

ADRIANA CERQUEIRA DE AZAMBUJA

A ESCRITA QUE NOS ESCRIVE

**Escrita autoral criativa em contexto de implementação do Novo Ensino
Médio**



PAULA GOMES (2022)

BRASÍLIA, 2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

A ESCRITA QUE NOS ESCREVE

Escrita autoral criativa em contexto de implementação do Novo Ensino Médio

ADRIANA CERQUEIRA DE AZAMBUJA

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, junho de 2023

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

CA991e Cerqueira de Azambuja, Adriana
A ESCRITA QUE NOS ESCRIVE: Escrita autoral criativa em
contexto de implementação do Novo Ensino Médio / Adriana
Cerqueira de Azambuja; orientador Juliana de Freitas Dias.
-- Brasília, 2023.
235 p.

Dissertação(Doutorado em Administração) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Práticas pedagógicas e metodológicas da escrita autoral
criativa em três gestos (GECRIA). 2. Educação, currículo e
pedagogia crítica. 3. Novo Ensino Médio. 4. Linguagem. 5.
Grupo de pesquisa Educação crítica e escrita autoral criativa
- GECRIA. I. de Freitas Dias, Juliana , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

A ESCRITA QUE NOS ESCREVE

Escrita autoral criativa em contexto de implementação do Novo Ensino Médio

ADRIANA CERQUEIRA DE AZAMBUJA

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Juliana Freitas Dias (Orientadora/Presidente)
Universidade de Brasília (UnB)

Professora Doutora Barbra Sabota (Membro efetivo externo)
Universidade Estadual de Goiás (MIELT)

Professora Doutora Mariana Rosa MASTRELLA-DE-ANDRADE (Membra efetivo interno)
Universidade de Brasília (UnB)

Professora Doutora Rosineide Magalhães (Membra suplente)
Universidade de Brasília (UnB)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de minha mãe, mulher valente, professora, atriz e poetiza, que não teve medo de transformar a escola que dirigia em um espaço-tempo-pessoa acolhedora, transformadora e feliz.

*

Dedico às queridas e queridos professores que lutam todos os dias por um espaço escolar que agregue ciência e afeto. Por um direito de SER docente em sua plenitude, com respeito e valorização por seu imprescindível labor.

*

Dedico às e aos queridos estudantes que sobrevivem ao caos mantendo a esperança por um futuro melhor. Rezo para que assim seja.

*

Dedico aos meus filhos, Raihana, João Lucas e Maria Clara que são o sopro que me acorda todos os dias dizendo que tenho uma luta pela frente, mas que vale cada segundo suado.

*

Por fim dedico ao meu neto Rafik, que meu deu a honra de ser sua avó e que me faz querer pensar sobre formas outras de (com)vivermos amorosamente em nosso espaço-tempo-presente, para que ele possa ter um tempo-futuro-feliz.

*

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos viajam pelas trilhas que me trouxeram para o agora. Passam por minhas e meus ancestrais, especialmente pela minha amada mãe que vive agora em muitos dos meus sentir, pensar e agir no mundo, na árvore que me fez flor e fruto, e que depois me permitiu frutificar em três amores, meus filhos, João Lucas, Maria Clara e Raihana, que ao frutificar, me trouxe, de nossas trilhas ancestrais, meu primeiro, lindo e amado neto Rafik.

Agradeço à minha irmã Doneska que me escuta e me apoia todos os dias, pelas ondas invisíveis desse lugar-tempo virtual e que veio em meu socorro quando eu já não acreditava que conseguiria concluir o ciclo que se iniciou com minhas escritas de vida. Ao meu irmão Amim, que me ensina todos os dias o que é o amor-ação.

Não tenho palavras para descrever a gratidão pelas vivências com minhas amigas-irmãs, companheiras de pesquisa, Paula Gomes, Brenda, Sila Marisa, Vânia Reis, Nubiã Tupinambá, Madalena Sacramento, Edilan Kelma, Camila Moreira, Fabíola Saraiva, às (aos) incríveis professoras (es) do Escrita Jovem e a todas(os) outras(os) companheiras(os) que, cada um de sua forma, vêm se misturando no sentir-pensar em meu devir pesquisadora.

Gratidão muito especial a todas(os) as(os) professoras(es) que por mim passaram nesse percurso e, muito especialmente, às Professoras Gina Vieira, pelo apoio e preciosas contribuições; Mariana Mastrella e Barbra Sabota que compuseram minha banca com tanto respeito e afetividade. Gratidão pelas importantes contribuições. À minha orientadora, Prof.^a Juliana Dias, pescadora de sonhos e carpinteira do (re)construir. Obrigada, professora, por ter me ajudado a realizar esse tão sonhado e suado voo acadêmico. Pelo pouso feliz no jardim onde defendi esse trabalho repleto de nós. Sou agora o que me tornei porque somos nós: eu, as comunidades de escrita das quais participei no GECRIA e seus campos floridos, onde pude me incluir como participante da pesquisa junto às/aos professores e estudantes, que compuseram os jardins desses campos.

Não tenho palavras para descrever tanto afeto e amorosidade nas construções de aprendizado e trocas de vivências. Por fim, agradeço à vida por me permitir estar nesse espaço-tempo-vilarejo do aprender afetivo

*Há um vilarejo ali
Onde areja um vento bom
Na varanda, quem descansa
Vê o horizonte deitar no chão*

*Pra acalmar o coração
Lá o mundo tem razão
Terra de heróis, lares de mãe
Paraíso se mudou para lá*

*Por cima das casas, cal
Frutos em qualquer quintal
Peitos fartos, filhos fortes
Sonhos semeando o mundo real*

*Toda gente cabe lá
Palestina, Shangri-lá*

*Vem andar e voa
Vem andar e voa
Vem andar e voa*

*Lá o tempo espera
Lá é primavera
Portas e janelas ficam sempre abertas
Pra sorte entrar
Em todas as mesas, pão
Flores enfeitando
Os caminhos, os vestidos, os destinos
E essa canção*

*Tem um verdadeiro amor
Para quando você for*

*Há um vilarejo ali
Onde areja um vento bom
[...]*

Marisa Monte, Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown (2006)

Resumo

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília e ao Grupo de Pesquisa – Educação crítica e autoria criativa – GECRIA (UnB/CNPq) e tem como objetivo geral compreender as práticas de escrita autoral criativa em escola pública, com foco nos processos discursivos de autoria de textos em contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Esse interesse surge por conta da observação de forças criativas da autoria, vivenciadas por mim, uma designer graduanda do curso de Licenciatura em Letras pela UnB, e pelas transformações identitárias pelas quais passei ao me deparar com atravessamentos internos, desvelados por meio dos meus textos em percursos, como aprendiz, nas comunidades de escrita do GECRIA. A partir dessas vivências, surge o desejo de compartilhar, de observar de forma participativa, de aprender e de dialogar sobre essas práticas com estudantes e professoras(es) em salas de aula de escola pública de Ensino Médio, assumindo uma postura crítica sobre o foco na escrita de redação do ENEM. De uma escrita engessada pela escolarização bancária (FREIRE, 1987), que nos apaga, à escrita que nos escreve, busco caminhos de compreensão sobre o que está posto como contexto sociopolítico na ordem do discurso escolar (FOUCAULT, 1971[2003]) e procuro atalhos que iluminem outros modos (alternativos e criativos) de relação com a escrita nas escolas. Focalizo perspectivas outras que vão além daquelas utilizadas para decifrar os códigos estabelecidos pelo ranço colonizador que dita o que, como e porque se deve escrever na escola. É nesse sentido que busco, ancorada no arcabouço teórico e metodológico da Análise do Discurso Crítica - ADC (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999, 2003) e em diálogos críticos sobre educação, currículo e pedagogia em Ribeiro (1984), Freire (1981[1989], 1996), Laval (2003[2004]), Libânio (2012), Gadotti (2021), Giroux (1983, 1997), Saviani (2010, 2014), Dias (2011, 2021), hooks (2013), dentre outros, investigar os poderes causais provocados pelas práticas pedagógicas e metodológicas da escrita em três gestos, na perspectiva do GECRIA, em disciplina eletiva de escrita criativa. A metodologia que ancora esta pesquisa parte de um olhar (auto)etnográfico crítico e discursivo para as mudanças identitárias, experimentadas por mim e por outros sujeitos da escola (estudantes e docentes), em escolas públicas do Distrito Federal. As análises realizadas se situam sobre práticas sociodiscursivas das e dos participantes, vivenciadas em trabalho de campo com estudantes de Ensino Médio e seu professor, no decorrer de um semestre letivo, em disciplina eletiva. Como contexto sociodiscursivo trago reflexões resultantes de diálogos reflexivos com duas professoras de outros dois campos e três estudantes pesquisadoras (PIBIC/UnB/GECRIA) que participaram da pesquisa como minhas tutoras em sua própria escola. Trago, pois, resultados que, a partir da metodologia dos três gestos da escrita, quais sejam, o impulso (desbloqueio), a intuição (criatividade baseada em consciência linguística e estilística) e a pulsação (ápice da presença autoral criativa), buscando o desbloqueio e a aproximação com a escrita em uma perspectiva de pertencimento e reflexividade, dados discursivos docentes e discentes resultantes dos poderes causais construídos por meio dessas práticas de escrita.

Palavras-chaves: Escrita Autoral Criativa, GECRIA, Educação, Currículo e Pedagogia Crítica, Novo Ensino Médio.

Abstract

The present research is linked to the Graduate Program in Linguistics – PPGL of the University of Brasília and to the Research Group – Critical Education and Creative Authorship – GECRIA (UnB/CNPq) and its general objective is to understand the practices of creative authorial writing in schools public, focusing on the discursive processes of authorship of texts in the context of implementing the New High School. This interest arises from the observation of creative forces of authorship, experienced by me, a designer graduating from the Degree in Letters at UnB, and from the identity transformations I went through when faced with internal crossings, unveiled through my texts in paths, as an apprentice, in the writing communities of GECRIA. From these experiences, there is a desire to share, to observe in a participatory way, to learn and to dialogue about these practices with students and teachers in public high school classrooms, assuming a critical stance on the focus in ENEM essay writing. From a writing plastered by banking schooling (FREIRE, 1987), which erases us, to the writing that writes us, I seek ways of understanding what is posited as a sociopolitical context in the order of school discourse (FOUCAULT, 1971[2003]) and I seek shortcuts that illuminate other (alternative and creative) ways of relating to writing in schools. I focus on other perspectives that go beyond those used to decipher the codes established by the colonialist rancidity that dictates what, how and why one should write in school. It is in this sense that I seek, anchored in the theoretical and methodological framework of Critical Discourse Analysis - CDA (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI AND FAIRCLOUGH, 1999, 2003) and in critical dialogues on education, curriculum and pedagogy in Ribeiro (1984), Freire (1981[1989], 1996), Laval (2003[2004]), Libânio (2012), Gadotti (2021), Giroux (1983, 1997), Saviani (2010, 2014), Dias (2011, 2021), hooks (2013), among others, to investigate the causal powers provoked by the pedagogical and methodological practices of writing in three gestures, from the perspective of GECRIA, in an elective discipline of creative writing. The methodology that anchors this research starts from a critical and discursive (auto)ethnographic look at the identity changes experienced by me and other school subjects (students and teachers) in public schools in the Federal District. The analyzes carried out are based on the socio-discursive practices of the participants, experienced in field work with high school students and their teacher, during an academic semester, in an elective discipline. As a sociodiscursive context, I bring reflections resulting from reflective dialogues with two teachers from two other fields and three research students (PIBIC/UnB/GECRIA) who participated in the research as my tutors in their own school. I bring, therefore, results that, from the methodology of the three gestures of writing, namely, impulse (unblocking), intuition (creativity based on linguistic and stylistic awareness) and pulsation (apex of creative authorial presence), seeking the unlocking and approaching writing from a perspective of belonging and reflexivity, discursive data from professors and students resulting from the causal powers constructed through these writing practices.

Keywords: Creative Authorial Writing, Education, Curriculum and Critical Pedagogy, New High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ancestralidade	14
Figura 2 - Criação de personagens para o projeto de sinalização humanizada do HRG	31
Figura 3 - Projeto Sinalização Humanizada do HRG	33
Figura 4 - Prof. ^a Osiris Moema, Amim e o grupo Ó NÓS AQUI!	35
Figura 5 - A roda que se retroalimenta	53
Figura 6 - MERITOCRACIA.....	58
Figura 7 - A BNCC e a bolha neoliberal que nos circunscreve	61
Figura 8 - Uma breve linha do tempo.....	64
Figura 9 – ‘Mercadorização’ de tudo	65
Figura 10 - Centenário de Paulo Freire.....	68
Figura 11 - Receber a luz para dar à luz	71
Figura 12 - Inspirações ontológicas, epistemológicas e metodológicas do GECRIA	85
Figura 13 - Escrita Autoral Criativa em três gestos.....	87
Figura 14 - Registro fotográfico de campo.....	90
Figura 15 - Registro fotográfico de campo.....	94
Figura 16 - Registro fotográfico de campo.....	96
Figura 17 - Passos da criatividade no campo do Design.....	97
Figura 18 - Registro fotográfico de campo - Diário de Lírio Branco.....	99
Figura 19 - Registro fotográfico de campo - Diário de Lírio Branco.....	100
Figura 20 - Registro fotográfico de campo - Diário de Lírio Branco.....	102
Figura 21 - Registro fotográfico de campo.....	103
Figura 22 - Discurso como momento da prática social.....	112
Figura 23 - Prática social e ordem do discurso	114
Figura 24 - Síntese dos modos de significação do texto	119
Figura 25 - colagem autoral - GECRIA com a pesquisadora Paula Gomes.....	133
Figura 26 - Painel imagético de campo	138
Figura 27 - Mapa da "escrita que nos escreve"	144
Figura 28 – ‘Cartas que voam em brisa’ – carta 01 (em anexo)	170
Figura 29 - 'Cartas que voam em alísios' - carta 13 (em anexo).....	178
Figura 30 – ‘Cartas que voam em vendavais’ - carta 34 (anexos)	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Manchetes de Jornal - o reflexo.....	57
Quadro 2 - Quadro explicativo sobre a figura 7	61
Quadro 3 - Sequência didática com estudantes-pesquisadoras PIBIC	88
Quadro 4 – Dinâmica de grupo 1	91
Quadro 5 - Dinâmica de campo 2.....	92
Quadro 6 - Dinâmica 3.....	93
Quadro 7 - Dinâmica 4.....	94
Quadro 8 - Dinâmica 5.....	95
Quadro 9 - Dinâmica de campo 6.....	99
Quadro 10 - Dinâmica 7.....	101
Quadro 11 - Dinâmica 8 - colagem	103
Quadro 12 - Dinâmica 9.....	104
Quadro 13 - Dinâmica 10.....	105
Quadro 14 - Dinâmica 11	105
Quadro 15 - Dinâmica 12.....	106
Quadro 16 - Dinâmica 13	106
Quadro 17 - Dinâmica 14 - Cartas para a escola	107
Quadro 18 - Quadro metodológico da ADC.....	132
Tabela 19 - Quadros síntese do trabalho de campo 1,2,3 e 4.....	139
Quadro 20 - Mapa de coerência da pesquisa	145
Quadro 21 - Campos Semânticos	151
Quadro 22 - Campos semânticos e categorias de análise.....	168
Quadro 23 - Quadro analítico dialógico - 'Cartas de brisas'.....	171
Quadro 24 - Quadro analítico dialógico - 'Cartas de alísios'.....	179
Quadro 25 - Quadro analítico dialógico - 'Cartas de vendavais'	187

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DF	Distrito Federal
ECD	Estudos Críticos do Discurso
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
GEERIA	Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa
GEPPFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação Ciência e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PMI	Programa Mulheres Inspiradoras
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PPP	Projeto Político-pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MOMENTO I

A ESCRITA QUE ME ESCREVE

1 – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA – <i>Minha bússola em direção ao Sul</i>	14
2 – MEMORIAL DE PESQUISA – <i>Minhas ‘palavramundo’</i>	20
3 – JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA - <i>A escrita que nos apaga reclama uma escrita que nos escreva</i>	38

MOMENTO II

A ESCRITA QUE SE ESCREVE

4 – AS TEORIAS COM QUE DIALÓGO – <i>Da escrita que nos apaga à escrita que nos escreve</i>	44
4.1 – Educação e currículo – Sua materialidade por meio das escolas e seus atravessamentos por ideias pedagógicas e didáticas	44
4.2 – Linguagem e escrita – Linguagens outras: a escrita sobre a qual reflito	73
GEERIA - <i>Autoria criativa e a prática da escrita em três gestos: o cerne da pesquisa</i>	80
4.3 – Estudos Críticos de Discurso – Uma lente crítica sobre o roteiro de viagem	110

MOMENTO III

A ESCRITA QUE NOS ESCREVE

5 – ESCOLHAS METOLÓGICAS – <i>Contornando a pesquisa e encontrando a ‘escrita que nos escreve’</i>	122
5.1 – Situando os caminhos metodológicos – Ajuste da bússola	122
5.2 – Arcabouço analítico e discursivo para análise do material de pesquisa – Aprendendo a cuidar do jardim	130

6 – ANÁLISES DO MATERIAL DE PESQUISA – Semeadura, germinação, colheita e leite	134
6.1 – Os campos e os participantes da pesquisa – Jardim, flores, pássaros e borboletas	136
6.2 – O desenho da pesquisa – Olhar atento às rotas de voo.....	142
6.3 – Retomando o alçar voo – ‘Eu’ pesquisadora.....	146
6.4 – Os campos semânticos e as categorias de análise – Eu, Eu e Nós, Eu e o Tempo- espaço, Eu e a Escola em ventos de brisas, alísios e vendavais	147
6.5 – Analisando o material da pesquisa – Vento no rosto, mordiscos e açucenas..	149
6.6 – Vivências e diálogos – Escritas em espirais	195
ALGUMAS CONCLUSÕES - Até o agora.....	208
Referências	223
Apêndices.....	228



MOMENTO I

A ESCRITA QUE ME ESCREVE

1 - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA - *Minha bússola em direção ao Sul*

*Sou Adriana
Filha de Osiris Moema,
neta de Celina e bisneta de Senhorinha.
Designer por impulso,
estudante de Letras por intuição e mestranda por pulsação
Das três gerações que me precedem,
trago um jeito de perceber o mundo com arte e poesia
Carrego uma certa fé em Nossa Senhora
e nos poderes curativos e encantadores da mata.
Reverencio e peço a benção para minhas queridas
mãe, avó e bisavó
que já partiram em seus voos,
mas que permanecem em mim
pela força do fio ancestral
que nos une e nos liberta
em diferentes rotas.*

*

Figura 1 - Ancestralidade



Fonte: Arquivo pessoal

Nesta pesquisa busco estudar as percepções vivenciadas nos caminhos que tenho trilhado enquanto aluna e pesquisadora do grupo de pesquisa Educação Crítica e Escrita Autoral e Criativa - GECRIA (UnB/CNPq). Parto dos estudos que o grupo tem discutido em torno de um sentir, pensar e agir críticos e decoloniais¹ (por isso, o sentido de *sulear*) sobre a escrita. O interesse pelo tema surge a partir de mudanças identitárias experimentadas por mim e da observação sobre as mudanças de paradigmas em torno da escrita, desveladas nas práticas discursivas das e dos participantes de vivências em nossas comunidades de escrita.

Nesse sentido é que investigo os *poderes causais*, entendidos aqui como “qualquer coisa que seja capaz de operar uma mudança em algo, inclusive em nós mesmas e mesmos” (BHASKAR, 1999, p.109 apud GOMES, 2016), por meio dos processos discursivos e narrativos nas escritas produzidas durante esses percursos.

O grupo de pesquisa GECRIA está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade de Brasília – UnB e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, no âmbito do projeto de pesquisa “Identidades na pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica: estudos em análise do discurso crítica” cujo principal foco, nas palavras de Juliana Dias (2021) é a autoria criativa que se associa com a ideia de transformação no campo do nosso pensar, do nosso sentir e nosso agir no mundo. Essa área de investigação se dá no campo da Educação Básica e Superior, e está ancorada em abordagens ontológicas, epistemológicas e metodológicas por meio de lentes críticas, insurgentes e decoloniais da constituição dos discursos, buscando o desenvolvimento de uma pedagogia crítica da escrita.

É enquanto aluna e pesquisadora deste grupo que investigo nesta pesquisa de Mestrado possíveis respostas às perguntas que me vêm surgindo. São perguntas que passam pela ordem do discurso escolar, envolvendo o sistema de ensino, seus currículos e práticas pedagógicas, em um contexto capitalista neoliberal, responsáveis pelo engessamento de nossas escritas, fruto de uma escolarização bancária (FREIRE, 1968).

