não há como não ver a mudança que a escola, como lugar, por excelência, da educação, é capaz de fazer na vida das pessoas. Ser professora crítica, como diz Paulo Freire (2019), é ser “um[a]¹⁴ ‘aventureir[a]’ responsável, predispost[a] à mudança, à aceitação do diferente” (p.49).

Os caminhos que aprendemos para refletir sobre reescrita de textos também nos servem para a vida, para nossas maneiras como nos relacionamos com o mundo. Muitas vezes, precisamos cortar palavras no texto (nossa principal técnica) para ‘enxergar’ o que realmente escrevemos. Nas nossas vivências escolares também precisamos ‘cortar’ algumas práticas de dominação que se instalaram há muito tempo no nosso dia a dia da escola: cortar a forma de passar o dever de casa do mesmo jeito; o modo de dispor as carteiras na sala; a maneira de não ler com e para as/os estudantes no horário da aula. Para os textos, nos concentramos em restrições que nos abrem fendas e espaços criativos para reescrevê-los como, por exemplo, (i) o corte de certo número de palavras

¹⁴ Esta marcação de feminino se dá por uma identificação direta com a frase, escrita no masculino genérico e modificada por mim, na referência assinalada.

(20 palavras, após 5 minutos escrevendo sem parar) ou o corte de determinada classe gramatical (cortar todos os ‘que’, ou todos os adjetivos); (ii) a proposta de inverter a ordem do texto (começar pelo fim do texto, ou transformar a primeira frase do texto em uma pergunta); (iii) mudar o gênero discursivo: transformar em poema concreto um texto narrativo ou vice-versa. Esses são alguns caminhos de reescrever, de enxergar o texto por trás do texto, de brincar com o texto (e com a vida), de desapegar do texto (e de práticas), de escrever o que não se tinha dito antes.

Se há uma árvore que está muito grande, com crescimento desproporcional, e quase sem vida, por vezes, somos chamadas a podá-la. Mas essa poda guarda em si o revigorar. Nosso texto também pode se tornar esse elemento vivo a quem colocamos para ‘dormir’ (deixar o texto guardado por um tempo, sem buscar fazer mudanças) antes de chamá-lo de volta para o processo de reescrita para que acorde ‘pleno’. Este é um novo olhar sobre autoria de textos e de práticas que vivenciamos em nossas comunidades de escrita do GECRIA.

Deste modo, os processos de reescrita devem ser vivenciados em dois sentidos, na coletividade e na solitude. O olhar precisa ser mais individualizado para os textos, de modo que cada estudante vai ganhando autonomia e engajamento próprios para reescrever seus textos, com base nas técnicas de reescrita e nas reescritas coletivas. Este olhar individualizado não está centralizado na figura docente: nas rodas de escrita vamos cuidando dos textos uns dos outros, no seio da abordagem sensível, respeitosa do grupo.

Não há uma regra que atenda a todos. Podemos brincar com o momento da reescrita, focalizando a liberdade que se tem quando olhamos para um texto sem encaixes, sem prontidão; são textos insubmissos, nascem do nosso fluxo criativo e não precisam se ‘curvar’ ao arcabouço dos ‘erros’.

Para exercitar a prática de reescrever o texto de outra pessoa, usei uma prática que vivenciei em outro grupo: a dinâmica da amiga/o oculta/o da autoria. Nesse jogo, podemos sortear os nomes das/os participantes (estudantes), de forma que cada uma/um apresenta a reescrita do texto alheio como um presente que oferece no contexto pedagógico da sala de aula (inclusive no ambiente virtual). É uma dinâmica que motiva fortemente a sala de aula e engaja as/os estudantes por um longo período de tempo. No dia combinado para a revelação, as colegas relataram sobre a dificuldade de mexer no texto da outra, cada uma falou como se deu o processo. “Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de

contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos.” (HOOKS, 2020, p. 199). É se sentir autorizada a falar sem temer, é se encontrar no próprio discurso e nas atividades do dia a dia, é exercitar a própria liberdade.

Essa formidável escritora não se calou: bell hooks (2020) se (re)inventou na sua prática pedagógica diária e nos deixa um ‘mapa’ para compreender que ‘aprender’ também é transgredir: “ouvi várias vezes, de acadêmicos prestigiados, a opinião de que era engano meu procurar aquele tipo de perspectiva na academia.” (p.31-32).

Ao reescrever, devo também dar/amplificar a voz que escutei. Não posso emudecê-la e reavivar o meu ego em vaidade infantilizada. Assim como o processo de escutar, o gesto de reescrever textos também deve primar pelo respeito. Mais conscientes da importância daquilo que fazemos, devemos aguçar a percepção de que “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos se sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2020, p. 56).

CAPÍTULO 3

AS DUAS MARGENS TEÓRICAS

Análise de Discurso Crítica e Pedagogia Crítica

3.1- Análise de Discurso Crítica (ADC)

Temos que pensar (n)as teorias, às quais nos filiamos, como um elemento que pode ajustar as nossas lentes para enxergar o mundo e a pesquisa. Quando me apresento como uma “analista de discurso crítica”, devo procurar compreender como isso pode e deve influenciar as minhas práticas sociais e discursivas na escola e na vida. Crítica é também INdisciplina (escrita assim para não ser só um movimento “contra”, mas acima de tudo questionador), é um repensar, como nos fala Fabrício (2017), que nos leva à problematização das “fronteiras que ainda insistem em separar os campos de conhecimento”(p. 600). Para que delimitar o que é tão fluido e que produz tantas trocas produtivas como os saberes? Os conhecimentos devem ser usados para juntar mundos, não para distanciá-los.

Para se considerar discursos como possibilidade de encontro e de ação, partindo de diversos atores sociais, é preciso olhar para a teoria a partir da ótica da transdisciplinaridade e da reflexividade, incluindo o movimento do ‘sentir’. Encontrar elementos que estão para além do dito, das “forças” invisíveis que são a ideologia, a hegemonia e o poder... mas o que isso pode significar? A Análise de Discurso Crítica norteará as análises empreendidas nesta pesquisa. Para tanto, é importante relacionar alguns conceitos que são caros para que se faça um estudo a partir dessa base.

Fairclough (2001a) nos fala, a respeito desses mecanismos de dominação que operam em formas discursivas e diz que *ideologias* “são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas” (p.117). A *hegemonia* é considerada como “liderança tanto quanto dominação (...) poder sobre a sociedade em construção de alianças” (p.122) O *poder* perpassa as relações que são estabelecidas a partir de um pensamento hegemônico e dominante.

Como adepta dos Estudos Críticos do Discurso, sob a perspectiva de uma linguista ou do estudo da linguagem, percebo os textos (orais e escritos) como elementos que refletem (constroem) como a língua e os seus termos podem tornar-se distintivos em nossa sociedade – demarcando os movimentos ideológicos e hegemônicos. Todos nos entendemos. Todos nos entendemos? Ou vivemos numa Babel eternizada pelas diferenças sociais, raciais, religiosas, de gênero?

Magalhães (2005) nos diz que “A análise de discurso tem como propósito o debate teórico e metodológico do discurso: a linguagem como prática social”. (p.2). Não há como se pensar numa análise, dentro do conceito para o qual debruço meu olhar, sem pensar em como aquele discurso foi construído, por quem é “falado” (ou escrito), a quem se dirige e de que forma – com que “oportunidade” de exposição/partilha – é apresentado; de certa forma, pensar nessas reflexões é engendrar uma pesquisa que pergunta como se dá o protagonismo do texto e das/os autoras/es.

Como se vê na obra *Discourse in Late Modernity*, de Chouliaraki e Fairclough (1999), a ADC pode ser tomada como “teoria e método” de pesquisa pois¹⁵,

Vemos o CDA como teoria e método. Como um método para analisar as práticas sociais com particular atenção aos seus momentos de discurso, dentro da ligação entre as preocupações teóricas e práticas, e as esferas públicas, onde as formas de análise são 'operacionalizadas' - tornam práticas - construções teóricas do discurso na vida social (moderna tardia ou pós modernidade) e as análises contribuem para o desenvolvimento e elaboração dessas construções teóricas. (p.16)

Observo também a busca de entrelaçamento dos discursos “em teoria” e os usados na “vida social”, os autores falam do caráter transdisciplinar da ADC, em que

As construções teóricas do discurso, que a ADC tenta operacionalizar, podem vir de várias disciplinas, e o conceito de 'operacionalização' implica trabalhar de forma transdisciplinar onde a lógica de uma disciplina é colocada em função de outra, para que, num desenvolvimento mútuo, se construam sem, necessariamente se estabilizarem. (idem)

Desta forma, temos a ADC como uma teoria *transdisciplinar* e ligada, principalmente - mas não apenas - às ciências sociais. Tomo a transdisciplinaridade como eixo do trabalho de pesquisa e, dado o caráter de *instabilidade* proposto pelos autores, como o conceito cunhado por Fabrício (2017) em que a “conversa proposta não

¹⁵ Os trechos citados da obra são uma tradução livre da versão do livro indicada.

é mera justaposição de campos do saber” (p.600). Esses campos se complementam, se ressignificam e se refazem na dinamicidade dos encontros para dialogar com as realidades (incluindo as biográficas) encontradas. Esse esclarecimento se dá pela necessidade de diálogo da ADC com outros conhecimentos, como poderá ficar melhor entendido no decorrer desta seção.

Percebemos, assim, a importância da teoria social do discurso como ponto de partida para análises em que se devem

reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social.” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 89).

Assim sendo, compreendo melhor como estão estabelecidas, por exemplo, as relações de poder na sociedade em que vivemos (no nosso caso, na educação) e como os conceitos de *ideologia* e de *hegemonia* operam dentro das *práticas sociais*, que é mais abrangente, que abriga os elementos centrais o discurso. A respeito disto, Fairclough (2001a) nos diz que a

'Prática discursiva' aqui não se opõe à 'prática social': a primeira é uma forma particular da última. Em alguns casos, a prática social pode ser inteiramente constituída pela prática discursiva, enquanto em outros pode envolver uma mescla de prática discursiva e não-discursiva. (p.99)

Sobre *ideologia*, Fairclough (2001a, p. 117), nos diz que

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

As ideologias são compostas por elementos discursivos e simbólicos que, além de perpassarem as relações humanas de modo quase “imperceptível”, operam nas construções que são estabelecidas dentro das práticas sociais de modo que parece ser inegável, natural, cristalino – principalmente no modo como as relações sociais se estabelecem. Em consonância com o conceito de ideologia, se segue o que é hegemonia como sendo

um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas.(...) localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da

sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.(Fairclough, 2001a, p.122)

Fairclough (2001a) afirma sua busca por “abolir, tanto quanto possível, termos técnicos e jargões proibitivos; e fornecer referências para os que desejem seguir linhas particulares de análise” (p.102), para que seu método possa entrar em diálogo com pesquisadores de outras áreas do conhecimento, mas que tenham as práticas sociais como elemento de análise.

Quando se pensa em prática de pesquisa, num campo tão diferente do mundo positivista, da “exatidão” e da lógica colonial, devemos buscar um método específico para compreender em profundidade um conceito básico como a questão de pesquisa, visto que a noção de “objeto” ainda remete a práticas pesquisadoras que não dialogam com a linha de pensamento crítico nas ciências humanas, sociais e linguísticas. Para tanto, adotarei o termo “*questão motivadora*” – no lugar de *problema social*, como propõe Dias (2011). Tal mudança significa mais que uma “troca” de palavras, mas uma nova perspectiva daquilo que nos é apresentado. O *problema* denota, geralmente, a necessidade de uma *resolução*, além de ser um rótulo que alguém insere no mundo; podemos intuir que não é este o papel da ADC.

Dessa forma, no quadro a seguir, colocamos como, Chouliaraki e Fairclough (1999), propuseram um desenho de análise, a partir das reflexões feitas no parágrafo anterior, dentro do arcabouço da ADC, o qual será utilizado na etapa analítica desta pesquisa, com as devidas adaptações:

Esquema de análise em ADC
<p>1. Um problema (atividade, reflexividade)</p> <p>2. obstáculos ao seu enfrentamento</p> <p>(a) análise da conjuntura,</p> <p>(b) análise da prática em relação ao seu momento de discurso</p> <p>(i) prática (s) relevante (s)</p> <p>(ii) relação do discurso com outros momentos</p> <p>- discurso como parte da atividade</p> <p>- discurso e reflexividade,</p>

(c) análise do discurso

(i) análise estrutural a ordem do discurso

(ii) análise interacional

- análise interdiscursiva

- análise linguística e semiótica

3. Função do problema na prática

4. Maneiras possíveis de ultrapassar os obstáculos

5. Reflexão sobre a análise

Quadro 1: feito com base em Chouliaraki e Fairclough (1999), p. 60

É dentro desses pressupostos, que viso empreender a análise dos textos produzidos pelas minhas colaboradoras.

Assim, para se proceder à análise em ADC, focalizamos em análise discursiva textualmente orientada em que o *texto* é concebido não apenas como material escrito, mas como o falar e demais semioses que podem ser observadas dentro de uma prática social ou de uma rede de práticas (símbolos, cores, desenhos, entre outros). O texto é visto e analisado dentro de uma *prática discursiva* e de uma *prática social*.

O tipo de análise, que nos propomos a fazer, não se finaliza em si mesma – ela se abre para que o mundo possa ser melhor compreendido; para que as relações estabelecidas possam ser questionadas, transformadas e melhoradas (quando for o caso de serem opressoras); para que, por fim, as estruturas de poder, como dominação, possam ser abaladas e as autopercepções melhor representadas; enfim, para que as “*respostas*” possam ser debatidas/construídas pela comunidade/grupo que participou do movimento de geração dos dados dentro da pesquisa. À luz da ADC, não há pesquisa/pesquisadora neutra.

Um conceito importante para as análises discursivas diz respeito a como os textos são vistos no contexto da ADC. Já fiz menção à diversidade de modos como nos chegamos ao texto (tomando-o como algo além do escrito), agora farei uso de uma conceituação de Magalhães (2017) em que expõe os “textos como protagonistas”. A autora nos diz “é por causa dos atos mobilizadores dos agentes sociais que a linguagem e os textos são protagonistas” (p.594). Podemos observar tal afirmativa pela manutenção da estabilidade social implementada pelas “elites intelectuais e

econômicas” (ibidem) do nosso país – cada dia mais conservadoras e despreocupadas com as classes sociais trabalhadoras.

Para melhor explicar, Fairclough (2001a), no processo de análise, é necessário “fazer conexões explanatórias entre a natureza dos processos discursivos em instâncias particulares e a natureza das práticas sociais de que fazem parte”, (p.109), pois os discursos apresentam significações dentro das práticas em que são analisados.

Sabemos que mesmo dentro de toda a liberdade que se pode ter ao escrever, há elementos que devem ser considerados. Mesmo “livre” estamos submetidos à estrutura da língua, ao tipo textual que produzimos e até mesmo ao ouvinte/ leitor/a que recebem aquilo que falamos/ escrevemos. Nossa agência é, certo modo, limitada (Fairclough, 2003), frequentamos contextos sociais que também são limitantes.

Desse modo, podemos observar nos contextos que desejamos analisar/ refletir os processos ali empreendidos, os participantes, as relações estabelecidas entre esses participantes e seus discursos.

Assim, ao falarmos da escola ou da universidade nos colocamos nesse lugar de “poda”, em que se espera, na maioria das vezes, que se desfaça o corriqueiro, o usual, a emoção, para que ‘desague’ a racionalidade inquietante, que não representa – não consegue representar – as diferentes realidades que devem ser abarcadas e abraçadas. Somente o tecer dos textos, que é onde há a grande possibilidade de demarcar a autoria para a composição (Fairclough, 2003), é capaz de dar conta de toda diversidade que podemos ver. Geralmente, há outros elementos que podem ser encontrados nos textos/ vivências de estudantes universitários e da educação básica.

1.2. Pedagogia Crítica

Para dialogar, dentro do processo transdisciplinar da ADC, busco conceitos relacionados à Pedagogia Crítica (de modo geral), a partir de Freire (2019), Giroux (1997) e hooks (2020), que *definem* os professores “como intelectuais transformadores”; além do conceito de comunidades de aprendizagem (HOOKS, 2021).

Não há como ignorar o diálogo entre educação e a criação de comunidades de aprendizagem quando se fala de práticas de escrita em escolas, como nos diz Freire (2019) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das

diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”(p.25) – ou seja – não é possível aprender sem a existência de um processo dialógico, em que os participantes, são também agentes de seus processos. Dessa forma, tanto professoras quanto estudantes passamos por esse processo de criação dessa comunidade que acolhe nossas escritas e falas.

As práticas sociais - dentro do contexto escolar, a sala de aula mais especificamente – nos convidam a práticas que nos levem a “novas formas de ver a coisas, de vivenciar a história (...) somos levados a interagir em nossas práticas sociais também como novos sujeitos e cidadãos” (DIAS, COROA E LIMA, 2018; p. 30). Esses sujeitos-cidadãos¹⁶, que encontramos em nossas salas, não “recebem” o conhecimento como algo já acabado e inquestionável: tanto professoras/es quanto estudantes são levados a questionar e a repensar suas verdades, além de se colocarem como esse elemento de modificação social – mesmo que esta aconteça do âmbito de suas vidas (“apenas”).

Freire (2019), no livro *Pedagogia da autonomia*, nos diz que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. (p.47). Dentro do contexto de novidades, descrito no parágrafo anterior, me vejo como uma professora a buscar um lugar de colaboradora dos processos de aprendizagem dos/as estudantes que me são, de alguma forma, confiados/as. Além da competência técnica, nos é necessário, aos/às professores/as um olhar mais humano que dialoguem com os anseios dos/as estudantes nos aspectos educacionais, sociais e também culturais.

Dentro da Pedagogia Crítica, Giroux (1997) também nos alerta para a maneira como a escola, de modo geral e incluindo todas/os suas/seus funcionárias/os, deve pensar em questões sociais – “como as questões de classe, gênero e raça deixaram uma marca sobre sua maneira de pensar e agir” (p.40). Como professoras e intelectuais devemos mover as discussões para além da superficialidade – “criar um mundo melhor” deve ser uma das metas para aquele que opta por essa profissão: a de educar.

O modelo que vemos ocupar espaço nas nossas escolas, quando não-crítico, “desumaniza” e imprime o aparato técnico como molde identitário a ser seguido –

¹⁶ Usarei o masculino, nesse caso, apenas pela dificuldade de, no uso da língua portuguesa, “feminilizar”, transpor para o feminino, o generalizante masculino da palavra *sujeito*.

moldamos trabalhadores/as para a sociedade, pessoas que possam ser capazes de competir entre si e desempenhar determinadas funções. Muitas vezes, treinamos para uma avaliação que irá decidir a “vida” do/a estudante, antes mesmo de começar a viver, antes de chegarem à vida adulta e antes de conhecerem algumas opções que poderiam realmente “mudar suas vidas”.

Quando faço a opção pelo pensamento crítico, me coloco em oposição ao que está posto (dentro do contexto político que passamos) e busco inspiração e conhecimentos em autores que partilham das nossas ideias e ideais, como os já citados.

Hooks (2019) nos diz que a “educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (p.25). Dentro dos grupos/comunidades em que trabalhamos a escrita no GECRIA, há a percepção de o desenvolvimento de um processo de educação crítica e transformadora, aberta à reinvenção e compromissada com a reescrita crítica e criativa das experiências vividas e neste contexto somos todos responsáveis pelo conhecimento. Aqui não estou tirando a responsabilidade do/a docente, mas demonstrando que a postura do/a estudante não deve ser passiva; ela passa por um “reconhecimento” e conscientização dos processos de aprendizagem.

Dentro dessa mesma perspectiva, hooks (2019), também nos alerta que a “pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos”(p.35), mas também se apresentará como “um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo” (idem). Em diálogo com a percepção da escola como um lugar de *autoatualização*, termo cunhado por hooks, também conversa com o conceito do professor/a *como intelectual transformador*, de Giroux (1997), pois são (ou devem ser) mais que simples executores dos currículos escolares – “deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais em quais ensinam” (p.160).

Hooks (2021) nos fala também da necessidade de construirmos nossos processos de aprendizagem saindo das salas de aula e levando nosso aprender para a vida. Ser comunidade, se compreender como parte de uma, nos compromete com o encontro vivenciado onde quer que estejamos.

Freire (2021) nos alerta para esse aprender **com**. Fazer parte deste movimento é perceber-se como parte de uma comunidade, assim sendo: “necessitamos¹⁷ de uma educação para a responsabilidade social e política” (p.117), em que precisamos de estar em grupos para poder integrar as soluções das dificuldades evidentes e vindouras do lugar onde participamos.

Educar criticamente é construir uma “atitude em relação ao mundo” (GIROUX, 1997, p.123). Essa atitude está intimamente ligada ao pensar o mundo sob outras óticas, outros pontos de vista, um olhar “prismado”: que não seja tomada de um ponto de vista “único”, mas um que se abra e se desdobre, para que possamos construir outras visões. Assim se dá a criticidade. As/os autoras/es evocadas/os, até o momento, percebem a Educação como algo construído em diálogo.

Penso muito em Paulo Freire, no seu modo dialógico de pensar a educação e de não se ver como o detentor das “verdades” a serem ensinadas: as pessoas se educam mutuamente (Freire, 2019). Como me pensar ‘educada’ (seria transformada?) pelas experiências educativas de que participo com os/as estudantes se não me abro para esse processo? Não há como “reparar” o “irreparável” ou “construir” o que já está pronto! Como professora devo me aliar a um constante refazer; minha prática deve ser constantemente repensada, reavaliada, revista, criticada – isso, visto por ‘alguém’ (cursos e percursos) que possa me dar esse retorno necessário-, para que, assim, eu possa compreender o novo, o ‘meu’ novo jeito de ser professora.

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), há possibilidade de promovermos essas discussões, a partir de diálogos empreendidos dentro dos cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), pela parceria com a Universidade de Brasília, além de simpósios, cursos e palestras oferecidos por diversas entidades – como o Sindicato dos Professores do DF. Toda esta explicação serve para demonstrar o caráter, nada passivo, que deve assumir um/a professor/a que busca ser, de alguma forma, *transformador/a*: não é apenas uma opção, é adentrar um caminho também de *transformação* de si.

Ao revisitar minha biografia como professora, posso perceber que me filio a teóricos que prezam pela liberdade dos saberes, ao invés daqueles/as que ‘passam’

¹⁷ No texto original a palavra é *necessitávamos*, entretanto, trouxe para o presente este verbo, uma vez que vejo a busca empreendida como uma necessidade ainda atual e ainda não alcançada.

conhecimentos. Primeira lição: ser professora não é só compreender os aparatos técnicos e toda ciência que compõe aquele saber – ser professora é também aprender para além desse conhecimento que discutimos e aprimoramos enquanto estudamos. Como diz bell hooks, com inspiração em Freire, é autoatualização.

Fui formada professora no final dos anos 90 do século passado. Não tinha contato algum com a pedagogia antes de entrar no curso de licenciatura em Letras. Me fiz professora ‘professorando’ – assim mesmo, com a mão na massa e sentindo falta de pessoas com quem pudesse dividir meus processos, anseios e dúvidas. Na primeira vez em que cheguei a uma escola, antes de terminar o curso de graduação, me deram o horário, pediram para eu entrar em sala e só depois tive contato com o currículo, instruções para preparar o plano de curso e de ação. Não houve preparação para aquele momento, havia a falta imediata a ser sanada.

No decorrer daquele ano, fui experimentando a prática docente, muito pautada nos conteúdos, em requisitos e em reclamações pela falta de “conhecimento” dos/as meus/minhas estudantes – “a responsabilidade não era minha: estavam no Ensino Médio, afinal”. Pergunta-me se minha prática era totalmente desvincilhada dos interesses dos/as estudantes? Tentava cumprir aquilo a que me tinha proposto e reconheço, hoje, que toda ação era muito centrada em mim mesma, nas minhas vivências e no que pensava.

Apenas quando fui trabalhar com Ensino Fundamental que percebi que muitos dos/as estudantes simplesmente não queriam estar ali. A escola era uma vivência violenta, cercada também pelo tráfico de drogas, mas, no geral, eram também apenas crianças buscando exercer seu direito à Educação. Quando se chega a uma escola, temos enraizados alguns “pré” conceitos, eu, mesmo sendo moradora de Ceilândia, tinha certo receio de ir trabalhar em Samambaia. A escola parecia uma prisão (como muitas, ainda com esse modelo de separação e trancas para todos os lados). Estudantes se referiam assim à escola. Dentro desse espaço, percebi que, até aquele momento, eu só tinha sido mais uma peça na engrenagem de mundo que os “poderosos” querem: reproduzindo, na escola, o modelo de classificação e desumanização que o mercado quer exercer sobre as pessoas.