Os campos de pesquisa se configuraram em áreas de atuação do GECRIA voltadas para o Ensino Médio em um contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Chamo

¹ O termo decolonial vem de um campo de estudos no qual o GECRIA vem se inspirando e que trato em breves linhas, por assumir uma postura, além de crítica, decolonial em meu texto. Portanto não me aprofundo no conceito de decolonialidade, apenas o trago enquanto horizonte.

de “campos”, no plural, por ter pretendido compreender as práticas pedagógicas e metodológicas da escrita autoral criativa de forma mais abrangente envolvendo estudantes e professoras/es em diferentes contextos. Cada um desses campos tem sua importância na composição dessa investigação, seja através das gerações de dados realizadas (e analisadas na seção 6 desta dissertação), seja por meio da profunda compreensão da conjuntura do problema elencado, o que se deu pelas vivências nas escolas e nos contextos formativos da UnB.

O primeiro desses campos de pesquisa se deu em torno da jornada formativa em escrita autoral criativa, oferecida pelo GECRIA em parceria com a Secretaria de Educação do DF, em contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Atuei enquanto tutora na formação que aconteceu de forma virtual por conta da pandemia da COVID – 19. Dentro desse campo selecionei os textos de uma das professoras com a qual tive uma maior aproximação. O segundo campo se desenvolveu com estudantes de E.M. selecionadas para o PIBIC/UnB/GECRIA, atuando enquanto tutora. O terceiro campo se deu em duas escolas públicas de E.M. onde atuei enquanto pesquisadora participante no contexto da disciplina eletiva de escrita criativa em turmas de 1º ano de E.M.

Escolhi o campo dos estudos críticos do discurso me ancorando na Análise do Discurso Crítica – doravante ADC e seu arcabouço teórico e metodológico (FAIRCLOUGH, 2016 [1992] ; CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999) para fundamentar minha pesquisa pelos caminhos da escrita autoral e criativa, por ser um campo favorável ao pensamento crítico e ao posicionamento político, uma vez que pensa os sujeitos situados em suas práticas sociais, de onde emergem problemas que se desvelam nos discursos, nos textos que nos atravessam e em sua reprodutibilidade ou em nosso potencial criativo e resistente.

Tal escolha aconteceu, também, por ser um campo em que optamos por escutar e ler atentamente as vozes de nossas/os colaboradoras/es de pesquisa, saindo do discurso salvacionista de “dar voz aos oprimidos”, e, ao invés disso, trazê-las para o diálogo em busca de possíveis soluções para seus/nossos problemas de cunho social. Trago os conceitos da ADC para refletir sobre a escrita no âmbito do Ensino Médio (E.M.), em contexto de implementação do Novo Ensino Médio (doravante NEM), em seus modos de ação, representação e identificação (Fairclough, 2003). Para dialogar sobre educação, pedagogia, currículo e linguagem sob um viés crítico, trago que se alinham à crítica na perspectiva de mudanças sociais em um contexto de assimetria de poder.

Algumas escolhas em relação à minha escrita se dão não só por questões estilísticas ou linguísticas, mas, principalmente, por um desejo de repensar paradigmas que se ‘apoderam’ de nossas escritas. Escolho escrever em primeira pessoa por falar de uma escrita que ‘me’ e ‘nos’ escreve, e por partir das transformações vividas por mim nesse processo de metamorfose professora-aluna-pesquisadora. A não utilização da generalização por meio do gênero masculino parte de uma escolha consciente de deslocar o lugar do gênero feminino, como forma de resistência à hegemonia masculina, apesar de o corretor de textos ‘insistir’ em reposicionar o masculino à frente do feminino. Outras escolhas que se distanciam das formas tradicionais de escrita acadêmica, como, por exemplo, a junção de algumas palavras por meio de hifenização, ou até a sua transformação em uma só palavra, também se dão pelos motivos já mencionados. Em tais ocorrências, assim como em excertos de textos autorais criativos, utilizo itálico ou aspas simples para marcar meu modo particular ou estilístico de escrever. Além disso, sigo nas trilhas de praticar, neste contexto, uma escrita livre em uma busca de ser crítica, autoral e criativa.

A bússola apontando para o Sul, traz a identificação com os estudos decoloniais (BALESTRIN, 2013), sendo também uma forma de me posicionar contra os pensamentos eurocêntricos dominantes, mas deixando claro que não os excluo enquanto conhecimento, mas, sim, enquanto ideia de dominação. Início o percurso trazendo minhas ‘palavramundo’, na perspectiva freiriana, engajada no exercício de pensar a pesquisa a partir de minhas vivências e leituras de mundo.

Apresento, dessa forma, a estrutura que utilizei para construir o texto desta dissertação. Divido o texto em três momentos, quais sejam: ‘A escrita que me escreve’, ‘A escrita que se escreve’ e ‘A escrita que nos escreve’. Organizo os temas abordados em seis seções numeradas e suas subseções, que vão sendo atravessadas por pequenos poemas, epígrafes, enunciações e trechos de músicas, sendo alguns deles autorais. Trago como metáfora guia o voo dos pássaros e os jardins com suas flores perfumadas, mas também trago seus espinhos e pragas.

Sigo meus caminhos e tomo como contexto para as reflexões os discursos que permeiam os currículos que atravessam as práticas escolares pelos modos colonizados de pensar a educação, pela lente do neoliberalismo o qual perpassa as subjetividades e adoece os sentidos. Focalizo as intenções que circundam ou circunscrevem práticas pedagógicas colonizadas em que se dão o engessamento e a falta de autoria, tanto das

escritas docentes quanto das discentes. Sigo refletindo sobre o impacto dos poderes causais da escrita autoral criativa sob a ótica do GECRIA, nas representações sociodiscursivas das/os docentes e discentes, associadas às suas escritas e sobre como essas representações se modificaram com o trabalho pedagógico engajado e crítico em sala de aula.

Continuo a jornada em direção aos pensamentos que levam à proposição de um novo Ensino Médio de viés crítico e reflito, enfim, sobre a importância da escrita em nossos processos identitários e intersubjetivos, de posicionamentos diante do mundo que nos cerca e de autoconhecimento. Penso em uma escrita que nos revele quem somos e que nos fale sobre o direito que as e os estudantes têm de se apropriar dessas lentes outras para vivenciarem suas escritas, uma ‘escrita que nos escreve’.

Dessa forma, a pesquisa pretendeu contribuir para novas práticas discursivas e identitárias educacionais, dialogando com outras pesquisas realizadas no âmbito do GECRIA, que têm sido desenvolvidas nos campos (auto)etnográficos discursivos em comunidades de escrita, em escolas públicas do Distrito Federal e na extensão/ensino da Universidade de Brasília. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa, da área de humanidades (Plataforma Brasil). A ênfase da minha pesquisa recai, pois, sobre uma análise discursivo-identitária, em conjuntura reflexiva, sobre o elemento discursivo (em interação com outros elementos) da prática social/discursiva da educação, em sua articulação com a escrita.

Por trazer minhas experiências e vivências com os grupos situados no campo etnográfico, em uma perspectiva etnográfica crítico-discursiva, a (auto)etnografia, enquanto inspiração para um “estar dentro da pesquisa”, foi um aporte primordial de reflexão para os textos autorais produzidos nas oficinas de escrita. Para os fins de geração de dados e análises discursivas textualmente orientadas, trabalho com o arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999) que será apresentado na parte em que trato da metodologia.

Por fim, incluo a pesquisa ‘de mim’, em uma perspectiva de falar da escrita que ‘me’ e ‘nos’ escreve. Ao falar de minha vivência, trago outras vivências que se misturaram às minhas, fazendo uso também da pesquisa (auto)etnográfica. Na próxima seção, me dedico a me apresentar através dessa forma de se escrever na pesquisa, por meio do gênero memorial de ‘palavramundo’, inspirada em Paulo Freire (1981).

2 - MEMORIAL DE PESQUISA - *Minhas 'palavramundo'*



“Para os povos antigos, a fênix simbolizava o Sol, que ao final de cada tarde se incendia e morre, renascendo a cada manhã².”

Trago essa imagem, na perspectiva do voo de fogo da fênix, como metáfora para minhas reflexões, por conta dos atravessamentos pelos quais venho passando e por entender que essa imagem representa a força que todos nós temos internamente, que nos faz resilientes e conectados com o desejo da mudança.

Em meio ao doloroso luto pela recente perda de minha mãe, enquanto a pandemia do Covid-19 nos assola, sinto o chamado da escrita por conta de uma necessidade de refletir, de me (re)constituir e de escrever sobre os processos pelos quais venho passando, e, por isso, escolho escrever sobre a escrita que me escreve. Gosto de acreditar que minha mãe está comigo nestas escritas, porque, de fato, a trago materializada em muitos dos meus textos. Quero lembrar que minha pesquisa acontece no mesmo *espaço-tempo* em que pratico a escrita autoral criativa em comunidades de escrita do GECRIA, mergulhada em processos de observação, de investigação e de compreensão/aprofundamento da metodologia dos três gestos da escrita, em ações de prática e teoria, sobre os textos que surgem desse contexto, inclusive sobre os nossos próprios textos.

Trago, pois, um pouco mais de minha mãe, Professora Osiris Moema, já que está comigo em força, escrita e sonhos. Partilhamos de muitos sonhos, inclusive os de editar e de publicar suas poesias. Durante a pandemia, estávamos as duas cursando novas graduações. Ela, professora de Educação Física, cursando Artes Cênicas e eu, Designer, cursando Letras. Nos encontramos em muitos diálogos teóricos práticos e trocamos muitas reflexões. Fizemos trabalhos juntas e nos emocionamos com nossos textos. Estávamos morando na mesma casa por conta da pandemia. Não me imaginava ficar sem vê-la por muito tempo. Decidimos nos cuidar de perto. Quando ingressei no mestrado, dava para perceber seu orgulho ao contar para todos a novidade. De fato, ela era minha grande incentivadora. Mas, não seria justo não trazer minha irmã Doneska pra este momento de escrita. Justo ela que sempre lembrava do quanto sou capaz, de forma exaustiva, já que resisto muito em acreditar nisso.

² Texto originalmente publicado <https://www.infoescola.com/mitologia/mito-da-fenix/>

Mas de volta à minha mãe, como disse anteriormente, ela se assumia, principalmente, como professora; esse era o ofício do qual sempre teve muito orgulho, chegando a utilizá-lo como amuleto de sua identidade profissional. Lembro-me dela dizendo que assaltantes no Rio de Janeiro, onde morávamos, ou respeitavam ou tinham dó de professoras(es) por conta dos baixos salários que ganham. Quando acontecia algo do tipo, ‘passa a carteira’ ela dizia; “meu filho, eu sou professora”. E eles a deixavam seguir. Era uma contadora de ‘causos’ sem igual. Para ela, andar pelo calçadão, ir ao mercado, ir à praia, andar de ônibus e ficar com o carro enguiçado na estrada, sempre virava uma história bem humorada. E, assim, ia colecionando muitos afetos e alguns desafetos também. Amante das artes, da vida, da natureza, da liberdade e de seu ofício, soube viver como poucas pessoas e isso fazia dela uma professora engajada com a causa da educação. Por ser muito mais voltada à prática do que às teorias, não nos deixou, infelizmente, os textos que a percorreram por sua linda jornada, mas um dia, quem sabe, ainda vou reunir seus feitos e levá-los para o papel.

Por esses motivos, volta e meia minha mãe escapa para os meus textos e não seria diferente nesta escrita de tamanha importância em minha vida. Ao final da dissertação, onde trago alguns relatos autoetnográficos e textos autorais, compartilho um conto que escrevi para ela antes de sua partida, em uma de extensão do GECRIA em escrita autoral criativa. Pude compartilhar com ela em um momento de catarse. Em sua despedida, quando voltou ao pó, pedi para sua cunhada, por quem ela tinha grande afeto, que lesse o texto em sua homenagem. Eu não teria conseguido. Ao final da leitura, um bando de araras levantou voo em uma cantoria ensurdecadora. E foi assim que aconteceu. E assim, no voo dos pássaros e no regar dos jardins, busco retomar minha força, um dia de cada vez.

PESQUISA DE MIM

(autoetnografando)trecho

(Autoral)

Menina pequena

De franja nos olhos

Em qualquer papel

Desenha sem parar.





*Segredos e fantasias
Guardados nos livros
E seu encanto escorrega
Das canetinhas para o papel.
Pinta seu mundo imaginário
Com cores reais e inventadas
De arco-íris, fadas e fados.*

Minha pesquisa tem raízes profundas em quem eu sou, trazendo em meu corpo-mente-coração os ‘eus’ que me antecederam, que se misturam em minhas percepções sobre o mundo que me cerca. Evoco neste momento, as mulheres que me precederam em minha ancestralidade. O que me trouxe ao lugar de pesquisadora e o que trago em minha bagagem é a matéria prima e as ferramentas que me forjaram e que me conduziram até aqui: quem eu fui enquanto estudante, enquanto adolescente e o que percebo de minhas experiências docentes. Trago minhas dificuldades em me sentir pertencente a um círculo social do qual sempre me vi apartada, evoco o sentimento de alienação das práticas sociais que nos encaixam na vida em sociedade e que nos impulsionam aos lugares onde assumimos nossos papéis; tudo isso se torna ‘adubo’ para os questionamentos sobre os papéis da escola e sobre os engessamentos decorrentes dela.

A falta de conhecimento sobre quem eu era de fato, sobre os espaços que poderia ocupar na sociedade e os espaços que poderia ocupar dentro de mim mesma, nunca foi pensada durante os anos em que a escola era minha referência de vida em sociedade; referência mais presente até do que aquela vivenciada em família. Os espaços vazios que ansiavam por uma estrutura familiar, por cuidados e por afetos que me escapavam, me traziam a sensação de ser um ‘peixe fora da água’, ou até mesmo, como “um peixe que não sabe o que é água”, como no texto “Isso é água” de David Foster³ (2005). A falta de percepção do que se é, dos nossos processos, daquilo que nos circunda, com um olhar crítico, são problemas que afetam um sem fim de pessoas.

Assim, me revisito em minha adolescência. Olhando para o vazio, sentada em um muro que atravessa a cidade, para tudo aquilo que passa por mim, como os carros em alta velocidade em vias paralela. Realidades paralelas. Falta de pertencimento, alienação, falta

³ Discurso preparado por David Foster em 2005 para uma cerimônia de graduação, no Kenyon College em Ohio

de sentido, contradições. São palavras que habitam minha alma de aprendiz da pesquisa, enquanto penso nas e nos adolescentes vivenciando suas práticas sociais no contexto escolar.

Entendo a partir de Darcy Ribeiro, que a escola tradicional não foi pensada para solucionar os problemas de ordem pessoal, que quase sempre vêm da ordem social, que nos atravessa. Foi, sim, pensada no sentido de ‘transmitir’ os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade com o fim de encaixar as/os trabalhadores e suas/seus filhas/os nos sistemas econômicos dominantes. As teorias críticas tentam enfrentar o problema de se manter a reprodutibilidade do ensino na perspectiva das classes dominantes (SAVIANI, 1983), porém, em um contexto como o nosso no Brasil, mesmo ao tentar compreender e implementar essas teorias, não tivemos grandes avanços. Se em quase todas as instituições reverberam os discursos, as práticas e os eventos sociais mercantilizados ou mercadorizados (LAVAL, 2019), e se muitas das famílias estão adoecidas pelos atravessamentos das relações neoliberais fundadas na competitividade, onde poderão as jovens e os jovens refletirem sobre quem são e sobre o mundo que as/os cerca? Ora, a depender de uma formação intelectual humanizada de professoras e professores, não poderia a escola ser esse local? E será que as linguagens como as artes, o tripé leitura-escrita-oralidade, a música, o teatro, a filosofia dentre outros, não dariam conta desses diálogos? Talvez pudesse ser a escola, esse espaço-tempo-vilarejo onde os sonhos são respeitados e problematizados dentro de possíveis caminhos.

*“Há um vilarejo ali
Onde areja um vento bom
Na varanda, quem descansa
Vê o horizonte deitar no chão”
...Lá o tempo espera
Lá é primavera
Portas e janelas ficam sempre abertas
Pra sorte entrar
Em todas as mesas, pão
Flores enfeitando
Os caminhos, os vestidos, os destinos
E essa canção...
(Arnaldo Antunes, 2006)*



O chamado para a escrita que nos escreve vem sendo construído desde que ingressei em minha segunda graduação - Licenciatura em Letras, na Universidade de Brasília pela UAB (Universidade Aberta do Brasil) em 2020. Me encantei com os modos

insurgentes de dialogar sobre língua, linguagem e sobre os textos que nos percorrem sob a ótica do discurso. Posteriormente, o contato com a escrita autoral e criativa, fez com que eu me percebesse em meus textos e me trouxe perspectivas outras sobre a escrita. Não se tratava apenas de reflexões sobre os aspectos formais da escrita, mas de percepções sobre nossa relação com o mundo discursivo que nos atravessa, que se abre a partir dela. É a partir dessas reflexões que faço minhas escolhas sobre o meu ‘autorial’ (palavramundo da pesquisadora do GECRIA, hoje mestra, Vania Reis).

Enquanto a música (Vilarejo – interpretada por Marisa Monte) percorre meus pensamentos, vou me recordando de onde vem meu devir pesquisadora. O reencontro com a escrita era algo distante de meus percursos. Havia engavetado meu caderno de poesias e de composições que acompanhavam meu violão em um lugar que não era só físico, mas também em esconderijos secretos no meu sentir. Minhas escritas haviam ficado lá longe, na minha adolescência e nos riscos vermelhos que a escola imprimia em meus cadernos. Trilhava outros caminhos que, de certa forma, me afastavam de mim e, até poderia dizer, que me esvaziavam de mim.

Andei em busca de sentidos, de realizações e, por conta das travessuras do destino, a oportunidade de substituir uma professora no curso de Desenho Industrial da UnB, minha primeira formação, bateu à minha porta. Comecei a reconhecer-me nas trocas com estudantes em salas de aula como docente. Foi aí que me encantei em ‘ser’ professora, assim como os povos da mata se encantam em figuras do imaginário popular.

PESQUISA DE MIM

(autoetnografando)trecho

(Autoral)



E começa a escrita

Treinando o vai-e-vem

Vai-e-vem-vai-e-vem-vai-e-vem-vai-e-vem.

Pontilhados no caderno

Das tarefas da escola.

Ela descobre as letras.

Os sons das letras.

E o mundo vira texto.

Ela começa a escrever seu mundo.

Os textos da escola

Não têm mais magia

*Livros servem para fazer provas.
 As notas revelam
 Se ela tem boa memória
 Mas o que ela queria era viver os livros.
 Do adolescer,
 A menina cresce.
 O tempo de ler lhe foge.
 Ela quer viver
 O que os livros da infância
 Gentilmente lhe contaram.
 Encontra a fantasia
 Na mata atlântica que restou
 Nas praias, na pele dourada,
 Nos amores de areia e de ventania.
 Encontra os ensinamentos
 De Don Juan de Castaneda
 Nos bares do Baixo Gávea
 Em conversas fantasiosas
 Fazendo a noite girar
 E esperando o sol raiar.
 Brumas de Avalon no Arpoador.
 Princesas, reis e rainhas
 Desfilam pelo calçadão.
 Para que tanta roupa?*



Recém-chegada do Rio de Janeiro e formada há apenas um ano em Desenho Industrial, apesar dos calafrios da estreia, estranhamente me senti muito à vontade com aquelas e aqueles jovens graduandos da UnB, que revelavam em seus rostos indagações sobre o que eu teria para lhes oferecer. Hoje sei que lhes dei nada mais nada menos que minhas palavras mundo (FREIRE, 1981). Partilhei minhas experiências enquanto gente que respeita *gentes*, no sentido do respeito às diferenças peculiares à nossa espécie tão diversa. Filha, adolescente, aluna, mãe, mulher, enfim, levei todos meus ‘eus’ ao encontro daquelas/es jovens e trocamos experiências e saberes de uma forma respeitosa e amorosa. Nunca mais consegui tirar esse encontro de minhas memórias e de meu coração pela simples razão, hoje entendo, que foi um encontro com a Educação da qual minha mãe falava com tanto afeto e, por isso, e acima de tudo, um encontro comigo mesma.

MAKTUB!
Escritas nas estrelas...
(Nota de escrita⁴)

Durante a pandemia da COVID-19, me afastei da docência e decidi voltar a estudar. Por meio da UAB/UnB, tive a oportunidade de cursar uma licenciatura que, durante minha experiência docente, sempre julguei necessária para que me sentisse, de fato, professora. A escolha do curso de Letras não foi algo que eu planejava. Trago um pouco de minhas crenças em fenômenos que não explicamos pela lógica da razão. MAKTUB! Estava escrito nas estrelas ou talvez em meus itinerários de viagem.

Embarco, então, em uma incrível jornada pelos caminhos da escrita durante as aulas da disciplina “Prática de Textos”, ministrada pela Professora Juliana Dias. Senti-me atraída por essa nova lente sobre os textos e fui fazer o curso de extensão em escrita autoral e criativa (uma comunidade de escrita), oferecido pelo GECRIA/UnB. As mudanças que ocorreram em mim, no percurso dessa vivência, foram mudanças identitárias, principalmente. Tanto mexeu comigo e com minha autoestima, que tive coragem, virando a esquina do tempo, aos 56 anos, de ingressar no mestrado em linguística, na área de Linguagem e Sociedade do Programa de Pós-Graduação da UnB, com foco em educação crítica e escrita autoral e criativa.

Em meio a tantos diálogos entre leituras, escritas e vivências com as pessoas com quem tenho caminhado por essas trilhas, sinto, como já disse anteriormente, o chamado da escrita sobre a escrita que nos escreve. Essa construção veio tomando forma desde que me encontrei com os modos insurgentes de dialogar sobre língua, linguagem e sobre os textos que nos percorrem sob a ótica do discurso. Logo no primeiro semestre da graduação em Letras, sou convidada, amorosamente, a viajar por caminhos nunca antes por mim percorridos, através da escrita autoral criativa. De início, embalada pelo discurso de Paulo Freire (1981) sobre a importância do ato de ler, me percebi entrando em contato com histórias há muito esquecidas em algum lugar do meu corpo-vida, como que escondidas em um jardim secreto. Nesse convite, apenas uma regra: a de não me prender a nenhuma regra para escrever. Somente inspirar e soltar minhas “palavramundo”, inspirando e expirando escritas. Então, veio a surpresa ao me deparar com um texto completamente desconhecido por mim. Ainda hoje, sou surpreendida com algumas histórias que se desprenderam de meu inconsciente, passando despercebidas por meu ‘ego’, com suas

⁴ Chamo de ‘nota de escrita’ pequenos textos que ‘emergiam’ enquanto eu escrevia esta dissertação.

censuras, crenças e valores predeterminados. É dessa maneira, que deságuo em lágrimas, pela emoção de ler e entrar em contato com meu mais profundo ‘eu’, por meio de minha escrita.

Assim, chego, então, ao GECRIA, com minha pequena maleta de pesquisadora, querendo entender a agência dos textos, as revelações de nós mesmas e mesmos, que surgem por meio da escrita e como os poderes (como dominação), exercidos por nossa sociedade colonizada e neoliberal, nos cerceiam de forma a nos afastar de nossas subjetividades e de nossa própria autoria. Percebo que essa metamorfose ser ‘humano-máquina’, antes, ‘ser-animal’ em meio aos canaviais, se dá nas escolas, por meio das políticas públicas voltadas para a Educação, das propostas pedagógicas curriculares e dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Revisitando meus inícios enquanto professora de ensino superior, não me recordo de ter me encaixado naquilo que Paulo Freire chama de “educação bancária”. Talvez pelo exemplo que tinha em minha mãe e também por não querer reproduzir certos tipos de relação de poder sofridas tanto na escola quanto na faculdade. Procurava não me restringir aos conceitos que se limitam a livros didáticos desatrelados das realidades das/os estudantes. Ao entrar em contato com leituras/literaturas insurgentes no ano de 2020, por meio da UnB, percebi, em primeiro plano, a importância da língua, da linguagem e do discurso para o desenvolvimento daquela autonomia que eu tanto buscava nas/nos estudantes com as/os quais convivi. Foi aí que, procurando alguns livros sobre educação em minha estante de livros, me deparei com preciosidades que minha mãe havia me dado (eram livros já muito foleados e com muitas marcações), por perceber o amor que vinha crescendo em mim, por algo que nela, há tempos, havia dado flores e frutos. Livros esses que me abriram trilhas e me mostraram o caminho para que eu chegasse ao Mestrado, e, por isso, reverencio os autores Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Henry Giroux, por me mostrarem a importância de ser uma professora crítica, humana e pesquisadora. Ao mesmo tempo, na graduação de Letras, eu entrava em contato com os grandes nomes da pedagogia e me encantei particularmente por Vigotsky, ao tratar sobre os processos de formação da linguagem, do pensamento e do aprendizado atrelados à afetividade e às trocas sociais. Enfim, descobri o que estava me faltando: ler, pensar, dialogar e escrever sobre educação. Esse encontro é o que me tem servido como esteio nesse momento tão difícil de luto.

Talvez, algum gosto pela escrita revelado em poemas esboçados na adolescência, elogios nas aulas de redação e a curiosidade por tentar decifrar a lógica gramatical tenham me influenciado na escolha da Licenciatura em Letras, porém o que me ‘pegou de jeito’ foi o encontro com visões sobre a língua e a linguagem, para além da racionalidade no sentido positivista de produção de conhecimento. Fico pensando como seria bom se tivesse percebido esse horizonte quando era mais nova. Mas não posso me queixar das experiências que trago em minha bagagem. Elas permitiram que minha última vivência em sala de aula fosse o vento que me empurrou para o mestrado.

Iniciei meus diálogos internos sobre educação, quando percebi, durante o período em que fui professora de Design no Ensino Superior em faculdades particulares, que trabalhar a criatividade das/os estudantes - sempre com um foco em projetos - fazia que minhas aulas destoassem um pouco daquelas com as quais estavam acostumadas/os. Comecei a reparar que a maior parte das/os discentes sentia-se valorizada quando lhes entregava o comando pelo desenvolvimento de seus projetos. Sentia que isso motivava as/os estudantes. Ao mesmo tempo, vinha com uma ideia “bauhausiana⁵” em meu DNA de designer. Interdisciplinaridade e até mesmo a transdisciplinaridade que permeiam o Design desenvolveram em mim uma capacidade de formar imagens a partir de pensamentos abstratos e a pensar objetos enquanto ideias. Essa formação me levou a desejar que as e os estudantes vivenciassem a leitura das entrelinhas, o pensamento lateral e a capacidade criativa, percebendo o mundo concreto, para além do que ele se mostra. Porém, foi no curso de Licenciatura em Letras, ao entrar em contato com algumas visões sobre pedagogia, língua e linguagem, que voltei minha atenção para os processos de escolarização no Brasil e os porquês das e dos jovens chegarem ao Ensino Médio com suas escritas engessadas.

PESQUISA DE MIM

(autoetnografando) trecho final



*E a leitura de mundo ficou
técnica;
Mas tinha um quê de Bauhaus
De Darcy Ribeiro e Paulo
Freire.*

⁵ A Bauhaus foi uma instituição de ensino que surgiu após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), em um período de depressão. Tinha como fundamento **a reintegração das artes e artesanatos**, além de uma preocupação estética, social e política.

*Ela passa a ensinar o que
 aprendeu
 Levando em sua maleta
 As leituras do mundo que
 viveu.
 Outra primavera
 Outro amor
 Novos frutos.
 Mas o amor não era amor
 E novamente se quebrou.
 Vida que segue
 Vento que sopra.
 E ela volta a ser aprendiz.
 Encontra mestres que a
 encantam
 E lhe trazem de volta
 À magia da escrita e da
 leitura.
 Ela resgata seus pedaços
 Seu passado e ancestralidade
 E lá do fundo de sua infância
 Volta a encher sua maleta
 De encanto, presença e
 poesia.
 E ela agora
 É pesquisadora.
 **



O movimento era circular⁶...
 (Nota de escrita)

O *layout* da sala era bem diferente daqueles que eu costumava desarrumar, colocando as carteiras em círculo. As mesas eram fixas e cada uma delas tinha um computador. Quando não estavam viradas para a parede, situavam-se uma de frente para outra, separando as e os estudantes pelos monitores. Como eu poderia me aproximar daquelas e daqueles jovens, em tal ambiente? Caminhei pelos corredores da escola — uma escola técnica — e vi estudantes totalmente individualizados (no sentido de não interagirem) em suas carteiras, e professoras e professores viradas/os para o quadro, escrevendo regras e fórmulas. Minha vontade foi de convidar a todas e todos à quadra,

⁶ Enunciado utilizado em oficinas do grupo de pesquisa GECRIA como impulso para escrita espontânea

para que pudéssemos respirar e nos olharmos de frente, mas sabia que naquele momento isso não seria bem visto. Fui aos poucos conquistando a confiança da turma de Ensino Médio (básico e profissionalizante) e, ao final de nosso caminhar juntos, tínhamos feito um trabalho de conclusão de curso em que cada estudante pode experimentar suas potencialidades de diferentes formas.

O projeto era a criação de uma empresa virtual, onde poderiam trabalhar ao concluir o curso Técnico de Multimídia. As equipes dividiram-se por vocações e pesquisaram em suas áreas de interesse. O semestre transcorreu em torno do projeto que culminou na apresentação da empresa com *site*, plano de comunicação e um filme publicitário. Algumas das e dos estudantes saíram do curso para faculdades de Design, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Comunicação ou foram ter experiências profissionais com fotografia, filmagem e até como *youtubers*.

No meio desse processo, tivemos a oportunidade de fazer parte de uma ação comunitária, levando nossas *expertises* ao encontro de ricas trocas com a comunidade. Pudemos ser agentes comunitários em um projeto que visava prestar algum tipo de serviço que melhorasse qualquer aspecto da comunidade onde estávamos inseridos. Naquele momento, tinha acabado de passar por uma experiência dolorosa com minha mãe que, sem plano de saúde, teve uma insuficiência cardíaca e precisou dos serviços de saúde pública. Aquela situação revelou-nos algumas questões sociais que, muitas vezes, são contornadas por discursos equivocados e até perversos sobre o Sistema Único de Saúde, sobre o Programa Mais Médicos e sobre os profissionais que atuam na rede pública.

Vivenciamos e vimos as ‘flores brotarem’ nas rachaduras das paredes malcuidadas do Hospital Regional do Gama, cidade localizada no Distrito Federal. Um médico cubano que se desdobrou em cuidados com minha mãe, que me remeteu à figura do médico humano e solidário com as causas sociais de populações desassistidas, que foi meu avô. Um pronto socorro sem infraestrutura e superlotado, com médicos desesperados para salvarem vidas, e até passando por cima de alguns protocolos para nos ajudar. Vi um médico tirando dinheiro de seu próprio bolso para fazer a cirurgia em minha mãe, pois faltavam itens básicos para que o procedimento de implantação de marca-passo fosse feito. Não, eu não estava sonhando. Existem flores que nascem de escombros. Essas pessoas eram gentes sendo humanas, em meio ao caos capitalista que nos venda os olhos para outras pessoas e nos estimula ao egoísmo e ao individualismo, por meio de relações

baseadas em uma competitividade sem limite. Eles salvaram a vida de minha mãe e minha esperança em nós, seres humanos.



*Adubei meu jardim com minhas dores
e durante o voo
parei para observar
as flores que nele brotaram.
(Nota de escrita)*

Atravessada por esse sentimento é que decidimos, eu e as/os estudantes, fazermos um projeto que incluísse o Hospital Regional do Gama. Nosso objetivo foi o de, dentro de nossas *expertises*, buscarmos soluções, junto à comunidade e às servidoras e servidores do hospital para alguns dos muitos problemas ali encontrados. Pensamos, então, em um projeto de sinalização humanizada e tivemos que refletir bastante sobre o que seria essa “sinalização humanizada”.

Trago esse relato para meu texto, por ter sido uma experiência em que pude agir dentro dos princípios que permeiam meu olhar para a educação, e por ter podido ser professora da forma que acredito. Pude compartilhar e vivenciar o projeto de maneira interdisciplinar, envolvendo professoras e professores de outras disciplinas, estudantes de outros cursos e a comunidade local, contando, inclusive, com um coletivo de grafiteiros. Em diálogos com servidoras e servidores do hospital e com pacientes, percebemos que faltava o olhar atento e sensível para as dores de quem ali chega com inúmeros problemas. Percebemos que muitas delas e deles desejavam fazer algo a respeito.

Dentre algumas ações, envolvemos o comércio local que doou tintas, pincéis, placas e outros materiais, para que pudéssemos deixar a fachada do hospital mais receptiva para as/os que ali chegam e buscam, além de curativos para seus corpos, um pouco de afeto, atenção e respeito. Quisemos então plantar o afeto em mensagens visuais, cujas palavras estão no sentir e não necessariamente no ler, já que nem todas e todos usuárias e usuários daquele hospital sabem ler. Foi então que tivemos a ideia de pintar as paredes do lado de fora do pronto socorro ginecológico, do pronto socorro infantil e do acolhimento às pessoas vítimas de violência. Convidamos um grafiteiro, amigo de um dos alunos para participar do projeto. Ele não só aceitou o desafio, como trouxe seu coletivo para a ação. E nós pintamos os muros com mensagens de respeito, amor e solidariedade. Isso foi possível graças à visão humana do gestor com o qual travamos

diálogos no hospital. Eram mais de 15 grafiteiros que, em uma demonstração de empatia por aquela comunidade, nada cobraram para imprimirem nos muros um sentimento que brotou de forma coletiva.

Além disso, juntos, eu e os estudantes Luan Queiroz e Lucas Sampaio, criamos personagens para representar alguns dos principais setores do hospital: o Dr. 'Dubem', a pediatra 'Naná', a atendente 'Felícia', o enfermeiro 'Zen', a Sra. 'Ouvir' e o agente de segurança 'Segurildo'.

Figura 2 - Criação de personagens para o projeto de sinalização humanizada do HRG



Fonte: Arquivo pessoal

Naquela situação, éramos pessoas engajadas em mudanças, transgredindo padrões e sendo decoloniais. Fizemos parte de uma ação pela qual a comunidade escolar se colocou e agiu diante de um problema social. Fomos para além dos muros da escola e esperamos no sentido freiriano, como nos lembra Cortella (2014), ao acreditar na esperança em movimento.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar a diante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (CORTELLA, 2014, p.34)

Fomos todas/os aprendizes por meio de experiências reais “do fazer sentido”. Éramos a escola cumprindo seu papel social transformador. Apesar de, posteriormente, terem “pintado os muros de cinza”, a placa com a mensagem de boas-vindas, representada pelas personagens criadas para os profissionais de saúde, e a placa com o mapa do hospital foram mantidas.

Mas o que significou pintar os muros de cinza? Marisa Monte (2006), cantora e compositora brasileira, em sua canção “Gentileza”, fala desse embate social - arte de rua versus intolerância política. Poesia versus poluição visual das placas e *outdoors* que vendem “de um tudo”. “Pintaram os muros de cinza, apagaram tudo”. E, tempos depois, verifiquei que o atendimento pediátrico já não funcionava mais. Tampouco estavam funcionando o atendimento obstétrico e o acolhimento às pessoas vítimas de violência. Apagaram tudo. A empatia, o direito à saúde, a poesia e a arte impressa nos muros que tentam esconder a vergonha de um não fazer política para quem mais precisa dela, em sua forma democrática pelo e para o povo. Não quero com essa fala culpabilizar A ou B, apenas trago fatos que se entrelaçam em uma complexa rede de fatores que acabam resvalando no lado menos privilegiado das estruturas sociais.

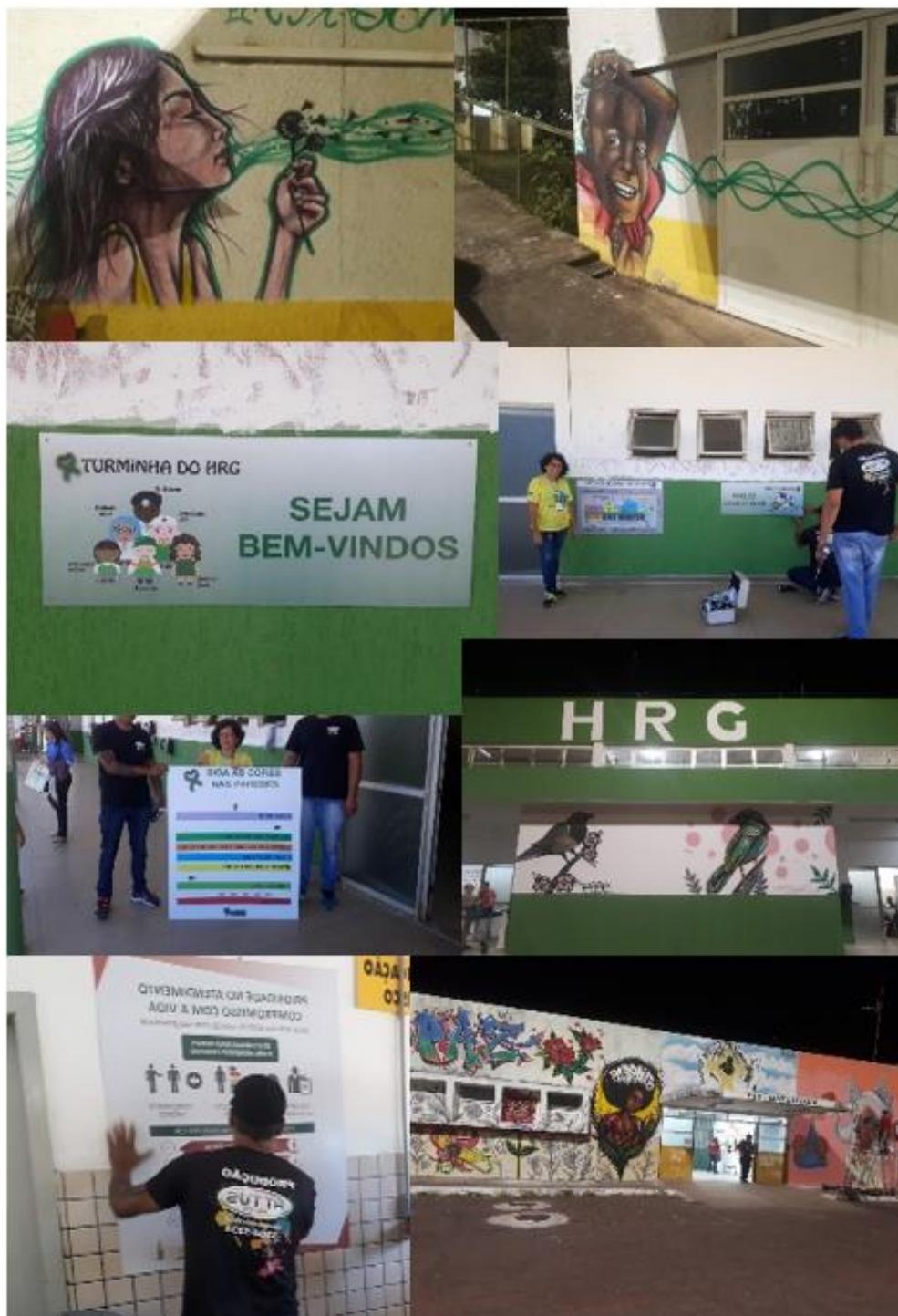


*Apagaram tudo
 Pintaram tudo de cinza
 A palavra no muro ficou coberta de tinta
 Apagaram tudo
 Pintaram tudo de cinza
 Só ficou no muro tristeza e tinta fresca
 Nós que passamos apressados
 Pelas ruas da cidade
 Merecemos ler as letras
 E as palavras de Gentileza
 (Marisa Monte, 2000)*



A seguir trago algumas imagens dessa experiência que me trouxe tanto aprendizado em trocas que permanecerão em meu ‘sentirpensar’ vida a fora, em movimentos circulares que vêm se misturar em minhas espirais de escritas.

Figura 3 - Projeto Sinalização Humanizada do HRG



Fonte: Arquivo pessoal



Ó NÓS AQUI!
Pensando, sentindo, agindo
e podendo ser.
(Nota de escrita)

Hoje, pensando em meu projeto de Mestrado, fico tentando me resgatar nesses processos e em ‘meus inícios’. Então, me vejo lembrando de minha mãe, uma professora de Educação Física, que arregaçou as mangas e foi ser diretora de uma escola de Ensino Especial, para que seu filho, meu irmão, com uma grave lesão neuromotora, pudesse ter uma escola onde ele fosse feliz. Lembro-me dos desafios que ela enfrentou por acreditar que suas/seus estudantes eram muito mais do que aquilo que seus corpos revelavam. Ela se indispôs com professoras/es, serventes, mães e pais que não estavam habituados a colocar os interesses daquelas crianças e jovens à frente dos seus. Eu via como seus olhos brilhavam cada vez que contava das conquistas de suas/seus estudantes.