Havia um grupo de professores que questionavam a maneira como tudo não era decidido por todos, de como a exclusão do Grêmio Escolar não poderia ter acontecido, entre outras questões de ordem crítica. No meu primeiro ano, vi que ser professora é menos sobre técnicas, mas reconhecendo sua importância, e mais sobre **construir**.

Ressalto que nada é fácil e quanto mais disposição o/a docente tiver para mudança, maiores percalços aparecerão. Como sou grata à vida por poder me refazer a cada dia e saber que eu também estou em processo de mudança. Às vezes, fico ansiosa pela minha volta à sala de aula... será que serei ‘melhor’? Será que tudo que tenho aprendido me fará uma professora ‘melhor’? Será que conseguirei problematizar, junto aos meus novos colegas, e colaborar com novas perspectivas de Educação? Será que conseguirei alcançar as minhas próprias expectativas? Tenho uma certeza: não sou mais a mesma. Fico feliz pela oportunidade de ver que errei, mas que posso me repensar, olhar com outros olhos e me “recompôr”... Sei agora, mais do que sabia antes, que a vida é em roda, é com, é junto, é constante mudança. O que tudo isso e o texto que li tem a ver com a “minha pesquisa”? O abraçar, não apenas corpos e ideias, mas, acima de tudo, a mudança.

3.3. Comunidade de aprendizagem e de mudança

Abraçar a mudança – esse é o convite que a escritora bell hooks nos faz no livro “*Ensinando a transgredir*”. Mas o que é mesmo mudar? Penso que começa por nossa percepção de mundo, de compreender como se dão as relações e o modo como essas nos afetam. Quando uso “afetam”, me refiro a mexer com os “afetos” mesmo! Como formar uma comunidade com pessoas que não partilham dos mesmos anseios que a gente?

É dentro das comunidades de escrita que me propus desenvolver essa pesquisa, a partir de vivências de leitura e de escrita variadas com pessoas que se envolvem na busca de se conhecerem melhor para fazer seus trabalhos (as professoras) e pessoas que participam (ou participarão) da formação dessa comunidade. Participar é fazer parte, não apenas como um número ou um corpo mais num espaço, mas como indivíduo e todas as nuances que advêm desse ser/estar no mundo.

Quando *sou* de uma comunidade me comprometo com todas que nela estão de alguma forma inseridas. Vivo a lógica do pertencimento e não a da exclusão. Não estou aqui dizendo que não há responsabilidades e papéis a serem desempenhados, em certas ocasiões, mas sempre existe a possibilidade de diálogo, independente do lugar que se ocupa. A transgressão crítica tem sido tônica e necessária, como também a criação e, hoje em dia, cada vez mais a resistência transgressiva – busco esses três gestos rememorando o ensaio de Dias, Coroa e Lima (2018) que, dentro das minhas

percepções, dialogam com a urgência de se tornar a educação essa esfera de luta e de transformação de todos que dela participam.

Pensando numa perspectiva decolonial e subversiva, a professora Gina e muitas outras, que participaram e participam do PMI e também do GECRIA, percorreram a trilha da formação de comunidades que, além da prática de leitura, também exercitam a escrita autoral e compromissada com a realidade que a cerca. Sobre o Programa Queiroz & Dias (2019) nos dizem que “os processos formativos buscaram acionar o pensar, o sentir e o querer de docentes no planejamento das ações educativas, de modo a romper com práticas conteudistas para propor uma práxis que considerasse variadas dimensões humanas” (p. 207).

A integralidade humana é pensada dentro dessas comunidades, uma vez que se pensa não apenas na dimensão cognitiva envolvida na ação, mas de como suas histórias são construídas e de quem são as pessoas que atravessam a vida delas, inspirando-as.

Em diálogo com esse pressuposto teórico-pedagógico transgressivo, busco, mais uma vez, em Dias, Coroa e Lima (2018) elementos para me pautar epistemologicamente, uma vez que “não é mais possível pensar o conhecimento a partir de uma espécie de vácuo social, preconizando a neutralidade, a autonomia e a objetividade” (p.32), demonstrando que para colaborar (co-criar) processos que pensem na educação de modo integral, não tem como não se envolver e deixar-se educar também (FREIRE, 2019, p. 111).

Ainda trilhando esse caminho, finalizo com essa frase retirada do texto “Abraçando a mudança”, de Dias e Ribeiro (2021): “Para reconhecer o outro é necessário dar um passo atrás e abrir mão” (p. 100), isso em diversos âmbitos de nossas vidas, inclusive como pesquisadora.

Nessa perspectiva chamo também para essa “conversa” Walsh (2013) que nos diz,

Pedagogias que se esforçam para abrir gretas e provocar aprendizados, desaprender e reaprender, desapegos e novos apegos; pedagogias que buscam plantar sementes, não dogmas ou doutrinas, esclarecer e enredar caminhos, e mover horizontes de teorizar, pensar, fazer, ser, sentir, olhar e escutar — individual e coletivamente— em direção ao decolonial (p. 66-67)

Assim, buscamos outros caminhos e cursos para que os percursos, rumo a uma maior integralidade da Educação, sejam construída no dia a dia, onde o questionar e o subverter elementos leva ao reconfigurar o conhecido e ressignificá-lo para que os “resultados” possam ser outros.

Com Lugones (2014), refleti que é necessário um processo quase que antropofágico em que, depois desse “engolir”, devemos regurgitar, embebido com os nossos líquidos e ácidos, transformando a “massa” que nos foi entregue, a partir de novas lentes e saberes que vamos tomando consciência, sobre o que nos é colocado nos processos de aprendizagem. Entre a opressão e a resistência construímos nossa *agência* (p. 362), que é esse refazer e repensar a respeito de si e do mundo que nos rodeia.

Não podemos deixar de pensar também que a Educação é um território onde são travadas muitas disputas. Vemos, na atualidade, tudo que se faz para desmontar o que já anda com dificuldade. É um território. Muitos pensam somente no apelo ao trabalho evocado pelo processo educativo – do poder ter numa vida financeira melhor, mas nós, que vivemos da Educação, sabemos que há muito mais por trás desse pensamento. Há uma verdadeira disputa!

Arroyo (2013) nos conta que o saber social também produz conhecimento. Sabemos que os currículos escolares se colocam a serviço do neoliberalismo a que nossa sociedade está submetida. Dessa forma, os saberes dos estudantes só encontraram ressonância junto a professoras que compreendem a necessidade de que essas pessoas apareçam, bem como seus lugares e experiências sociais, e se comprometam a fazer que isso aconteça.

Tudo isso só fará sentido dentro de uma comunidade de aprendizagem, em que as hierarquias de saber são derrubadas e que a professora reconheça a importância de seus lugares no decorrer desses processos. Hooks (2021) nos propõe que “Onde há dominação, não há espaço para o amor” (p. 205), ora, se me disponho a formar comunidade, não posso deixar espaço para que esses sejam lugares em que o domínio se repita.

CAPÍTULO 4

ATRAVESSANDO AS MARGENS DO RIO

O percurso metodológico que visou empreender neste trabalho de pesquisa tem como sustentáculo as seguintes bases metodológicas: pesquisa qualitativa; etnografia crítica e discursiva e (auto)etnografia. Vou trazer reflexões importantes sobre cada uma delas antes de apresentar o desenho da pesquisa propriamente dito.

4.1. Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

Um dos elementos que me leva a empreender uma pesquisa qualitativa, que gostaria de destacar, é o que percebe os participantes da pesquisa como *colaboradores*. Em Flick (2009), encontro um aspecto que julgo como crucial para o meu trabalho, no quadro 2.1, que é “perspectiva dos participantes e sua diversidade.” (p.23). Diferentemente da pesquisa quantitativa que se pauta apenas em uma verificação tida como “objetiva” dos dados apresentados, dentro da abordagem qualitativa “leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (p.24-25), ou seja, não se entra em campo para “comprovar uma teoria”, mas para observar práticas que extravasam as dicotomias do “certo ou errado”, por exemplo.

Numa perspectiva da pesquisa qualitativa, apresento um trecho do livro Van Maanen (2011), *Tales of the field on writing Ethnography*, onde ele é dito que “a escrita etnográfica de qualquer tipo é uma questão complexa, dependente de um número incontável de escolhas estratégicas e construções ativas” (p.73), mas julgo ser necessário me orientar por esse tipo de pesquisa (a qualitativa), uma vez que estarei muito longe de algo positivista e objetivo – pelo contrário, o trabalho de colaboração entre as pessoas pode, de fato, tomar caminhos que não estavam previstos, entretanto esses não podem simplesmente serem ignorados e sim compõem parte da experiência que foi vivenciada dentro dessa comunidade.

4.2- Etnografia sentinte e reflexiva

Quem é o 'EU'?

EU.

Quem é o 'VOCÊ'?

VOCÊ.

Quem são: 'EU e VOCÊ'?

Não é: 'EU e VOCÊ',

Somos NÓS.

Entremeados, amarrados,

Construindo e construindo-nos.

Refletir sobre o meu 'eu' e sobre o seu 'eu' em mim é reflexividade?

Construção de identidade:

Pesquisadora X Pesquisada

Pesquisadora e Pesquisada

Quais são os meus interesses? E os seus? Os nossos? Existem os 'nossos'?

Refletir sobre como aprender 'a respeito de' e 'com' os sujeitos atores que vivenciam suas práticas de leitura.

Será que ler me muda? Muda, sim!

Mas muda todo mundo? Muda a menina e o menino?

Muda a professora e o professor que começou a querer a mudar?

É isso. É isso que eu quero saber, mas como resolver isso com método? Com metodologia?

Será que já existe uma para me ajudar nessa prateleira velha?

Acredito que terei que triangular, prismar (mudando de lugar) e prismar (olhando várias faces), reflexivisar esse cristal, ainda bruto...

É método ativo? Mas reflexivo não é também passivo?

Quero me mover passivAtivamente e me encontrar

Ou melhor,

Encontrar aquela menininha que poderá me levar

Exatamente ao ponto que busco chegar.

Neste trabalho de mestrado, busco pensar sobre como os textos que lemos vão nos dando diferentes conhecimentos que nos ajudam a transformar os elementos da pesquisa

que nasce, ainda disformes em um primeiro momento, como se vê em Jim Thomas (1993, p.4) ao citar Thomas & O'Maolchatha (1989):

Etnografia crítica refere-se ao processo reflexivo de escolha entre alternativas conceituais e faz julgamentos carregados de valor de significados e método para desafiar pesquisa, política, e outras formas de atividade humana (Thomas & O'Maolchatha, 1989, p. 147).

A partir dos elementos elencados como importantes somos também chamados a ‘descolonizar’ os métodos que geralmente são usados – não há como ter um ‘olhar diferente’ usando uma metodologia ou um método que não reflita isso. Ou seja, “descolonizar é construir lógicas diferentes” (MARTINS e BENZAQUEN, 2017, p.16).

Outro elemento que julgo importante na construção do meu percurso de pesquisa é o fato de vivenciar o campo da pesquisa há mais de 20 anos como educadora e o fato de ter feito a formação do PMI por dois anos seguidos, ou seja, passei duas vezes pelo processo formativo oferecido pela EAPE. Penso que o trabalho que visio empreender poderá lançar luz a um aspecto importante que se relaciona ao que tem sido nomeado por ‘reflexividade’.

Segundo Etherington (2004), em seu livro sobre pesquisa reflexiva, podemos nos guiar por algumas reflexões para não perdermos o foco reflexivo de nossas pesquisas:

E você tem compreensão suficiente das perguntas listadas abaixo em relação a si mesmo como leitor e a mim mesmo como autor?

- Como minha história pessoal levou ao meu interesse neste tópico?
- Quais são meus pressupostos sobre o conhecimento neste campo?
- Como estou posicionado em relação a esse conhecimento?
- Como meu gênero / classe social / etnia / cultura influencia meus posicionamentos em relação a este tópico / meus informantes? (p. 13)

O elemento “sentinte” remota às nossas percepções que se abrem para além do que somos capazes de compreender e reelaborar dentro das teorias já citadas. “Sentir” é perceber como somos constituídos, sem necessariamente, passar pelo crivo intelectual ao qual estamos submetidos – é ver o mundo em que o nosso *ser*, *poder* e *saber* pode ser experimentado a partir de uma lente não colonial. Pesquisa é vivência, é o ‘sentar’ no lugar e ser outro: outro olhar, outra percepção, outra possibilidade daquilo que pensamos já ser visto e falado.

4.3. Autoetnografia

Aos interesses de quem este conhecimento está a serviço?¹⁸ – Seria muita pretensão querer responder essa pergunta?

Agora que estou no espaço da universidade, sempre que me pergunto essa pergunta, penso que não posso fazer algo desconectado do mundo da escola viva em mim. Sempre trabalhei com estudantes incríveis, mas que na hora da prova não iam muito bem.

Hoje vivo um drama pessoal com meu filho mais novo que, em meio a pandemia e inscrito num curso de ensino médio profissionalizante – que pensava ser exatamente tudo o que queria, desistiu. Essa é uma das histórias que me fez repensar ainda mais o que estamos fazendo em nossas escolas... Será que aquilo que ensinamos na escola “justifica” os saberes que, de fato, fazem sentido? Para que e quem estamos ensinando? A vida entra na sala de aula é pulsante! Por que não fazer dela uma convidada e não apenas um apêndice (ou uma intrusa)? Será que ela, a Vida, não seria mais amigável e nos entenderia melhor?

Sinto-me provocada por Giroux a me ver também como uma intelectual transformadora, em que a escola pode ser pensada para além das relações de poder estabelecidas e cristalizadas... me ver como pesquisadora, me faz lançar luz sobre as *minhas* práticas e de como me engajo na construção de uma educação que inclua a todes.

Voltando a Giroux, trago a voz da nossa colega Nubiã Tupinambá¹⁹ que fala da radicalidade num sentido de “raiz”, um sentido que estamos pouco acostumadas a ouvir, nos chamando a ‘fincar’ nossos pés também nos escritos de Paulo Freire, em profundidade, conclamando para a formação de redes de práticas que sejam solidárias em que a participação de todas é importante.

Sabemos que a produção, a distribuição e a avaliação do conhecimento são elementos perpassados pelo controle social, de modo cada vez mais evidente, devido ao

¹⁸ Questões geradoras a partir de texto de Giroux, do livro “Pedagogia Radical – Subsídios” trabalhado pela professora Juliana Dias na disciplina Laboratório de análise linguística – Linguagem e Ensino.

¹⁹ Núbia Batista da Silva - Nubiã Tupinambá – é doutoranda do PPGL e mestra, pelo mesmo programa. Sua dissertação é intitulada “Identidades, vozes e presenças indígenas na Universidade de Brasília sob a ótica da Análise de Discurso Crítica” (2017).

contexto social em que nos encontramos. Será que estamos atendendo a esses interesses sem questionar? Muitas vezes querem uma linha de produção de consumidores, subservientes, felizes, medicados e conformados. Educamos para isso? Seria pretensão querer educar gente para a Vida?

Início essa seção sobre autoetnografia com um relato autoetnográfico. Pensando desde as mudanças de percepções, que foram (trans)formadas a partir de leituras, discussões e vivências – não sou a mesma que foi selecionada no início do curso de mestrado.

Busco esse elemento norteando-me por Van Maanen (2011) que nos diz: “a história confessional (autoetnográfica) é frequentemente uma resposta a algumas das convenções realistas que se mostraram mais embaraçosas” (p.73), ou seja, as notas reflexivas que tomamos no decorrer das nossas pesquisas também retratam, de certo modo, como todas as relações afetam e vão se afetando no decorrer do caminho da pesquisa.

Parte do meu processo autoetnográfico, fiz dentro do grupo *Autoriar*. Antes de começar, planejei junto com minha orientadora como poderia ser o curso desse córrego²⁰ que adentraríamos. No meu diário de campo há a seguinte nota: “*grupo com professoras... pensei que pode ser pesado falar com meus pares... Mas que acolhida senti!*”. Lembrei de hooks (2020) quando nos conta como foi sua busca pela teoria no ambiente acadêmico: “cheguei à teoria desesperada, querendo compreender...”(p. 83). Junto com outras é mais palatável a teorização. O compreender torna-se passos dentro do processo de entendimento de mundo que se constrói.

O desespero é a busca de entender o que se passa dentro de mim. Aprender e co-criar me possibilitou a ressignificação de posturas. Não é possível vivermos somente reproduzindo aquilo que aprendemos. Ao escutar o que se passava em mim, e nas outras, podia dar voz e encontrar posturas que poderiam colaborar com as minhas parceiras dentro dos processos pelos quais estávamos passando.

Ainda citando Van Maanen (2011), com relação à nota de campo que apresentei, acredito que, essa passagem a ilustra

²⁰ Rio pequeno, com pouco volume de água. Caminho estrito e fundo entre os montes, cadeia de montanhas etc. (Aulete, 2011, p. 405)

Em alguns casos, a nota confessional (*ou autoetnográfica*) deriva da notória sensibilidade de muitos pesquisadores de campo a aspersões expressas no status científico de seus empreendimentos. O resultado, então, é uma tentativa de desmistificar explicitamente o trabalho de campo ou a observação do participante, mostrando como a técnica é praticada no campo. Histórias de infiltração, fábulas de relacionamento no campo, mini melodramas de dificuldades sofridas (e superadas) e relatos do que o trabalho de campo fez com o pesquisador de campo são características importantes das confissões (*ou melhor, da autoetnografia*)²¹. (p. 73)

No decorrer da pesquisa, somos também levadas por essa correnteza que nos faz fluir *com* a pesquisa, penetrando-a, para melhor compreendê-la, para que passe pelos nossos sentidos e possa ir para um lugar onde o que está posto como sólido possa ser questionado e revisto – isso, ou melhor, é a isso que se deve prestar as pesquisas em todas as áreas.

Essa visão, de dentro, me leva a pensar a pesquisa para além dos aspectos formais a que deve estar situada. É um olhar não-colonial, *decolonial*, por assim dizer. Ao me dispor a fazer um trabalho em que a etnografia me atravessa, vejo, em Etherington (2004, p. 15), posturas que melhor podem explicar a minha estada em campo e a busca por uma visão diferente da que estamos acostumadas pois somos chamadas a transformar o que somos. Quando optamos pela pesquisa, devemos nos deixar modificar por ela, não apenas pensar em “entregar resultados” que nada dirão aos que tiverem acesso, visto que, a pesquisa não convenceu nem a pesquisadora, daquilo que vivenciou.

Será que as ideias dão conta da imaginação? Será que a escola e nós professoras podemos colaborar na formação de uma nova sociedade, que se percebe melhor quando olha nos olhos dos outros?

Para Etherington, “autoetnografia é uma palavra que descreve tanto um método quanto um texto” (p.140). Chego a esse momento, acreditando que compreendo a autoetnografia de um modo diferente, de uma maneira que não poderia imaginar naquele primeiro semestre em que vivi muitas partilhas e discussões. Hoje tenho mais apreço por tudo que passei e registrei no meu diário, quero encontrar a importância em tudo que fiz.

Ao colocar minha voz, a partir da autoetnografia, percebo o quanto o curso desse rio me trouxe incertezas e teve que se abrir para caminhos que antes não imaginava.

²¹ O que está colocado entre parênteses e em itálico foram impressões colocadas por mim, tendo em vista que, o processo descrito, trata-se da autoetnografia, mesmo não apresentando esse nome naquele momento.

Tive que escutar não apenas o que se passava fora, no “campo”, mas também como esse me encaminhava para águas diferentes das que queria passear com o meu barco.

4.4. Desenho da pesquisa: as rotas do rio

Dentro da pesquisa, que vivenciei, tive oportunidade de trabalhar/participar de diversas atividades do GECRIA que envolviam a participação de professoras/es e estudantes durante os anos de 2020 e de 2021 (mais especificamente, no segundo semestre de 2020 e nos dois semestres de 2021). Participei de comunidades de escrita com graduandos (da licenciatura em Letras), professoras/es da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e estudantes das escolas públicas, além de cursos de formação continuada com professoras/es da secretaria.

Optei por um recorte analítico que evidencia as possibilidades de encontro com a escrita/ leitura/ escuta/ fala/ partilha de professoras que falam de suas vivências e experiências com a escrita criativa a partir do PMI e do GECRIA. Sendo assim, são participantes da pesquisa: três professoras e três estudantes que vivenciam comunidades de escrita PMI/GECRIA.

Esse recorte se dá para que possamos observar como o envolvimento das participantes que repensam o seu fazer pedagógico e suas trajetórias pessoais a partir do encontro em comunidades de formação continuada e escrita criativa. No decorrer das análises, pude perceber que o nível de envolvimento, descobertas e aberturas encontradas estão inter-relacionadas às formações que participaram.

Dentro dos participantes desse estudo temos **três professoras** (de regionais de ensino diferentes: Brazlândia, Ceilândia e Gama) e **meu relato autoetnográfico**. As professoras foram escolhidas com base na disposição em participarem do processo/desenho de pesquisa elaborado. Há **três estudantes**, todas pertencentes a mesma escola e vinculadas à mesma professora – todas da regional de ensino do Gama. Meus relatos autoetnográficos são referentes ao processo que vivi dentro da pesquisa e participando das atividades de escrita criativa propostas pelo GECRIA.

Como já assinalado, no decorrer da escrita e na estruturação do texto, percebo esse trabalho como o percorrer por águas e, partindo dessa imagem, que é o das águas a correr - chegando a vários lugares, se alargando, confluindo – é por isso que optei, para me referir às participantes e manter suas identidades sob sigilo, por nomes retirados do

Catálogo hidrográfico do DF, para identificar as professoras e estudantes participantes da pesquisa, preservando suas identidades pessoais e as representando, metaforicamente, dentro desse construir e *confluir de ideias* como se fosse um rio a correr.

As três professoras, participantes dessa pesquisa, serão chamadas por nomes de córregos (que são cursos de água menores que rios) que se iniciam por *Água* mais um adjetivo (*Clara, Doce, Limpa, Quente e Vermelha*). As estudantes serão indicadas também por nomes de córregos no diminutivo: *Cachoeirinha, Lavrinha e Pontinha*. Já as escolas serão referenciadas por nome de rios (são cursos de água maiores e mais volumosos): a escola na qual estudam as alunas colaboradoras será chamada de Melchior.

4.4.1. O contexto da pesquisa: o Autoriar- curso onde desaguou o PMI

Após as formações do Projeto/Programa Mulheres Inspiradoras e depois de ter sido selecionada para o mestrado em Linguística da UnB, fui convidada para participar de grupos de escrita criativa, coordenados pela professora Juliana, dentro do GECRIA (PPGL/UnB/CNPq)²². A participação, nas diversas vivências que são propostas, colaborou na construção/redescoberta de uma faceta que, por ora, estava adormecida, meu ‘eu escritora’. Voltei a escrever, mas também a estudar para compreender um pouco mais sobre os processos que tolhem a nossa criatividade e até mesmo a “vontade” de escrever.

Eu e outras pesquisadoras do GECRIA fomos instigadas a levar esse processo de colaboração, escuta e elaboração de textos para outras pessoas. A professora Juliana propôs que eu fizesse um trabalho com professoras que também participavam da formação do PMI em 2020.

Quando a professora me perguntou qual nome eu daria a uma proposta de experiência, com autoria criativa voltada para professoras, eu me assustei. Ela amorosamente me orientou – “vá, com as devidas precauções, à ‘rua’ e escute o que ela fala.” Chamei um de meus filhos para me acompanhar – estava atenta ao nome que daria ao seu ‘curso-irmão’ que tinha acabado de conceber. Tudo era ação! Ser autora também é ação e agora eu estaria no engajamento de novas ações. Assim, surgiu:

²² A sigla é usada para se referir ao Grupo de pesquisa: Educação Crítica e Autoria Criativa da UnB.

Autoriar... pensei em letras manuscritas. Ser AUTORA é uma coisa, perceber a autoria como um movimento interno que pulsa, incomoda, sacode e te põe para agir, é colocar-se na ciranda da vida e contar ou criar novas experiências: a partir de, com, entre, até, sobre, contra, talvez, já! Comece! Começemos a perceber essa inquietude pulsante que lateja – AJA! AUTORIE!

Foi esse apelo que encontrei. Comecei a me organizar para pensar sobre esses processos como professora-autora que colabora com estudantes que terão a liberdade para serem autoras/es – como processo contraditório a que somos submetidas/os.

No decorrer desse caminho, participei de atividades/grupos de escrita criativa: um coordenado pela professora Juliana Dias e outro, como curso de extensão oferecido pelo CEAM/UnB²³, com a professora Ana Vieira Pereira²⁴ - experiências que me instigaram a pensar nos nossos próprios processos de escrita como professoras de língua portuguesa.