A partir do olhar sensível sobre aqueles corpos-estudantes tão especiais, e entendendo o corpo enquanto linguagem e emoção, Osiris Moema pensou naquele espaço-escola, uma escola pública de ensino especial no Rio de Janeiro, como sendo um espaço do corpo-emoção. Criou um grupo de teatro com as/os estudantes, “Ó NÓS AQUI!”, se inspirando no teatro do oprimido de Augusto Boal (1931-2009), diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, e as/os levou a se apresentarem em praça pública, no Rio de Janeiro, em frente à Câmara dos Vereadores, em uma atitude de engajamento e cidadania. Aquelas e aqueles estudantes puderam ser o que seus corpos-emoção pediram para ser. Suas vozes e gestos foram ouvidos, percebidos e sentidos, ecoando suas presenças para além das salas de aula. Suas invisibilidades foram escancaradas. A roda da vida girou e muitas pessoas puderam compreender o significado do verbo esperar – esperança em movimento – conjugado por Paulo Freire (1989). Trago, pois, algumas fotografias do arquivo pessoal de minha mãe para ilustrar o ‘causo’ que acabei de contar.



Figura 4 - Prof.^a Osiris Moema, Amim e o grupo Ó NÓS AQUI!



Fonte: Arquivo pessoal

A ti Amim

Moema de Osiris (nome artístico)

Quando te sinto, menino, fico cheia de alegria.

Volto no tempo, és minha máquina do tempo!

Te abraço

E sinto vontade de embalar teus sonhos

Sinto até remorso, confesso,

Do tempo que não dediquei a ti.

Mas eu prometo, Amim,

Prometo a ti

Prometo à vida

Viver uma vida inteira

Cada momento que a vida me puser perto de ti.

Amim, amor, amém!

Insistindo na perspectiva de falar de uma escrita livre das algemas que aprisionam os textos que nos percorrem em um momento de autorreflexão, volto às minhas raízes e encontro em mim um certo tom poético que minha mãe imprimia em seu modo de ver a vida. Encontro em mim o gosto por guardar momentos especiais em fotografias, de minha avó materna, Celina. Encontro uma destreza em trançar linhas de crochê e um certo tipo de fé, nas rezas de minhas bisavós Senhorinha e Ercília. A escrita de minha mãe, o violão de meu pai. Surpreendo-me neste espaço-tempo-de-vida-do-agora, em conhecer mais profundamente meu avô materno por meio de seu diário, onde conta suas aventuras de médico militar. Conheço um pouco de meu avô paterno, que se foi antes que eu chegasse, por meio de crônicas que escrevia para o jornal da pequena cidade de Cruz Alta, no Rio Grande do Sul. Fico grata por poder percebê-los em meus textos, pelo que deles permanece em mim por meio do fio que nos une em nossas genéticas apesar de já terem levantados seus voos. Peço a benção de minha mãe, motivo de minha maior admiração e respeito e evoco a professora que foi para comigo construir esse caminho de pesquisa.

PESQUISA DE MIM

(autoetnografando)trecho

(Autoral)



De repente
 Os textos mudam o rumo
 Narrativas enredadas
 Em relações complicadas.
 A magia se materializa
 E o amor arrebata.
 Alguma coisa de reis e rainhas
 De príncipes e princesa
 De romeu e julieta.
 Mas o final não foi feliz.
 O que tinha de feliz
 Aconteceu na primavera
 E veio o fruto
 O fruto que veio do amor.
 Mas o amor era de vidro
 E se quebrou.
 E veio a dor e a separação
 Sobrevivência
 Nada de fantasia
 Só realidade.
 Dura realidade.
 Amor-de-mãe

Ternura-de-mãe
Afeto-de-mãe
Brincadeiras-de-mãe
Vida-de-mãe.
O tempo passa. Voa
Leva a vida para outras
bandas
Longe do mar
Mais perto do céu.
Na mala que trouxe,
Uma vida de mar e pôr-do-sol.
De amores e dores.
De mutantes, Rita Lee,
Caetano, Gil e Milton.
Supertramp, Pink Floyd, Eric
Clapton e tantos outros.
Violão, papel e lápis
Que muitas vezes
Escreveu canções de amor.



*



3 - JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA - *A escrita que nos apaga reclama uma escrita que nos escreva*



“Um dos grandes pecados da escola é desconsiderar tudo com que a criança chega a ela. A escola decreta que antes dela não há nada”.

(FREIRE, 1996)

Pensar na escrita em um contexto de desmonte da Educação no ‘espaço-tempo’ que nos atravessa me leva, enquanto pesquisadora, a buscar um olhar crítico e abrangente sobre os modos como o tema vem sendo tratado pelas pessoas que compõem as práticas discursivas que envolvem as práticas sociais no campo escolar. Tendo o foco de interesse nas práticas sociais de escrita, trago o conceito que utilizamos no GECRIA de escrita escolarizada, que tem relação com o engessamento da escrita pelos modos colonizados de ensino adotados pelas escolas de uma forma geral. A escola, enquanto ‘espaço-tempo-afetivo’, vem sendo palco de reprodução das práticas colonizadoras capitalistas neoliberais que direcionam as massas para os interesses do mercado enquanto detentor de capital e, conseqüentemente, de poder. Essa escrita, a que chamamos de escolarizada, não tem relação com uma crítica contundente às escolas, mas, sim, ao sequestro delas pelos modos capitalistas e neoliberais de se pensar Educação. Essa escrita, reflete, representa e reproduz o pensamento dominante hegemônico que não pretende, mesmo dizendo textualmente de forma documental que sim, emancipar o povo. Trago em Giroux (1983, p.58) a perspectiva dessa escrita em sua fase inicial de aprendizado

[...]dentro de um contexto de ideologia positivista, seriam definidas em termos mecânicos e funcionais. A alfabetização neste caso, representa a nova senha para a admissão dos oprimidos em sua tentativa de penetrarem uma esfera econômica que os considera como cidadãos de segunda categoria.

Rojo (2009) trata do problema do fracasso escolar no Brasil, falando sobre os modos excludentes de se pensar Educação. Traz uma relação da escola com os meios populares em um processo de exclusão social. Aprofundo um pouco mais esse aspecto na seção 4. Volto a esclarecer, portanto, que a crítica que faço em comunhão com os autores que trago neste trabalho, não é à escola ‘espaço-tempo-vilarejo’, pela qual guardo profundo apreço e pela qual tenho tanto respeito. Critico os moldes em que foi pensada

para as pessoas de baixa renda (principalmente), em nosso país, com bases colonizadoras e excludentes.

Nas trilhas que tenho percorrido com o GECRIA, reflito sobre as propostas pedagógicas críticas do grupo sobre modos outros de pensar a escrita na academia e nas escolas. Tais práticas são possíveis de acontecer se pensadas já nos processos formativos de professoras e professores em uma vertente crítica, reflexiva, humanizada e concordando com Giroux, voltada para pesquisa, transformando assim, suas práticas em práxis pedagógicas em uma perspectiva freiriana, ou seja, um fazer mediado por teoria e prática. Reflexão e ação. Ou, uma prática reflexiva mediada pela experiência (FREIRE, 1989).

O GECRIA vem desenvolvendo pesquisas com foco na conscientização linguística crítica, na ordem do discurso da Educação, dentre outras, por meio dos estudos críticos do discurso e conta com pesquisadoras e pesquisadores de diversos níveis acadêmicos, tais como, PIBIC, graduação, mestrado e doutorado. A cada comunidade de escrita criada pelas próprias pesquisadoras e pesquisadores, sob a coordenação da Prof.^a Juliana Dias, são abertos campos etnográficos crítico-discursivos nos quais e com os quais geramos matéria prima (dados) para as nossas pesquisas. Nas palavras de Dias⁷

Somos uma equipe engajada com a mudança social, com o bem viver e com a libertação das amarras na educação e na escrita de textos. Nosso foco é a autoria criativa que se associa com a ideia de transformação no campo do nosso pensar, do nosso sentir e nosso agir no mundo. Partilhamos nossos caminhos com o pensamento antropológico de Rudolf Steiner, com a fenomenologia de Goethe e com os estudos críticos do discurso em sua vertente inglesa e brasileira, com foco na conscientização linguística crítica.

Muitas têm sido as pesquisas desenvolvidas pelo grupo, buscando respostas no campo da Educação, em uma perspectiva ‘discursivo-crítica-identitária’ por meio da escrita (QUEIROZ, 2020; OLIVEIRA, 2020; ALVES, 2021; SOUZA, 2022, dentre outros trabalhos que podem ser encontrados no site www.autoriacriativa.com.br). Ao reivindicar um sistema de educação que pense as pessoas/sujeitos estudantes não só como trabalhadoras/es ou como futuras/os trabalhadoras/es, com o objetivo de aprenderem a conviver em nosso caos social capitalista neoliberal, procuro pensar em diálogo com Freire, hooks, Giroux, Ribeiro, dentre outras/os em propostas pedagógicas que favoreçam

⁷ Trecho do texto de apresentação do site do GECRIA <www.autoriacriativa.com>.

o entendimento de si por meio da interação social, o entendimento do grupo social enquanto pessoas/sujeitos relacionais que não só adaptam o meio ambiente aos seus modos de vida, mas que repensem essas relações como um sistema complexo, interdependente e transdisciplinar. Reflito sobre a necessidade de pensarmos a pessoa/sujeito estudante em seus atravessamentos e sob a perspectiva de seus 'eus' a partir de suas consciências. Isso me leva ao potencial da escrita enquanto elemento transformador quando voltada à compreensão de si e das coisas que nos cercam, haja vista a utilização da escrita em processos de autoconhecimento e de memorização por meio da compreensão de conteúdos acadêmicos, materializando diálogos internos por meio dos textos. Digo isso por conta dos processos que vivenciei em comunidades de escrita do GECRIA, ao levar a metodologia da escrita em três gestos para a compreensão de alguns dos textos complexos que tive contato no curso de Letras.

O texto enquanto unidade pedagógica do ensino de língua materna, precisa ser pensado em sua face escrita como uma oportunidade de aproximação das subjetividades das/dos estudantes e dos diálogos que possam surgir com vistas às transformações de cunho identitário, ao desvelar crenças cristalizadas e valores distorcidos. Dessa forma, uma das questões centrais de minha pesquisa busca investigar possíveis poderes causais nas práticas de escrita autoral e criativa, sob a ótica do GECRIA, em um contexto de ensino-aprendizagem em escolas de Ensino Médio do DF, em fase de implementação do Novo Ensino Médio. Assim, retomo os poderes causais em Fairclough para um melhor entendimento sobre esse aspecto da pesquisa.

"Agentes sociais não são 'livres', são socialmente restritos, mas suas ações não são na totalidade socialmente determinadas. Os agentes têm seus próprios 'poderes causais' que não são reduzíveis aos poderes causais das estruturas e práticas sociais. (...) Agentes sociais tecem textos, configuram relações entre elementos de textos. (FAIRCLOUGH, 2003, p.18)

A promessa de uma educação que pensa pessoas/sujeitos com autonomia e capacidade crítica se contradiz na prática, por exemplo, quando nos deparamos com os resultados obtidos em nosso país nos exames de proficiência em leitura, escrita e interpretação de textos. Um exemplo claro dessas contradições é o ensino de redação com vistas ao ingresso nas universidades. Que objetivos o sistema de educação preconiza ao pensar uma autonomia sem autonomia na escrita? Que capacidade crítica será desenvolvida sem que as/os estudantes possam se colocar criticamente em seus textos? Há que se pensar nesses modos de ensinar redação, como se fosse um simples

preenchimento de lacunas cujos argumentos devem ser elaborados a partir de ideias preestabelecidas.

Portanto, meu tema de pesquisa tem relação com a escrita autoral criativa e a metodologia dos três gestos da escrita em contexto escolar de Ensino Médio. Neste momento, apresento meus objetivos e perguntas de pesquisa:

Objetivo Geral: Investigar práticas de escrita autoral criativa em escola pública com foco nos processos discursivos de autoria de textos em contexto de implementação do Novo Ensino Médio.

Objetivos Específicos:

- a) Analisar os processos de construção dos poderes causais das práticas pedagógicas de escrita autoral criativa, vivenciadas no contexto do Novo Ensino Médio na construção de disciplina eletiva.
- b) Analisar as representações e identificações sociodiscursivas docentes associadas à escrita e como essas representações se modificaram com o trabalho pedagógico em sala de aula.
- c) Investigar a metodologia dos três gestos da escrita autoral (desbloqueio, linguagem e criatividade) em escola de Ensino médio no contexto da eletiva do NEM, a fim de compreender as práticas discursivas e de gêneros textuais de cada gesto.
- d) Analisar os processos identificacionais, representacionais e acionais de estudantes do Ensino Médio em cursos de escrita autoral criativa.

Perguntas de pesquisa:

- a) Como se dão os processos de construção de poderes causais nas relações que surgem a partir das práticas pedagógicas e metodológicas de escrita autoral criativa na construção de disciplina eletiva no contexto do Novo Ensino Médio?
- b) Como as/os professores se representam e se identificam, sociodiscursivamente, em suas próprias escritas? Essas representações se modificam com o trabalho pedagógico em sala de aula?

- c) Como a metodologia dos três gestos da escrita autoral criativa desvela práticas discursivas e quais gêneros textuais prevalecem em cada gesto? Ou como esses gêneros dialogam com os gestos da escrita autoral e criativa?
- d) Como se dão os processos identificacionais, representacionais e acionais de alunas e alunos de Ensino Médio em cursos de escrita autoral criativa?

Sigo rumo aos diálogos teóricos, trazendo os voos sobre os campos onde pousei, após ter partilhado minhas inquietações enquanto pessoa e pesquisadora e depois de ter apresentado a problemática e a relevância de minha pesquisa ao refletir sobre o que chamamos no GECRIA de escrita escolarizada, ou seja, a escrita praticada no ‘chão da escola’ que nos prepara para o ‘chão de fábrica’ – fazendo aqui uma referência ao mercado de trabalho, para aí, sim, entrar no diálogo teórico de forma reflexiva e transdisciplinar sobre Educação, pedagogia, currículo, linguagem e ADC. Nas seções 5 e 6, trago os meus caminhos metodológicos e os materiais (dados) gerados com as respectivas reflexões e análises.

ESCOLHA

(Autorial)



Escolha. Essa palavra sempre significou ansiedade para mim. É como se fosse um ultimato.

ESCOLHA! Mas como escolher se quero tantas coisas? Escolhas pressupõem perdas. Não gosto de perdas. Mas olhando bem, saboreando sua morfologia, eis que encontro o verso colher inscrito nessa tão perversa palavra. E vejo que colher é mais fácil que escolher. Eu posso então colher prioridades e continuar regando o que não coube no meu balaio desta vez. Encontrei a palavra colheita dentro da palavra escolha.

O que mais posso pescar nessa palavra tão surpreendente? Ela deixou de ser perversa e me mostrou uma nova possibilidade de encarar as escolhas. Isso porque deixei que ela se mostrasse para mim, por dentro. Peço desculpas, intrigante palavra. Não te sinto mais perversa. Que bom.

*





MOMENTO II

A ESCRITA QUE SE ESCREVE

4 - AS TEORIAS COM QUE DIALOGO – *Da escrita que nos apaga à escrita que nos escreve*



Decidi dividir a presente seção em três partes que separam as teorias com que dialogo. Ao final da seção busco fazer uma abordagem transdisciplinar que faz o encontro dos ventos nos diferentes diálogos como contexto da pesquisa, passando por turbulências e vislumbrado possíveis horizontes. Na seção 4.1 dialogo sobre a educação em um contexto crítico culminando com a implementação do Novo Ensino Médio por meio da BNCC em difíceis voos e busco abordagens sobre outras formas de pensar a Educação e a escola, plainando em ventos calmos; na seção 4.2, sobrevoou linguagens e escritas, que me levem a horizontes outros e pouso nas práticas pedagógicas e metodológicas do GECRIA; por fim, na seção 4.3, mergulho no mundo da ADC e tento encontrar os caminhos da escrita enquanto prática social e seus poderes causais.

4.1 - Educação e currículo - sua materialidade por meio das escolas e seus atravessamentos por ideias pedagógicas e didáticas

*Na aldeia, há um período próprio (sagrado)
de plantio e de colheita do milho
em que todos participam.
A escola tem que funcionar
junto ao plantio, à colheita e aos rituais,
e só deve ser usada fisicamente
quando essas atividades não estiverem funcionando.
A escola deve acontecer
nos espaços da aldeia
(Nubiã Tupinambá⁸, 2023)*

De acordo com Haydt (2011), a palavra Educação tem sido usada historicamente, tanto em seu aspecto social, quanto individual. Socialmente falando, a educação é entendida como a transmissão de um modo de vida, com sua cultura, crenças, valores e conhecimentos das gerações adultas às novas gerações. Em sociedades mais simples a educação se dá pela experiência direta entre jovens e adultos, ao participarem de atividades comuns. Já em sociedades complexas, o conhecimento é sistematizado por

⁸ Pesquisadora do GECRIA

conta da vasta produção cultural e para garantir que os mais jovens tenham acesso a ela em um dado espaço de tempo também de forma sistematizada. A escola, então, “seria a instituição social criada, especificamente, para educar e ensinar” (2011, p.12), refletindo, em seu espaço-tempo, os valores do grupo social em que está situada.

Sob a perspectiva individual, nas palavras Haydt, (2011, p.12) “a educação refere-se ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade.” Enquanto na perspectiva social educar é compreendido no sentido de algo que se dá de fora para dentro ou algo concedido a alguém, na perspectiva individual se entende como algo a ser exteriorizado de dentro para fora em uma ideia de “estimulação e liberação de forças latentes” (Ibdi). Concordo com a autora quando diz que nos dois casos estamos falando de aspectos formativos. Porém o que se coloca em questão está para além desses aspectos no sentido de se pensar não em como as/os estudantes apreendem conteúdos, mas sim em uma formação integral das/dos estudantes enquanto agentes sociais de transformação. Nesse sentido, importa buscar o que se pretende em termos de escolarização no país e qual seria a função imputada à escola para alcançar essa pretensão.

Na tentativa de compreender os modos engessados de educar no Brasil, principalmente em se tratando de educação pública, procuro buscar a raiz do problema de forma ampla, porém rápida, apenas para fins de contextualizar o foco de minha pesquisa, que é de compreender as práticas discursivas de escrita autoral criativa em contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Tal contexto me remete à Base Nacional Comum Curricular que normatiza e implementa o Novo Ensino Médio - NEM, da qual não poderia deixar de falar no atual contexto social, político e histórico em que faço a pesquisa. Sendo assim, busco entender em certa medida as bases ontológicas e pedagógicas que permeiam a BNCC, tema que tratarei em seção específica.

Para Libânio (2012), a pedagogia, como ciência da educação é o campo que se ocupa dos estudos sistemáticos das práticas educativas que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana. A partir desse pensamento, reflito sobre a importância de trazer a historicidade de como a educação/pedagogia vem sendo pensada em nosso país e convido Saviani (2019) ao diálogo, por ser um importante pesquisador do tema e autor de uma teoria pedagógica. Em seu livro, “História das ideias pedagógicas no Brasil”, inicia suas reflexões com a chegada dos portugueses e o encontro com povos que aqui viviam, providos de uma cultura própria e formas de educar próprias,

que vão sofrer, por conta dos interesses da Coroa, a destituição de suas identidades, a aculturação, produzida em parte pela catequese dos Jesuítas e da imposição da cultura ocidental em sua expressão portuguesa, que também abraçava os colonos que aqui se estabeleceram. Saviani fala nos grandes quatro períodos da educação brasileira, desde o séc. XVI, 1549, até o momento atual.

Conforme o autor (2019, p.40), o primeiro período é o da vertente religiosa do ensino tradicional (1549 – 1759), que data da chegada dos Jesuítas até sua expulsão. O segundo período (1759 – 1932), tem como principal característica a disputa entre a pedagogia na vertente tradicional religiosa e a vertente leiga⁹. O terceiro período (1932 – 1961) que é o período de predominância da pedagogia nova, que buscava ideias pedagógicas renovadoras. O quarto período, (1961 até os dias atuais), predomínio das ideias pedagógicas produtivistas, passando pela influência da teoria do capital humano, pela busca da eficiência e produtividade pensadas no período da reforma militar, que se manteve e foi exacerbado pelo neoliberalismo.

Porém, mesmo no período dos governos que se ocuparam mais de questões sociais voltadas para uma educação pública de qualidade, com importantes aberturas nesse campo, a reprodutibilidade, à nível de currículo, modelos pedagógicos e visões sobre a função da escola, continuou vigorando, principalmente no preparo das e dos estudantes do E. M. para o ‘mercado de trabalho’ ou ‘mundo do trabalho’.

Buscando compreender a educação no país, Saviani traz uma grande contribuição para o campo da educação quando reflete sobre a existência ou não de um Sistema Nacional de Educação no Brasil, tema de sua tese de doutorado defendida em 1971, quando demonstra, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, de fato, o Brasil não contava com um Sistema Nacional de Educação. Chega à conclusão de que tal lei não expressava uma visão sistemática da educação brasileira. Ao traçar o perfil sócio-político da educação brasileira, Saviani possibilita aos educadores uma visão da política educacional contemporânea do Brasil, desde a primeira LDB, de 1961, até 2017.

Passo, pois, a algumas reflexões sobre o que reza a Lei Magna do país sobre o tema. O Art. 205 da Constituição Federal Brasileira nos diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

⁹ Professor leigo Termo que se refere aos professores sem qualificação pedagógica. A existência de professores leigos é comum em países do terceiro mundo, nas áreas mais pobres e, principalmente, na zona rural. (Educa Brasil.com.br)

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ao refletir sobre esse artigo da constituição brasileira faço alguns questionamentos que deram direção a contextualização de minha pesquisa. Dentre eles, que contradições e lacunas curriculares afastam as possibilidades de se conquistar tais propósitos por meio de nossas escolas? Será que as intenções que passam pelo “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” vão realmente ao encontro da construção de uma sociedade mais justa e igualitária ou simplesmente prepara o sujeito para se adequar ao que está posto? Partindo do pressuposto que a educação é pensada por e para nós, seres humanos, de que forma as escolas se aproximam ou se afastam das humanidades (entendida aqui como subjetividades – ser, sentir, pensar) de suas/seus estudantes?

A discussão em questão passa por uma reflexão crítica a respeito das políticas públicas voltadas para educação, das ideologias que as sustenta, da qualidade do ensino e das questões de cunho sócio cultural que atravessam os alunos, os professores, a comunidade e a escola. Voltando ao texto da Constituição Federal, o legislador coloca a educação como um direito universal e, ao impor essa obrigação ao Estado, diz que a mesma deve ser gratuita. Sendo um dever do Estado e da família com incentivo e colaboração da sociedade, fica clara a percepção de que esse importante tarefa deve ter como premissa o diálogo entre tais estruturas. Além disso, evidencia a fundante tarefa destinada à educação na construção da cidadania colocando no centro desse processo, o pleno desenvolvimento da pessoa. Diante de tal compreensão, e tendo em vista os resultados que o país apresenta nos índices que medem os níveis de proficiência das/dos estudantes, percebe-se um desencontro entre o que o Estado entende por educação, como a sociedade lida com a questão, como a escola aplica o entendimento do Estado e o que de fato as/os estudantes esperam desse sistema.

Em um primeiro momento penso em refletir sobre educação, trazendo autores que dialogam sobre o tema sob uma abordagem crítica e histórica, e que dialoguem sobre as contradições nesse campo, já que a tecitura deste texto tem me orientado nesse sentido. Procurando entender conceitos denotativos para o enunciado ‘contradição’, busco o verbete em um dicionário online (Oxford Languages) e encontro os seguintes significados: Incoerência entre afirmações atuais e anteriores, entre palavras e ações; antinomia, discrepância, incongruência. Então concordo com Saviani (1989), quando trago o conceito de contradição para o campo das escolas, no sentido de que, no Brasil, a

Educação enquanto ideia, nunca pretendeu de fato pensar as e os estudantes como seres subjetivos, com questões identitárias a serem problematizadas visando a mudança social. Questões essas, que passam por feridas ainda abertas quando falamos em gênero, raça e classes sociais.

Nossa escola, desde o princípio, foi pensada para atender os interesses de quem detém o poder. Novamente trago a voz de Saviani quando afirma, em uma produção videográfica para o canal do *YouTube*¹⁰, “Leituras Brasileiras”, em 2017, que, ao pensar em uma teoria da Educação que fosse realmente crítica e não reprodutiva do pensamento dominante, “as contradições vigentes na sociedade, quando vão para o campo da Educação, desaparecem, pelo fato da mesma estar situada apenas de um lado, como um instrumento de dominação”.

Refletir sobre tal questão não é tarefa simples dada a complexa e heterogênea rede de fatores que construíram esse cenário. Tal abordagem exige um olhar reflexivo e crítico trazendo à tona questões históricas em seus atravessamentos socioculturais e políticos em que estão envolvidos estado, comunidade, escola e estudantes e suas relações discursivas, dialogando com as várias faces de uma sociedade construída, como afirma Ribeiro (1984), “em bases escravocratas”.

Desde a promulgação de nossa primeira constituição, avançamos e retrocedemos em relação à forma como o país tratou do tema educação e o direito do povo a ela. Até que se chegasse às configurações atuais da chamada “Constituição Cidadã”, que “ampliou o rol dos direitos sociais, dentre os quais se insere o direito à educação e as atribuições do poder público” (TEIXEIRA e VESPÚCIO, 2014)¹¹, inúmeros foram os boicotes ao tão almejado direito a uma educação gratuita e universal. Nas palavras de Ribeiro (1984) o “problema da educação no Brasil tem raízes antigas e profundas e que se retroalimentam por questões da própria formação de nossa sociedade”. Segundo ele, “somos um povo com marcas deixadas por uma cultura escravagista”. Isso me faz pensar que, enquanto os herdeiros da escravidão trazem no corpo e na alma a marca do ferro e do fogo, de todo tipo de abuso, descaso e desumanidades, os herdeiros dos senhores de engenho trazem em sua genética a falta de apreço e empatia por esse povo. Pondero ainda, que as tensões que giram em torno da ordem do discurso nas escolas trazem os reflexos dessas heranças.

¹⁰ Link na bibliografia

¹¹ Link na bibliografia

Quando se começou a pensar em e uma educação de forma sistematizada no Brasil, os filhos da escravidão não estavam incluídos. Ribeiro (1984, p.25) afirma que se chegou a pensar em uma escola pública de qualidade, seguindo parâmetros europeus, já na década de 1930. O autor nos afirma, que aquela era uma escola voltada para os filhos da classe média. As escolas eram em número reduzido e seu público, “uma minoria abastada”. No livro “Nossa Escola é uma Calamidade” Darcy Ribeiro (1984), demonstra por meio de pesquisas os descabros de uma política inexistente no que se refere à educação do povo brasileiro e diz:

Muitos fatores se conjugaram para alcançar este triste resultado. Todos eles têm por base o caráter de nossa estrutura de classe desgarradamente desigualitária, e de nossos governos, incapazes de assumir as causas populares como suas e de nossa herança cultural retrógrada. (RIBEIRO, 1984, p. 39)

Para Darcy Ribeiro “a incapacidade de educar a população, assim como a incapacidade de alimentá-la, se devem ao próprio caráter da sociedade nacional” e ainda “porque aos olhos das nossas classes dominantes, antigas e modernas, o povo é o que há de mais reles”. Para o autor, esse fato se dá por conta de as classes dominantes ainda enxergarem o povo como uma “força de trabalho destinada a ser desgastada na produção”, (1984, p.43)

Darcy Ribeiro também fala de uma escola (brasileira) que aplica pedagogias importadas, que segundo ele, em nosso contexto de Brasil são “pedagogias desvairadas” (1984, p.61). Não cabem na realidade do país e por isso não cumprem seus propósitos. Vale ressaltar que para o autor, essas tais pedagogias, apesar de terem um vasto arcabouço que trata de didática, currículos e programas, “a ação educativa de nossas escolas não se funda nelas, mas numa antipedagogia obtusa” (Ibdi, p.61). O autor cita alguns princípios pedagógicos adotados em nossas escolas, dentre eles, o verbalismo (professoras/es que falam o tempo todo), a decoreba, a hegemonia da ordem (docentes em pé, falando sem parar e discentes sentados, escutando calados), dentre outros princípios. Para Darcy Ribeiro, o problema da educação deve ser tratado em suas especificidades por conta de termos um país tão heterogêneo e tão desigual.

O fato é que as crianças pobres e desassistidas, das quais Darcy Ribeiro falou na década de 1980, chegaram ao séc. XXI, devolvendo ao Estado tudo que dele receberam, ou seja, um despreparo total para vida em uma sociedade, que lhes cobra em troca, resultados para os quais nunca foram preparados. A violência embutida na falta de políticas para amparar os direitos básicos daquelas crianças, se materializa em adultos

guardando carros em estacionamentos, vendendo balas nos semáforos, em subempregos que não lhes dão perspectivas de futuro e, em muitos casos, lotando o sistema penitenciário.

Portanto, há que se pensar nas inúmeras sequelas trazidas pelas populações desassistidas de educação, dentre outras questões, que se desenvolveram em meio ao descaso histórico das classes dominantes, que se mantém firmes no propósito de encarcerar o povo fora das decisões políticas do país, ou de poder direcioná-lo às decisões que lhes são convenientes. São os resultados desse descaso, que vêm se arrastando por décadas, mesmo com o esforço da resistência por uma educação emancipadora e humanizada, que batem à porta do séc. XXI, trazendo jovens que carregam em suas bagagens um enorme vazio em termos de identificação enquanto indivíduos agentes e transformadores da realidade em que vivem. E eles chegam ao ensino médio, aos trancos e barrancos, enrolando o novelo do despreparo do Estado, que lhes impõe currículos e projetos pedagógicos carregados de contradições e que não fazem sentido em suas vidas. Atento para o grande número de evadidos dos anos finais do ensino básico, intensificado pela pandemia do Corona Vírus que assola o mundo e deixa em seu rastro, dentre outras mazelas, as máscaras caídas pelo chão.

Preciso neste momento, voltar à Saviani por conta de já vislumbrar uma conexão do que foi dito até aqui, com os resultados de minha pesquisa. Em “Escola e democracia” (1989, p. 15), o autor aborda “as teorias da educação e o problema da marginalidade” e infere que tal problema pode ser abordado pelas “teorias educacionais em dois grupos”:

- Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.
- Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização.

Ser marginal, estar à margem, pode estar de certa forma, associado ao não pertencimento visto de uma forma ampla? Saviani também traz em Althusser a escola enquanto aparelho ideológico de Estado, dentre outros AIE, e afirma que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio a audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante. (ALTHUSSER apud SAVIANI, 1989, p. 34).

Outra teoria pela qual Saviani traz o problema da marginalidade é a teoria da violência simbólica (BORDIEU e PASSERON, 1975, apud SAVIANI, 1989, p. 31).

Portanto a teoria não deixa margem a dúvidas. A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social.

De acordo com essa teoria marginalizados são os grupos ou classes dominadas. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente, porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. (SAVIANI, 1989, p.31)

Portanto, não quero com isso trazer desilusão e desesperança para o campo da educação e mais especificamente da escola. Apenas dialogar com esses autores no sentido de alertar para o fato de que a escola deveria ser ocupada por teorias e ações ou “teorizações” que se encontrem com as reais necessidades das pessoas/sujeitos estudantes e não da manutenção do status quo. Cabe aqui portanto, reforçar a ideia do que seria o conceito de escrita engessada no âmbito da pesquisa. Sua complexidade perpassa por todos os fatores socioculturais e políticos até aqui expostos. Podemos pensar, nesse sentido, que feridas precisam ser abertas para que possam ser curadas.

Ventanias e turbulências
No sobrevoo, percebo as ervas daninhas.
BNCC?
NEM...
A quem interessa?
(Nota de escrita)

Trago do próprio texto da BNCC encontrado no site mec.gov.br, o enunciado que dispõe sobre o que vem a ser e do que trata o documento em questão. “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Para iniciar o diálogo, elenco alguns aspectos que pretendo e outros que não pretendo abordar nesta seção. Esclareço que passeio pelo tema no sentido de refletir sobre o contexto em que a BNCC foi pensada, e depois repensada, dentro de uma ótica crítica que se coaduna ao que trago enquanto pano de fundo dos problemas sociais que envolvem o ensino de escrita.

Por outro lado, não pretendo me aprofundar no texto da lei por entender o tamanho de sua complexidade e por não ser esse o foco de minha pesquisa.

As responsabilidades (dos entes federativos) estão definidas, mas ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas. Isso faz com que existam lacunas de articulação federativa que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil. Tais lacunas são bastante visíveis no campo da educação básica em função da obrigatoriedade e da consequente necessidade de universalização. (PNE – 2014)

O sistema de educação brasileiro vem tentando se adequar ao que reza a Constituição Federal, que estabelece que a Educação Básica é um direito de todos os cidadãos, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.349 de 1996). Essas diretrizes autorizam que as esferas governamentais conduzam e mantenham os programas educacionais, que são pensados a partir da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), que está prevista na LDB como um conjunto de orientações de aprendizagem dos alunos para atingir metas educacionais. Ou seja, ela busca garantir que todas as/os estudantes tenham acesso aos conhecimentos básicos e indispensáveis, independentemente de onde vieram ou de suas condições de estudo. O Plano Nacional de Educação (doravante PNE), passa a ser uma exigência constitucional em 2009, com periodicidade decenal devendo ser tomado como referência pelos planos plurianuais. Em 2014 o PNE lança um desafio com 20 metas a serem cumpridas visando a busca pela equidade e qualidade na educação (Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação – MEC).

Em 2016, com a troca abrupta de governo as políticas voltadas para a educação são redirecionadas para atender os interesses de um pensamento neoliberal voltado para o capital, deixando a educação como um todo em último plano. As políticas pensadas para a construção de uma BNCC e para a reforma do Ensino Médio que pretendiam um avanço, têm suas rotas alteradas e sofrem um novo retrocesso. Talvez os interesses das classes dominantes e seus ideais neoliberais impossibilitem o desenvolvimento e a continuidade de políticas públicas voltadas para educação na medida em que colocam o lucro e a ‘mercadorização’ das escolas acima dos interesses de Estado.

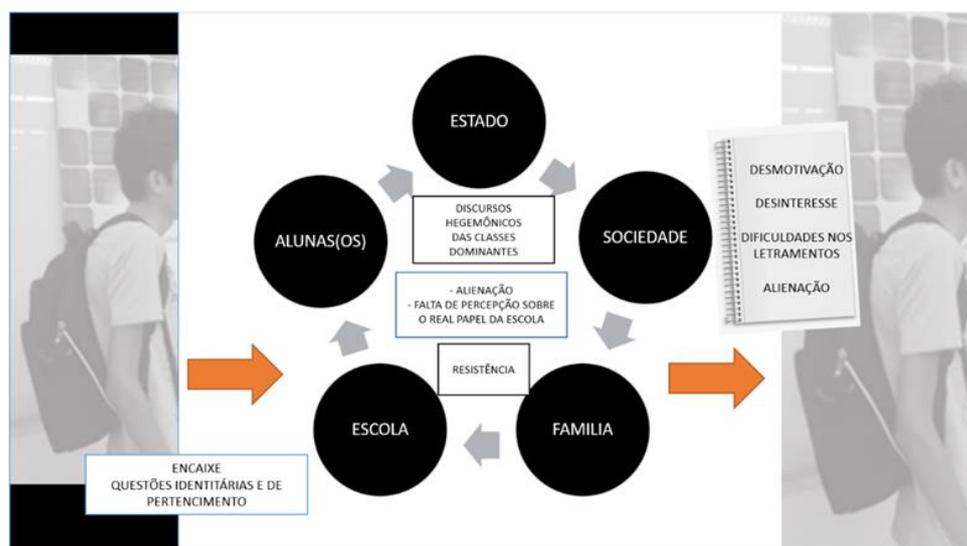
O ciclo escolar tem duração, em média, de treze anos (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e os governos têm mandatos de quatro anos podendo se estender para oito anos, que não cobrem nem a educação básica. Isso quer dizer que as políticas voltadas para a Educação ficam circunscritas a esse período e no próximo governo voltam à estaca

zero. As oposições e a alternância de poder são saudáveis e devem existir para que haja a vigília sobre os interesses da população, mas talvez devesse haver nos contextos das necessidades básicas da sociedade, como a Educação, continuidade nas políticas de Estado, que deveriam estar acima das políticas de governo.

Em 2017 a BNCC foi revisada e entregue em um novo modelo. Também nesse ano é sancionada a alteração da estrutura do ensino médio que passa a se chamar Novo Ensino Médio, e que, segundo os discursos que permeiam essa lei, tem como um de seus principais pontos a flexibilização curricular que permite ao aluno direcionar seus estudos à área de maior interesse e a aproximação com o mercado de trabalho. Partindo desse pressuposto e com um olhar crítico sobre tais discursos, questiono quem são as e os estudantes que estão inseridos em tal proposta e para que tipo de mercado de trabalho estão sendo preparados.

Sendo a BNCC um documento que atua enquanto currículo e que esse conceito se associa aos modos de organizar o que e como os estudantes irão aprender, pode-se pensar no tamanho da complexidade que envolve sua elaboração e implementação. Sobre tais aspectos falarei mais adiante na seção sobre as influências do pensamento neoliberal nas entrelinhas da BNCC em suas intenções.

Figura 5 - A roda que se retroalimenta



Fonte: Elaboração própria

A figura representa o círculo vicioso em que se encontram as/os estudantes que são envoltos pelos discursos hegemônicos das classes dominantes, alienação e falta de percepção sobre o real papel da escola (orientada por questões ideológicas) que nem

sempre as/os pensa enquanto pessoas/sujeitos, mas sim enquanto engrenagens de um sistema que se retroalimenta. Percebo as/os estudantes encaixadas(os) nesse sistema carregando questões identitárias e de pertencimento que são, de certa forma, preparados para manter o status quo ou que são evadidas por conta de desmotivação, desinteresse, dificuldades nos letramentos e outras questões que compõem a complexidade desse sistema. Essa é uma questão que me afeta pessoalmente quando me busco nessa mesma roda, me sentindo um alguém sem nome. Apenas um número dentre tantos outros.

Em muitos casos a escola se reduz a uma máquina de seleção social, ou seja, conteúdos exaustivos, horários inflexíveis e muitas provas que irão selecionar aqueles que adentrarão as universidades e, em princípio, ocuparão cargos de comando e outros que serão lançados aos subsalários do mercado de trabalho. A preocupação maior é com o cumprimento de prazos e metas. Os cronogramas devem ser cumpridos. A matriz curricular deve ser cumprida à risca. Mas, e a preocupação com a formação do ser em suas várias dimensões? E a preocupação com a humanização do espaço escolar? A escola resume-se a uma extensão do chão das fábricas com o rele objetivo de treinar operários em função do capital? Refiro-me aqui aos discursos que se baseiam em teorias críticas voltadas para Educação com as quais tenho dialogado no percurso deste trabalho.

Volto então para aquilo que me chamou atenção no artigo quinto da Constituição para pensar nos papéis do Estado, da escola, da sociedade e da família no que se refere ao campo da educação e tomo como base para falar do papel da escola, o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF, segundo o qual cabe às escolas, dentre outros papéis:

Art. 12, II - liderar e executar políticas educacionais, na qualidade de mediador entre essas e o Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar em consonância com o Currículo em Movimento da Educação Básica, identificado por Currículo da Educação Básica, Diretrizes e as Orientações Pedagógicas desta SEEDF; (2019)

Segundo o documento esse papel deve ser executado com e para os interesses da comunidade onde atuam. Portanto, estaria tudo funcionando muito bem não fossem as lacunas interpretativas, a falta de estímulo de professores por conta de baixos salários, o excesso de trabalho burocrático em detrimento do trabalho intelectual e da pouca valorização da categoria, a falta de preparo e treinamento de alguns gestores que em certos casos não conseguem fazer os projetos para captação de recursos necessários ao funcionamento da escola, dentre outros fatores. Sem uma formação continuada e

estratégica comprometida com os objetivos reais da educação, o desencontro entre os atores desse sistema é inevitável.

Quanto ao papel da família, conforme nossa lei magna, a ela se impõe o dever, junto ao Estado, de assegurar o direito a educação, tarefa nada fácil quando se faz um recorte que abarque as populações mais carentes. Na balança que divide essa enorme responsabilidade, de um lado está o Estado, oferecendo a escola e toda sua infraestrutura e de outro lado a família. Se limitarmos a escola ao espaço arquitetônico e ao que acontece do lado de dentro dos muros, deixamos para o outro lado, a falta de recursos financeiros de grande parte das famílias que mal conseguem alimentar seus filhos, a precariedade do transporte público, a falta de segurança que expõe as crianças e adolescentes a todo tipo de barbárie, a falta de políticas sanitárias nas comunidades carentes, a falta de uma política que pense que muitas vezes o mau rendimento desse aluno está na simples razão de que ele precisa fazer um “bico” para ajudar a colocar a comida na mesa de sua casa. Ou seja, a tarefa da família que deveria ser a de dar o suporte afetivo e os cuidados de um ambiente familiar dos quais essa criança/adolescente precisa, fica impossível de ser cumprida. Infere-se, portanto, que a dimensão escola deva ser bem mais abrangente do que seu espaço arquitetônico e sua equipe pedagógica. Com relação aos papéis da sociedade, há que se lembrar como ela é constituída segundo a visão de Darcy Ribeiro (1984), que, no meu entendimento se coaduna com o cenário atual. Devemos também atentar para o fato, principalmente nos tempos atuais que, em uma sociedade democrática, ainda temos o direito ao voto.