“Autoriar: o improvável imaginado”- foi assim que pensamos nomear a minha experiência de partilha com um grupo de professoras²⁵, em que falamos sobre os processos de escrita, reescrita e autoria. Por que isso seria *improvável*? Num primeiro momento, um grande presente, uma possibilidade para fazer algo que, desde criança, sonhava fazer: escrever e ser lida! Ainda na 3ª série do Ensino Fundamental, disse à professora que queria ser ‘poetisa’ – a professora se assustou: “O que é isso, menina?” – “O feminino de poeta.” – disse aquela menininha que perdeu um pouco do brilho que tinha no seu olhar e entrou para dentro de uma caixa, de onde saía só quando era chamada e não estava emburrada!

A menininha reencontrou seu lápis e caderno num convite da professora Juliana Dias. Em meio à pandemia foi chamada a formar um grupo de pessoas que leem e escrevem para si, numa comunidade de escuta ativa, crítica e amorosa – ela saiu da caixa e entrou no fluxo... agora não quer mais parar!

Depois desse reencontro com a minha escrita, meu processo de criação (que não é só um dom ou inspiração, mas transpiração!), fui convidada a desenvolver as atividades

²³ A sigla é usada para se referir ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares/UnB.

²⁴ Ana Vieira Pereira é portuguesa, mestre e doutora em Literatura Comparada pela USP. Ministra oficinas e programas de Escrita Criativa e de Criação Literária.

²⁵ Usarei o feminino “genérico”, pois no grupo havia apenas um professor.

de escrita criativa com um grupo muito especial. As participantes foram convidadas a partir do grupo de formação do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI)²⁶. Estávamos, pois, envolvidas com uma literatura feminina, de resistência e contra-hegemônica. Esse foi o contexto em que propus pensar a nossa autoria como escritoras, não apenas como professoras.

Formávamos uma comunidade de escrita/partilha/escuta que começava com uma das propostas de escrita do próprio PMI – o ‘Diário de Bordo’, que era postado num documento editável (*drive*) ao qual todas nós tínhamos acesso e podíamos acrescentar nosso entendimento daquela vivência.

Como é ‘ensinar a escrever’ para além daquilo que registramos nas folhas para recebermos ‘notas’ e jogarmos fora? A reflexão que busquei foi exatamente de nos ver como professora-autora. Autor é aquele que cria. Criar é fazer existir. Como professoras colaboramos para que nasçam autoras – esse é o desejo que ‘move’, criei o verbo *autoriar*.

Autoriari é buscar agentes.

Autoriari é entender-se como criador de possibilidades.

Autoriari é também se ver no lugar de autora.

Quantas de nós não ficamos horas a buscar um ‘texto perfeito’ de autores/as conhecidos/as, ao invés de exercer nosso próprio processo criativo? Aqui lembro Paulo Freire que nos diz que para educar é necessário “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 2019, p. 42). Quantas de nós não sonhou em ter seus textos lidos por outros/as? A experiência no grupo foi guiada por essa busca: dessa criadora de mundos, escutadora de sonhos e, acima de tudo, como comunicadora que busca transformar não só a realidade de seu mundo, mas também do mundo-da-outra.

Sou professora, há quase 20 anos, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mesmo lugar em que concluí minha Educação Básica (ainda nos anos 90). Por algum tempo, fui capturada pelos afazeres de casa e do trabalho que me faziam agir no

²⁶ Usarei a sigla para me referir ao programa em questão.

‘automático’, sem refletir a respeito das minhas práticas. Somente depois de treze anos em uma mesma escola, me movi para outra. No segundo ano, dentro dessa ‘outra’ escola, me senti saturada e pensando: será que estou fazendo realmente o que quero e gosto? A resposta foi não.

Dentro do adoecimento, de licença médica e em casa, vejo na TV uma reportagem com a professora Gina Vieira, falando sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras (a essa altura já premiado). Em um primeiro momento, me lembrei de práticas relacionadas à leitura que desenvolvi lá no início, quando entrei na Secretaria. Deixei de praticá-las por receio de ouvir, novamente, críticas de que “ler em sala é perda de tempo”.

No ano seguinte, tive o prazer de conhecer a professora Gina e tê-la como colega de trabalho na mesma escola. Ela me apresentou o PMI, me deu o livro-coletânea de textos dos/as estudantes e colaborou para que meu trabalho com tipos textuais tomasse outros rumos. Em 2017, participei como convidada da primeira turma de formação do PMI. De lá para cá, minha sede de saber só aumentou.

Na comunidade que formamos, buscava esse enlace entre a teoria e a prática, a partir de atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula. Eu também participei de todas as atividades e postava meu texto junto com os dos meus pares: era isso, somos parceiras, partícipes umas dos textos das outras, num processo de escrita e escuta atenta e respeitosa das outras.

Percurso do Autoriar – trilhas e caminhos para chegar aos dados textuais

Estruturamos nossas vivências semanais em cinco encontros. Eram momentos com duas horas de duração (que às vezes excediam, mas continuávamos até a finalização). Busquei incentivar a escrita diária com o uso de um ‘caderninho de cabeceira’ – entretanto, não consegui ter a resposta que gostaria, não consegui perceber se efetivamente as professoras fizeram uso desse dispositivo. A seguir falarei das experiências que vivemos nos encontros.

No primeiro encontro, para nos apresentarmos, usei a técnica ‘Duas verdades e uma mentira’, em que usamos três afirmações (duas verdadeiras e uma falsa) e os/as demais participantes devem identificar qual, dentre as três, é a falsa. Depois dessa

dinâmica de socialização, propus que fizéssemos uma lista com cinco itens variados (por exemplo, itens de materiais de construção e/ou itens culinários e/ou coisas necessárias em uma viagem e/ou outros elementos).

Após esses dois passos, a primeira atividade proposta foi a escrita livre, a partir de uma imagem, de forma que as participantes deveriam escrever sem parar por sete minutos. No decorrer desse tempo, eu fui ditando algumas palavras para que fossem obrigatoriamente inseridas nos textos. Essas palavras poderiam variar em gênero ou número (se isso fosse possível e a autora julgasse necessário). Era para escrever, usando lápis ou caneta e papel, sem se censurar, sem parar, sem pensar... enfim, sem deixar que o 'eu' internalizado pelos processos dolorosos, geralmente vividos ao longo da escolarização, 'sabotasse' e atrapalhasse as vivências de desbloqueio da escrita. Pedi para que usassem a nossa matéria prima: a palavra!

A cada encontro, era deixado um 'prazer de casa' em que a docente deveria fazer algo por ela própria (por exemplo, tomar um chá de ervas, ficar uns minutos sozinho, comer um docinho) e escrever sobre algum tema abordado durante o encontro. Neste dia, as pessoas foram convidadas a escrever sobre uma das mentiras que contaram ao se apresentarem durante a aula, acrescentando a lista com cinco itens que fizemos.

Outra proposta de escrita importante marcou nosso percurso: o diário de bordo. O uso deste gênero discursivo também é uma das propostas de escrita do PMI que consiste em um relato pessoal (geralmente em primeira pessoa) sobre os acontecimentos de um encontro específico por meio de diferentes gêneros textuais. Esse relato serve como 'pontapé' inicial na próxima atividade. Não há restrições quanto ao modelo ou número de páginas ou linhas. Dentro desse grupo específico, propus que o fizéssemos a partir de um documento compartilhado (em meio digital) em que podíamos acrescentar as nossas 'vozes' às da autora principal. Sobre o Diário de Bordo, Gina Albuquerque ressalta em sua dissertação:

O Diário de Bordo é um gênero textual que se filia ao tipo textual narrativo. Em 2007, quando eu buscava ressignificar a minha prática pedagógica eu necessitava de um recurso que me permitisse receber um *feedback* mais efetivo dos estudantes sobre o meu trabalho. (...) Em função dos bons resultados obtidos com o Diário de Bordo, em 2017, ele foi apresentado às professoras que participavam da formação e muitas o incorporaram à sua prática pedagógica. (ALBUQUERQUE, 2020, p. 87).

A temática de um dos encontros foi o nascer/por do sol pelos olhos de poetas. Eu trouxe uma gravação desses momentos do dia, através de imagens em diversos ambientes, e poemas de João Cabral, Meimei Bastos e Cristiane Sobral. Comparei o ato de escrever com o gesto de pintar uma tela: nossa tinta, pincel e moldura é a palavra.

Buscava deixar um tempo para lermos os textos que havíamos postado no arquivo coletivo criado em uma ‘nuvem’ na internet. Dentro dos itens para postagem, criei uma categoria intitulada “Textos que gostaria de compartilhar” com temática e estilo livres – pude perceber que nosso processo de autoria deveria, paradoxalmente, ‘obedecer’ a liberdade. Escrever é se (re)escrever, se (re)conhecer, é se enxergar nas letras do papel.

Ao refletir sobre essas possibilidades e sobre o processo vivido com as professoras (eram dez professoras e um professor), percebi que as nossas vivências da oficina sintonizavam com o que bell hooks fala sobre a importância de nos comprometer, em primeiro lugar, conosco mesmas: “os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova o seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (HOOKS, 2020, p. 28).

E as reescritas, como aconteceram?

No início de cada encontro, fazíamos a leitura dos textos. A cada parágrafo era estabelecido esse jogo de ações, a escuta e a reescrita acontecendo por dentro de todas. Ao falar de reescrita, tenho claro que há diferença entre reescrever o meu texto e reescrever o texto de outra pessoa. Ao realizar esse exercício, com meus pares, abrimos a possibilidade para esse olhar cuidadoso e atento ao texto alheio – podemos usar essa prática também *para e/ou entre* as/os estudantes para apontar-lhes caminhos de aperfeiçoamento textual, de modo mais livre e independente da/o docente, por meio do que chamamos, no GECRIA, de consciência linguística/estilística autoral.

Orientar a reescrita não é carregar o texto até determinado ponto de chegada; até aquele ponto ‘ideal’ que um dia foi julgado como sendo o ponto ‘certo’. A metodologia da reescrita textual está centrada no gesto de apontar caminhos, encontros e materiais importantes e necessários para levar o texto até onde a pessoa autora deseja ou pode, naquele momento.

Os caminhos que aprendemos para refletir sobre reescrita de textos também nos servem para a vida, para nossas maneiras como nos relacionarmos com o mundo. Muitas vezes, precisamos cortar palavras no texto (nossa principal técnica) para ‘enxergar’ o que realmente escrevemos. Nas nossas vivências escolares também precisamos ‘cortar’ algumas práticas de dominação que se instalaram há muito tempo no nosso dia a dia da escola: cortar a forma de passar o dever de casa do mesmo jeito; o modo de dispor as carteiras na sala; a maneira de não ler com e para as/os estudantes no horário da aula. Para os textos, nos concentramos em restrições que nos abrem fendas e espaços criativos para reescrevê-los como, por exemplo, (i) o corte de certo número de palavras (20 palavras, após 5 minutos escrevendo sem parar) ou o corte de determinada classe gramatical (cortar todos os ‘que’, ou todos os adjetivos); (ii) a proposta de inverter a ordem do texto (começar pelo fim do texto, ou transformar a primeira frase do texto em uma pergunta); (iii) mudar o gênero discursivo: transformar em poema um texto narrativo ou vice-versa. Esses são alguns caminhos de reescrever, de enxergar o texto por trás do texto, de brincar com o texto (e com a vida), de desapegar do texto (e de práticas), de escrever o que não se tinha dito antes.

Deste modo, os processos de reescrita devem ser vivenciados em dois sentidos, na coletividade e na solitude. O olhar precisa ser mais individualizado para os textos, de modo que cada estudante vai ganhando autonomia e engajamento próprios para reescrever seus textos, com base nas técnicas de reescrita e nas reescritas coletivas. Este olhar individualizado não está centralizado na figura docente: nas rodas de escrita vamos cuidando dos textos uns dos outros, no seio da abordagem sensível, respeitosa do grupo.

Não há uma regra que atenda a todos. Podemos brincar com o momento da reescrita, focalizando a liberdade que se tem quando olhamos para um texto sem encaixes, sem prontidão; são textos insubmissos, nascem do nosso fluxo criativo e não precisam se ‘curvar’ ao arcabouço dos ‘erros’.

Para exercitar a prática de reescrever o texto de outra pessoa, usei uma prática que vivenciei em outro grupo: a dinâmica da amiga/o oculta/o da autoria. Nesse jogo, podemos sortear os nomes das/os participantes (estudantes), de forma que cada uma/um apresenta a reescrita do texto alheio como um presente que oferece no contexto pedagógico da sala de aula (inclusive no ambiente virtual). É uma dinâmica que motiva

fortemente a sala de aula e engaja as/os estudantes por um longo período de tempo. No dia combinado para a revelação, as colegas relataram sobre a dificuldade de mexer no texto da outra, cada uma falou como se deu o processo. “Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos” (HOOKS, 2020, p. 199). É se sentir autorizada a falar sem temer, é se encontrar no próprio discurso e nas atividades do dia a dia, é exercitar a própria liberdade.

4.4.2. Geração de dados: caminhos

Tendo como ponto de partida as práticas de comunidades de aprendizagem, a geração de material de análise, se deu, principalmente, por meio de entrevistas e materiais (textos) produzidos nas oficinas que foram propostas por professoras que participaram do PMI e do Autoriar e outros cursos do GECRIA.

Técnicas de geração de dados

Observação e participação: rodas de conversa/ comunidades de aprendizagem/ escrita/fala/escuta

As atividades/grupos de estudo e pesquisa desenvolvidos pelo GECRIA são organizadas dentro de comunidades de aprendizagem, desse modo, busquei a inserção em duas comunidades: o Autoriar, que foi uma comunidade eu conduzi com o apoio da minha orientadora – a professora Juliana Dias – que ocorreu de novembro a dezembro de 2020; e o Laboratório de Criação que ocorreu de julho a dezembro de 2021. No percurso, integrei-me e usei meu diário de campo como principal artefato de geração de dados (auto)etnográficos. Tive acesso também aos textos autorais produzidos e disponibilizados em arquivo coletivo, arquivado em nuvem na Internet (GoogleDrive).

Entrevistas semiestruturadas

Ao optar pelas entrevistas semiestruturadas, busquei ter em mente conversar sobre assuntos que poderiam me levar a compreender a maneira como a formação continuada reverberava na vida daquelas professoras (inclusive em mim) e de que modo as estudantes também sentiam que as ações das professoras repercutiam em suas falas e escrita.

Sabemos, como nos diz Denzin e Lincoln (2006), que as entrevistas são representações de um momento. É necessário se adaptar e pensar em como proceder uma vez que “escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem de seu contexto” (p.18), ressaltando que as *perguntas* a que os autores se referem são as de pesquisa e não as que estão dentro da estrutura usada com as colaboradoras.

Dentro do trabalho em ADC, Fairclough (2001a) nos fala que as entrevistas são “uma oportunidade para o(a) pesquisador(a) experimentar problemas que vão além da amostra como tal e tentar descobrir, por exemplo, se uma pessoa está mais consciente do investimento ideológico de uma convenção discursiva particular, em algumas situações mais do que em outras” (p.278). A entrevista é um expediente que nos faz encontrar realidades em que as práticas sociais e discursivas estão em ação verdadeiramente.

Em anexo, será colocado “um modelo”, mas é necessário compreender que, dentro da semiestruturação, podemos comportar uma possibilidade de “rumo” a ser tomado durante as entrevistas, tanto com as professoras quanto com as estudantes. Estava lidando com pessoas e com experiências de transformação; é importante se ter um roteiro, entretanto, nem sempre é possível segui-lo sem pensar nos desdobramentos e saídas de controle que poderão gerar um caráter mais humano para se olhar e analisar o contexto pesquisado.

3. Produções escritas das participantes

Por se tratarem de oficinas de escrita criativa, além da palavra falada (entrevista), tive acesso às produções das professoras no contexto do PMI e do GECRIA. Pensando o objetivo maior da pesquisa que é compreender como essas agentes são perpassadas pelas escutas, leituras, falas e escritas e de como estas são refletidas em suas produções (faladas e escritas), esses dados são muito relevantes para esta pesquisa.

4. Notas reflexivas da pesquisadora

Desde o primeiro semestre de 2020, tenho comigo um caderno em que faço anotações regulares de como essa pesquisa me afeta. Vou buscar me inserir no fluxo desse texto em construção, revelando minha experiência nessa travessia em diversos momentos do texto, como já venho fazendo desde o início.

4.5. Categorias de análise

Dentro dos elementos de análises que estão expostos, gostaria de trazer luz para o que visou analisar e que possa alcançar os objetivos e responder às questões que foram colocadas para o estabelecimento dessa pesquisa. Assim busco em Vieira e Resende (2016), explicitar as pretensões analíticas uma vez que

“o texto é o principal material empírico de pesquisa do/a analista crítico/a do discurso (...) a partir desse material linguístico que buscamos conexões dialéticas entre discurso e aspectos sociais problemáticos, como esforço para ajudar a superá-los” (p. 113)

As categorias de análise são “formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar (inter) agir e de identificar (-se) em práticas sociais situadas” (VIEIRA E RESENDE, 2016, p. 114).

Assim, nessa matéria prima, que é a fala e a escrita, de professoras e estudantes observaremos os seguintes aspectos:

4.5.1. Categorias e questões da Análise de Discurso Crítica

Aspectos discursivos/ textuais	Questões relevantes sobre o texto em análise
Estrutura geral do texto	Como esse texto está inserido dentro de uma cadeia de textos? É relevante para a análise essa inserção?
Intertextualidade	Como se relacionam as vozes presentes no texto? Há mais que uma voz relevante no texto apresentado? Há citações diretas e indiretas? Como se dá o processo de intertextualidade na tessitura do texto que será analisado?
Presunção	Que presunções relativas à existência, proposição ou valor são relacionadas ao texto produzido? As presunções estão relacionadas às identidades?
Relações semânticas/ gramaticais	Que papel essas relações desempenham na construção do texto? Que importância pode ser dada a esse aspecto dentro da análise que será empreendida?
Interdiscursividade	Há mistura entre os discursos usados? De que forma acontece essa relação interdiscursiva e que efeito tem na produção de significados (principalmente identificacionais, acionais e representacionais)?
Eventos e atores sociais	De que modo os eventos são inclusivos ou exclusivos? Como os atores sociais são representados? Há metáforas nas representações?
Identificação	Há mistura de estilos nos textos analisados? Que traços marcam as características desses estilos?
Modalidade	Há comprometimento das autoras com suas verdades? Há marcadores explícitos de modalidade?

	Há que nível de comprometimento das participantes? Como é marcada a modalização nos textos produzidos?
Avaliação	Quais são os valores com os quais se comprometem as autoras? De que modo esses valores são realizados em seus textos?

Quadro 2 – feito a partir de quadro adaptado de Fairclough (2003) em Vieira e Resende (2016) - p. 116 - 118²⁷

Ramalho e Resende (2006) elencam a correlação de categorias que podem ser analisadas dentro de cada um dos aspectos tridimensionais propostos por Fairclough (2001a), como podemos ver no quadro a seguir:

Texto	Prática discursiva	Prática social
Vocabulário	Produção	Ideologia
Gramática	Distribuição	Sentidos
Coesão	Consumo	Pressuposições
Estrutura textual	Contexto	Metáforas
	Força	Hegemonia
	Coerência	Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas
	Intertextualidade	

Quadro 3 – Correlação texto, prática discursiva e prática social – e categorias de análise - Ramalho e Resende (2006), p. 29

A partir deste quadro, indico alguns aspectos que indicarão as análises que serão empreendidas.

²⁷ Apesar dos aspectos discursivos/textuais serem os mesmos, em alguns itens, fiz algumas alterações nas questões que são levantadas para análise.

4.5.2- Mapa de coerência da minha pesquisa

Apresento a seguir, os elementos que serão usados para que as análises. Informo que as questões de pesquisa, segundo Flick (2009) são como portas que se abrem para o campo de pesquisa. Deste modo, este mapa de coerência relaciona as questões de pesquisa com as seleções ontológicas, epistemológicas e metodológicas, com base nos estudos que foram feitos no decorrer da pesquisa/trabalho.

OBJETIVOS	METODOLOGIA/ ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS	CATEGORIAS E CAMPOS (dimensão situada da pesquisa)
<i>Analisar como os processos representacionais e identificacionais sociodiscursivos são (re)constituídos nas vozes das professoras participantes da formação continuada do PMI/GECRIA.</i>	Entrevista –professoras; Textos escritos produzidos nos cursos PMI/GECRIA;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexividade, pensamento crítico; ✓ Autoidentificação/encontro com representações discursivas. ✓ Percursos educacionais em escolas públicas; ✓ Representações reflexivas e de autoidentificação; ✓ Metáforas, avaliações e processos verbais.
<i>Compreender como as vivências e as práticas de leitura e escrita autoral na formação continuada do PMI/GECRIA reverberaram em transformações identitárias, representacionais e acionais das professoras participantes na vida e nas escolas.</i>	Entrevista –professoras; Textos escritos produzidos nos cursos PMI/GECRIA; Notas reflexivas da pesquisadora e das professoras em diário de bordo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Representações discursivas de leitura e de escrita; ✓ Significado identificacional: elementos relacionados à modalidade. ✓ Acional: Escrita criativa; ✓ Acional: Percursos propostos pelas professoras a partir de suas perspectivas e experiências
<i>Investigar o percurso de formação continuada PMI-GECRIA no que se refere ao protagonismo e à autoria docentes para compreender como essas transformações reverberaram nas novas práticas de leitura e de escrita propostas pelas professoras nas escolas.</i>	Entrevista –professoras; Textos escritos produzidos nos cursos PMI/GECRIA; Notas reflexivas da pesquisadora e das professoras em diário de bordo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise dos significados acionais (gêneros) e interpessoais (estilo); ✓ Análise das condições da prática discursiva. ✓ Autoria crítica; ✓ Busca de ações que sejam diferentes das impostas dentro dos ambientes escolares/universitários; ✓ Identificação de elementos multiplicadores;
<i>Investigar as mudanças discursivas e identitárias das professoras e das alunas participantes.</i>	Entrevista – alunas;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transgressão dos elementos colocados como “modelo”. ✓ Fortalecimento das relações construídas com vistas ao desenvolvimento de trabalho de escuta das vozes silenciadas no espaço da escola; ✓ Busca de novas maneiras de visibilizar os potenciais identificados; ✓ Fortalecimento de estratégias de escuta e fala como elemento de

		mudança de posturas na escrita autoral e no protagonismo escolar
--	--	--

Quadro 4 - Mapa de coerência – feito pela autora

O quadro representa aspectos relacionados a cada um dos objetivos e me serve de bússola para as análises, além de apontar subsídios para que sejam alcançados. O mapa também pode indicar às leitoras o que busquei analisar no percurso pelo qual fiz opção.

Capítulo 5

A TERCEIRA MARGEM

*“Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em
chão nem capim.”*
Guimarães Rosa

Nesta terceira margem, apresento algumas considerações sobre os processos criativos vivenciados no GECRIA e trago a preciosidade da pesquisa, a partilha e análise dos dados gerados.

5.1. Escrita criativa em mim, em nós e em curso

Nesta primeira seção me arrisco a partilhar alguns movimentos de grupos de pesquisa que vivenciamos no GECRIA. Para começar, me vejo como essa margem que agora os meus pés podem pisar com firmeza, que não está na exterioridade dos lados, mas no interior das experiências que vivo. Aprender é um processo grandioso. Hoje percebo que, muitas vezes, temos em nossas mãos, conceitos que encobrem as verdades que buscamos. Aprender ultrapassa o reter na cabeça: é sentir, tocar, se ver naquilo que estudamos, encontrar sentidos – é criar essa outra margem.

Para trazer sustentabilidade a essa outra margem, penso no que nos diz Anzaldúa (2005), nos chamando a ter olhos de águia e de serpente: perto do chão, mas também nas alturas observando tudo de cima; ser aquela que tem o contato com o barro moldável, mas sólido, e com o etéreo das nuvens do céu, sempre buscando a leveza em todos movimentos.

Essa terceira margem também é a fuga das ambivalências a que levam a uma “nova consciência”. Ao nos posicionarmos numa das margens do rio para questionar o que se passa no rio, possamos estar “nos dois lados ao mesmo e, ao mesmo tempo, enxergar tudo com olhos de serpente e de águia” (ANZALDUA, 2005, p. 706), para não nos perdermos ou para que possamos reencontrar nossa essência. Nessa dinâmica, a “rigidez significa morte” (p.706) para sermos mais maleáveis e nos encontrarmos com a nossa escrita e com tudo que nos torne mais flexíveis e dispostos a encontrar a vida de modo mais espontâneo e verdadeiro.

Vejo que a autoria é como um rio caudaloso formado por córregos, riachos e pequenos rios que o compõe e que é difícil separá-los sem perder a completude que forma. Da mesma forma, estamos também submetidas a estruturas sociais. Essas estruturas são complexas.

Dessa maneira, as relações e correlações que servem de linha para tecer os textos vão para além das estruturas sociais que nos “seguram” nos lugares onde nos encontramos. Os próprios textos são uma fotografia da prática social em que estamos naquele determinado momento.

Nessa terceira margem, quero buscar também Cavalcante Júnior (2018), que nos diz “o sujeito que pesquisa é também sujeito que escreve resultados” (p.15). Assim, a pesquisa que fiz é aquela que escrevo e que, de certo modo, se escreveu em mim.

Essa pesquisa, em que a autoetnografia também é parte, é feita com o entremear da poesia que sinto, vejo e sou. A pesquisa escrita, também assim, pode se tornar mais compreensível por estar mais perto de quem participou.

Morin (2005) já nos fala do conhecimento que seja situado para que possa fazer sentido a quem o elabora e para que lê/ vê/ discute. Não há sentido aprender o que não tem sentido para nós. Dentro desse conhecimento situado, está a escrita que nos faz perceber como o conhecimento afeta a gente.

Para nos orientar nessa terceira margem há três elementos que são inerentes ao processo consciente de escrita que são o impulso, a intuição e a pulsação – todos usados a partir de uma consciência crítica, estilística e de competência de escrita que podem nos fazer embelezar a sisuda ciência.

Ao tratar da escrita criativa não deixamos de voltar a nossa atenção à proposta de Bach Júnior (2019), que nos diz que, quando nos propomos a ouvir ou estudar uma biografia, devemos estar sensivelmente abertas para os encontros que nos serão possibilitados dentro da trama tecida, uma vez que somos um fio que faz parte é não a complexidade daquilo que será composto.

A escrita criativa nos possibilita esse contato com um outro ‘eu’ que se abre à novidade que é poder ser lido/ ouvido a partir da maneira como quer se apresentar ao mundo e, nesse contexto tanto nossa subjetividade quanto a objetividade – de modo

complementar e não como oposição - estão apresentadas/ representadas nos textos que nascem desse movimento, deixando transparecer nossos desejos, crenças e valores apresentados dentro dessas comunidades de leitura e partilha. Deve privilegiar “processos emancipatórios” (BACH JÚNIOR, 2019).

Morin (1999), ao falar da “necessidade de um pensamento complexo”, nos mostra uma realidade em que as dicotomias são privilegiadas no ato de ensinar, entretanto, quando falamos de escrita criativa, buscamos ligações entre elementos que enxergamos como externos à nossa interioridade e o que se passa dentro da gente. As separações muito marcadas tendem a gerar fissuras que podem ficar irremediavelmente abertas.

O ato de escrever/ falar, nesse contexto, não é visto como algo que amedronta, mas elemento a ser exercido com consciência e método, sem deixar de representar a verdade daquele que está (se) expondo. Para evidenciar o dito, trazemos trecho do texto de Dias et alli (2021)

A prática pedagógica que se realiza na perspectiva da emancipação considera o sujeito como um agente histórico que se constitui por meio de práticas discursivas concretas e busca a integração do saber e do fazer, da prática e da teoria, do ensinar e do aprender. Os processos educacionais de leitura e de produção de textos são as setas que indicam a direção para as práticas discursivas, ao mesmo tempo em que ampliam a consciência do ser sobre si e sobre o outro, ampliando suas escolhas, de modo a torna-lo/a cada vez mais autônomo/a. O sujeito escritor/a, seja na condição de estudante ou na condição de docente, ao perceber que tem uma voz, poderá trilhar seu caminho de emancipação com um primeiro passo decisivo: a consciência de si, de sua palavra, de sua história, de seu lugar no mundo.” (p.46)

Termino essa seção com um texto autoral reflexivo antes de iniciar as análises dos dados gerados na pesquisa. Aqui apresento, de modo geral, como somos seres complexos e movidas pelo encantamento da palavra!

Crias - Gecria²⁸

Bem diferentes, não imaginamos que... somos inseguras, somos bravas, somos líderes. Somos portas e portais, queremos ter nossa banda, cantar, dançar, pintar com acrílico, com aquarela ou maquiagem mesmo.

Ninguém diz que não queríamos ser professoras, ter filhos ou estar aqui. Não imaginam que já empinamos moto e não deixamos de nos emocionar, de nos organizar, de viver sem todos os nossos amores. Quem nos olha não imagina... Mas somos, viu!

²⁸ Texto produzido no Laboratório de Criação orientado pela professora Juliana Dias, onde temos oportunidade de experimentar dinâmicas que usaremos depois além de escrever, afinal de contas, não há como ensinar aquilo que não se vivencia.

Sabemos cozinhar, em nossos caldeirões mágicos, com formiguinhas mortas, mas sempre-vivas vivas!!! Você não imagina! Quantas histórias serão contadas e cantadas!

Que queremos pegar nosso carro e acelerar – sem rumos, nem querendo chegar – queremos só voar mesmo, e usamos esse carro-vassoura, que desde pequenas já imaginávamos...

Somos doce, misturado com a safadeza das palavras escondidas, e talvez até infantis. Somos crianças, anjos, putas, não imaginam que somos, mas SOU!

Vânia Sousa

5.2. Navegando no rio – Formação continuada e experiências em comunidades de escrita

Nesta seção irei fazer as análises do material gerado durante a pesquisa, bem como apresentar as participantes. Essa apresentação é superficial, de modo que não as identifique e resguarde o sigilo quanto às suas identidades.

5.2.1. A importância da formação continuada

“A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender.”
(HOOKS, 2013, p. 25)

Uma das professoras que partilhou comigo suas experiências e que também tive a oportunidade de conversar com as estudantes foi a professora *Água Vermelha*. Ela partilhou comigo também sua experiência escrita, a partir de três textos, dentro do PMI que são um **memorial, um diário de bordo e uma reflexão intitulada *Do direito de olhar***. Além do material escrito, pude também entrevistá-la, o que me rendeu conhecer as três estudantes que colaboraram com essa pesquisa.

O processo de *autoatualização* deve ser tomado como um compromisso (hooks, 2013, p. 28). Nosso ofício deve ser tomado como um constante repensar, refazer e ressignificar. Como professoras, a nossa busca por formações é uma fonte do se reorganizar e ver/ conhecer outras possibilidades que o dia a dia pode ocultar dentro da burocracia a que muitas vezes estamos submetidas. A formação continuada é a buscar por outras lentes para apreciarmos o mundo que nos cerca ou o paninho a nos ajudar a desembaçar os óculos do cotidiano.

Quando saímos do ambiente escolar e nos dispomos a aprender, voltamos ao lugar de estudante, também temos a oportunidade de ver o mundo sob outra perspectiva, o que nos ajuda a perceber o lugar em que se encontram as/os estudantes com as/os

quais dividimos nossas vidas. Quais são os anseios delas/deles? Quais são os nossos anseios quando buscamos o “novo”?

A seguir, apresento quadro com dados gerais das professoras que colaboraram com a pesquisa ressaltando que, além das 5 elencadas, eu também me incluo (daí o total de 6):

Professoras			
Nome ²⁹	Idade	Tempo de atuação no magistério	Lugar de atuação na escola
Água Vermelha	37 anos	8 anos	Sala de aula
Água Doce	46 anos	24 anos	Biblioteca
Água Clara	37 anos	19 anos	Supervisão pedagógica
Água Quente	50 anos	28 anos	Sala de aula
Água Limpa	40 anos	19 anos	Afastada para estudo

Quadro 5 – Professoras colaboradoras da pesquisa - elaborado pela autora

As três professoras falam da importância de participar de cursos de formação e do modo como isso as impulsiona dentro das suas atividades, além de falarem da importância e sobre como o curso do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) foi marcante nesse processo de autoatualização, uma vez que, representou, de alguma forma, uma mudança de percepção de si e da atuação como professoras.

Para melhor organizar esse processo de análise, buscarei seguir alguns passos, a partir do entrelaçamento das categorias discursivas, já elencadas na metodologia, os aspectos sociais e questões que podem ser levantadas, como veremos a seguir:

Significado	Categoria discursiva	Categoria social	Questões
Identificacional	Modalidade	Tipos de identidade com assumidas pelas professoras	Como as professoras se identificam? Como formam essa identidade? Que vivências são importantes para essa formação? Qual a importância da formação continuada na formação dessa identidade? Qual o comprometimento com essa identidade?
	Avaliação	Tipos de identidades	Quais são os valores assumidos por essas professoras? Como identificar esses valores em suas falas/ escritas?
Representacional	Interdiscursividade	Tornar-se professora	Que discursos são representados nos textos das professoras?

²⁹ Usado pela pesquisadora com vista a resguardar a identidade das participantes.

			Há mistura de textos? Como acontece a relação de interdiscursividade nos discursos apresentados?
		Atravessamentos	Como o processo de Educação é visto? De que modo isso é representado nas práticas das professoras?
	Eventos e atores sociais	A sala de aula como espaço de troca de aprendizagens	Há realização de eventos que incluem ou excluem os indivíduos? Como o espaço da sala de aula pode se tornar um espaço de troca? Que metáforas há nessas representações?
	Transitividade	A realização de processos/ atividades dentro dos espaços que ocupam	Quais os elementos de transitividade atravessam a minha prática? Que tipos de processo realizo? Que participantes são acionados?
Acional	Estrutura geral do texto	O escrever e o falar	Qual a relevância do gênero empregado para a análise?
	Metáforas		Qual a relevância da metáfora no modo de agir?

Quadro 6 – Significado, categorias (discursiva e social) e questões – Professoras elaborado pela autora

A partir daqui, apresentarei algumas análises feitas a partir da geração de dados realizada com as professoras – através de entrevistas e textos. A análise está entremeadada pelos quadros que apresentam excertos das falas/escritas das participantes e os títulos são fragmentos de fala ou a própria fala a ser analisada. Cada uma das seções se refere a uma professora diferente identificada por seu codinome.

5.3. Análises discursivas das professoras

Nas subseções que seguem, farei a análise discursiva dos dados gerados com as professoras que colaboraram com a pesquisa. Minha reflexão se dá a partir dos pressupostos teóricos enunciados anteriormente, nos capítulos 3 e 4, além das considerações tecidas no item 5.2.

Guiarão o curso dessa análise, os seguintes objetivos: (i) analisar como os processos representacionais e identificacionais sociodiscursivos são (re)constituídos nas vozes das professoras participantes da formação continuada do PMI/GECRIA; e (ii) compreender como as vivências e as práticas de leitura e escrita autoral na formação continuada do PMI/GECRIA reverberaram em transformações identitárias, representacionais e acionais das professoras participantes na vida e nas escolas.

Os títulos dessas subseções têm como inspiração um trecho da fala ou escrita da professora identificada como colaboradora/ autora. Informo também que os excertos se

apresentarão em itálico para se diferenciarem do texto em geral e também estarão identificados/numerados.

5.3.1. “Em sala de aula, tenho procurado enriquecer essa leitura, modificando o modo como, tradicionalmente, a literatura tem sido apresentada às/aos alunas/os...” – professora Água Vermelha

Uma das colaboradoras desse trabalho de pesquisa, a professora Água Vermelha, me enviou o **memorial** que produziu no PMI, em que fala de sua vida, além da relação com a leitura e a escrita.

Durante a participação no PMI, concomitantemente, também participou da comunidade de escrita que eu coordenava, a *Autoriar*. Irei reproduzir o trecho referente ao título dessa seção.

Excerto 1

“Em sala de aula, tenho procurado enriquecer essa leitura, modificando o modo como, tradicionalmente, a literatura tem sido apresentada às/aos alunas/os, restrita ao cânone e de modo fragmentado, para tanto, proponho uma interação na qual as/os estudantes se identifiquem afetiva e significativamente com as obras que lhes são apresentadas. Assim como eu, um dia, tive a oportunidade de me identificar, ganhando essas asas que reafirmam a cada batida que o conhecimento repleto de afeto me salvou.”

Podemos perceber que a relação que a professora estabelece entre o que vivenciou no PMI e sua prática pedagógica em sala de aula é representada por meio de das palavras ‘identificação’ e ‘afeto’ (“se identifiquem afetiva e significativamente” ; “tive a oportunidade de me identificar (...) repleto de afeto”), o que sugere que as transformações de sua prática como docente perpassam por questões identitárias. Foi a partir do momento em que ela, como pessoa e docente, pode se identificar com outro modo de se relacionar com a literatura (o que ela expressa por meio da metáfora ‘ganhando asas’), que ela considera que levou esse movimento adiante para sua sala de aula. Ela representa discursivamente essa ressonância entre o curso e a escola como um algo enriquecedor para a prática pedagógica (“enriquecer essa leitura”). A professora se coloca de modo comprometido com aquilo que ensina, além da preocupação em apresentar a literatura de maneira “afetiva” – uma vez que, um dia (na escola, quando fez o ensino médio) ela mesma pode “ganhar asas” que puderam se combinar com a independência, liberdade e afeto.

Geralmente, razão (representada pelos modos coloniais de ensino-aprendizagem) e afeto não são colocados no mesmo espaço na sala de aula. Obedecem a hierarquias da colonização a que somos submetidos. Ao usar o vocábulo *afeto*, podemos compreender um modo diferente de pensar-educação: não considerando apenas os conteúdos a serem ministrados, mas se pensando também nos seres humanos que estão por trás (ou devem estar na frente) daqueles aprendizados.

Podemos observar também que não há muitas nominalizações indicando a *agência* dessa professora – além do gerúndio “ganhando”, que indica uma continuidade no desenvolvimento de seu trabalho, há o comprometimento pelo uso dos verbos que remetem a ações no tempo *presente*.

Para a professora, ensinar deve ultrapassar o ato apenas da leitura dos textos canônicos, aos quais estamos acostumadas na formação inicial que recebemos nas universidades. O estudo de obras contra-hegemônicas, uma das experiências oferecida pelo *Programa Mulheres Inspiradoras*, foi levado para sala de aula de modo a “enriquecer” as experiências que estudantes e professora construíram em sala.

Vemos também que a professora se remeter tempo em que era estudante, durante o ensino médio, falando que o *ensinar de modo afetuoso a salvou* – que ganha força no seu discurso como professora, a partir da sua vivência como estudante. Ser professora/estudante, na e da periferia, não pode ser marcador de crenças de menor valor ou de que o nosso lugar não pode ser mudado. *Ser salvo/a pelo afeto* é também afetar o mundo para que este possa ser mudado.

A experiência descrita pela professora Água Vermelha demonstra que o processo de formação continuada encontra ressonância e dialoga também com o *eu-estudante* que teve oportunidade de “*bater asa*” – sua fala demonstra o querer fazer com que outras estudantes também possam vivenciar o seu ‘bater de asas’. Muitos elementos, apresentados pela professora, geram certa identificação das estudantes, até porque a escola que hoje ela leciona é a mesma em que estudou no Ensino Médio.

Freire (2019) nos diz que “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*”³⁰

³⁰ Sinalização em itálico feita pela autora.

(p. 114); assim, como professoras em processo de formação continuada, é nosso dever propiciar espaços para que os textos e as falas possam ser elaboradas e partilhadas.

No trecho a seguir, a professora fala da importância de gerar identificação das estudantes com o ato de ler e como o engajamento da professora pode fazer diferença no momento em que propõe atividades de leitura.

Os excertos seguintes, referentes à professora Água Vermelha, foram todos retirados de uma entrevista cedida. No próximo, avalia a importância do processo de ler e da necessidade de uma mediação engajada, que represente também a existência de uma professora-leitora:

Excerto 2

“Já tem bastante tempo, e aí nós fazemos leitura de um livro, a cada mês, e depois nos reunimos para compartilhar. (...) Porque o professor mediador, para apresentar, se ele não for o leitor, não cola para os alunos. Não gera essa empolgação, né?”

Para a professora, o ato de ensinar é um valor que deve ser apresentado com *empolgação*, uma vez que não “cola”, para os/as estudantes, o fato de uma professora buscar o fomento à leitura se ela mesma não for leitora. Mais uma vez encontramos a marcação do tempo presente em sua fala a partir do uso dos verbos “tem”, “fazemos”, “reunimos”, “cola” e “gera” – demonstrando permanência de sua prática no decorrer do ano letivo, não se tratando de um momento estanque, mas algo que segue perdurando no tempo, algo que se faz presente. Freire (2021), nos fala que a teoria deve servir à realidade, não vê sentido no “gosto pela palavra oca” (p. 123), ou seja, que não reverberam em prática. O uso do advérbio *não* (“não cola”, “não gera empolgação”) evidencia a crítica da professora a práticas que são descontextualizadas da realidade vivenciada tanto pela professora quanto pelas/os estudantes.

A professora também apresenta alto grau de comprometimento e busca de formar uma comunidade leitora mais envolvida, na escola em que atua. Não está interessada apenas na sala de aula que entra e estudantes com quem tem contato, mas com *toda* a escola. A professora se autorrepresenta indiretamente como uma professora mediadora destacando, por pressuposição, a importância dos/as estudantes no eixo do processo de ensino-aprendizagem.

Quando ela diz que “*não cola*”, há o pressuposto de uma prática que não está alinhada com a prática de determinados/as professores/as. “*Se ele não for leitor*”, é difícil, por essa pressuposição da professora que ele forme leitores. As pressuposições, para Fairclough (2001a), “são dadas e tomadas como tácitas pelos produtores do texto” (p. 155). Quando a professora toma a conjunção explicativa “*porque*”, ela apresenta esse “*mediador*” como alguém que “*apresenta*” algo que faz parte do seu cotidiano, explica que, se não for assim, as/os estudantes não se identificaram com a proposta.

No próximo excerto, a professora nos fala da experiência de comunidade de aprendizagem, como hooks (2021) nos diz, sobre o *ensinar comunidades*, que a sala de aula (e aqui eu digo a escola) deve ser “um lugar de mutualidade libertadora onde o professor ou professora trabalhe em parceria com o estudante” (p. 29) de modo que possamos “recuperar nossa consciência coletiva do espírito de comunidade que está presente quando estamos ensinando e aprendendo de verdade” (idem).

Assim a professora Água Vermelha apresenta o seu desejo de envolver *a escola toda* dentro dessa comunidade leitora:

Excerto 3

“...vira uma comunidade de leitura e esse sempre foi o meu objetivo, Vânia, que chegasse nesse momento. Na verdade, a minha ideia é que isso envolvesse a escola toda, coordenadores, todos os professores, que houvesse essa troca de experiências de leitura entre todos. Mas, a gente chega lá ainda!”

Observamos o desejo, representado pela palavra “*objetivo*”, dessa professora em desenvolver atividades que possam, de fato, incluir mais estudantes dentro do processo de formação de comunidade de leitura/ escrita/ fala/ escuta; em que “*envolvesse a escola toda*” – havendo, de fato, a troca de aprendizagem entre os membros da escola, independente do papel que você desempenhado: estudante, professora, coordenadora. Vemos de que maneira a passagem pelos processos de formação continuada, PMI e pela comunidade Autoria, reverberam.

Entretanto, sabemos que os processos de mudança de atitude, que geram mudança social, podem ocorrer de forma mais lenta do que corre nosso desejo, o que pode ser evidenciado por “*a gente chega lá ainda!*”. O uso do advérbio “*ainda*”, nos leva a crer que a professora manterá acesa a esperança da escola “*‘virar’ uma comunidade de leitura*”. Nesse mesmo fragmento, temos a presença de um processo

material (*chega*) acompanhado de uma circunstância que indica uma um lugar *lá* – algo que poderá se apresentar no futuro apenas.

Um aspecto que gostaria de evidenciar é o uso do *subjuntivo* que, dentro da língua portuguesa, indica uma *possibilidade*, como podemos observar pelo uso dos verbos “*chegasse*”, “*envolvesse*” e “*houvesse*” – revelando o desejo de formação dessa comunidade.

Outro elemento, além do processo de autoatualização pela qual a professora passa é o de enxergar-se também como *pesquisadora*. Aqui observamos a necessidade que temos de *conhecer* o ambiente de sala de aula para que possamos nos prepara e oferecer um trabalho que, além de “agradar” às estudantes, possa respaldar o desenvolvimento do nosso trabalho, como vemos no próximo excerto.

Excerto 4

“...eu tinha aplicado um formulário para eles ano passado, pra ver a relação deles com a literatura, muitos falavam “professora a gente não teve muito contato”, né, no fundamental. É uma coisa que eu acho super triste, Vânia, um aluno passar em uma escola, por exemplo de ensino médio, os três anos, e nunca pisar na biblioteca.”

Aqui vemos que a professora busca informações sobre a prática leitora das/os estudantes. Vemos no relato que “muitos falavam” da falta de contato com a literatura no decorrer do ensino fundamental. O uso do pronome indefinido “*muitos*” revela que, além do formulário, havia também a interação direta com a professora sobre o *pouco* contato que tiveram com a literatura.

Uma das orientações que temos dentro do PMI é de conhecer o público que trabalhamos, a partir de pesquisas, para que possamos desenvolver estratégias de ensino que façam diferença para a vida de estudantes com os quais trabalhamos, devemos compreender qual é o ‘terreno’ pedagógico necessário para que ler de modo diverso e inclusivo, um dos elementos centrais do trabalho escolar, para que se possa superar a visão de que a ler é um gesto de acadêmicos ou de ‘iluminados’. Ler é um ato de resistência num mundo em que os processos digitais e audiovisuais gritam ao gosto de adolescentes e adultos e quando temos essa outra percepção do ato de ler, e até do ato de escrever, mudamos nossa percepção. Para que isso aconteça, devemos também nos dispor a aprender outras maneiras de ensinar – buscar outros modos de agir, além de outras práticas.

Em “*uma coisa que eu acho super triste*” temos uma avaliação da professora com relação à falta de acesso, ou de idas, de estudantes às bibliotecas escolares. Além da avaliação enunciada pela expressão “*eu acho*”, temos a presença do adjetivo *triste* reforçando a ideia do advérbio *nunca* com relação à oração *pisar na biblioteca*.

Com relação à escrita, a professora nos fala da sua participação no *Autoriar* e como essa participação interferiu no seu fazer pedagógico a partir da criação de uma sequência didática com a escrita criativa:

Excerto 5

“...eu escrevo, a escrita que eu tenho é por conta do, do acompanhamento psicológico, né? E aí, como a minha a minha terapeuta, ela sempre orienta que eu escreva sonhos, aí, a minha escrita tava por esse caminho, de escrita de sonhos. Com o Autoriar, eu comecei a escrever fora dessa perspectiva, mas assim, naquele sentido que você orientou, às vezes, “ai acorda, escreve ali e tal”, aí eu retomei, né, essa escrita. (...) E eu trabalhei com eles, a escrita criativa, por exemplo, no segundo bimestre, que eu fiz uma sequência didática voltada pra a autoimagem.”

A maioria das vezes, nosso desejo de mudança, nosso anseio pelo novo, o diferente, vem do encontro de professoras. A própria hooks (2019) fala sobre isso, em sua comunidade, e de como essa possibilidade de abraçar o diferente pode representar uma mudança, não só para si, mas para as pessoas que estão próximas a você.

O trabalho com projetos interdisciplinares ou até mesmo se pensar em aulas a partir de projetos e sequências didáticas que “fogem” daquilo que estamos acomodadas, nem sempre é visto com bons olhos, uma vez que, essa maneira *diferente* de apresentar os conteúdos pode gerar discussões, que nem todos/as os/as docentes estão dispostos/as a fazer. A professora, em questão, diz gostar de trabalhar com projetos porque se sente *mais livre* fora das *grades* de conteúdo, que muitas vezes engessam as possibilidades, não dando margem para a *criatividade*. As palavras usadas nessa representação de ensino demonstram a necessidade de uma abordagem que dialogue com a realidade e as necessidades do dia a dia de estudantes.

A professora em questão fala da sua relação com a escrita primeiro com fins terapêuticos, por indicação da psicóloga. Dentro de uma experiência de comunidade de escrita que participou o *Autoriar*, orientado por mim, a professora diz ter retomado a

escrita. Esse redescobrir da escrita é importante para que se estabeleça com estudantes essa *cumplicidade* de que o ato de escrever não é *mágico*, exige esforço, trabalho – pensar, repensar, escrever, cortar, reescrever – atos que geralmente, não estamos acostumados, uma vez que o processo de escolarização exige escritas pontuais, em momentos específicos e para fins de avaliação; a escrita na escola não costuma estar dentro de um trabalho contínuo, como buscamos propor no GECRIA com as professoras e professores que se dispõem a repensar suas práticas dentro dessa perspectiva em que as autorias são formadas nesses processos de identificação de si.

Na fala da professora, podemos ver que essa retomada (“retomei”) dessa escrita foi importante para que ela pensasse e atuasse na sua prática com uma sequência didática no segundo bimestre. Percebemos que ela relaciona a prática do seu ato de escrever com a escrita terapêutica sugerindo que, por pressuposição, ela relaciona a escrita a uma vivência reflexiva, íntima e, até, terapêutica.