Então chegamos ao aluno. Aquele que deveria ser o centro de toda política que pretende construir uma Nação soberana. Retomando o texto de nossa Constituição Cidadã, o “pleno desenvolvimento da pessoa” tem sido negligenciado por uma certa miopia do sistema educacional. Como exercer a cidadania sem que o jovem se veja e se perceba como cidadão? Será que essa/esse jovem, em um contexto de escola pública periférica, sabe o que é ser cidadão? É de interesse dos poderes públicos e das classes dominantes que essas/esses jovens se enxerguem como cidadãos? A pandemia do Corona Vírus, tem nos mostrado os abismos que nos separam por conta das enormes diferenças que habitam nossas classes sociais e aqueles que são invisíveis aos olhos das classes dominantes, emergem nos corredores superlotados do SUS ou em valas, sem pompa e sem flores.

A falta de pertencimento e de perspectiva de futuro, como alguns dos fatores que criam um abismo entre estudantes e escola, se materializam nos resultados das avaliações de larga escala. Desmotivados e pressionados a serem mais uma peça que se encaixe na engrenagem de uma sociedade que, ao mesmo tempo em que promete ascensão social por meio de estudo/treinamento, não reconhecem as pessoas estudantes, ou sujeitos (na perspectiva da ADC), em suas particularidades e subjetividades. Saberes globalizados em uma perspectiva hegemônica, os afastam cada vez mais de suas raízes e de sua identidade. A tentativa de identificação com padrões trazidos do dito primeiro mundo pelas NETFLIX, AMAZON, etcetera, em minisséries que ganham cada vez mais as/os jovens atuando diretamente sobre seu comportamento, faz com que percam a estima por quem de fato são. Não se veem e por isso não se encontram. A noção de felicidade, de realização e autorrealização, fica atrelada ao ter: a aparência, os objetos e o modo de vida de personagens estereotipados. O desinteresse pelas aulas dialoga com inúmeros fatores, sendo um deles o fato de não se reconhecerem na maior parte dos conteúdos.

O sentimento de não pertencimento parece ser um dos grandes fatores de ruptura com a escola como poderemos observar na seção em que trago as análises, onde analiso as “Cartas para escola”. A desilusão, a falta de perspectiva, os traumas, talvez expliquem em parte a explosão da violência nas escolas. Quando não se sentem abraçados pela escola pessoa-tempo-espço, pode ser que procurem esse abraço, esse pertencimento, em grupos que carregam interesses escusos. Apesar da violência na escola não ser especificamente objeto desse estudo, alguns diálogos que trago já orientam de certa forma para os “efeitos rebote” do que podemos entender enquanto violência simbólica em Saviani (BORDIEU e PASSERON, 1975, apud 1989).

Apenas a título ilustrativo trago algumas manchetes de jornais que apontam o aumento da violência nas escolas, desde o início da minha pesquisa. Precisaria de um outro mestrado para abordar esse assunto, mas julgo ser importante lincar esses dados ao que algumas das cartas que recebi sopraram em meus ouvidos. Volto a dizer que as feridas devem ser abertas para que possamos vislumbrar a cura.

Quadro 1 - Manchetes de Jornal - o reflexo

Ataques às escolas no período entre 2021 e 2023

<p>“Homem invade creche e mata três crianças e duas professoras em Santa Catarina” 18 anos – 04/05/2021</p>	<p>https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/homem-invade-creche-e-mata-criancas-e-professora-em-santa-catarina/</p>
<p>“Estudante entra armado em escola e atira em dois alunos na Bahia” (menor de idade) – 26/09/2022</p>	<p>https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudante-entra-armado-em-escola-e-atira-em-dois-alunos-na-bahia/</p>
<p>“Jovem de 13 anos fere coordenadora com faca e ateia fogo em escola na Bahia” 13 anos - 27/09/2022</p>	<p>https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/jovem-de-13-anos-fere-coordenadora-com-faca-e-ateia-fogo-em-escola-na-bahia/</p>
<p>“Aluna é esfaqueada por colega em sala de aula na zona leste de São Paulo” 13 anos – 22/03/2022</p>	<p>https://www.metroworldnews.com.br/foco/2022/03/22/aluna-e-esfaqueada-por-colega-em-sala-de-aula-na-zona-leste-de-sao-paulo/</p>
<p>Aluno atira em três estudantes de escola pública em Sobral, no Ceará 15 anos – 05/10/2022</p>	<p>https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/aluno-atira-em-tres-estudantes-de-escola-publica-em-sobral-no-ceara/</p>
<p>Ataque contra escolas deixa três mortos e 13 feridos no Espírito Santo (menor de idade) 25/11/2022</p>	<p>https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ataque-contra-escolas-deixa-mortos-no-espírito-santo/</p>
<p>Jovem esfaqueia duas professoras no interior de SP; vítimas sobrevivem 22 anos – 15/12/2022</p>	<p>https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/jovem-esfaqueia-duas-professoras-no-interior-de-sp-vitimas-sobrevivem/</p>
<p>Professora de 71 anos morre após ser esfaqueada por aluno em escola de SP 13anos – 27/03/2023</p>	<p>https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/adolescente-esfaqueia-professores-e-aluno-em-escola-estadual-de-sao-paulo/</p>
<p>Brasil teve ao menos 16 ataques em escolas nos últimos 20 anos; relembre casos *Dos dezesseis ataques sofridos pela escola no período abordado nesta reportagem, oito aconteceram entre 2021 e março de 2023 (observação minha)</p>	<p>https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-teve-ao-menos-16-ataques-em-escolas-nos-ultimos-20-anos-relembre-casos/</p>

Fonte: Links no quadro - Elaboração própria

Figura 6 - MERITOCRACIA



Fonte: Elaboração própria

A imagem trata do ponto de partida que escolho para tratar da relação pessoas/sujeitos estudantes x mercado de trabalho. Jovens de diferentes realidades socioeconômicas e culturais estão a postos aguardando o tiro de largada, que os fará correr em direção ao mercado de trabalho, me acompanham nessas reflexões sobre a atual “ordem da Educação” (LAVAL, 2019). Devo salientar, que parto de uma ontologia que prioriza as pessoas por detrás da dimensão ESTUDANTE e não dos modos de ver do chamado mercado, que, personificado em certa medida, aguarda a chegada de trabalhadores programados para assumirem postos de trabalho que, em grande parte, não lhes trarão em troca o que na realidade necessitam, para uma sobrevivência digna de seus esforços. Melhor seria dizer, uma vida plena, digna de seus sonhos. Tendo em vista que a sociedade espera dessas/desses estudantes um retorno pelo que o Estado, por meio dos impostos que pagamos, oferece, nesse caso escolas públicas, não fica difícil equacionar os termos desse problema e vislumbrar os resultados.

Os papéis da escola somados aos papéis das/dos estudantes deveriam resultar em cidadãs/cidadãos preparadas/os para assumirem seus papéis sociais. Mas, o que está posto, é uma equação que soma os interesses mercantilistas ou mercadológicos de políticas públicas voltas para Educação, como por exemplo, apoios de entidades internacionais, e do Estado, sedento por oferecer aos donos do mercado o tão almejado capital humano, que resulta em uma/um “cidadão-peça” (de um jogo ou de uma engrenagem), que não compreende o mundo a sua volta e com suas subjetividades encarceradas em lugares de difícil acesso. Deixo claro que esse entendimento se dá por

minhas experiências pessoais enquanto professora de Design Gráfico em curso técnico em fase de implementação do NEM-SESI/SENAI, quando relaciono o sentir e pensar das/dos estudantes às padronizações do ensino de escrita, que resultam em redações engessadas e sem traços de autoria. Falo mais sobre esse aspecto na seção sobre linguagem.

Diante de tamanho problema, há que se pontuar que existe uma resistência que luta pela educação e que se esforça em reverter esse quadro. Segundo relatório do MEC que aprovou a “Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio”, apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC em 2009,

(...) o Ensino Médio tem se constituído, ao longo da história da educação brasileira, como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento dos desafios estabelecidos pela sociedade moderna, em decorrência de sua própria natureza enquanto etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior e a particularidade de atender a adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização.

A BNCC do Novo Ensino Médio (NEM), trata e define metas para o ensino médio, trazendo toda essa compreensão em suas linhas, do cenário aqui apresentado demonstrando em certos aspectos uma visão crítica sobre o assunto quando em fase de elaboração, digo, no período que antecede a troca de governo por meio do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff.

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 2011, p. 167).

As contradições da BNCC estão em suas entrelinhas, entre alguns ditos e muitos não ditos. Para refletir sobre o tema de uma forma crítica e trazer uma melhor compreensão das contradições entre os discursos que permeiam as ações governamentais voltadas para Educação e as reais práticas no campo da escola, convido pensadores críticos ao que está posto enquanto educação, currículo e escola, já que, o que está posto, não traz soluções para os problemas das camadas mais pobres e mais numerosas da sociedade brasileira. Dessa forma, dialogo com autores que acreditam na fundante tarefa da academia de refletir sobre os problemas sociais de forma crítica em diálogo com a sociedade em busca de soluções que melhorem a vida em comum.

Tais fatores se articulam em um círculo que nos circunscreve no status quo. Os donos do capital são os donos do poder e das decisões do como, o que, onde e com que fim deve-se agir ou não sobre os problemas sociais que nos atravessam. A educação, pensada como um problema social e que por isso demanda soluções, encontra-se, como um sistema intencional, dentro de e forjado nesse círculo e por isso não admite soluções, pois estas certamente iriam de encontro ao que se pretende manter, por parte das classes dominantes.

Em prefácio à 5ª edição de seu livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, SAVIANI resume em algumas palavras o atual estado das coisas no campo da educação brasileira.

(...) Essa nova edição vem à luz num momento difícil da vida nacional em que aumentam os indícios de que a civilização vem crescentemente perdendo terreno para a barbárie. E a educação, em especial a escola pública – alçada pela sociedade moderna à condição de via por excelência de desenvolvimento do processo civilizatório promovendo a conversão dos súditos em cidadãos, - tende agora em nosso país, a ser reduzida a um instrumento de doutrinação a serviço de uma ideologia que subordina a razão e a ciência a crenças e mistificações. (SAVIANI, 2019, p. 15)

A figura que trago a seguir foi elaborada por mim para sintetizar os diálogos teóricos que se coadunam com a ideia de sequestro da educação e das escolas pelo neoliberalismo. Tais diálogos figuram de muitas discussões à época da implementação da BNCC – inclusive no âmbito das disciplinas que cursei no mestrado, estando na medida do possível, referenciadas no corpo do texto e na bibliografia. Por conta de ser uma figura com pouca legibilidade para alguns dos textos, elaborei um quadro, disposto logo abaixo da figura 7, com os textos das anotações que estão escritas em vermelho, para melhor um melhor entendimento.

Figura 7 - A BNCC e a bolha neoliberal que nos circunscreve



Fonte: Elaboração própria a partir dos diálogos teóricos sobre a BNCC do NEM

Quadro 2 - Quadro explicativo sobre a figura 7

BNCC COMUM= DE TODOS/PARA TODOS?	
BASE ONTOLÓGICA NEOLIBERAL (PONTO DE PARTIDA)	Estado mínimo para o povo e máximo para o capital
<PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE >PARTICIPAÇÃO DO MERCADO	3 versões para o texto da BNCC e uma 4ª que foi aprovada sem participação popular
PEDAGOGIA VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	- Voltamos aos anos 70 (Fordismo/Taylorismo) - Chão de fábrica x chão da escola - PPPs não funcionam, então, PPP do Banco Mundial
PARCERIAS PÚBLICO/PRIVADAS	- Produção de material didático - Sistema de avaliação em larga escala - Formação de professores(as) - EAD – suporte, treinamentos, pacotes - Suporte para atender aos Itinerários Formativos - Formações complementares - Contrapartida? - Melhorias na infraestrutura das escolas públicas?
ALTERAÇÃO DE CARGA HORÁRIA E DOS COMPONENTES CURRICULARES	- Obrigatoriedade apenas para os componentes curriculares Português, Matemática e Inglês - A quem isso interessa?

	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta a distância entre as classes sociais, continuando a favorecer as classes mais favorecidas. - 1.800 horas pra os componentes obrigatórios (retira 60% da carga horária total) - 3.000 horas no total – complementação com os itinerários
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> - Brechas para alteração nos currículos do Ensino superior, com a orientação da BNCC - Sob quais teorias pedagógicas? (Lembro dos ataques à Paulo Freire)
AUTORITARISMO FORÇA DA LEI	<ul style="list-style-type: none"> - O documento é uma lei (passível de interpretações)
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Lucro para as classes empresariais - Superávit na produção de mão de obra barata - O professor pode dar aula em outras escolas podendo diminuir a pressão por melhores salários - Demissão de professores que poderão ser substituídos por instrutores

Fonte: Elaboração própria a partir de diálogos teóricos sobre a BNCC do NEM

Duras críticas vêm sendo feitas à BNCC tanto no meio acadêmico quanto nas comunidades escolares, pautadas em um posicionamento que se coloca ao lado das/dos estudantes como o ponto de referência. Segundo a Profa. Dra. Ana Ribeiro, em live transmitida ao vivo pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação - (GEPPFOR), vinculado à Universidade Federal de Viçosa, em 2021, já existiam, à época, em torno de 500 artigos a respeito da BNCC e quase 80 % deles, com apontamentos críticos no sentido de perceberem intenções que não convergem com os interesses de uma nação que deseja a emancipação de seu povo. Posso elencar alguns aspectos trazidos por tais discussões, como: (i) a pouca ou quase nenhuma participação da sociedade civil, acadêmica e escolar na elaboração dessa lei; (ii) o fato de ser um documento com a força de Lei; de se querer pensar o “comum” em um país tão diverso e tratado pelos poderes públicos com tantas desigualdade; (iii) as (des)verdades em relação à liberdade de escolha das/dos estudantes em relação aos itinerários formativos; (iv) as parcerias público-privadas com setores interessados em educação enquanto lucro e captação de recursos governamentais, contribuindo na disseminação de práticas que aumentam cada vez mais o abismo entre as classes sociais no Brasil e fecham o ciclo de um sistema que objetiva o superávit na produção de uma mão-de-obra barata,

que saiba ler, escrever, falar um pouco de inglês para atender aos interesses estrangeiros e fazer cálculos matemáticos básicos.

Escritas engessadas, educação bancária, desenvolvimento de habilidades e competências, aprender a aprender. O palco é a expressão máxima do capitalismo em suas relações neoliberais. Faço aqui uma tentativa de compreensão do que seja o neoliberalismo e de como ele afeta de modo visceral nosso Sistema de Educação. Nota-se que não se trata de uma corrente filosófica, política ou de uma corrente ideológica por si só. Trata-se da soma de vários fatores que resultam na materialização das relações capitalistas. É a face mais cruel do nosso já perverso sistema social que prioriza, desde os primórdios do dito descobrimento da ‘Terra Brasilis’, os interesses do colonizador.

Santos (2021, p.6) pondera que “em primeiro lugar, vale considerar que se trata da tentativa de adjetivar uma das maneiras pelas quais as relações capitalistas se realizam”. O neoliberalismo seria então, a “face social do capitalismo” (LAVAL, 2019), revelando-se no incentivo ao individualismo, à competitividade e a “mercadorização” de tudo. Prefaciando Laval (2019) em “A escola não é uma empresa”, Catani (2019, p. 4) pondera:

Com a difusão do pensamento neoliberal, a educação tem sido assediada pela ideologia da gestão e da eficácia econômica. Sob o lema da “inovação” e da “modernização”, busca-se adequar a escola aos moldes empresariais e tratar pais e estudantes como consumidores. A avaliação é reduzida a critérios quantitativos, e a função de transmitir a cultura e formar valores comuns dá lugar ao ensino de competências e habilidades ao futuro profissional.

[...]o avanço do neoliberalismo escolar no Brasil, visto, por exemplo, nas provas padronizadas, nas políticas de bonificação por desempenho docente e nos subsídios ao setor privado. Ataques como a reforma do ensino médio e os cortes no orçamento mostram que é preciso, mais que nunca, resistir à transformação da educação em mercadoria.

Ao traçar uma linha do tempo do início do século XX até nosso atual espaço-tempo, entrando na segunda década do século XXI, percebo, em vasta literatura, um projeto que visa preparar a população que vive à margem dos meios de produção e de consumo, como mão de obra barata para as elites. Neste momento, não pretendo detalhar as ações e políticas governamentais desenvolvidas para manter o objetivo da educação como sendo o de preparar as classes subalternas para um mercado de trabalho “uberizado” e engolido pelo neoliberalismo, mas trago um quadro esquemático e a percepção de que nesse período houve um esvaziamento dos currículos clássicos em razão das urgências

do capital. Além disso, a ideia de preparar mão de obra barata para o mercado de trabalho, praticando uma educação tecnicista e rasa, se mantém até os dias atuais culminando nos modos de pensar que se apoderaram da reforma do Ensino Médio.

Figura 8 - Uma breve linha do tempo

COMO NOSSO SISTEMA DE EDUCAÇÃO FOI PENSADO A PARTIR DO SÉC. XX



Fonte: Elaboração própria inspirada em Branco et al, (2018)

Circundo a BNCC do Novo Ensino Médio por fora e observo as entrelinhas de uma reforma que traz nos não ditos, intenções neoliberais em um discurso que abraça apenas os que são considerados cidadãos. Cabe a nós enxergarmos as invisibilidades, assim como faz a Professora Gina Vieira Albuquerque, criadora do Projeto Mulheres Inspiradoras, que alcançou o status de um Programa da Secretaria de Educação do DF.

Há muitos indicativos que evidenciam a forte interferência do neoliberalismo na educação. Os mais expressivos para mim são aqueles ligados aos projetos como a Escola sem Partido, a militarização de escolas públicas, o Ensino Domiciliar e a alta incidência do Terceiro Setor e de grandes corporações econômicas nas políticas curriculares. Todas estas propostas convergem para o esvaziamento do sentido da educação como processo de humanização, e colaboram para o apagamento da concepção da escola como espaço de fortalecimento da democracia. (ALBUQUERQUE, 2021, p.17)

Assim nos encontramos dentro e submersos nas águas da bolha neoliberal. Assim mantém-se o atual estado da arte, em que estudantes são encaixadas/os em um sistema que passa por um governo que é mínimo para os interesses do povo e máximo para o capital; por uma sociedade cujas práticas sociais são mercantilizadas, cujas famílias, incentivadas pelas propagandas globalizadas que propagam ideologias de dominação, por meio do individualismo, da concorrência e da crença no consumo desenfreado.

É desse modo que famílias passam a ver suas/seus filhas/os como recursos a serem investidos e que as pessoas em geral passam a desejar uma escola que treina estudantes como peças de reposição para o mercado, com a diferença de que certas escolas, reforçando o que já havia dito, vão treinar pessoas para adentrarem as universidades públicas e boas faculdades privadas e outras, para um mercado que exige muito esforço físico e pouco pensamento crítico, criativo e inovador. Percebo muitas/os dessas e desses jovens sendo arrebanhados pela ideia do auto empreendedorismo, buscando treinamentos exaustivos na tentativa de vencer a corrida por um lugar ao sol (ou um lugar na roda enlouquecida do capital).

Figura 9 – ‘Mercadorização’ de tudo



Fonte: Elaboração própria inspirada em Laval 2019



*A abelha fazendo mel, vale o tempo que não voou
 Veja que o tempo é sagrado e alimenta de horizonte(...)
 (...)se todo amor é sagrado
 E o fruto do trabalho é mais que sagrado, meu amor
 A massa que faz o pão
 Vale a luz do teu suor
 Lembra que o sono é sagrado
 E alimenta de horizontes o tempo acordado de viver*

(Amor de índio – Beto Guedes, 1978)

Sempre ouvi dizer que o conhecimento nos moldes sistematizados pelo eurocentrismo, nos empodera. Mas qual seria a perspectiva desse empoderamento? Fico imaginando então, a quem interessa que as/os jovens que chegam ao ensino médio e que logo estarão preparados para o voto, não se apropriem do pensar. Não se aproximem das escritas e leituras que permeiam o conhecimento de mundo e estimulam o pensamento crítico e complexo. Qual o real interesse do Estado nas e nos jovens de 16 anos? Sabemos que a escola está na mira do neoliberalismo por ser lá que se constroem certas subjetividades (formas particulares de sentir e pensar) que podem servir aos seus ideais. Como? Modificando valores e crenças, desconstruindo identidades, internalizando nas pessoas/sujeitos o auto investimento como se fossem recursos, transformando relações sociais em relações capitalistas, estimulando a competição e “mercantilizando ou mercadorizando” (LAVAL, 2019) a sociedade em todas as suas dimensões.

Retomo a figura 4 para dizer que, com pesar na alma e dor no coração, vejo certas e certos jovens, que têm nome, cor e endereços bem conhecidos, sendo expelidos da bolha que circunscribe a complexa rede que envolve a educação, evadidos de suas escolas antes de concluírem a educação básica, com suas mochilas esvaziadas de si e de perspectivas futuras. Esses jovens, também exercem seu ‘direito cidadão’ ao voto. E eu volto a me perguntar: a quem isso interessa?