Ao experienciar sua escrita de uma outra maneira, vemos que a professora *criou* uma sequência didática usando as técnicas e conhecimentos partilhados no *Autoriar* – seu processo de formação continuada reverberou em *ação* como podemos ver “*eu trabalhei com eles [a escrita criativa]*”. Dentro dessa mesma perspectiva, ressalto que a professora criou uma das disciplinas eletivas, para os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio (NEM), a partir desses conhecimentos que foram vivenciados.

Acrescento que durante esse período, de vivência, dentro dos processos de formação continuada, a professora também partilhou, em *live* - no canal Mulheres Inspiradoras³¹, sua experiência de trabalho em um projeto de leitura e escrita na escola em que trabalhava.

Na próxima subseção, irei analisar excertos de entrevista feita a professora Água Doce que participou da formação do PMI, turma de 2020, e hoje participa do Laboratório de Criação do Gecria³²

³¹ <https://www.youtube.com/channel/UC0L-YOHSjaNlyjG-840-5Ww/featured>

³² Termo já referenciado anteriormente, no capítulo 4.

5.3.2. “Desde quando eu entrei na Secretaria de Educação, eu sempre fiz [formação continuada], pra mim é natural, sabe? Acho que precisa sempre de fazer, estar atento, tá sempre se atualizando...” – Relatos da professora Água Doce

A professora Água Doce, logo em sua fala inicial, demonstra essa identificação com a necessidade de estar em formação – vê o processo de formação continuada com naturalidade, como se o *estar atento*; isso faz parte de sua identidade como professora. Podemos observar que há verbos no passado (“entrei, “fiz”) que indicam o tempo que iniciou sua carreira na SEEDF; no presente (“é”, “acho” e “precisa”), que indicam a necessidade que tem de autoatualização; além de um gerúndio (“atualizando”) que indica o processo por que a professora passa.

O uso do verbo entrar – como um processo material, no qual a professora é agente, revela traços ligados à sua identidade social, o tornar-se professora da Secretaria de Educação, evocando uma imagem espacial de modo a estabelecer a fronteira dos de dentro e dos de fora – o que nos leva transpor essa ideia para processos relacionais – *ser atual, estar atualizada* – como um dos elementos que definem sua identidade de professora, uma vez que, para Fuzer e Cabral (2014) nos dizem que essas orações, que apresentam esse tipo de processo, servem para “representar seres no mundo em termos de suas características e *identidades*”³³ (p. 65).

Vejamos o excerto de entrevista a seguir, em que Água Doce usa metáforas para descrever sua participação no PMI e fala sobre a importância dessa formação para ela.

Excerto 6

“É...Pode parecer exagero, mas quando eu fiz [a formação], foi mesmo um bote salva-vidas, sabe?(...) foi muito significativo, porque me deu um prumo, sabe? (...) mas o PMI me deu um norte, assim, na minha própria carreira. Assim, no meu fazer pedagógico, em plena pandemia.”

Podemos observar, por pressuposição, que a professora, durante a pandemia, assim como muitas de nós, se sentiu *sem rumo*, entretanto, durante esse período pode participar da formação do PMI, repensar suas práticas e *se reencontrar*. Desse modo, avalia, positivamente, o curso a partir do uso do adjetivo *significativo*. Assim, percebemos que a professora deu importância para sua participação. Além dessa

³³ Grifo da autora.

avaliação positiva podemos ver também a presença de metáforas relacionadas a maneira como se sentiu ao chegar no PMI: a imagem do bote salva-vidas, do prumo e, por inferência, da bússola – por dizer que o curso lhe deu um *norte*.

A imagem do *bote salva-vidas* pode nos remeter a pressuposição de que a professora se sentia em “risco”. Há uma avaliação também quando fala “*pode parecer exagero*”, pois Água Doce avalia que pode ser uma importância muito grande dada a um curso de formação continuada. Dessa forma, percebemos que dentro dos processos de formação nos remetemos à busca por elementos que nos deem a sustentação necessária para seguirmos “sem maiores problemas” e certeza de que temos como nos socorrer. O processo de formação continuada é representado como *segurança* em águas revoltas. Ao identificar um elemento de “salvação”, a professora passa a outras representações do curso que seguem ainda pelo percurso de busca de *segurança*.

Na imagem do prumo, usada após a avaliação positiva “*muito significativo*”, temos um processo material onde o curso ‘*deu*’ um prumo, no sentido de orientação, o que se confirma adiante quando ela diz que foi um ‘norte’, tomando como imagem do senso comum o norte magnético, indicado pela bússola, que geralmente é usado como sinônimo de *direção certa*.

A imagem do *bote salva-vidas* pode nos remeter a pressuposição de que a professora se sentia em “risco”. Há uma avaliação também quando fala “*pode parecer exagero*”, pois Água Doce avalia que pode ser uma importância muito grande dada a um curso de formação continuada. Dessa forma, percebemos que dentro dos processos de formação nos remetemos à busca por elementos que nos deem a sustentação necessária para seguirmos “sem maiores problemas” e certeza de que temos como nos socorrer. O processo de formação continuada é representado como *segurança* em águas revoltas. Ao identificar um elemento de “salvação”, a professora passa a outras representações do curso que seguem ainda pelo percurso de busca de *segurança*.

Na imagem do prumo, usada após a avaliação positiva “*muito significativo*”, temos um processo material onde o curso ‘*deu*’ um prumo, no sentido de orientação, o que se confirma adiante quando ela diz que foi um ‘norte’, tomando como imagem do senso comum o norte magnético, indicado pela bússola, que geralmente é usado como sinônimo de *direção certa*.

Nessas representações apresentadas, é importante lembrar um dos conceitos cunhado por Fairclough (2003), numa tradução livre, a respeito da *metáfora* que “é um recurso disponível para produzir representações distintas do mundo. Mas é talvez a combinação particular de diferentes metáforas que diferencia os discursos” (p.127)

Vemos o discurso da professora pautado em representações que deslancham em como o curso teve efeitos em sua própria carreira e no seu fazer pedagógico - o aspecto pessoal está realçado pelo pronome possessivo “*minha*” e o adjetivo “*própria*” atribuídos a sua *carreira* – enfatizando a importância que dá a essa; além do pronome possessivo “*meu*” para se referir ao “*fazer pedagógico*”, inerente à profissão de professora.

A professora Água Doce também é participante do GECRIA e, com relação a esse grupo de pesquisa, que também se transforma em comunidade de aprendizagem, ela relata o seguinte:

Excerto 7

“O GECRIA, o GECRIA é uma espécie de sol, de lua, de estrelas, assim, para mim. (...) o GECRIA, assim, tem sido um divisor de águas mesmo. Acho que junto, assim, caminhou muito junto na minha vida, a história do GECRIA e o PMI. Os dois, bem juntos. O PMI, acho que ele salvou, assim, mais a minha, na minha vida profissional, mesmo, assim, o meu fazer pedagógico. E o GECRIA, além do meu fazer pedagógico, ele me ajuda muito na vida pessoal mesmo, assim, sabe? A escrita criativa, autoria criativa, tem sido muito importante pra, pra mim, nos pequenos detalhes e nas grandes descobertas.”

Nesse excerto temos a presença de várias metáforas que remetem à luz como *sol, lua e estrelas*. Voltando a representação em que se remete às águas, a professora coloca o PMI e o GECRIA como um *divisor* de águas entre o passado e o presente. Vemos também a correlação da vida *profissional* e *pessoal*, uma vez que, esses dois aspectos das nossas vidas, muitas vezes, andam juntos. Nossas identidades são, segundo Fairclough (2003) relacionais, uma vez que “quem uma pessoa é constitui uma questão de como uma pessoa se relaciona com o mundo e com outras pessoas. “ (p. 159). Cada identidade representada, o é em relação aos demais.

É difícil um aspecto de nossa vida não se misturar com o outro. Somos seres integrais, por mais que busquem nos dividir “em caixinhas”, ao buscar a

autoatualização, queremos refletir sobre essa totalidade, como nos diz HOOKS (2021) “Quando o desespero prevalece, não conseguimos criar comunidades vitais de resistência”(p. 48), nosso fazer pedagógico deve estar *arejado* pelos ventos das comunidades que participamos e com as quais nos identificamos.

A professora usa a expressão “*bem juntos*”- em que o advérbio intensifica o adjetivo -, para representar como o GECRIA e ao PMI estão na sua *vida* e na sua *vida profissional*. Esse uso denota que assim como os cursos de formação estão juntos, pelo menos na sua representação, assim também caminham suas identidades (subjéctiva e social).

No desdobramento que a professora faz de suas identidades – pessoal e social – diferenciando-as, a professora relaciona cada uma dessas facetas aos processos de formação continuada. Com relação ao PMI, avalia dizendo “*acho que ele salvou, assim, mais a minha, na minha vida profissional*” – relacionado-o a sua *identidade social*. Além da avaliação, podemos perceber que há um processo de *personificação* relacionado ao PMI que “*salvou*” o “*fazer pedagógico*” da professora.

Já o GECRIA está mais próximo da sua *identidade pessoal*. O grupo representa para professora um *divisor de águas* que pode ser tomado como uma avaliação positiva, uma vez que dentro do senso comum a expressão pode ser interpretada como uma oportunidade de *recomeço*. Vemos em “*A escrita criativa, autoria criativa, tem sido muito importante pra, pra mim, nos pequenos detalhes e nas grandes descobertas*” que o uso do advérbio de intensidade *muito*, relacionado ao adjetivo *importante*, representa sua avaliação sobre a construção de sua *autoria* criativa a partir da escrita e como essa construção impacta sua vida pessoal (sua autoria de vida).

A professora faz, ainda, uma oposição entre os substantivos *detalhes* e *descobertas*, relacionando-os, respectivamente, aos adjetivos *pequenos* e *grandes*. Assim podemos inferir que, na representação usada, o GECRIA impacta sua vida tanto em aspectos ‘micro’ (pequenos detalhes) quanto nos ‘macro’ (grandes descobertas), revelando (desvelando) a importância desse grupo na sua vida pessoal.

A professora Água Doce, no decorrer das formações, também apresentou sua experiência de roda de leitura, em uma biblioteca pública, numa *live* no canal da EAPE³⁴, em que fala de como o GECRIA a ajudou a reformular alguns aspectos do projeto que desenvolvia na escola.

³⁴ O link do canal da EAPE <https://www.youtube.com/c/OcanaldaEape>

Na próxima subseção, continuo analisando aspectos identificacionais e representacionais presentes na entrevista da professora Água Clara, além de buscar marcas de como as vivências e as práticas de leitura e escrita autoral têm reverberado em transformações identitárias, representacionais e acionais na sua vida pessoal e profissional.

5.3.3. “...eu sou curiosa por natureza, assim, de nascença.” – Relatos da professora Água Clara

Para a professora Água Clara, o aprender passa pela curiosidade e possibilidade de estar buscando vivê-la, falando da *curiosidade infantil* que ainda a acompanha. Vejamos o trecho a seguir trecho da entrevista:

Excerto 8

“...desde que eu comecei a vida escolar (...) ³⁵ não tinha muito o que fazer, então essa questão do pesquisar, do estudar, sempre fez parte da minha rotina, como uma brincadeira... cada descoberta, era um encantamento e eu fui crescendo com essa curiosidade.”

Freire (1981) nos fala desse encantamento pelo aprender e pela leitura de mundo, bem como da importância de estar atento às possibilidades de aprender que estão a nos rodear. A professora diz que “cresce com essa curiosidade” – ser curiosa é como se apresenta/representa, como podemos nos certificar no título dessa seção.

Podemos observar, nesse trecho, o uso de verbos no passado (“comecei”, “tinha”, “fez”, “era” e “fui”) – que remetem ao início do contato da professora com “a vida escolar”. Para ela, “o pesquisar” e “o estudar” são elementos concretos que ela substantiva (nomeando) por fazerem “parte da rotina”. Toda essa representação leva a professora a se representar como uma pessoa que cresceu, de modo contínuo – o que podemos observar pelo uso do gerúndio “crescendo”- com uma “curiosidade” que alimenta o seu *encantamento* pelo aprender. Água Clara também relaciona a *brincadeira* à possibilidade de *descoberta* – descobrir é deixar aparecer para o mundo aquilo que, para si ou para as/os outras/os não está evidente gerando *encantamento*.

Metaforicamente, temos a importância de *brincar*, uma vez que a professora relaciona a pesquisa e o estudo como *rotina* e *brincadeira*. Dessa forma, ao ver o

³⁵ Suprimi parte do texto que possibilitaria identificação, a professora o nome da cidade em que vivia.

mundo como uma criança, busca o que ‘soa’ diferente. Vemos que carrega consigo essas inquietações *infantis* quando revela que foi “*crescendo com essa curiosidade*”.

Nesse fragmento também podemos ver a existência do ócio que leva à curiosidade quando a professora diz “não ter muito o que fazer”. O aprender faz parte da “brincadeira”, modo como ela representa os aprendizados. No fragmento apresentado, podemos observar uma representação diferente do ensinar/ aprender vistos até o momento.

A partir do excerto, percebi algumas representações discursivas realçadas pela professora que levam a ações, de modo ela estabeleceu relações entre os elementos comuns à sua vivência e correlacionou-os a ações que podem mudar o seu jeito de estar e de representar o mundo. Veja o quadro a seguir em que apresento essa leitura:

Representações	Ações
Curiosidade	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar • Estudar
Brincadeira	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir • Encantar

Quadro 7 – Representações e ações da professora Água Clara - elaborado pela autora

Dentro do *sistema de transitividade*, podemos ver que as ações apresentadas são parte de processos materiais em que a professora se percebe como *agente*, declarando que “*sempre fez parte da minha rotina*”.

Ao torna-se professora, vemos, como no excerto a seguir, que Água Clara continua num processo de busca pelo aprender, ao nunca se sentir *completa*.

Excerto 9

“E aí, atuando como professora, eu fui percebendo, que cada sala de aula era um universo diferente, e que a cada ano, a mesa virava... quando eu achava que eu já tava bacana, uma professorinha joia, aí, vinha tudo de novo, parece que o mundo virava, assim ó pá, do outro lado, eu falava ‘Nossa Senhora, eu preciso aprender um monte de coisa!’”

No excerto apresentado acima, podemos observar o interesse apresentado pela professora de se autoatualizar, de participar de formações, uma vez que, “mundo virava” a cada ano. Essa metáfora nos remete à necessidade de mudança de posicionamento – quando participamos de formações, nos tornamos estudantes, ocupamos outro lugar e somos atravessadas por essas aprendizagens de um modo diferente, que nos transforma. Freire (2019) fala da nossa necessidade de aceitação, com

relação a essa *incompletude* do processo de *autoatualização*, questionando: “Como posso respeitar a curiosidade do/a³⁶ educando/a se, carente de humildade e da real compreensão do meu papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento?” (p. 65 – 66).

O uso do substantivo “*professorinha*” – marcando o diminutivo – nos leva a pensar que Água Clara se percebe e também se representa como alguém que está em constante transformação, identificando-se como alguém que precisa “*aprender um monte de coisa*”. A professora percebe que, a cada ano, “*a mesa virava*”, e, quando isso acontece, era tempo de buscar novas formações para que pudesse ajudá-la a compreender a realidade que a desafiava, quando pensava que já estava *pronta*.

Observamos também a presença de dois qualificadores positivos, “*bacana e joia*”, mas que se *desfazem* à medida que uma nova realidade se apresenta. “Eu preciso aprender” é o que ressoa nessa representação. Ao aprender, podemos ressignificar nosso mundo, bem como as pessoas que nos cercam e nossas ações.

Ao buscar constantemente cursos de formação continuada, somos instigadas a mudar, transformar, de algum modo nossa forma de agir e de pensar – tanto nosso fazer pedagógico quanto a maneira que sou no mundo.

Consciente da necessidade de se autoatualizar a professora diz:

Excerto 10

“essa é uma consciência que eu tenho sempre, parece que quanto mais eu aprendo, menos eu sei. (...) Porque eu estava sentindo falta de ser aluna.”

Quando usa o advérbio *sempre* a professora demonstra preocupação com seu processo contínuo de aprendizagem. Nessa fala também temos a seguinte avaliação dizendo que “*quanto mais aprendo, menos sei*” e, ao pensar dessa forma, a professora busca “*ser aluna*”, diz que “*estava sentindo falta*” de ocupar esse lugar. Ao se representar como aluna, a professora avalia a sua necessidade de ocupar diferentes papéis sociais. No próximo fragmento, a professora Água Clara também fala da metáfora do PMI como *divisor de águas*, como podemos ver a seguir:

³⁶ Acréscimo do feminino realizado pela autora.

Excerto 11

“E aí, em relação ao *Mulheres Inspiradoras*, (...) na rotina de coordenação, eu acabava não participando tanto, depois eu falei “não, eu também vou participar”, né? Porque eu estava sentindo falta de ser aluna. E aí eu comecei a fazer outros cursos, me deparei com a possibilidade de fazer o *Mulheres Inspiradoras*, fiz a inscrição, aí fiz por dois anos. Que pra mim foi um divisor de águas, assim. Por tratar de questões muito sensíveis, muito relacionadas a minha identidade pessoal, familiar, me deu... foi assim, um sacode, pra eu poder ver o mundo de uma outra forma.”

Nesse trecho, a professora fala dos papéis que assume na escola. Hoje ela é supervisora, mas antes era coordenadora pedagógica. Dentro da SEEDF, os/as coordenadores/as pedagógicos são escolhidos pelos outros/as professores/as – por meio de eleição, no início do ano letivo ou no momento em que são distribuídas as cargas horárias. Não há concurso específico para o cargo em questão.

Podemos observar que mesmo ocupando esse lugar de *coordenadora pedagógica* ela começou a fazer *outros* cursos, até se deparar com a possibilidade de fazer o PMI. Geralmente, quando são oferecidas as vagas para cursos na EAPE, não há restrição de participação de professores – independente do cargo que ocupam – se o curso tiver como público-alvo membros da carreira *magistério*. Entretanto, na rotina das escolas, a formação continuada dos/as coordenadores/as é colocada em segundo plano para que se cumpra as demandas do dia a dia, como a professora evidencia em sua fala “na rotina da coordenação, eu acabava não participando tanto”. Quando soube da formação do PMI, em 2020, inscreve-se para participar. Vemos que, além do papel de *aluna*, a professora também se coloca entre seus pares, outras professoras, para participar do curso de formação continuada oferecido pela EAPE.

Durante a entrevista, a professora me relatou que fez a formação por dois anos. A questão da identificação com a temática trabalhada, dentro do curso, é algo que destaca com o uso da expressão “questões sensíveis”, onde sua identidade é vista como elemento para aprender/ ensinar. Desta forma, podemos identificar uma avaliação da professora que diz suas identidades estavam relacionadas àquilo que estudava no transcorrer da formação.

A professora Água Clara, como a Água Doce, também apresenta a metáfora do PMI como um divisor de águas e também coloca a questão do *entrelaçar* de suas identidades (“pessoal” e “familiar”), lhe dando um “*sacode*”, que pode representar a

necessidade que ela tinha de estar em movimento, em busca de outros saberes, para além dos que já tinha. Quando recorre à expressão “*ver o mundo de uma outra forma*”, abre-se o diálogo com a transformação enunciada no título dessa dissertação.

Na próxima subseção, elencarei de modo especial as reverberações das transformações acionais na vida e nas escolas das professoras participantes, um dos objetivos específicos desse trabalho.

5.3.4. Práticas pedagógicas e pessoais que fluíram das formações: os percursos dos cursos

Como mencionado na explanação feita a respeito das análises de fala/ escrita, de cada professora, pude perceber como essas comunidades de formação continuada influenciaram suas práticas e engajaram suas ações como veremos a seguir.

Após a participação nos cursos de formação continuada, com ênfase na participação do PMI, e em comunidades de escrita criativa e autoral do GECRIA, as professoras passaram por processos de ressignificação de suas posturas por meio de ações e mudanças discursivas e identitárias. Para Fairclough (2003), “as formas de ações e interações em eventos sociais são definidas por práticas sociais e modos pelos quais eles organizam-se em redes de comunicação”, veremos como as professoras puderam ressignificar suas práticas a partir das vivências enunciadas.

A professora Água Vermelha, como eu já havia dito na seção de análise, após a participação no PMI e no *Autoriar* teve suas práticas reverberadas em três ações:

- Participação em *live*, com as professoras Gina Albuquerque e Mayssara Reany – formadoras do PMI, entre outras convidadas, em que apresentou seu projeto autoral. Na mesma apresentação, discorreu a respeito da maneira que as formações que participou impactaram positivamente suas ações e reformulações. O vídeo da participação encontra-se no canal Mulheres Inspiradoras no *YouTube*, cujo sítio já foi informado anteriormente.
- Criação de uma disciplina eletiva para o Novo Ensino Médio.
- Mobilização da parceria de três estudantes bolsistas e pesquisadoras do CNPq (através do Gecria), em parceria com a escola pública do DF.
- Ingresso no curso de pós-graduação, mestrado, na área de Literatura na UnB (Póslit).

Todas essas ações se desenvolveram a partir da percepção dessa necessidade de continuar o processo de formação e transformação que a professora passou no percurso vivenciado nas formações do PMI e do GECRIA.

A professora Água Doce, num primeiro momento, em que, dentro do PMI, teve (assim como todas as participantes) que apresentar um projeto autoral apoiado (em termos técnico e bibliográfico) pela formação vivida, criou uma roda de leitura, para mulheres, na biblioteca escolar pública onde atuava.

Devido à continuidade em suas formações, Água Doce viu a necessidade de desdobrar a roda leitura de modo a incluir todas, todos e ‘todes’ que se sentissem tocados/as/es a participarem dessa ação. O desdobramento veio a partir da reformulação de seu projeto no curso de Itinerários Formativos (IF) oferecido pelo GECRIA em conjunto com a SEEDF.

Outra ação da professora Água Doce foi a participação em *live*, no canal da EAPE, no *Seminário de boas práticas do PMI*, em uma mesa redonda coordenada pela professora Juliana Dias. A professora tem participado de disciplinas como aluna-especial, no PPGL-UnB, e vive esse constante ressignificar, além das mudanças na sua relação com a escrita criativa e autoral.

Temos as seguintes ações da professora Água Doce:

- Criação de rodo de leitura em biblioteca escolar pública.
- Participação em *live*, no canal da EAPE, no *Seminário de boas práticas do PMI*, em uma mesa redonda coordenada pela professora Juliana Dias..
- Aprofundamento de estudos como aluna-especial no PPGL-UnB.

Com relação à professora Água Clara, gostaria de trazer um excerto de sua fala na entrevista/ conversar que tivemos. Ela tinha desistido de voltar a estudar, mas quando se inscreveu para participar do PMI, relata o seguinte:

Excerto 12 (acrescentado)

“a experiência do mestrado tinha sido, para mim, tão pesada que eu tinha decidido que eu nunca mais estudar. (...) E aí, quando eu fui fazer o Mulheres Inspiradoras, eu falei ‘olha, aí, ó eu, pela primeira vez na vida, quebrando uma promessa’. E essa eu vou quebrar com gosto.”

No fragmento, percebemos uma professora que havia passado por processos de formação que não traziam as significações necessárias e esperadas pela professora, o

que fica evidente quando diz “*a experiência do mestrado tinha sido, ..., tão pesada*” – fala de uma vivência que não sintonizava, como vimos em outras falas, com o desejo pela novidade; o advérbio *tão* enfatiza a avaliação negativa desse momento que fora *tão pesado*. Na experiência do PMI, ela se viu *quebrando uma promessa* – quanto fazemos uma promessa nos comprometemos com algo, entretanto, esse comprometimento foi quebrado “*com gosto*”, circunstância que demonstra certo *prazer* em não cumprir o que anteriormente achávamos que estava correto. Para descumprir ela precisou ressignificar o momento *pesado* que tinha passado e o fez a partir do repensar as suas práticas.

Como supervisora pedagógica, a professora leva a escrita criativa para as coordenações coletivas³⁷. Um dos temas propostos para esse trabalho foi o seguinte: “você autoriza a sua criança interior a fazer, a florescer na sua práxis pedagógica?”. O tema oportunizou discussão frutífera na escola em que trabalha e a professora relata as/os colegas se interessam e participam com afinco das atividades de escrita propostas.

Além dessa ação, há:

- Participação da SEMUNI-UnB-2021, com uma turma de 5º ano do ensino fundamental do curso de extensão *Escrita Jovem*³⁸, fato que gerou publicação (em prelo) de textos autorais de estudantes que participaram.
- Participação em live, no canal da EAPE, no *Seminário de boas práticas do PMI*, em uma mesa redonda coordenada pela professora Juliana Dias.
- Preparação para seleção do doutorado.

Na próxima subseção, buscarei analisar textos literários das professoras participantes da comunidade de escrita vinculada ao GECRIA *Autoriar*.

5.3.5. Análises dos textos autorais das professoras

Apresento, a seguir, os textos autorais escritos pelas professoras participantes do PMI e do curso *Autoriar/GECRIA*. Procuro, nesta seção, por meio de análises discursivas, realçar elementos de autoria e transformação na escrita dessas professoras.

³⁷ Reuniões pedagógicas semanais que ocorrem nas escolas públicas da SEEDF.

³⁸ Grupo de escrita criativa que tem como público-alvo crianças e adolescentes a partir de uma metodologia que envolve brincadeiras, estudo dos gêneros textuais e produção escrita. O grupo faz parte do GECRIA e é formado por estudantes da graduação supervisionados pela professora Juliana Dias.

Peço licença para publicar os textos na íntegra, por se tratarem de textos literários. Creio que o recorte não seria adequado para evidenciar os elementos da autoria criativa trabalhados nos percursos dessas professoras. Os textos encontram-se no Capítulo 6³⁹ do livro “Autoria Criativa: por uma pedagogia da escrita criativa”. Ao propor essa análise, meu foco está seguinte questão de pesquisa: Como as vivências e práticas de leitura e escrita autoral na formação continuada do PMI/Gecria reverberaram em transformações identitárias, representacionais e acionais das professoras?

5.3.5.1. Professora Água Limpa

A professora Água Limpa era participante do PMI e também participou da comunidade proposta pelo GECRIA, o *Autoriar*, que fora coordenado por mim com a supervisão da minha orientadora. Vamos aos textos:

Parede Conselheira

Água Limpa

Gosto de conversar com a parede.

Não. Não estou louca!

Aprecio o contraste em preto e branco.

Amo as pessoas eleitas para compor esse amontoado de concreto.

Gosto de ler suas frases simples, sugestões nada convencionais.

Gosto da eternização que a parede me oferece.

Na ausência de ouvidos disponíveis, ela é aconchego.

Contemplá-la, meu momento singular.

Olho para a parede como quem tira uma frase no biscoito da sorte,

leio o dito aleatório e decido ser feliz.

A frase sussurrada se torna religião.

Mensagem psicografada.

Manual de instrução.

Vira pitaco de mãe, carinho de filha.

³⁹ Capítulo escrito por mim, do livro organizado pela professora Juliana Dias e publicado em 2021, nas páginas 213 a 220.

É de pouquinho que a vida nos alfabetiza.

*

A professora começa seu poema com um verbo do mundo do sentir ‘gostar’ e traz uma alegoria ‘a parede’, um elemento estático e inanimado, seguida de uma resposta a vozes que a julgam como ‘louca’. Após essa representação inicial, ela traz uma negação ‘não, não estou louca!’, uma espécie de resistência às vozes com as quais ela não conversa. Água Limpa traz as imagens do ‘preto’ e do ‘branco’, como parte dessas separações contrastantes do mundo e que, para ela, estão unidas pelo julgamento ‘aprecio’. Ela traz um paralelismo com o verbo ‘gostar’, fazendo pequenas insubordinações, através da linguagem e das imagens, como gostar de ‘frases simples’, ‘nada convencionais’. Água Limpa cria uma imagem da parede como um ponto metafórico de solitude, de encontro consigo mesma, como ‘momento singular’, só seu, o que é qualificado por ‘aconchego’, que é dado pela ausência-presença do senso comum da ‘parede ter ouvidos’.

No final do texto, a professora expressa o significado de autoria que trabalhamos quando vivenciamos dinâmicas de olhar o fenômeno como se fosse a primeira vez, ‘Olho a parede como quem tira uma frase no biscoito da sorte’. Ela afirma sua decisão de ser feliz (‘decido ser feliz’), um final inspirador que revela suas escolhas, sua singularidade, sua autoria e sua postura protagonista. Toma os ditos da parede como elementos que ‘de pouquinho’ a ensina a viver, como podemos ver no trecho final que diz ‘*a vida nos alfabetiza*’.

Na perspectiva analítica dos estudos do discurso, podemos dizer que há um discurso que se revela como transgressivo e empoderado neste texto de Água Limpa. Como nos diz VIEIRA E RESENDE (2016) “para a ADC, o poder é temporário, com equilíbrio apenas instável. Por isso, relações assimétricas de poder são passíveis de mudança e superação” (p. 26). Para além de ‘conselhos’, a parede pode lhe oferecer ‘religião’, ‘mensagem psicografada’, ‘manual de instruções’, ‘pitaco de mãe’, ‘carinho de filha’ ou, simplesmente, ‘*alfabetizá-la*’. É possível acompanhar o processo reflexivo da professora através da leitura desse poema, visualizando marcas de protagonismo, escolha e agenciamento.

O próximo texto também pertence à professora Água Limpa.

Para a minha menina

Água Limpa

Se pudesse voltar no tempo, o que eu diria pra essa menina?

Diria para se preparar, pois, o mundo não facilita para as mulheres...

Diria para tomar cuidado.

E se proteger.

No Brasil, somos mortas simplesmente

por sermos meninas.

Diria para estudar.

Um universo de conhecimento se abre para nós e

evita que nos prendamos a modismos.

Ajuda também não ser boba e vazia.

Evita que sejamos silenciadas facilmente.

Diria para não se importar com os julgamentos...

Uma vez que, sendo mulher, isso será inevitável

(pelo menos “eles” dizem isso...).

Sempre existe uma régua social medindo

nosso comportamento,

nossa saia e

nosso cabelo.

A luta pela nossa liberdade e nossos direitos é permanente...

Nossas netas continuarão aqui depois de nós!

Diria também para se apaixonar.

Não só pelo sexo oposto,

mas pela vida,

pela natureza

e principalmente

por si mesma.

Por fim, diria para a minha menina do passado,

o que digo para minha menina do presente:

Seja sua melhor companhia e não terceirize sua autoestima!

*

A autora começa o texto com um questionamento, além de realçar a possibilidade de volta no tempo, como podemos ver em “*se pudesse voltar no tempo*”. Diferente do primeiro texto, a autora aqui, conversa com uma outra pessoa, que não está explicitada no texto; não sabemos se é uma outra versão dela mesma ou se é uma outra pessoa – na parte final se dirige à menina do passado e a do presente, coroando essa ‘ambiguidade’ que percorre o texto.

Água Limpa avalia negativamente o *mundo* que ‘*não facilita para as mulheres*’ e segue dizendo que devemos ‘*tomar cuidado*’ e ‘*nos proteger*’, trazendo duas perspectivas de enunciação: o mundo x as mulheres e o uso do ‘nós inclusivo’ em ‘devemos’ e em ‘nos proteger’. Na formação do PMI, somos chamadas a ampliar uma visão crítica sobre as mulheres em sua vida social e pessoal; nesse sentido, o curso que preconiza a Educação em Direitos Humanos e trata assuntos que são sensíveis para nós mulheres. Mesmo lidando com livros em que as mulheres têm suas vozes, de alguma maneira, legitimadas, tendo em vista que são livros escritos e protagonizados por mulheres, sabemos que socialmente há dificuldades para serem superadas, o que é marcado no texto da Água Limpa.

No texto, a professora apresenta uma possibilidade para essa *menina* para ‘evitar’ alguns percalços quando sugere “*diria para estudar*”. Ela reafirma a sua crença de que, quando buscamos esse caminho da escola, ‘*um universo de conhecimentos se abre para nós*’, e, a partir desses, somos ajudadas a não sermos ‘*boba e vazia*’ – avaliações negativas, que ressaltam um modo específico de representação da mulher a ser superado. Diz também que a escola poderia evitar nosso *silenciamento* (‘Evita que sejamos silenciada facilmente’); o uso do advérbio *facilmente* nos remete à resistência transgressiva que é criada a partir do conhecimento.

Pensar a educação de outro lugar é “um processo que passa pelas representações, pelas relações e pelas identificações quando lançamos o olhar não exclusivamente para práticas escolares, mas, sobretudo, em sua interação com práticas sociais.” (DIAS, COROA e LIMA, 2018, p. 37). Dessa forma, os conselhos dados à *menina* ultrapassam o espaço escolar, até porque somos julgadas (*‘pelo menos ‘eles’ dizem isso’*) ao que a autora ressalta como uma opinião de outro, marcada com aspas.

A professora escolhe a expressão ‘régua social’ como uma maneira de regular nosso *ethos*, principalmente marcado pelo uso dos termos ‘*comportamento*’, ‘*saia*’ e ‘*cabelo*’. Ela ressalta que devemos *lutar*, mas a *luta* por ‘*liberdade*’ e ‘*direitos*’ que deve ser *permanente* – ao usar esse qualificador Água Limpa fala da instabilidade que sempre paira sobre os direitos femininos (como temos visto ultimamente pelo mundo).

Para terminar, fala sobre *se apaixonar por si* e outras (*‘não só pelo sexo oposto’*, *‘pela vida’* e *‘pela natureza’*) e *‘não terceirizar sua autoestima’* – ao fazer essas ampliações do que usualmente se coloca como ‘outro’ em contraposição à mulher, a autora apela ao protagonismo dessa *menina*. Pede também para que seja *‘sua melhor companhia!’*. Na próxima seção teremos o texto da professora Água Quente.

5.3.5.2. Professora Água Quente

A professora Água Quente é a mais experiente entre todas com relação ao tempo de atuação no magistério. Tanto nessa seção, quanto na próxima, optei pela integralidade dos textos apresentados pelas professoras por uma questão de cuidado etnográfico crítico. Quando me disponho a fazer uma pesquisa engajada, não me sinto à vontade em fazer recortes de textos que são literários. Entretanto procederei à análise destacando elementos no texto. Ressalto que o uso de maiúsculas foi um recurso usado pela própria autora.

Eu, em tons de expressividade

Água Quente

Preguiçosa, retardada... encenqueira... emburrada... foi com esse repertório que se expressou durante anos. Ela foi não apenas o que o Sistema Educacional a preparou para ser. Foi ousada, nordestina, teimosa. Teimava o tempo todo, conseguiu outros tons.

Rebelde, polêmica, antissocial, e cheia de conflitos emocionais. A menina se tornou revoltada por qualquer coisa. Isso lhe rendeu outros tons de expressividade: guerreira, corajosa... opa gostei!

A alegria durou pouco, se tornou antipática, um tom horrível que lhe prejudicava ao se impor diante das pessoas. Passou a manter distância de quem lhe causava desconforto, assumiu outro tom de expressão: esquisita.

Durante muitos anos, foi sendo moldada conforme a definiam. Nem percebia que estava sofrendo uma mutação comportamental. Com isso, passou a ser qualquer tom.

Rebuscou suas memórias e encontrou uma menina sorrindo, presa no tempo. Olhou para ela, se concentrando em si mesma. Descobriu que a menina sofreu pequenos sequestros, roubaram parte de sua identidade. Foi arrancada de sua terra, foi roubada de sua infância. Vagou por muitos anos perdida em um lugar estranho. Eram muitas as prisões. Ceilândia não era o Nordeste. As pessoas não eram tão solícitas como os Nordestinos. Vulnerável, sofreu abusos, afetivo e sexual, mundo feio, perverso. Culpa, sentimento de fracasso, repressão, fobia social foram os tons que a menina passou a assumir. Fugia de tudo e de todos.

Ela cresceu e se movimentava com gestos delicados, como a bailarina que sempre quis ser, quanta postura e movimentos precisos de uma profissional. A mulher mostrava um brilho no olhar e se transformava numa rainha, movimentos que revelavam sua protagonização majestosa. De repente, a mulher sumia e ali ficava a imagem repugnante de outra mulher, extremamente sensível e inconformada com o mundo.

Uma pessoa em vários tons de expressividade.

Precisava vencer e conquistar um lugar ao sol. A vida dura trouxe um novo tom: Determinação. Ali em meio à nova realidade, assumiu os tons de corajosa e guerreira, mas se sentia em desconforto; sem perceber, reforçava em busca de sua defesa aqueles tons que lhe faziam se sentir rejeitada.

Um dia, buscando a interpretação de si mesma, enxergou, no fundo de seu ser, uma mulher cheia de alegria e vivacidade. A menina, agora mulher, buscava um tom que ela almejava de forma intensa, o tom perdido na infância: a espontaneidade. Todavia, uma cortina cinza povoou o seu universo e um novo tom arrancou da mulher o brilho do olhar. Era um tom desconhecido, a dor da perda. Apesar disso, ela teimava em continuar sua vida, queria viver... viver...

A mulher de agora, outrora menina, já estava cansada de tanta sensibilidade, eita tonzinho doído, melhor abrir mão desse tom. Sabia, no entanto, que nunca abriria mão de se comover com a dor do outro. Insatisfeita e insaciável, a mulher agora buscava libertar-se e alçar voo. Ela apanhou tanto na vida, pancadas como lesões na alma. Sentia dor pelo sofrimento alheio e dor de si mesma, até o dia que encontrou uma mulher adormecida. Onde ela estava o tempo todo? Que bom encontrá-la! Era uma índia guerreira, uma rainha, uma mulher, e que mulher... Estava em algum lugar dentro dela mesma. Um casulo se rompe e uma linda *butterfly* surge e rouba a cena. Uma fusão harmoniosa de internalidades. Tons multicoloridos. Elas se reencontram e agora sim, como uma bailarina ou não, elas estão prontas para alçar o grande voo: BORBOLETA.

E foi assim que aquela mulher foi resgatada, despertou daquele sono profundo... na verdade sempre esteve ali, esperando ser vista e apreciada. POR QUE não antes? PORQUE esse era o momento. Uma nova mulher, com uma infinidade de tons: africano,

indígena, chinês, japonês... uma variedade de etnias, uma mistura extraordinária. Ela é, Eu sou. Nós somos mulheres em vários tons de expressividade.

*

Chamo atenção para o uso da palavra *tom* e a variação *tons* – a professora as escreve por 21 vezes no seu texto, conforme assinalado. Vejo que esse uso se dá para marcar as mudanças ocorridas na vida da autora em relação ao poder exercer sua *expressividade*.

Boa parte do texto é tomada por adjetivos que atribuem ‘*defeitos*’ ao eu lírico do texto, como podemos observar, logo no início, quando temos as palavras “*teimosa*”, “*retardada*”, “*encrenqueira*”. Entretanto, ainda no primeiro parágrafo, Água Quente toma um qualificativo, geralmente tomado como negativo, e o subverte: “*teimosa*” é tomado como um adjetivo que se transforma no verbo “*teimava*”, o que a faz conseguir “*outros tons*”. Tomo o verbo *teimar* como um processo material no qual a professora é *agente* e transforma, de algum modo, a realidade. O *teimar* a faz *agir*.

Mais uma vez, no segundo parágrafo, a professora cita adjetivos que também são tomados como avaliações negativas (“*rebelde*”, “*polêmica*”, “*antissocial*” e a expressão “*cheia de conflitos*”) que são transmutadas em avaliações positivas, como em “*guerreira*” e “*corajosa*”, ao que a autora exclama: “*opa gostei!*”. Vemos que, dentro do contexto apresentado, podemos inferir que a professora não se abala com as críticas e que, conseguindo lidar com essas, age de modo subversivo.

Quando optamos por cursos de formação que nos fazem mudar nossa maneira de pensar, de agir e de sentir, nos tornamos mais abertas a partilhar nossas histórias, como podemos observar no texto produzido pela professora. Nos três parágrafos seguintes, vemos *tons* mais sombrios e relacionados a abusos (*afetivo* e *sexual*), vulnerabilidade e culpa. Nessa parte do texto, Água Quente faz uma avaliação negativa do mundo (“*mundo feio, perverso*”), buscando amparo no senso comum; vejo que os parágrafos aos quais estou me referindo, apresentam *tons de dor*.

No processo de escrita criativa, às vezes, o ato de escrever pode colaborar para expressar palavras de *cura* desses traumas, com a transformação (ou a busca por), que nos impulsiona a ansiar pela mudança nos diversos aspectos em que vivemos. Fairclough (2001a) nos fala que “a mudança envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou a sua exploração em situações que geralmente as proíbem.” (p.127).

Água Quente busca duas metáforas que dão leveza ao seu texto da *bailarina* (de “movimentos preciso”) que relaciona a uma mulher que “se transformava numa rainha, movimentos que revelavam sua protagonização majestosa”; e da *borboleta*, como em “um casulo que se rompe e uma linda butterfly surge e rouba a cena”. Ao ler esse trecho me vem à mente o símbolo do PMI que são borboletas voando.

No último parágrafo a professora arremata seu texto dizendo que a mulher que “*sempre esteve ali*” foi “*resgatada, despertou daquele sono profundo*”. Podemos observar, na primeira expressão, a presença do advérbio *sempre* que nos remete a uma *presença-ausência*, uma vez que, teve que ser *resgatada*. A esse resgate, eu chamo *mudança*.

5.3.5.3. Professora Água Vermelha

Dentre as professoras que colaboraram com essa pesquisa, a professora Água Vermelha participa com **o memorial** (produzido no PMI), **a entrevista** e **a produção textual do grupo Autoriar**. Ela também é a docente que me apresentou a estudantes que participam dessa pesquisa. Como já disse anteriormente, optei por não fragmentar o texto literário feito pela professora e apresentá-lo na íntegra.

O relato da professora é um aguçador de olhar para “*as coisas comuns*”. Nessa narrativa vemos elementos que, mesmo sendo presentes no nosso cotidiano, nos aparecem travestidos de poesia e da lente do outro. É necessário também transformar o olhar para poder sentir, agir e pensar diferente!

Tesoura

Água Vermelha

...foi assim que você pensou que eu ficaria no mundo, usando
flores em meu cabelo negro,
sempre escondidas no emaranhado dos cachos sempre escondidas
no emaranhado do caos
de minha cabeça negra. só você sabia quantas flores eu usava
porque agora eu já sei
que você dedicava as noites à contagem. Deus não dorme e você
também não.
(Matilde Campilho)

Já estava certa do que iria fazer quando aquele isolamento social lamentável acabasse, iria se dar de presente um corte de cabelo no Salão C. Aquele especializado em

cachos que fora tão difícil para ela descobrir. Conversas, pesquisas na internet, uma luta para encontrar uma cabeleireira que soubesse cuidar de fato de cachos.

No percurso, uma nova descoberta. A primeira foi o *sex shop*. Toda vez que passava por ali vinha aquele frio na barriga, nunca havia entrado em um. Sozinha não teve coragem. Um dia combinou com uma amiga que acompanharia seu corte de cabelo. Corte de transição capilar, radical, uma companheira é sempre bem-vinda nessas horas.

Com a amiga se soltou, criou coragem de entrar no bendito *sex shop*. Desceram as escadas atrás de uma funcionária, a amiga achando muita graça, ela toda desconfiada. A amiga riu e disse que não tinha nada demais, que ela era praticamente sócia de vários e, entre risadas, entraram: *el mundo rojo* estava no subsolo.

Depois das escadas, um mundo de possibilidades, algumas conhecidas, outras inimagináveis. Queria olhar tudo muito detalhadamente, mas a presença da funcionária a constrangia... então deu uma olhada mais por cima e só conseguia matar a curiosidade quando a amiga escolhia algo e vinha, despojadamente, lhe mostrar; se atentou mais às lingerie que lhe pareceram as coisas menos constrangedoras de serem olhadas. Tiveram que deixar a loja, estavam atrasadas. Levou o cartãozinho para entrar em contato caso precisasse de algo. E precisou, acabou voltando sozinha, perdeu a timidez e teve uma tarde incrível.

A segunda descoberta fora a casa de empadas, que descoberta! Nunca na vida havia comido empadas tão deliciosas. A sua preferida era a de quatro queijos, acompanhada de um vidro de Coca bem pequeno pra não deixar de lembrar da infância. O lugar era simples, até apertado, era obrigada a comer de frente para a dona e para a única funcionária. Se as empadas eram deliciosas, o papo não ficava por menos. No horário de pico, chegou a presenciar um caos no atendimento. Nesse dia ficou sem seu papo gostoso, levou as empadas para comer em casa.

A terceira descoberta foi a loja de velas. Entrou para dar uma olhada nas velas e acabou se encantando com as essências. Pôde recriar um cheiro que por alguns dias inebriara sua casa. Cheiro do casamento da amiga, uma lembrança especial que, enquanto durou, a deixou envolta naquela noite de encanto... desejando amor e luz para a vida de todos.

Outras descobertas do caminho foram: o sapateiro, que vendia cadarços coloridos que fizeram a sua alegria; o brechó, no qual encontrara peças raras; o 1,99, onde se fartara de 'breguetes', que nem diz sua amiga.

Apesar de todas essas descobertas terem sido maravilhosas, nada se comparava à primeira experiência no Salão C. Ao chegar lá, ficou encantada. Primeiro com a decoração *vintage* que variava entre tons pastéis e um vermelho bem vivo, cor inclusive do pedestal no qual uma cliente aguardava tranquilamente enquanto lia uma revista. Depois, era aquela jarra coberta com uma redinha cheia de pérolas nas pontas.

A dona do salão a recebeu com um abraço bem apertado, como se a conhecesse há anos e estivesse com muita saudade. Ao sentar na cadeira de corte, notou que seu cabelo não fora molhado, era a primeira vez que isso lhe acontecia, um corte com o cabelo seco. A cabeleireira lhe explicou que corte em cabelo cacheado tinha que ser seco mesmo, para acertar a posição dos cachos.

Então a viu desmanchá-lo, soltar bastante os cachos por todos os lados e tirar da bandeja uma daquelas tesouras douradas organizadas em alguma sequência que para ela não

fazia sentido. Só sabia que tinha ficado fascinada com aquela disposição. Antes da primeira tesourada, um ajuste no celular e mais uma surpresa, o corte seria ao som de 50 Cent! Enquanto tudo ia acontecendo, ela se olhava naquele espelho provençal branco e a conversa ia rendendo boas risadas; naquela tarde quente de agosto falaram sobre literatura, horta, séries, música, transição capilar, judô e... amor.

*

A professora começa por relatar um desejo “*quando aquele isolamento social lamentável acabasse, iria se dar de presente um corte de cabelo*”; vemos que passa por um tempo difícil, a que todos nós também nos submetemos, o da pandemia. O corte no cabelo é retratado como “*um presente*” que se daria.

Quando pegamos o verbo *cortar* muitas vezes podemos remetê-lo à ideia da perda; entretanto *um corte de cabelo* é passar por um processo de mudança, quase como um ritual da mudança. Ela relata a *luta* que foi encontrar um lugar que pudesse cuidar dela – “*cuidar de fato de cachos*”. Nesse início a professora nos relata sobre essa *descoberta*.

Ao falar do percurso, até a chegada ao salão, observamos que ela passa por lugares que li como metáforas de *alimentos para os sentidos/imaginação, o corpo e os afetos*. É um texto que fala do feminino, da mulher, de sua percepção de mundo, “*do frio na barriga*”, como relata a autora.

No caminho de descoberta, nos diz que “*a primeira foi o sex shop*” – vejo-o como uma representação do contato com o novo, possibilidades para os sentidos e a imaginação. A autora revela que “*sozinha não teve coragem*”. Transpondo para o que vivemos, no tempo em que ocorreu esse curso de formação continuada, penso que o chamado à transformação é algo coletivo, para o qual precisamos de ajuda, de companhia, de caminhar junto.

No seu *segundo* lugar encontrado, alimentou o corpo: “*nunca na vida havia comido empadas tão deliciosas*”; vemos a presença de dois advérbios (“nunca” e “tão”) que dão a dimensão do encontro que se tornou rotina. Além do petisco, a narradora/autora relata que o “*papo não ficava por menos[delicioso]*”. Transformar-se é também observar um pouco mais o mundo que nos rodeia é ter “olhos de águia e de serpente” como nos diz Anzaldúa (2005). Na perspectiva da Análise de Discurso crítica, é preciso manter e renovar essa consciência desperta para que possamos perceber como somos afetados através dos discursos que nos cercam e como podemos trabalhar pela

mudança social. As mudanças de postura dependem da nossa interação social, do modo como nos percebemos e agimos no mundo através das práticas, como as formações continuadas no campo da educação.

“*A terceira descoberta*”, como nos narra Água Vermelha, é uma loja de velas. Lá seus afetos são despertados por rememorar experiências relacionadas a cheiros que encontra na loja, como vemos em “*cheiro do casamento da amiga, uma lembrança especial*”. Vemos que ela qualifica a palavra *cheiro* com uma referência peculiar (do casamento da amiga) e avalia positivamente o substantivo *lembrança* com o adjetivo *especial*, referindo-se à noite “*de encanto*” em que estava “*desejando amor e luz para a vida de todos*”. Dentro da cerimônia, tão significativa para a professora, podemos observar que seu desejo aos noivos resplandeceu, se *estendeu* para todos.