Educação, em países ditos de primeiro mundo, é assunto estratégico de Estado. É o meio pelo qual a nação se personifica por meio de seu povo. Um povo soberano é um povo consciente de seus papéis sociais e conseqüentemente de seus papéis políticos e esse povo, necessariamente, passa pela escola. A escola, por sua vez, materializa os sistemas de ensino, por meio dos currículos que irão organizar os conteúdos que serão ensinados e ancorados em práticas pedagógicas e didáticas. Dessa forma, não há como se conceber uma escola neutra sem um pensamento político que a conduza, já que, todas as

instituições que materializam as práticas escolares surgem de decisões políticas e a elas estão vinculadas e por meio delas se articulam em discursos, práticas discursivas e práticas sociais (sobre esses aspectos falo na seção que trata da Análise do Discurso Crítica – ADC).

Desta forma, está posto o pano de fundo sobre o qual permeiam os discursos na ordem da Educação. As contradições estão na reprodução e na materialização de tais discursos por que pretendem ser representantes da ideia de emancipação do povo pela Educação, por meio das escolas. Entre o que se diz e o que se faz, estão as intenções de se manter o status quo que de tempos em tempos recebe novas roupagens com suas nomenclaturas e prescrições sobre os modos de educar e de aprender.

*Quase tudo que aprendi
Amanhã já esqueci
Decorei, copiei
Memorizei,
Mas não entendi
Amanhã já esqueci...*

(Gabriel Pensador, 1995)

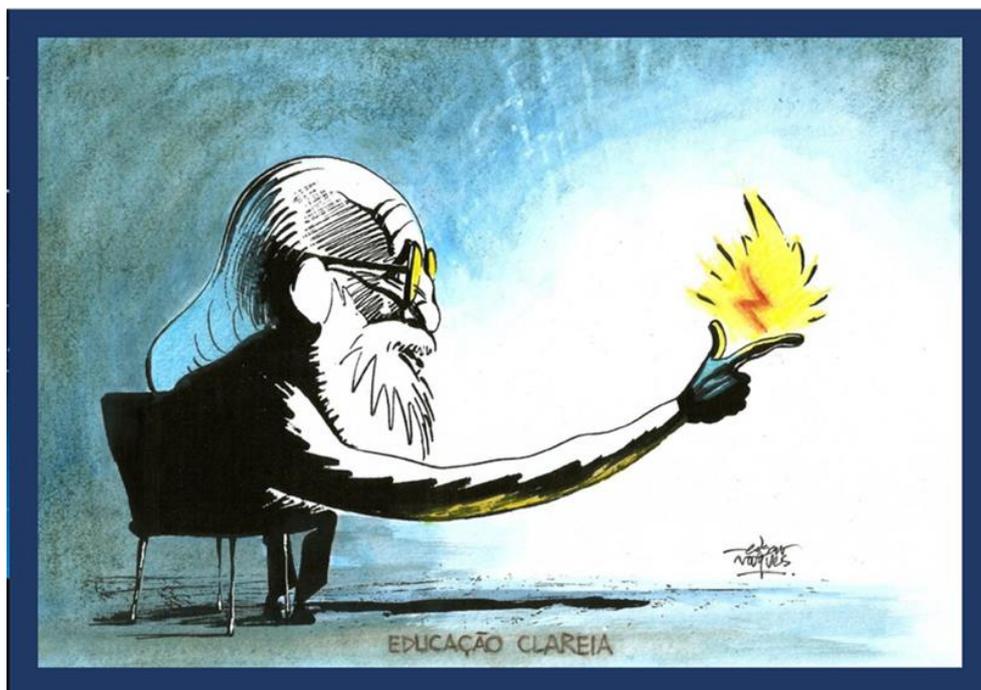


- **Educar e ‘esperançar’ – diálogos outros**

*Sobrevoando rochas
vejo as flores que nascem
de **las grietas...***
(Nota de escrita)

Nessa pequena nota faço alusão à educadora e pesquisadora equatoriana Catherine Walsh (2012), que se debruça sobre estudos culturais e decoloniais na América Latina. Seu pensamento se alinha ao de Paulo Freire (1981), por também pensar formas outras de educar que vise a emancipação dos povos indígenas, afrodescendentes e rurais/camponeses do continente americano. Para esse esperançar, trago inquietações em diálogos que buscam caminhos outros que nos tragam esperança e que de certa forma protejam a escola, que represento aqui, enquanto solo sagrado, e não como chão de escola-fábrica, de ataques que vem sofrendo no sentido de transformá-la em fábrica de pessoas (des) subjetivadas que se transformam em pessoas-máquinas.

Figura 10 - Centenário de Paulo Freire



Fonte: Ilustração de Edgar Vasques em comemoração ao centenário de Paulo Freire (redebrasilatual.com.br em 20/09/2021)

Me inspiro pois, na imagem do cartunista que me faz pensar em Paulo Freire, iluminando os caminhos pedagógicos que adentram a escola enquanto alma-espaço-tempo, que gesta pensamentos em comunhão com as reais necessidades sociais, do ponto de vista das/os oprimidas/os. Gostaria de pontuar, que entendo como oprimido, no contexto em que dialogo, todas as pessoas que de uma forma ou de outra estão sob o jugo de ideologias de dominação do capital e da ditadura do ter em detrimento do ser, pensando que essa opressão nos impulsiona a criarmos abismos entre nós ‘indivíduos’ e nós ‘coletivos’. Dessa forma, me ancoo em Paulo Freire e outras/os autoras/es que resistem em “(micro)resistências” (QUEIROZ, 2021), com suas reflexões críticas, amorosas, esperançosas e em alguns casos, decoloniais no sentido de se opor aos modos hegemônicos e ‘eurocentrados’ de se pensar educação. Trago, pois, uma citação de Paulo Freire que ilustra de forma dura, porém necessária, tais relações de poder.

Esta tendência dos opressores de inanimar tudo e todos, que se encontra em sua ânsia de posse, se identifica, indiscutivelmente, com a tendência sadista. “o prazer do domínio completo sobre outra pessoa (ou sobre outra criatura animada), diz Fromm, é a essência mesma do impulso sádico. Outra maneira de formular a mesma ideia é dizer que o fim do sadismo é converter um homem em coisa, algo animado em algo inanimado, e a que mediante o controle completo e absoluto o viver perde uma qualidade essencial da vida: a liberdade”. O sadismo aparece, assim, como uma das características da

consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida. Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam. (FREIRE, 2005 [1968], p.48).

Iluminando os caminhos, Paulo Freire (2018 [1968]) pensa a pedagogia como um grande campo dos estudos que se ocupa da transformação social por meio da libertação dos oprimidos. Para Freire (1981), “a Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. A escola, portanto, é um espaço que pode ser pensado enquanto espaço de diálogos que visam a transformação da sociedade no sentido de um mundo colaborativo, multi, pluri, irter e quiçá trans cultural, étnico-racial e epistêmico, calcados em uma ontologia que pregue a cooperação e a paz entre os povos.

Em uma formação sobre o pensamento de Paulo Freire – Educar e Esperançar - no Instituto Conhecimento Liberta – ICL, a fala emocionada de Gadotti me toca especialmente ao revelar três movimentos que sintetizam uma forma outra de educar. Primeiro trazemos nossas leituras de mundo; depois partilhamos as diferentes leituras e por fim, reconstruímos os mundos partilhados. Depois de lermos o mundo e partilhá-lo, de que forma podemos transformá-lo? Tal pensamento me leva às práticas pedagógicas e metodológicas de escrita autoral criativa sobre a qual nos debruçamos no GECRIA e também ao arcabouço teórico e metodológico da ADC, sobre os quais falo em seções específicas. Nesse sentido eu incluiria também, pensando nas práticas pedagógicas de escrita autoral criativa, escrever a palavra mundo em rodas de escrita, compartilhar os textos em rodas de leitura e dialogar em rodas de conversa, sobre possíveis transformações.

Trazendo um pensamento crítico e engajado com as realidades sociais, retomo Saviani, cuja principal contribuição está no campo das teorias pedagógicas levantando questões sobre como construir uma teoria efetivamente crítica da educação. O autor pensa em uma educação que de fato seja não ‘reprodutivista’ dos discursos dominantes. Nas palavras de Saviani (resistindo aqui à supremacia da escrita sobre a oralidade), ao dialogar sobre sua teoria no canal do *YouTube*, “para a pedagogia histórico-crítica o papel da educação escolar é o de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados ou formais e à cultura letrada”. Ao pensar uma teoria que superasse as

anteriores, que representa como “não críticas”, defende o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão por parte do estudante como instrumento de reflexão e transformação da sociedade”. E ainda, ampliando o campo da ideia de educação, infere que

[...]o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p.13).

De fato, nascemos “mulheres/homens” e vamos nos tornando humanas/os. Dessa forma concordo com Saviani (2003, p. 231), sobre a primordial importância da/o pedagoga/o, inferindo que, “O pedagogo, literalmente, é o especialista em pedagogia. E o que é pedagogia? É a teoria da educação. Ora, educação é uma atividade prática. Portanto, a pedagogia é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa”. Portanto é nesse fazer-pensar-sentir Educação, que reside a semente da construção integral das/os pessoas/sujeitos estudantes. Em seções anteriores, falo do papel da família, que deveria dividir com o Estado, enquanto formador das diretrizes da educação, essa formação integral. Porém, no atual estado da arte do que se entende por família, percebo que não é tão simples assim. A família vem no bojo do caos neoliberal, reproduzindo os modos de viver e sobreviver na bolha neoliberal. A escola seria então, como já venho trazendo em diálogos anteriores, o espaço para uma teorização, um pensar crítico que parte de professoras/es engajados na “pesquisa-ação” (GIROUX,1997) sobre as relações humanas pautadas na não-violência, na não-competição, com foco na humanização e não no engessamento do ser, que serve muito bem aos interesses do mercado. Afinal, se pensarmos de forma colaborativa, se formos NÓS, ficamos mais fortes. E dessa forma, nos tornamos um problema para o mercado.

Portanto, educação, pedagogia e currículo, me parecem fazer parte de uma rede complexa em constante diálogo, que talvez deva ser pensada, articulada e normatizada por profissionais da educação engajados em um ‘esperançar’ pela transformação social. Por isso a importância da “auto-atualização” (HOOKS, 2017), do “ser pesquisador” (Giroux,1997) e do (micro)resistir (QUEIROZ, 2020) e do ter esperança-ação (Freire, 1992). Trago, pois, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 259) em reflexão sobre o fundante papel de professoras/es ao materializarem esses diálogos em salas de aula. “O

currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos professores”. Afirmam também que, ao tratar de currículo e objetivos educacionais, é oportuno considerar:

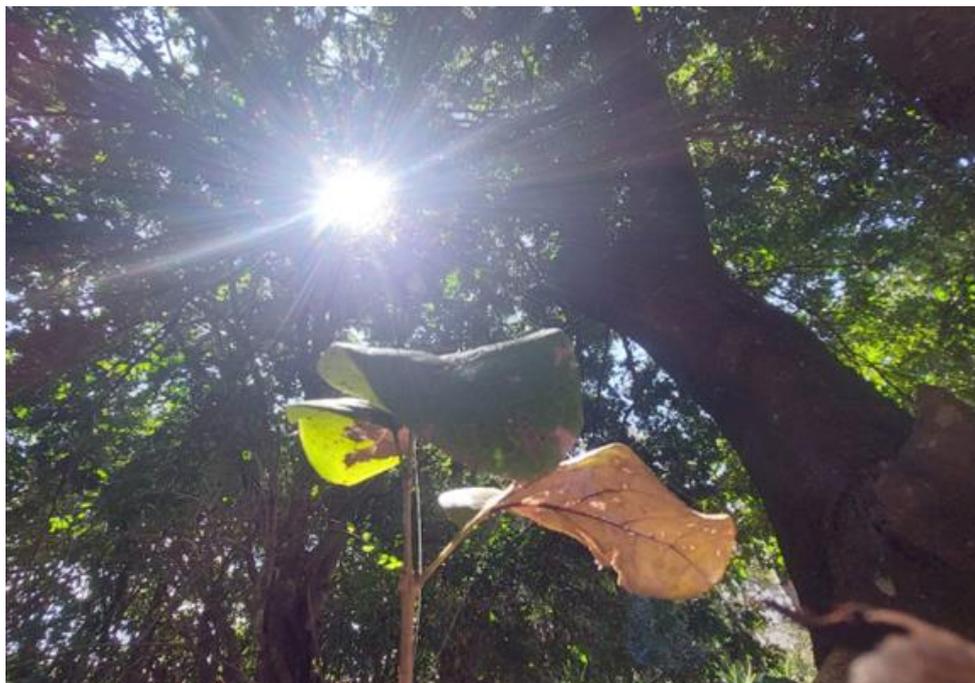
[...]as finalidades da educação escolar, bem como da organização curricular e pedagógica, devem ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino como o MEC, as Secretarias de Educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos professores; por essa razão, eles devem ser envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos, sobretudo dos que mais necessitam da escola. (Ibid., 2012)

- **Escola-espaco-tempo-vilarejo**

... “Ora, queremos a escola! Mas não queremos uma escola do mesmo jeito lá de fora, que domina o pensamento e não conta de verdade o que nós somos. Se a escola tem poder de reprodução e de dominar pensamentos, então vamos usar ela a nosso favor e dominar ela com nossa cultura, vamos indigenizar ela, considerando o modo de ser Xakriabá”

(CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes, 2018)

Figura 11 - Receber a luz para dar à luz



Fonte: Arquivo pessoal – fotografia do meu filho João Lucas de C. Cavalcanti

Essa imagem que registra a vida brotando debaixo da sombra de uma árvore, que só se faz possível pelas brechas encontradas pelos raios de sol. Assim trago Célia Xakriabá (2018) “amansando a escola”. Para a pesquisadora, o giz representa a chegada da instituição escolar como “ferramenta de domínio também com o propósito de colonizar”. Mas logo, percebendo isso, o povo Xakriabá “amansa” esse giz, para utilizá-lo em nosso favor”. (2018, p. 177). A autora me inspira e me leva ao pensamento freiriano sobre uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1992).

Depois de dialogar sobre os (des)caminhos e os caminhos da Educação, busco de forma rápida, mas com o tempero que dá o gosto bom, trazer o alento, inspirada na seção anterior, em formas outras de enxergar a escola. A ‘palavramundo’ que trago para esse diálogo é a palavra amor. Amor enquanto ação que precisa ser (des)rotulado e ressignificado como um modo inclusivo e empático de ver a vida. Precisa circular em nosso sentir, em nosso pensar e em nosso agir. Então penso que existir só é possível enquanto (co)existência e que por sua vez não perdura sem o amor criativo que se opõe a ideia de destruição. Esse amor ação nos guia para um ‘esperançar’ de uma convivência pacífica entre nós, seres humanos, e a natureza da qual fazemos parte. Um olhar para si enquanto parte do todo, pode mudar sobremaneira os modos extrativistas de nos relacionarmos com a natureza e com o outro. Pensar a escola enquanto possibilidade de diálogos inclusivos, abertos ao novo e ao antigo, a todas as direções que os ventos nos levam com olhar sensível e atento para nos protegermos dos vendavais. Que tenhamos uma escola pública (e desejo isso também para as escolas particulares), que seja geradora de pessoas cooperativas ao invés de competitivas e que seja palco do ‘pensarsentiragir’ em formas outras de habitar esse espaço-tempo-planeta-azul.

Pousando em uma clareira e observando os raios de sol por entre galhos e folhas sinto-me impelida a encontrar agulhas que furem bolhas de desencanto e flores multicoloridas que nascem dos escombros. Convocada por Glória Anzaldúa, escritora feminista inspiradora das escritas autorais e criativas do GECRIA, pelos estudiosos críticos da linguagem e das relações que nos circundam e nos preenchem, por pensamentos insurgentes e resistentes, no sentido da busca de nossas humanidades, quero dialogar com novas formas de educar, amparada por saberes outros, por ontologias outras e epistemes outras que têm sido acolhidas e compartilhadas entre nós e por nós do GECRIA.

E dessa forma, quero encontrar as flores que nascem das rachaduras nos muros das escolas, públicas e privadas, evocando aqui Catherine Walsh (2012), e praticar o que ela está chamando de pedagogia da EXISTÊNCIA, nesse momento em que o projeto de poder, segundo a autora, é o da (DES) EXISTÊNCIA, o da (DES) VIDA. Quero sonhar com professoras e professores formando comunidades de mudança (DIAS e RIBEIRO, 2021) e comunidades de aprendizado (HOOKS, 1994), em que o transgredir pela prática do amor seja a base ontológica. Quero encontrar agulhas que possam furar a bolha neoliberal em que vivemos e sei que elas existem e que estão no espaço-tempo das escolas – dentro das salas de aula: ali, no solo das escolas, onde professoras como Vieira (2020) carregam a bandeira de Paulo Freire e tantas/os outras/os professoras/es, intelectuais e/ou ativistas que pensam em uma educação libertadora.

Nesse sentido, vejo as pedagogias de Paulo Freire sendo praticadas no sentir e no pensar dos professores com suas/seus estudantes, em rodas de partilhas de palavras-mundo, refletindo de forma crítica e reconstruindo o mundo partilhado. E, assim, quero posicionar-me no mundo como pesquisadora ativista por uma educação que permita às e aos jovens se encontrarem em suas identidades (múltiplas facetas) por meio dos textos escritos com autoria-criativa, lidos com a alma e dialogados com presença, que percorrem seus corpos (ANZALDUA, 1981).

4.2 – Linguagem e escrita - Linguagens outras: a escrita sobre a qual reflito



“Sulear conceitos e linguagens é fazer um movimento de volta. É reouvir a fala dos rios e plantas, dos animais, como nos diz a poeta Nina Rizzi.”

(Claudiana Nogueira de Alencar, 2022)

Em uma perspectiva de reflexão e tentativa de reflexividade, trago uma breve contextualização sobre os modos como o pensamento hegemônico vem tratando do tema ‘escrita’ em um contexto de escolarização, buscando em Kleiman (1995, 2016), alguma luz que pense nos porquês, não para diálogos profundos em letramentos, mas apenas para ‘puxar o fio da meada’ dos diálogos que trago neste momento do texto. Todo contexto que trouxe até aqui, que entendo ter ficado extenso, vem como poderes causais das políticas públicas sobre o engessamento dos modos de educar e conseqüentemente, de nossas escritas. Pensemos então, em como se dão as ideologias em torno da escolarização

da escrita, no sentido dos objetivos a serem alcançados por ela. De um lado, sabemos que a escola é o principal caminho de democratização do ensino da escrita, mas por outro lado, as intenções subentendidas no como ensinar escrita nos levam apenas ao preenchimento de vagas de emprego. Veja, não se trata aqui de ser contra o fato de a escola preparar as/os estudantes para o trabalho. Mas a forma como isso é feito, que atende muito mais aos interesses do chamado mercado de trabalho, do que a formação de pessoas que terão relações não-opressivas no mundo do trabalho.

Dessa forma, escolho dialogar sobre linguagem, mais especificamente sobre a escrita, a partir de um olhar crítico na perspectiva do grupo de pesquisa GECRIA, onde estudamos, praticamos e partilhamos novos modos de ver a escrita, em oposição à escrita tolhida pela escolarização bancária (FREIRE, 2018 [1968]), desconectada de quem somos, dos nossos inícios e de nossas raízes ancestrais. Penso, na esteira de Paulo Freire, em um Ensino Médio que seja realmente Novo, pautado em uma pedagogia que seja, de fato, libertadora, levando em conta o autoconhecimento por meio de leituras que dialoguem com os reais interesses das/os jovens e que despertem suas consciências por meio de suas escritas e partilhas, sobre o mundo que os cerca e os discursos enquanto prática social, para além das limitações que nos impõem nossas crenças cristalizadas.

A ideia de uma escrita única, regida por moldes pré-estabelecidos, me remete a críticas feitas por Bagno (1999 [2009], p.18) desmistificando o mito do monolinguismo no Brasil, mostrando a diversidade linguística que inclui as línguas indígenas e de imigração. Nesse sentido o autor argumenta que essa ideia de monolinguismo “é uma ficção” (Ibid. p, 75), que serve aos interesses de grupos dominantes que querem impor sua norma linguística como a única legítima e desprezar as outras variedades e manifestações da língua. O autor fala de preconceitos associados a fala das pessoas de classes sociais menos favorecidas e das pessoas sem instrução, “Mito nº 4 - As pessoas sem instrução falam tudo errado” (Ibdi., p. 40) e dentre outros problemas associados ao preconceito linguístico a ideia de que a língua deva seguir a gramática ao passo que a gramática foi criada pela língua. O autor também “quebra” o mito de que “O certo é falar assim porque se escreve assim” (Ibdi., p. 50) e pondera que existe um enorme abismo entre a linguagem escrita e a falada. Segundo o autor a escrita seria uma convenção na tentativa de representação da fala.