No finalzinho dessa crônica-conto, vemos como se deu a experiência do desejo-presente anunciado no início do texto. A autora faz uma avaliação positiva, da primeira estada no salão, “*nada se comparava à primeira experiência no Salão C*” – no decorrer do texto são relatadas as histórias vividas no caminho para o salão, entretanto, o uso do advérbio *nada*, revela a sobreposição dessa última experiência em relação às demais, que são apresentadas como satisfatórias, não “se comparava” àquele momento. Outra referência a esse momento é o “*abraço bem apertado*” que recebe da dona do salão. Vemos que a professora, ao que indica no texto, está buscando deixar seu cabelo de um jeito mais “natural” ; podemos ver o abraço como um sinal de *apoio* à decisão que tomou. No final do texto, mais uma vez, temos essa referência ao *afeto* uma vez que dos muitos assuntos que falaram, a palavra *amor* aparece de modo destacado.

Para Resende (2017) “relações afetivas entre pessoas reais podem alterar relações sociais objetivamente dadas no potencial da prática, e creio que alterações em relações sociais previstas configuram uma forma importante de mudança social” (p.35). Assim, no decorrer da leitura desse texto, percebo uma narrativa que descreve uma mudança de atitude – que perpassa a afetividade. Vivemos sob a influência hegemônica e ideológica que muitas vezes não nos deixa perceber os detalhes do nosso dia a dia. Vejo a sensibilidade aflorada nas palavras da professora que participava de um grupo de escrita autoral criativa, além do PMI, e pode se perceber a partir de outros olhares e de novos pontos de vista *dela mesma*.

5.4. A novidade no ato de aprender: análises discursivas das estudantes

“Ler ajuda a aprender e compreender o mundo e a refletir sobre a dominação que se sofre nele. Escrever ajuda a fazer sua própria voz ser ouvida” (Charlot, 2021, p. 53)

As estudantes que participaram dessa pesquisa são todas ex-alunas da professora *Água Vermelha*. As adolescentes participam de atividades propostas na *Parte Diversificada*, oferecida na grade horária das disciplinas cursadas no ensino médio, na escola *Melchior*, e, a partir daí, começaram a ter outra relação com sua escrita. Assim, buscaram também um contato mais aprofundado, inclusive participando de atividades de extensão propostas pelo GECRIA, e divulgadas pela professora, o que levou à possibilidade de escrever para além da sala de aula. Foi a ressignificação do ato de aprender, que ultrapassou os muros da escola e se transformou numa atividade extracurricular para as estudantes, que se tornaram pesquisadoras do GECRIA, a partir de parceria com PIBIC Ensino Médio do PROIC/UnB, por um ano, além de receberem formação para atuarem como tutoras do projeto *Escrita Jovem*⁴⁰ do GECRIA.

Todas as estudantes têm 16 anos e cursam a 2ª série do Ensino Médio. Buscarei, nessa seção, identificar, na conversa que tive com as estudantes o objetivo que diz respeito às *mudanças discursivas e identitárias das alunas participantes*.

Estudantes		
Nome ⁴¹	Idade	Série do ensino médio
Cachoeirinha	16 anos	2ª
Lavrinha	16 anos	2ª
Pontinha	16 anos	2ª

Quadro 8 – Estudantes colaboradoras da pesquisa - elaborado pela autora

Para analisar a conversa que tive com as estudantes, me guiarei pelos aspectos expostos no quadro já construído, entretanto com algumas adaptações, vejamos a seguir:

Significado	Categoria discursiva	Categoria social	Questões
Identificacional	Modalidade	Tipos de identidade com assumidas pelas escritoras pelas estudantes	Como as estudantes se identificam? Como formam essa identidade? Que vivências são importantes para a formação dessa

⁴⁰ Já há nota anterior falando sobre o *Escrita Jovem*.

⁴¹ Usado pela pesquisadora com vista a resguardar a identidade das participantes.

			identidade? Qual o comprometimento com essa identidade?
	Avaliação	Tipos de identidades	Quais são os valores assumidos por essas estudantes? Como identificar esses valores em suas falas/ escritas?
Representacional	Interdiscursividade	Tornar-se escritora	Que discursos são representados nos textos das estudantes? Há mistura de textos? Como acontece a relação de interdiscursividade nos discursos apresentados?
		Atravessamentos	Como o processo de Educação é visto pelas estudantes? De que modo isso é representado nas práticas de escrita/ fala?
	Eventos e atores sociais	A sala de aula como espaço de troca de aprendizagens	Há realização de eventos que incluem ou excluem os indivíduos? Como o espaço da sala de aula pode se tornar um espaço de troca? Que metáforas há nessas representações?
Acional	Estrutura geral do texto	O escrever e o falar	Qual a relevância do gênero empregado para a análise?
	Metáforas		Qual a relevância da metáfora no modo de agir?

Quadro 9 – Significado, categorias (discursiva e social) e questões – Estudantes - elaborado pela autora

Vejamos a seguir a relação que recriaram com suas escritas, leituras e o próprio ato de se comunicar, a partir das mudanças nos modos como passaram a se ver: potentes no ato de escrever. O mundo ganhou outras cores e a lente da aventura pode ressurgir. Resignificar – foi muito do que puderam fazer - desde sua relação consigo até a relação com os outros. O método usado, para guiar a conversa, em que foram geradas essas falas, foi de entrevista semiestruturada em grupo, diferentemente da fala das professoras, que foram entrevistadas separadamente.

Irei destacar algumas falas, do material gerado, e realizar as análises que julgo pertinentes.

As subseções terão por título frases retiradas da entrevista que realizei com as estudantes.

5.4.1. “tem muita gente que não gosta de escrever porque tem preguiça de escrever, porque, às vezes, não sabe (...) não sabe por onde começar, pra onde vai, onde termina... eu já me senti assim, por isso que eu tô falando” – relato da estudante Lavrinha

Colocarei a seguir alguns trechos da fala da estudante e farei uma análise geral dessas falas. As questões de pesquisa que me guiam para essas análises são as que se seguem:

- Como esse percurso de formação continuada PMI-Gecria chegou até a escola, nas novas práticas de leitura e de escrita propostas pelas professoras?
- De que forma as experiências de transformação docente impactaram nas práticas pedagógicas das alunas

Excerto 13

“a professora Água Vermelha ela já participava dessas oficinas, né. E ela sempre comentava com a gente, durante as aulas, das experiências que ela teve, como ela se sente, não sei o quê, e isso passou a despertar o interesse, em mim.”

“...mas, saber se expressar, isso é mais importante, do que você escrever tudo da maneira correta, gramaticalmente, por exemplo.”

“quando eu era criança, eu gostava muito de histórias, de conto de fadas, gostava que contassem pra mim. Na escola, a gente fazia, às vezes, roda de leitura, que a professora lia para gente e tal e eu gostava bastante.”

“eu acho que as pessoas deveriam se dar pelo menos uma chance, mesmo não sendo muito fã de escrever, ou de ler participar de uma oficina desta para ver por outro lado, entendeu?”

Podemos observar, na fala dessa estudante, que as experiências da professora em formação continuada serviram de base para um processo de mudança e de oferecimento de outros tipos de atividades que incluem a escrita criativa como podemos ver em “ela sempre comentava com a gente” e “isso passou a despertar o interesse, em mim.”. A participação da professora e os comentários que fazia em sala “despertou” o interesse da estudante, dessa forma, podemos inferir que a professora é uma referência para essa estudante.

Dentro do processo de formação continuada devemos buscar cursos, não apenas para colocarmos no currículo, mas que nos façam perceber o mundo a partir dos processos educativos, como nos diz Giroux (1997), sobre programas de treinamento de professores que “precisam substituir a linguagem da administração e da eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino” (p.159). Dessa forma, é que teremos condições para colaborar na formação de uma sociedade mais equitativa e para todas/os.

O gosto pela leitura e pela escrita não é algo inato; é ensinado como podemos observar em *“quando eu era criança, eu gostava muito de histórias”*. A estudante relata experiências que teve no início de sua vida escolar no fundamental I, fala também que sua professora, à época, fazia *“às vezes, roda de leitura, que a professora lia para gente e tal e eu gostava bastante”*.

Como as diversas habilidades que desenvolvemos ao longo da nossa vida – tanto acadêmica como em geral – os atos de ler e escrever na escola devem ser proporcionados, para serem experimentados e essas oportunidades deveriam acontecer nos espaços que frequentamos. A escola deveria ser um desses espaços, por excelência, em que pudéssemos desenvolver esse gosto. Não há como se optar por algo que não se conhece. Se a leitura sempre nos é apresentada como algo nada prazeroso, como gostar dessa atividade? Se a leitura sempre me leva ou se “apresenta” espaços em que não me reconheço, como me interessar?

Para que exista o engajamento, é necessário construir esse caminho.

Temos na fala da estudante, no terceiro trecho (*“quando eu era criança, eu gostava muito de histórias, de conto de fadas, gostava que contassem pra mim. Na escola, a gente fazia, às vezes, roda de leitura, que a professora lia para gente e tal e eu gostava bastante.”*), podemos observar o uso de vários verbos no pretérito imperfeito (*“era” “gostava”, “fazia” e “lia”*) que denotam certo saudosismo, referente à época em questão – é algo que mexe com as lembranças da estudante.

No último fragmento (*“eu acho que as pessoas deveriam se dar pelo menos uma chance, mesmo não sendo muito fã de escrever, ou de ler participar de uma oficina desta para ver por outro lado, entendeu?”*), vemos certa inclinação da estudante em concordar, modulando, o que é assinalado pelo uso da expressão *“eu acho”*. Esse modo de pensar

sobre a leitura e a escrita é parte do percurso vivenciado com a professora que participou das formações continuadas que mobilizaram seu pensar-sentir-agir.

Uma outra percepção, que é pertinente para essa análise, diz respeito a uma consciência linguística, na qual o aspecto comunicacional/interacional deve prevalecer sobre o formal, ainda mais quando se busca quebrar paradigmas quanto ao ensino-aprendizagem da língua materna, exposto na fala da estudante : “...mas, saber se expressar, isso é mais importante, do que você escrever tudo da maneira correta, gramaticalmente, por exemplo”, partindo desse pensamento podemos desenvolver ações que possam atender às/aos estudantes em suas necessidades, uma vez que, há ações que mais afastam que acolhem estudantes no ambiente escolar. O processo de escrita e da leitura pode ser um processo inclusivo e significativo; não mais um processo que exclui, dentre outros tantos.

Excerto 14

“... quando você escreve e lê muito, você procura novas palavras, né, pra se expressar, pra diferenciar seu vocabulário. Então, assim, eu acho que faz muita diferença, você fica mais confiante e consegue desenvolver bem um tema que é dado para escrever uma redação, por exemplo.”

Quando somos instigados a conhecer, procurar o “novo”, como vemos no trecho “você procura novas palavras”, demonstrando o protagonismo da estudante, entramos num mundo que pode nos fazer diferente, que pode nos abraçar a partir de aspectos que não imaginávamos anteriormente.

A escrita, a leitura e o prazer da partilha autêntica com pessoas que são vistas como seus pares nos fazem perceber que há mundos a serem percebidos a nossa volta, a partir de novos olhares em que aspectos discursivos, sociais e materiais, como a hegemonia e a ideologia dominante, podem ser questionados e entendidos como rumos que devem ser mudados, um modelo colonial a ser superado a partir de saberes outros que nos acolhe e nos transforma. Isso é questionar os modelos colonizantes e descolonizá-los a partir de outras visões de mundo. O objetivo da estudante, ao buscar o novo é “pra se expressar, pra diferenciar seu vocabulário”. Ao usar o verbo *diferenciar* a estudante demonstra consciência do desejo de mudar a partir desse processo pelo qual está passando. A mudança que não ocorre sozinha, mas junto. Como dito ainda no

excerto 12: “*as pessoas deveriam se dar pelo menos uma chance*”, na avaliação da estudante Larvinha.

O professor Jonas Bach (2019) nos diz que devemos estar abertas “sensivelmente” aos encontros que são possibilitados a partir das tramas tecidas pela (e na) vida – somos fios. “Convocadas” para compor, integrar, fazer parte – apenas fio a compor a trama da vida. Quando a estudante diz “*você fica mais confiante*”, ela avalia positivamente o processo de buscar o novo, o adjetivo é intensificado pela presença do advérbio *mais*. Ao se sentir dessa forma (mais confiante) a estudante se sente “autorizada” a “*desenvolver bem um tema que é dado para escrever uma redação, por exemplo*”. Dessa forma, o estar com as outras nos faz sentir parte dessa composição em que, mesmo sendo “apenas” fio, somos tecidos, nos faz “confiantes” de que possamos estar num caminho que leva a estradas diferentes e mais cheias de encanto.

Ressalto que toda essa construção do pensar diferente sobre o ensinar/aprender não é algo novo ou inédito, mas uma construção crítica que tem como ponto fundamental Paulo Freire, entretanto não se esgota nele, uma vez que seu pensamento serve para iluminar diversas cabeças pelo mundo afora: como de alguns dos teóricos que são citados ou referenciados do decorrer da costura/tecer desse texto.

Excerto 15

“...tem muita gente que não gosta de escrever porque tem preguiça de escrever, porque, às vezes, não sabe. Pega uma caneta, um papel, fica lá olhando e pensando por horas, não sabe por onde começa, pra onde vai, onde termina... eu já me senti assim, por isso que eu tô falando! Mas quando você começa, de pouquinho em pouquinho, e você vai aprendendo, você vai evoluindo, vai se conhecendo, o jeito que você escreve, como você vê as coisas, só vai melhorando! ... acho que as pessoas deveriam tentar, e conhecer essa escrita criativa, que ela faz muito bem para a gente! E ajuda. A gente escreve melhor, lê melhor, interpreta melhor, só coisa boa!”

A questão do tempo, dentro da escola, é algo merece que se pense a respeito. Para se trabalhar com o processo de escrita criativa, e esse movimento de comunidades de escrita/ leitura/ fala/ partilha, devemos ver que a qualidade desse “uso” (se é que posso falar assim, não acredito que essa seja a palavra adequada) deve se sobrepôr à quantidade. Quando a estudante diz “*Pega uma caneta, um papel, fica lá olhando e pensando por horas, não sabe por onde começa, pra onde vai, onde termina*” ela relata

a vivência de colegas dentro da escola. Ao afirmar que “*não sabe por onde começa*”, ela relata um processo mental (sabe) que deve se tornar material (começa). Ao narrar esses processos podemos observar que, na avaliação dela, há vários motivos que levam estudantes a não escreverem (“*tem muita gente que não gosta de escrever porque tem preguiça de escrever, porque, às vezes, não sabe*”), mas acaba por dizer que há quem “*não sabe*”. É necessário que se oportunize a estudantes espaços para que possam falar exatamente o que ela expõe - o “*não saber*” - que pode ser partilhado por alguns/mas, ressignificado e, sobretudo, se encontrar soluções que possam estar ao alcance de todas/os.

É importante que se possa oferecer durante as aulas e, havendo necessidade, que se possa criar espaços, dentro das escolas ou dentro desse mundo virtual que se abriu, para poder continuar esse processo de vinculação comunitária iniciada no ambiente escolar. Quando a estudante diz “*acho que as pessoas deveriam tentar, e conhecer essa escrita criativa, que ela faz muito bem para a gente! E ajuda*”, ela faz uma avaliação positiva do que a escrita criativa tem sido para ela e de que “*as outras pessoas deveriam tentar*”.

A proposta relacionada à prática da escrita criativa permeada por um espaço em que o foco não seja apenas o texto como “*produto final*” encontra seu sustento em processos, nos quais a educação e a afetividade estejam de mãos dadas como vemos em hooks (2013) “quando Eros está presente na sala de aula, é certo que o amor vai florescer (...) Na realidade, sempre existiram laços especiais entre professores e alunos, mas tradicionalmente eles eram exclusivos e não inclusivos” (p 262). Esse trecho, em especial, me leva a pensar em como, em nossa atividade, devemos estar abertas para esses momentos, ainda mais quando se propõe a escrever de modo livre e criativo, a se falar dos assuntos que surgem e abraçar tudo e todos de modo humano e amoroso. Sob a ótica da ADC, podemos perceber a criação de um espaço propício para que a mudança de discurso e de prática ocorram.

“*Só coisa boa!*”- é com essa avaliação que a estudante finaliza sua fala. O que me faz refletir que devemos buscar esse possível ponto de chegada! É o desejo delas/es e também o meu enquanto professora. Colaborar para esse processo de formação que também me desenvolve e me torna melhor também como gente.

Mas, antes desse final, a estudante traz em sua fala a necessidade de se passar e compreender melhor como pode nascer a escrita, quando avalia que “*quando você começa, de pouquinho em pouquinho, e você vai aprendendo, você vai evoluindo, vai se conhecendo, o jeito que você escreve, como você vê as coisas, só vai melhorando!*”. A partir dessa fala, podemos pensar que uma *autoatualização* pode ser buscada pela/o estudante que se sente com dificuldade de escrever. Entretanto, não podemos deixar de lado nosso papel de estar oportunamente conversando e oferecendo os recursos necessários ao desenvolvimento da/o estudante.

A prática de escrita, com que fomos acostumadas/ensinadas e ainda é empregada, pode adormecer talentos quando não percebe o processo de escrita como algo mais amplo que o simples ato de “passar para o papel” aquilo que se tem na cabeça, usando a regra padrão, sem “erros”, sem fugir do tema, com todos os pontos, vírgulas e acentos e letras nos seus devidos lugares... daí a importância de se vivenciar, discutir temas, encontra-se com outros pensares, saberes e agires.

5.4.2. “eu me interessei em participar (...) pelo apoio que a professora *Água Vermelha* dava e tals. Acho que é meio difícil de não se interessar assim.” – Relato da estudante Pontinha

Nesse pequeno trecho, podemos ver que o papel da professora nos processos de aprendizagem crítica: não há apenas a reprodução de conhecimentos já cristalizados, há interação de saberes, trocas proporcionadas por essa noção de construção em roda, em comunidade – em que se aprende enquanto se “ensina” e se “ensina” enquanto se aprende; É dialógico, é troca em que as identidades não são papéis rígidos e desempenhados apenas por estudante ou professora: o *ou* pode ser substituído pelo *e* que integra e coloca em unidade os processos de aprendizagem. De maneira alguma estou tirando as responsabilidades das professoras, mas sabemos que o processo de aprender é mais que o respeito a um currículo ou a uma grade horária ou a teorias que podem parecer vazias e longe da realidade – aprender é ver vida naquilo que se aprende!

A estudante também se engaja, participa, correspondendo, de certa forma, ao apoio da professora. Para a estudante o difícil era “não se interessar”. Quando se educa para autonomia se procura também “a aproximação cada vez maior entre o que eu digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (FREIRE, 2019, p. 94).

A estudante foi a que menos falou durante nossa conversa. dessa forma, ficarei na análise apenas da frase que também serviu como título.

5.4.3. “eu descobri, nessas oficinas, que a minha imaginação é muito fértil...”

Vejamos o trecho a seguir:

Excerto 16

“... eu descobri, nessas oficinas, que a minha imaginação é muito fértil (...) eu posso viajar ali, por causa da imaginação, e ter uma interpretação totalmente, tipo, única e diferente, digamos assim. (...) por mais que eu saiba escrever, não sou muito boa em interpretação de texto. E... eu surpreendi com isso, achei interessante.

Quando se lê junto, com a possibilidade de partilha e até da reescrita, podemos repensar as histórias que lemos a partir de outros aspectos, e podemos perceber melhor a amplidão do mundo em que mergulhamos quando temos um livro em nossas mãos. A escrita criativa é também oportunidade de *leitura*, daí a possibilidade das *vivências* nessas comunidades. A estudante afirma “*eu descobri, nessas oficinas, que a minha imaginação é muito fértil*”, ela faz uma avaliação de como vê sua *interpretação* com relação aos demais, o que pode ser confirmado pelo trecho seguinte a esse, em que diz “*eu posso viajar ali, por causa da imaginação*”.

No percurso, de uma oficina de escrita criativa os que coordenam mediam os conhecimentos e não apenas “*ensinam*” dentro de uma perspectiva a que estamos acostumados; ou melhor, ‘enformados’ para reproduzir saberes sem que se processe pensamentos renovados, sem que se crie novas expectativas ou mundos para além daquilo que nossos olhos estão vendo. A estudante também revela “*ter uma interpretação totalmente, tipo, única e diferente*”, há uma avaliação comparativa com relação às demais colegas. Dessa forma, trago Freire na *Importância do ato de ler* proferida em 1981

Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. (p. 3-4)

Somos mais que reprodutores daquilo que aprendemos. A partir do momento em que estudantes pensam que estão tendo uma “*interpretação... única e diferente*”,

devemos pensar para onde apontam as mudanças que desejamos e se estão de fato acontecendo. Fairclough (2003), nos diz, numa tradução livre que “os textos podem provocar mudanças em nosso conhecimento (nós podemos aprender coisas novas a partir deles), nossas crenças, nossas atitudes, valores e etc.” (p.11), dessa forma, os *efeitos causais* de um texto nos acompanham e podem ser a mudança que buscamos.

Quando avalia dizendo que “*por mais que eu saiba escrever, não sou muito boa em interpretação de texto. E... eu surpreendi com isso, achei interessante*”, percebo que ela apresenta certa consciência a respeito de suas fragilidades ao dizer que “não é boa” (avaliação negativa). Entretanto, logo após faz uma avaliação positiva dizendo que achou “*interessante*”. Vejo que há uma contradição em sua fala, mas que pode ser também processo de uma consciência de seus “erros”.

Dessa forma, nos descobrimos também nessa caminhada – viajamos – lendo e escrevendo, um grupo nos proporciona, certamente, uma viagem mais segura e prazerosa! A autonomia vem com o reconhecimento do outro também como um ser autônomo. O ser professora é buscar isso para si e para os que lhe foram confiados/as de alguma forma.

Excerto 17

“Eu leio bem raramente (...) porque eu gosto... é muito... contraditório... Porque eu não sou muito fã de lê, mas eu gosto de escrever... e eu não escrevo o mesmo gênero que eu leio.”

Muitas vezes, dentro do espaço da escola, somos colocadas entre falsos dilemas, entre polaridades – como nos diz o professor Bach (2017) – que, na verdade, deveriam ser vistas como elementos complementares e não como possibilidades opostas em que é preciso superar a “dicotomização” de elementos, como no caso exposto, a falsa oposição entre ler e escrever. O autor nos diz que a “educação é transformação da subjetividade” (p. 235), como sujeitos, nos reconstruímos, remodelamos, reencontramos nossos caminhos e identidades. Dentro do processo de leitura-escrita proposto não é diferente.

A estudante afirma que “*Eu leio bem raramente (...) mas eu gosto de escrever*”, temos uma avaliação negativa advérbio evidenciado pelo advérbio *raramente* que é intensificado por outro (*bem*). Na fala, há um alto grau de comprometimento com o que diz – no trecho ela faz o uso do pronome pessoal *eu* por seis vezes.

Giroux (1997), não podemos centrar nossas energias simplesmente nas burocracias que a escola determina, mas também devemos aprimorar nossa visão crítica a respeito daquilo que querem fazer da Educação, a fim de nos desenvolvermos como “intelectuais transformadores que combinam a reflexão prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (p. 158).

Sei que a realidade de sala de aula não é muito suave, entretanto, devemos propor esses espaços, de escrita, leitura e discussões para que todas/os possam se sentir responsáveis pelos processos de desenvolvimento uns dos outros dentro dessa comunidade em que a aprendizagem é de todas/os, inclusive das professoras.

5.5. Notas autoetnográficas- encerrando as análises

Engajada em um diálogo interior, imaginando-me conversando com alguém, ouço a seguinte questão: “Como não ser uma aventura?” Ao que respondo: “Somos tão únicas, diferentes e tão ligadas pelo igual que somos nessa *aventura!*”.

Dobrar-se a ser apenas uma ideia é pensar num mundo estático de uma não existência, de um simples mente não ser se não se pensar... e eu? Eu sou aventura! Sou aventura quando ainda me encanto com o canto “irritante” da cigarra e acredito que ele irá trazer chuva. Aventura inteira é ver vagalume e desligar as luzes da casa para ver se enxergamos outros; é confundir vagalumes com estrelas cadentes também e pensar nessas duas belezas voantes ilustrando a nossa imaginação.

Será que as ideias dão conta da imaginação?

Ideia é ainda ter que fazer cálculos; é aquele projeto de pesquisa que ainda vai virar aventura; é a sombra de uma provável realidade (parafraseando Platão), algo que talvez cegue meus olhos. Ideia é coisa tihosa que não obedece a padrão, nem tem tempo, nem regra... e que deveria ser como *gente*. Ah, isso é coisa de especialista também e de identificações que não cabem mais na aventura a qual chamamos de VIDA.

Compreendo hoje a autoetnografia de um modo tão grande, como não poderia imaginar naquele primeiro semestre em que tivemos muitas partilhas e discussões. Hoje tenho mais apreço por meu diário de notas de campo; nem sempre é fácil escrever nele, mas quando revejo, percebo a importância do que fiz.

Sobrevivendo em correntezas - de dentro, de fora e na terceira margem do rio – inquietações

Aqui tomo as correntezas avassaladoras, antes de chegar à calmaria das águas azuis e transparentes que encontro perto do colo da minha avó e que ilustram muitas das minhas fotos. Pesquisa, projeto, vida, cruzamentos da vida com os/as autores/as me ajudam a questionar e a compreender a partir de leituras e vivências.

As águas revoltas que correm aqui dentro questionam como a educação tem, e deve ter, papel decisivo nas nossas vidas – não falo da formal, medida em diplomas e atestada pelas universidades (não as desprezando, caso contrário, não faria o mínimo sentido eu estar buscando um pouco mais de conhecimento nos bancos da universidade), mas falo, sobretudo, das grandes aprendizagens que podem se ouvir e se ver no outro, nos encontros com o outro; essa transgressão que é aprender quando se ensina ser “um ‘aventureiro(a)⁴² responsável, predisposto(a) à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 2019, p. 49). Ainda nessa perspectiva penso na dimensão dos territórios - reais, discursivos, imaginários e potenciais - que sempre estão em disputa quando falamos em educação – ainda mais sob uma ótica mais humana e de mãos dadas com o outro. Como posso pensar num mundo diverso dentro de uma escola que não cria espaços para a pluralidade?

Arroyo (2013), nos mostra o modo como a organização curricular pode atender demandas mercadológicas/capitalistas sem pensar nos elementos demandados por Freire... Como seguir sem conseguir, sem buscar rumos que sejam mais próximos do equilíbrio ou da equidade?

De dentro, vem muitas outras dessas inquietações, mas o lado de fora também bate violentamente com suas águas – nos tempos em que vivemos, há quase um desprezo pelo outro e por sua vida – haja vista a morte de mais de meio milhão de pessoas e o total desprezo das autoridades. No nosso campo, a educação, a lacuna, para atravessar esse ‘fora’, é cheia de redemoinhos, peixes ferozes, seres “mitológicos” de muitas cabeças e nenhum cérebro, serpentes que te sugam para o fundo. Há quase um abismo (ao invés de lacuna...) entre o mundo “deles” e o “nosso”. O acesso para “gente”

⁴² Marcação de gênero feita pela autora, ressalto que importante, tendo-se em vista que boa parte dos processos educativos formais e informais pelos quais passamos são empreendidos por mulheres.

era quase impossível; para “eles”, era apenas implementação de práticas já usadas; para “gente”, um pouco mais de descaso e distanciamento entre o lá e o cá...

Quando conversamos sobre políticas de educação, geralmente são os números que falam e pronto. Não se pensa em pessoas, nas vidas que são aquelas representações. Sílvio Carneiro (2019) nos diz que a educação é algo que ultrapassa os processos de aprendizagem aos quais estamos nos debruçando e “estudando” incansavelmente; seria raso tomá-la, a aprendizagem por si, como educação. Partindo desse ponto, como a educação pode nos fazer sentir, agir e ser diferente? O processo colonial nos leva, muitas vezes, a não questionar muitas coisas, ou pensá-las dentro de modelos que se repetem e são relacionados como caminho de sucesso. Aprender sem sentido é importante? Para quem? A quais processos somos levados a repetir, a partir do momento em que deixamos de questionar?

Educar é fazer no processo (no nosso processo), para que a professora também possa expressar o seu potencial intelectual, que faz parte dessa criação como elemento partícipe, não como peça desimportante de uma grande engrenagem – como nos diz Giroux.

Essas águas de fora são também parte desse movimento que não deve parar. Educar, às vezes, passa por cheias que desbarrancam as margens e carregam as árvores menos fortes que estavam no caminho – é transbordamento. Não podemos esquecer que pode ser seca, água raleando e acabando com a vida, mas é antes de tudo resistência, é saber-se um caminho que é conhecido dos viajantes e dos animais, é ponto de referência e reverência para a vida.

Língua/linguagem e Educação - quanto significado em duas palavras-rio, quanta correnteza e inquietação... somos seres sociais, humanos, relacionais entre diversas outras denominações (sem falar das espirituais, transcendentais...). Vejo e espero que esses elementos sejam elementos de conexão, não de separação. Num mundo cheio de portas que necessitam de senhas e que dividem e classificam as pessoas, espero que as linguagens e a educação possam se pontes, além de rios caudalosos e de calmaria.

Boa parte das crianças que vejo, independente de suas diferenças, quando se encontram buscam suas igualdades, seus pontos de convergência, o que pode fazê-las prosseguir... Vamos buscar, sem nenhuma ingenuidade, ser um pouco mais assim?

DESEMBOCANDO NO MAR - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A que considerações podemos chegar

Quando comecei a pensar em voltar a estudar, nunca imaginei a viagem em que estaria embarcando. Vejo que a opção pela Análise de Discurso Crítica foi a abertura de uma “nascente” de possibilidades para mim, visto que, mesmo pensando em aspectos educacionais, busco compreender as entrelinhas dos discursos proferidos dentro da sociedade – de modo especial nas escolas (no meu caso). As mudanças começam em nós. Fairclough (2003) nos diz que

A comunidade mundial deve mostrar sua capacidade tanto para compaixão quanto para força. Os críticos podem dizer: mas como o mundo pode ser uma comunidade? Nações agem em seu interesse próprio. É claro que elas agem. Mas qual é a lição dos mercados financeiros, mudança climática, terrorismo internacional, proliferação nuclear ou comércio mundial? São esses quatro interesses próprios e nossos interesses mútuos que hoje estão inextricavelmente colocados juntos. (p.112)

Estamos interligados, queiramos ou não, conscientemente ou não, tenhamos buscado isso ou não. A verdade é que a *formação de comunidades* é cada vez mais urgente.

O modo como a ADC colaborou na construção dessa pesquisa me fez perceber também que nenhuma disciplina ou ciência deve estar só. O caráter transdisciplinar nos ajuda a perceber nuances que só um olhar em prisma, multidirecional pode alcançar. Os diálogos que busquei com a educação - a partir da Pedagogia Crítica, da Autoetnografia e da Escrita Criativa - fazem parte do que me forma como profissional e como humana.

Ao fazer opção pela formação continuada, o fiz por entender que esse é um processo a que devemos nos conectar – a autoatualização é mais que se engajar pedagogicamente; é buscar uma educação que “cure seu espírito desinformado e ignorante” (HOOKS, 2020, p. 32 - 33) e que leve ao “conhecimento significativo” (idem, p. 33). É embrenhar-se por esse rio.

Pesquisar sobre a formação continuada é tentar “devolver” o que recebi. É buscar reverenciar as professoras que, mesmo na escola, pesquisam, leem, refletem, buscam seus pares para o diálogo e nunca estão satisfeitas com o que “sabem”. De certa forma, foi isso que me moveu.

O processo autoetnográfico que me acompanhou, na forma de um caderno de anotações, me trazia para a realidade que partilhava, vivenciando no meu dia a dia. Em um dos textos que escrevi, para uma das disciplinas que cursei, inclusive com minha orientadora, tenho o seguinte fragmento:

Aqui tomo as correntezas avassaladoras, antes de chegar à calmaria das águas azuis e transparentes que encontro perto do colo da minha avó e que ilustram muitas das minhas fotos. Pesquisa, projeto, vida, cruzamentos da vida com os autores me ajudam a questionar e a compreender a partir de leituras e vivências.

Não foi um rio suave, teve pedras, correntezas, cachoeiras e até trombas d'água, mas foi o que eu precisava atravessar e que precisava me atravessar para que eu chegasse a essa outra margem.

Desta forma, pensando nos objetivos propostos por este trabalho, pude observar que os cursos de formação continuada reverberam de modo positivo no desenvolvimento das atividades educativas elaboradas/vivenciadas pelas professoras participantes. Vejo que suas identidades como docentes são fortalecidas, como podemos observar nas falas reveladas nos excertos expostos.

Quando as professoras dispõem seus saberes, e os coloca em contato com as demais professoras, percebem-se como parte de *Comunidades de Aprendizagem* e de *Mudança*: lugar para poder repensar, recriar e cocriar – num movimento de contínua reelaboração de suas práticas e de se perceber em acolhimento-criativo. Como podemos ver em Ribeiro e Dias (2021):

É preciso a criação de centros, comunidades, contextos em que as pessoas possam falar de seus medos, possam trazer os atravessamentos biográficos, abrir espaços de intimidade, criar vínculos de confiança e trocar sobre o que estão fazendo em suas lutas de engajamento com a mudança e como estão fazendo. (p. 87)

Partindo desse pensamento é possível fazer acontecer a educação de modo amplo e que alcance mudança de atitude.

Vemos as professoras, no decorrer do texto, apresentar vozes que demonstram modificações no jeito de agir e de pensar o fazer pedagógico e o colocar de modo a refletir, não apenas as aprendizagens exigidas pelo currículo, mas as que descobrimos com a possibilidade de conviver a partir das leituras e das escritas autorais. Nesta perspectiva, temos a professora Água Clara que propõe atividades tanto a estudantes quanto a professoras/es, de modo que a leitura e a escrita se entrelaçam, de fato, ao seu trabalho.

Com relação às estudantes, vemos que os percursos empreendidos, pela professora, apontaram para caminhos que as fizeram buscar saberes para além da sala de aula – tomando essa ação, pressuponho, como uma reverberação do emaranhado de conhecimentos, levando a um agir-sentir que extrapola o âmbito escolar.

Toda mudança que atravessa a vida das professoras entrevistadas materializa, de certa forma, a busca por um “repensar o ensino como elemento permanente da experiência de mundo e da vida real” (HOOKS, 2022, p. 89). A partir deste repensar, podemos também encontrar um mundo que é visto sob outra ótica – com prismas diferentes e reais.

Uma das colaborações que eu espero que esta pesquisa possa apresentar é a de fortalecimento das práticas relacionadas à *escrita criativa* e à formação de *comunidades de aprendizagem*. A partir desses dois elementos, espero que a produção de texto deixe de ser um *privilegio* e passe a ser uma prática abraçada por todas/os. Muitas vezes, se prioriza o ensino da estrutura gramatical da língua em detrimento da sua aplicabilidade oral e escrita em práticas sociais.

Tenho a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa em que contamos com um *Laboratório de Criação* - um espaço onde nos encontramos e experimentamos as atividades que desenvolvemos de maneira reflexiva, compartilhada e comprometida com pessoas que o compõe. Dentro dessa *comunidade*, pude perceber que o curso que me abriu os olhos (o PMI) encontrava ressonância, reverberava dentro daquela realidade – por isso entrelacei esses dois movimentos que me são tão caros.

Ver que é possível criar outros tipos de vínculos com a realidade da escola foi o que pude presenciar durante a estada em campo. Mesmo virtualmente, pude perceber o estabelecimento de laços, entre professoras e estudantes, que ultrapassam o cumprimento de protocolo, muitas vezes desumanizado, dos processos educativos, ainda mais em tempos pandêmicos como o que tivemos.

Para Albuquerque (2020), professoras e professores são

agentes políticos que, de acordo com o que ADC anuncia como agência dos sujeitos, dentro das estruturas sociais, nas quais se situam, para essa reflexão, interessa focar a agência de sujeitos no contexto educacional e na perspectiva da pedagogia crítica e decolonial” (p. 157).

Dessa forma, o processo de educar envolve a construção do *ser* a partir de uma perspectiva em que, além colocar-se criticamente, também oportuniza a formação de

seres críticos. É necessário pensar a língua como um elemento vivo e permeado de ideologias, que questionam hegemonias e que podem representar um olhar crítico, diferenciado. Muito mais que um título de *mestra* eu quero sair diferente, ou melhor, estou saindo diferente de quem entrei neste curso-rio.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, G. **Resistência transgressiva e decolonialidade em estudos discursivos críticos: professores como agentes políticos.** In: *PRÁTICAS SOCIAIS, DISCURSO, GÊNERO SOCIAL EXPLANAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A VIDA SOCIAL.* De CARVALHO, Alexandra (org.). Curitiba: Appris, 2020. p. 153 - 187

_____. **Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da Análise de Discurso Crítica.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2020

ANZALDÚA, G. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo.** *Ensaio*. ANO 8, 1º SEMESTRE, 2000, p. 229 - 236

_____. **La conciencia de la mestiza: Rumo a uma nova consciência** In: *Estudos Feministas*. 13(3) Florianópolis. 2005 [1987].

ARROYO, M. **Currículo, Território em disputa.** 5 ed – Petrópolis, RJ: Vozes. 10ª reimpressão, 2021

AULETE, C. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, Lexikon, 2011.

BACH JR., J. **Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner.** Lohengrin: Curitiba, 2019

BRILHANTE, A. e MOREIRA, C. **Formas, fôrmas e fragmentos: uma exploração performática e autoetnográfica das lacunas, quebras e rachaduras na produção de conhecimento acadêmico.** *Interface COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO* 20(59) 2016, p.1099-113.

CAPRA, F. e GUNTER P. (orgs.). **Síeering Business toward Sustainability.** United Nations University Press, Tóquio, 1995.

CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** 1ª ed – São Paulo: Boitempo, 2019; 2ª reimpressão 2021.

CAVALCANTE JR, F. (org.). **Corpos insólitos.** Curitiba: CRV, 2018.

CHARLOT, B. [et all]. **Por uma Educação democrática e humanizadora.** São Paulo: Uniprosa, 2021 – livro eletrônico <https://doi.org/10.47764/978-65-00-30557-9>

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DENZIN, N. e LINCOLN, Y. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.* IN: ____ e col. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DIAS, J. COROA, M.L e LIMA, S. **Criar, resistir e transgredir: Pedagogia Crítica de projetos e práticas de insurgências na Educação e nos Estudos da Linguagem.** Dossiê temático: Cadernos Linguagem e Sociedade, 2018, pp29 - 48. (versão impressa)

DIAS, J. **Pensar, sentir, agir na educação: estudos discursivos engajados com a mudança social.** In: *PRÁTICAS SOCIAIS, DISCURSO, GÊNERO SOCIAL EXPLANAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A VIDA SOCIAL.* De CARVALHO, Alexandra (org.). Curitiba: Appris, 2020. P. 189 – 213

____ (org.). **No espelho da linguagem: diálogos criativos e afetivos para o futuro.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

Diversi M. e Moreira C. **Autoethnography Manifesto.** *International Review of Qualitative Research.* 2017;10(1):39-43. doi:10.1525/irqr.2017.10.1.39

ETHERINGTON, K. **Becoming a Reflexive Researcher: Using Ourselves in Research.** London: Jessica Kingsley Publishers, 2004.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Coord. trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a (2008 – reimpressão).

____. **Teoria social do discurso.** Brasília, DF: Ed. UnB, 2001b.

____. **Analysing discourse. Textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GIROUX, H. **Professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. D. Bueno. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Catálogo hidrográfico do Distrito Federal Toponímia dos Cursos d'Água.** Secretaria de Estado do Meio Ambiente do Distrito Federal – SEMA, Brasília, 2017.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo Cipolla. 2ª ed.(2017). São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2020.

____. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança.** Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

____. **Escrever além da raça: teoria e prática.** Trad. Jess Oliveira. São Paulo: Elefante, 2022.

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas. Florianópolis, n. 22 v. 3, set.-dez., 2014.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A e RESENDE, V. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

QUEIROZ, A. e DIAS, J. **Abraçando a mudança: a criação de comunidades de aprendizado**. Via Litterae (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária, v. 11, n. 2, p. 197-223, 30 dez. 2019.

_____. **Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras**. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB). 2020. Disponível em < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40184>> Acesso em 15 de março de 2021.

_____. **Identidade e relações de gênero na escola: um olhar da análise de discurso crítica sobre o projeto *Mulheres Inspiradoras***. Dossiê temático: Cadernos Linguagem e Sociedade, 2018, p. 85 - 104. (versão impressa)

RIBEIRO, D. & DIAS, J. **Comunidades de mudanças: abraçando mudanças de sentir, pensar e agir em pesquisa social crítica** In: DIAS, J. (org.). **NO ESPELHO DA LINGUAGEM: DIÁLOGOS CRIATIVOS E AFETIVOS PARA O FUTURO**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 83 – 118.

SANTOS, B. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos CEBRAP [online]. 2007, n. 79, pp. 71-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>>. Epub 01 Jul 2008. ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

SOUSA, V. **Autoriar: o improvável imaginado**. In: DIAS, J (org.) **AUTORIA CRIATIVA: POR UMA PEDAGOGIA DA ESCRITA CRIATIVA**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p.205 – 222.

VAN MAANEN, J. **Tales of the field**. 2ª ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

VIEIRA, V. & RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2016.

WALSH, C. (org.). **Pedagogias decoloniales: prática insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Introducción “Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos Tomo I.. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. P. 23-68

ANEXO 1**Questionário semiestruturado - Professoras**

1. Qual o seu nome?
2. Como gosta de ser chamada?
3. Qual a sua idade?
4. O que te motivou a fazer o curso de “Escrita Criativa” dentro dos *Itinerários Formativos*?
5. Qual disciplina leciona?
6. Como foi a escolha de sua profissão - professora? Conte-me.
7. O que você quer encontrar na escola?
8. O que você acha das opções dos oferecidas a partir dos *Itinerários Formativos*?
Você acredita que são interessantes para os/as estudantes?
9. Por que escolheu participar de cursos relativos a “Escrita Criativa”? Você foi de alguma forma coagida a fazê-lo?
10. Você gosta da oficina que oferece? Por quê?
11. Qual é sua relação com a leitura? O que você gosta de ler? Por quê?
12. Como é sua relação com sua escrita? Você é acostumada a escrever?
13. Como você se vê dentro dessa oficina? Você acha que ela é importante para os estudantes? Por quê?
14. Você descobriu algo sobre você mesma ou pode conhecer coisas diferentes dentro da oficina que oferece? O quê?
15. Que dificuldades que enfrenta? Recebe alguma ajuda?
16. Você cria ou gostaria de criar rede de apoio para o desenvolvimento das suas atividades?
17. Você se sente apoiada nas suas ações pelo GECRIA (Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa)
18. Gostaria de acrescentar algo a nossa conversa?

ANEXO 2**Questionário semiestruturado - Estudantes**

1. Qual o seu nome?
2. Como gosta de ser chamada?
3. Qual a sua idade?
4. Com relação a sua cor, como você se declara?
5. O que você quer encontrar na escola?
6. O que você acha das opções oferecidas a partir dos *Itinerários Formativos*?
Você acredita que são interessantes para os/as estudantes?
7. Por que escolheu fazer atividades de “Escrita Criativa” (ou relacionadas a esse campo)? Você foi de alguma forma coagido/a a fazê-lo?
8. Você gosta da oficina que escolheu? Por quê?
9. Qual é sua relação com a leitura? O que você gosta de ler? Por quê?
10. Como é sua relação com sua escrita? Você é acostumada a escrever?
11. Como você se vê dentro dessa oficina? Você acha que ela é importante para os/as estudantes? Por quê?
12. Você descobriu algo sobre você mesma ou pode conhecer coisas diferentes dentro das oficinas que participa? O quê?
13. Gostaria de acrescentar algo a nossa conversa?

APÊNDICE A



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Autoria criativa e consciência linguística crítica: estudos em análise de discurso”, de responsabilidade de Juliana de Freitas Dias, professora da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é contribuir para reconstrução de um novo paradigma sobre a escrita de textos autorais e criativos a partir de práticas de leitura e escrita envolvendo o debate sobre identidade e relações sociais da diversidade. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas ou fitas de gravação, que poderão ser feitas nas modalidades presenciais ou on-line, em virtude da pandemia em curso – para que não se coloque em risco a saúde das participantes e/ou pesquisadores/as, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. *Quando se tratar de geração de dados, em ambiente virtual, esclarecemos que há o risco de vazamento de dados, por conta das instabilidades existentes dentro desse sistema*

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevista semiestruturada e grupo focal*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa implica em riscos mínimos, aos quais nos dispomos a colaborar para saná-los, caso venham a existir.

Espera-se, com esta pesquisa, a elaboração de compreensões sobre o trabalho de leitura e produção textual no contexto das comunidades de escrita do GECRIA – Grupo de pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa, que poderão ser estendidas a outros contextos de formação e práticas de ensino da Língua Portuguesa. Sei também que pode não haver benefícios diretos com o conhecimento gerado.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 981479969 ou pelo e-mail ju.freitas.d@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *palestra quando da conclusão do estudo*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

A coordenadora do referido projeto é Juliana de Freitas Dias, professora Dra. orientadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB, Brasília/DF, e com ela poderei manter contato pelo telefone 61 981479969 (Juliana), e pelo e-mail: ju.freitas.d@gmail.com. É possível ainda o contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ CHS pelo e-mail: cep_chs@unb.br. Telefone (61) 3107-1592, em caso de alguma dúvida.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Nome/assinatura do/da participante

Nome/assinatura do/da pesquisador/a responsável

Brasília, _____ de _____ de 2022

APÊNDICE B

Universidade de Brasília
Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU
RESPONSÁVEIS**

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da “Autoria criativa e consciência linguística crítica: estudos em análise de discurso”, de responsabilidade de Juliana de Freitas Dias, professora da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é contribuir para reconstrução de um novo paradigma sobre a escrita de textos autorais e criativos a partir de práticas de leitura e escrita envolvendo o debate sobre identidade e relações sociais da diversidade. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevista semiestruturada em grupo*. É para estes procedimentos que seu (sua) filho/a está sendo convidado/a a participar. A participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa implica em riscos mínimos ao qual nos dispomos a colaborar para saná-los, caso venham a existir.

Para que seu (sua) filho (a) possa participar desta pesquisa, você deverá autorizar e assinar esse termo de consentimento. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a), em qualquer aspecto que desejar, e estará livre para aceitar a participação dele (a) ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento. A participação de seu (sua) filho/a é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). A pesquisadora irá tratar a identidade dele (a) com padrões profissionais de sigilo atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Seu (sua) filho (a) não será identificado em nenhuma publicação.

Espera-se, com esta pesquisa, a elaboração de compreensões sobre o trabalho de leitura e produção textual no contexto das comunidades de escrita do GECRIA – Grupo de pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa, que poderão ser estendidas a outros contextos de formação e práticas de ensino da Língua Portuguesa. Sei também que pode não haver benefícios diretos com o conhecimento gerado.

A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ele (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios a ele (a).

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 981479969 ou pelo e-mail ju.freitas.d@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *palestra quando da conclusão do estudo*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

A coordenadora do referido projeto é Juliana de Freitas Dias, professora Dra. orientadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB, Brasília/DF, e com ela poderei manter contato pelo telefone 61 981479969 (Juliana), e pelo e-mail: ju.freitas.d@gmail.com. É possível ainda o contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ CHS pelo e-mail: cep_chs@unb.br telefone (61) 3107-1592, em caso de alguma dúvida.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participação de meu (minha) filho (a) se assim eu desejar. Declaro que concordo com a participação dele(a) nessa pesquisa. Recebi o termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Nome / assinatura do pai, mãe ou responsável

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, _____ de _____ de 2022

APÊNDICE C



Universidade de Brasília
Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Autoria criativa e consciência linguística crítica: estudos em análise de discurso”, de responsabilidade de Juliana de Freitas Dias, professora da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é contribuir para reconstrução de um novo paradigma sobre a escrita de textos autorais e criativos a partir de práticas de leitura e escrita envolvendo o debate sobre identidade e relações sociais da diversidade. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas ou fitas de gravação, que poderão ser feitas nas modalidades presenciais ou on-line, em virtude da pandemia em curso – para que não se coloque em risco a saúde das participantes e/ou pesquisadores/as, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. *Quando se tratar de geração de dados, em ambiente virtual, esclarecemos que há o risco de vazamento de dados, por conta das instabilidades existentes dentro desse sistema*

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevista semiestruturada em grupo*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa implica em riscos mínimos ao qual nos dispomos a colaborar para saná-los, caso venham a existir.

Espera-se, com esta pesquisa, a elaboração de compreensões sobre o trabalho de leitura e produção textual no contexto das comunidades de escrita do GECRIA – Grupo de pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa, que poderão ser estendidas a outros contextos de formação e práticas de ensino da Língua Portuguesa. Sei também que pode não haver benefícios diretos com o conhecimento gerado.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para *recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento*. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 981479969 ou pelo e-mail ju.freitas.d@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *palestra quando da conclusão do estudo*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura desse Assentimento ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br e/ou do telefone (61) 3107 1592.

A coordenadora do referido projeto é Juliana de Freitas Dias, professora Dra. orientadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB, Brasília/DF, e com ela poderei manter contato pelo telefone (61) 981479969 (Juliana), e pelo e-mail: ju.freitas.d@gmail.com. É possível ainda o contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ CHS pelo e-mail: cep_chs@unb.br. telefone (61) 3107-1592, em caso de alguma dúvida.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você. Ressalto que, além desse “Termo de Assentimento”, deverá ser assinado também o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” de seu (sua) responsável.

Nome/assinatura do/da participante

Nome/assinatura do/da pesquisador/a responsável

Brasília, _____ de _____ de 2022