Fazendo uma associação da ideia de língua única, com a de escrita única, o meio acadêmico preconiza uma única forma de escrita como válida. A escrita acadêmica. E é

sobre isso que temos dialogado e praticado no GECRIA, na perspectiva de uma escrita livre para nos escrevermos. Em um contexto de NEM, objeto dessa pesquisa, as amarras ficam cada vez mais rígidas pelas propostas que visam prioritariamente a elevação de notas nas avaliações de larga escala.

Apesar da vigência das DCN, em 2018, houve a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual segundo Saviani (2021), tem como primazia a adequação da educação brasileira aos parâmetros das avaliações nacionais e internacionais, de maneira a se preocupar, exclusivamente, com a situação posicional nos ranking avaliadores do que na condições mínimas para assegurar uma educação de qualidade – a exemplo da valorização dos profissionais da educação, da melhoria nas estruturas escolares etc. (AZAMBUJA, CASTRO, MOULIN, 2022, no prelo)

Sabemos que o domínio da leitura e da escrita é fundamental para a participação social efetiva da/o estudante (PCN, 1997), porém o que reclamo é a subutilização da escrita com propósitos únicos de atenderem aos fins mercadológicos. Parece que vejo uma esteira de produção onde as crianças aprendem a escrever em ambientes lúdicos que lhes dá o gosto bom da leitura e da escrita. A magia começa a se quebrar no ensino fundamental e no ensino médio a ruptura acontece, como demonstro nos resultados das análises das escritas que colhi. A escrita toma ares de treinamento para se conseguir uma vaga nas universidades, nos concursos e devem estar de acordo com as futuras escritas acadêmicas. Entendo que precisamos aprender a conviver em nossos moldes materialistas, porém, penso que se queremos uma sociedade mais humana, devemos talvez olhar com atenção para as escritas e para os textos que nos percorrem e de que forma nos atravessam.

A escrita sobre a qual reflito, entendida em um contexto crítico, como escolarizada, não poderia deixar de representar o pensamento hegemônico dominante. Dialogando com Ribeiro (1984), entendo que a intenção de alfabetizar o povo passa pela necessidade de uma mão-de-obra que ao ser deslocada do campo para as cidades, precisava se adequar aos modos de trabalho urbanos. Nesse contexto, concordo com Kleiman (1995, 2016), no sentido de que a apreensão da escrita, enquanto alfabetização, é pensada como códigos a serem compreendidos dentro das relações de poder nas práticas sociais em que estamos inseridos. Para a autora o letramento não é um método de ensino da escrita, mas uma forma de participação na cultura escrita, que envolve diferentes aspectos. Kleiman (2008), defende que as/os professoras/es devem promover o

letramento dos alunos por meio de práticas significativas de leitura e escrita que levam em conta os contextos sociais e culturais em que elas ocorrem. Ou seja, a escrita enquanto base da sociedade letrada, deveria ser vista de uma forma mais ampla, que fosse ao encontro da humanização das pessoas e não da mercadorização ou da robotização.

Coroa (1999) afirma que um dos avanços conquistados nas práticas curriculares, por meio dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS, foi o de privilegiar a unidade TEXTO no ensino de Língua portuguesa, considerando-o como “unidade de trabalho pedagógico” da disciplina. Para a autora, esse deslocamento “ênfatiza a natureza da língua como atividade simbólica e dialógica” e reconhece, desta forma, que a língua representa, para além de sua estrutura, a construção de identidades, tendo o texto como ponto de encontro – e dispersão – das diversas habilidades que conduzem a essa expressão. Sendo a escrita o ponto de partida para a materialização dos textos, enquanto discurso (ADC), e aqui, dialogando com os estudos do GECRIA sobre escrita autoral e criativa no contexto da Educação, penso ser necessária uma mudança nos paradigmas adotados na ordem do discurso da educação em relação às bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas, pelas quais serão construídas as práticas pedagógicas aplicadas em contexto de ensino e aprendizado da escrita.

A abordagem que pretendo fazer pede uma compreensão da escrita inserida em um contexto de letramento, ou seja, a escrita enquanto prática social. Kleiman (1995, p. 19) define letramentos como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Penso que dentro desses contextos e objetivos específicos, a escrita seria a base para a compreensão e crítica dos conhecimentos da humanidade. Concordo com a autora sobre a ideia de que “o fenômeno do letramento” está para além do entendimento que as escolas têm sobre a escrita como um passaporte para adentrar formalmente no mundo letrado. A autora diz ainda que “as escolas não se preocupam com os letramentos como prática social”, mas apenas sob o ponto de vista da alfabetização enquanto “processo de aquisição de códigos, geralmente de forma individual, necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Sendo assim, reflito sobre a contradição de se pensar em um sistema de ensino que emancipe o povo, sem repensar as bases ontológicas que mantém ‘a escrita que nos escreve’, aprisionada a paradigmas ultrapassados, reproduzindo, dessa forma, uma escrita que nos apaga.

Entendo que, talvez, as escolas estejam equivocadas por não se atentarem aos nossos ‘eus’ e que a linguagem, por meio da leitura, escrita e oralidade, pode dar conta desse acesso a depender das escolhas ontológicas, pedagógicas e metodológicas que são feitas para as práticas de ensino. As/os docentes se deparam com um contexto estressante que não permite que se percebam enquanto seres humanos, com a consciência de que possuem um ‘eu’. Essa é uma crença que muitas professoras e professores carregam para suas salas de aula, reproduzindo ideologias que separam o saber do sentir.

Inspirada em Edgar Morin (2005), antropólogo, sociólogo e filósofo francês, reflito também sobre um Ensino Médio que estimule o pensamento complexo e que encare a ciência como um sistema que comporta a (des) ordem. Um ensino que respeite as várias dimensões do ser como um sistema complexo, em sua contradição de ser a parte e o todo, ao mesmo tempo, tendo em vista que a parte só faz sentido se ligada for ao todo, em se tratando de ciência.

Aprendemos como devemos pegar no lápis, como fazer margens, como desenhar o sol, as montanhas e as flores; somos treinados a preencher lacunas de textos prontos, reprimindo assim, nossa criatividade. Isso me lembra de minha filha caçula, que sempre chegava animada de suas aulas de redação. Vibrava quando contava sobre as personagens que criava e as histórias fantásticas inspiradas em Agatha Christie. Ficava feliz com os elogios da professora que se entusiasmava com as narrativas de suas/seus estudantes. Isso foi no final do ensino fundamental II, 9º ano. No ano seguinte, já no ensino médio, não me mostrava mais suas redações. Perguntei-lhe o motivo, ao que me respondeu – Mãe, acho que essa professora não gosta de minhas redações. Sempre corrige tudo com rabiscos e diz que não está bom. O fato é que ela se desgostou da escrita. É sobre isso que falo quando me refiro a escrita escolarizada ou engessada. Porque será que professoras/es reproduzem tais práticas? Quais serão as lacunas que devem ser revistas nos cursos de formação de professoras/es? Será que as escritas continuam a ser engessadas na academia. Precisamos refletir sobre tais aspectos. Quanto a minha filha, quero muito que tenhamos tempo e que possamos saborear muitas escritas juntas.

- **Escritas outras – *porque não precisamos de autorizações para tanto*** (Nota de escrita, convocando Anzaldúa)



“Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia.”

(ANZALDÚA, 2000)

Como vinha dizendo, tais práticas são traduzidas na escolarização de todos os saberes sistematizados pela ciência. Nesse sentido, me interesso pelos efeitos e poderes causais (QUEIROZ, 2020) da escolarização de nossa escrita, que nada mais é do que a materialização dos textos que nos percorrem. Reflito, também, sobre as possibilidades de acendermos a chama das subjetividades das e dos estudantes por meio de outros modos e outras lentes em textos que os percorrem, derramados em suas escritas. Texto aqui entendido como, nas palavras da Prof.^a Juliana Dias, em uma de suas aulas assíncronas para o curso de Licenciatura em Letras pela UAB/UnB, interação, construção, um encontro entre o EU e o OUTRO. Nesse sentido, ainda sobre o mesmo diálogo, não existe a figura do leitor passivo e nem do autor soberano. Assim, o texto é uma interação entre autor e leitor, e, na perspectiva dos estudos críticos da linguagem, faz parte também de uma interação social. Dessa forma, nos atravessamentos das identidades sociais com as identidades pessoais, dentro desse texto percebido como interação, é que vão sendo trabalhados os processos de escrita criativa no contexto da autoria.

Penso nas possíveis contribuições que as práticas pedagógicas e metodológicas de escrita autoral criativa poderiam trazer às escolas para que aprendêssemos a nos conectar com os poderes causais da escrita, dos nossos textos e entendê-los em seu protagonismo e em nossa autoria. A partir dos diálogos com o GECRIA, percebo que por meio da escrita, conseguimos nos conectar com nosso inconsciente, trazendo à tona e materializando os textos que nos percorrem e que narram nossas histórias - como ecos de nossas memórias e desejos. Autoria e criatividade na escrita dizem respeito a formas outras de ensino e aprendizagem na escola. Diz respeito a (micro) resistências e insurgências pedagógicas.

Minhas inquietações como pesquisadora me levam de volta ao encontro de nossos sistemas de ensino sob uma lente que pretende trazer à luz o problema social da escrita escolarizada. Aquela que surge da educação bancária da qual fala Paulo Freire. Meu ponto de partida teve o foco nas e nos estudantes do Ensino Médio. Não aquelas/es que o sistema pretende preparar para o mercado de trabalho, mas sim, aquelas/es que seguirão em seus ‘voos de fogo’. Em seus voos emancipatórios. Procurei, pois, no bojo da pesquisa, refletir sobre como e por que nossas escritas vão sendo engessadas no decorrer de nossa escolarização. Questionei sobre qual o propósito do distanciamento de nossas subjetividades em nossos textos. Busquei compreender se o contato com metodologias insurgentes de leitura e escrita desvelam subjetividades e proporcionam agência e transformações nas/nos estudantes. Será que desbloqueiam suas escritas, não só em seus aspectos formais, mas penso aqui, também, em suas escritas de vida? ‘A escrita que nos escreve?’.

A discussão sobre uma linguagem outra, calcada em estudos críticos e decoloniais se faz presente em Dias (2021, p.21), quando inaugura os estudos críticos da linguagem, ancorados aos estudos-pesquisas-ações que acontecem no âmbito do GECRIA. Trata-se, em conformidade com a autora, de uma linguagem que nos ajuda a nos (re)pensarmos no mundo em nossas práticas sociais e discursivas, e a nos (re)escrevermos em nossas escritas. A autora (Ibid. p.21) infere que “a partir dessa leitura crítica, o sujeito terá acesso a outras práticas de linguagem que apontam para novas narrativas sobre quem somos e para novas formas de existir e de agir no mundo”. E ainda,

[...]a partir da década de 50, os estudos científicos se voltaram para a superação das condições para que novas formas de conhecimento empreendam novas compreensões sobre o modo de pensar, de ser e de estar no mundo, que nos levará de volta para nossa humanidade. (DIAS, apud DIAS, COROA e LIMA, 2018)

Ainda em diálogo com Dias (no prelo), a autora reflete sobre a importância do ato de escrever fazendo uma analogia com “a importância do ato de ler” de Paulo Freire. Em suas palavras:

[...] “ao escrever vivenciamos um deslocamento da nossa interioridade para exterioridade; vamos do gesto da escrita para o gesto da leitura e voltamos mais uma vez para a (re)escrita e, assim, vivenciamos um movimento de ir e vir entre os atos de escrever e de ler”.

Sobre essa interioridade que vem por meio da escrita, Dias (no prelo) afirma que “trata-se de um conhecimento que se completa com essa passagem do dentro para o fora. O ato de escrever nos leva ao ato de ler sobre aquilo que compõe o nosso mundo”. Não são raras as vezes que nos surpreendemos ao lermos nossas escritas. Percebo, porém, que o ciclo da construção das significações e (re)significações, se completam quando escrevemos, entramos em contato profundo com nossos textos quando partilhamos oralmente, e então o (re)escrevemos. No âmbito das salas de aula entendidas como comunidades de escrita (HOOKS, 2012), esse (re)escrever ganha novos sentidos ao ser feito de forma coletiva e colaborativa. Essa ação pode se dar pelas/os professores, não em um sentido invasivo e castrador, mas sim em um sentido amoroso/respeitoso de se misturar às escritas das/dos estudantes, avaliando, colaborando e reforçando suas autorias.

Sinto enquanto escrevo, que teria feito as pazes com meus cadernos e descoberto meus textos por meio das danças coreografadas por minha psiquê e materializadas por minhas canetas, se assim os percebesse, enquanto eu ainda florescia. Agora, já dei frutos e o outono se aproxima perfumando meus textos com ares de folhas secas. Não são menos importantes ou bonitos. Apenas vêm me visitar em outra estação.

- **GEERIA - Autoria criativa e a prática da escrita em três gestos: o cerne da pesquisa**

MEMÓRIA

(Autoral)

Uma memória?

Logo eu, que sou desmemoriada...

Quero desta vez uma memória feliz!

Me encontro então borboleteando

com borboletas azuis,

dançando pela trilha,

desaguando em cachoeira.

Eu me voava, elas se dançavam.

E nós nos sorriamos.

Queria voltar lá...

Mas posso voltar!



*Quando me voo
Quando me borboleto
Quando me pássaro
Quando enfim me esverdejo
em direção ao azul.*



Ainda nos ventos da seção 4, no tópico 4.2, dedico um tempo de reflexões e diálogos sobre o GECRIA, trazendo as vivências pessoais durante os percursos que me trouxeram até aqui. Na seção 2, falei um pouco sobre como cheguei ao GECRIA e dos efeitos desse encontro sobre mim no que se refere a questões identitárias e de como passei a perceber meus textos e a me perceber neles. Explico o que é o grupo logo na introdução da dissertação. Trago, pois, nesse momento da dissertação, algumas palavras sobre a criação do grupo de pesquisa GECRIA a partir dos diálogos com a Prof.^a Juliana Dias em oficinas, cursos, livros e artigos durante meu caminhar com o grupo. Também abordo as práticas pedagógicas e metodológicas da escrita autoral criativa e como entendi e apliquei tais preceitos em meu trabalho de campo.

Na perspectiva de apresentar o GECRIA de uma forma mais institucionalizada pedi a Prof.^a Juliana Dias que me contasse como se deu a formação e a formalização do grupo de pesquisa. Conforme relatou, o grupo de pesquisa GECRIA é fruto de sua jornada de pesquisa no campo da Educação. O grupo nasceu, no âmbito da autoria, da escrita autoral criativa, em 2015, quando ela conheceu a Professora Ana Vieira Pereira em um seminário da Pedagogia Waldorf, e fez uma imersão de sete dias de escrita criativa autoral, a partir dos preceitos da antroposofia. Nesse mergulho, disse que sentiu, numa perspectiva mais profunda e decolonial, as potencialidades identitárias da escrita criativa autoral nessa perspectiva antroposófica. Depois desse encontro, surgiram parcerias com a professora Ana Vieira, como cursos na UnB, oficinas e outros encontros. A Prof.^a Ana Vieira então seria, então, uma espécie de madrinha do grupo. Para a Prof.^a Juliana Dias, essa jornada com a Prof. Ana Vieira foi ancorando esse lugar identitário do grupo em um lugar do ‘sentir’, que iria para além da Análise do Discurso Crítica e que na perspectiva de escrita faz um contraponto com a ADC, que já traz um descortinar, uma crítica do ponto de vista social, mas ela (a escrita autoral criativa) traz o ‘sentir’ para o campo do discurso.

Em 2017 o grupo é oficializado no CNPq, a convite da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação Ciência e Cultura - OEI, organismo internacional,

através do Banco de Desenvolvimento da América Latina – CAF, colombiano, que subsidiou o Projeto Mulheres Inspiradoras – PMI, de autoria da Prof.^a Gina Vieira, para 15 escolas públicas do DF. Naquele ano, a Prof.^a Gina Vieira, então sua orientanda de Mestrado, recebe esse convite e por conta dessa parceria, surge a necessidade da formalização do grupo para apoiar essa perspectiva de letramento na escola por meio do PMI. Essa foi então a primeira grande parceria que o GECRIA teve.

Desde então o foco do grupo tem sido a escrita autoral criativa e nessa esteira veio a tese de doutorado do Prof. Atauan Queiroz (IF/UnB), da Prof.^a Gissele Alves, e todas que vieram depois operaram pelo conhecimento da escrita autoral criativa. Em 2018, publicaram (DIAS, COROA e LIMA) um artigo sobre o conceito de autoria criativa – “CRIAR, RESISTIR E TRANSGREDIR: Pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem”, demarcando tal conceito dentro da ciência em uma perspectiva de se diferenciar da literatura, já que para o GECRIA não se trata de letramento literário e nem tem como foco transformar pessoas em escritores da literatura, mas sim, trabalhar com a escrita na perspectiva das transformações identitárias, perspectivas decoloniais em educação. Trata-se de uma autoria ancorada no sentir do sujeito e nas novas ações que disso vão vir.

Considero importante dizer que a vice líder do GECRIA é a Profa. Dra. Maria Luíza Coroa, que segundo ela própria, tem amadrinhado nossas pesquisas, que são sobre autoria criativa em diferentes perspectivas em um contexto educacional, como as indígenas, cotistas, educação básica, as oficinas de extensão, passando pela universidade, escola e comunidade. Hoje o grupo conta com uma rede nacional que dialoga entre si. Temos parcerias com a Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Estadual do Goiás e da UnB.

Trago, dessa forma, os caminhos para quem, por ventura quiser ‘se chegar’ ao grupo. Foi assim que aconteceu comigo. Começamos os diálogos por meio de oficinas e cursos, que são divulgados pelas redes sociais do GECRIA/Autoriaticriativa, e nos cursos de extensão da UnB e instituições parceiras. O próximo passo é participar do Laboratório de Criação pelo menos durante 1 semestre. Caso sejam pesquisadoras/es, precisarão fazer uma disciplina de pós-graduação com a Prof.^a Juliana Dia, como aluna/o especial. Caso não sejam do campo da pesquisa, basta participar assiduamente do laboratório de criação. O grupo é aberto para estudantes de Ensino Médio e graduandos por meio do PIBIC ou

de cursos e minicursos de extensão para graduandos, pós-graduandos, professoras/es mestres, doutores e demais pessoas da comunidade, mesmo que não tenham vínculo com a pesquisa ou com alguma instituição acadêmica. Esse vínculo pode ser criado a partir dos cursos de extensão ofertados pelo GECRIA/UnB, já que o grupo tem um projeto de ação contínuo de extensão.

Meus diálogos sobre o GECRIA e suas práticas metodológicas têm como referência esses percursos que venho trilhando com o grupo e muitas das referências teóricas são ancoradas no livro “Autoria Criativa – por uma pedagogia da escrita criativa”, (2021), organizado pela Prof.^a Juliana Dias, no qual tenho uma participação com o texto que apresento em minhas partilhas finais, “Subindo a ladeira” – fruto desses percursos. Bebo também em outras obras-fontes que tem sido produzidas no grupo, que podem ser encontradas no site autoriacriativa.com, como: “No espelho da linguagem” (2021), “Ler e (re)escrever textos na universidade (2019) Da prática teórica e do processo de aprendizagem-ensino” (2018), “Leitura e produção de textos” (no prelo), dentre outros.

Para iniciarmos os diálogos trago Dias (2021) para ilustrar os campos de estudos do grupo no que tange à escrita em contextos escolares e universitários. Esses estudos tem por objetivo, nas palavras de Dias,

[...] problematizar a forma como os textos são trabalhados nas escolas e nas universidades de modo geral, com base nos preceitos de letramento crítico (STREET, 2014; FREIRE, 1987, 1992, 1999; RIOS, 2014), na pedagogia da escrita e noção de autoria criativa (DIAS, COROA e LIMA, 2018)”. Esse novo olhar subsidia as estratégias didático-pedagógicas sobre o processo de construção textual ao romper com o trabalho convencional em torno de textos nas salas de aula, com a ênfase excessiva nos gêneros escolarizados e em seus modelos de estruturação pré-estabelecidos e repetidos, muitas vezes, sem reflexão crítico-criativa consistentes. Focalizamos, dessa maneira, nas estratégias de desençaixe, tanto no bojo das representações de identidades e de autoidentidade de alunos e alunas, como também na estratégia de desbloqueio da escrita a partir de um trabalho prático com textos escritos e orais, o que provoca uma mudança gradual na relação dos escritores (docente ou discente) com seus textos e com o texto do outro em dinâmicas de roda de escrita e de leitura. (DIAS, 2021, p. 25)

A prática da escrita criativa ganha novos sentidos quando se pensa em autoria. Parto do princípio de que a autoria está incutida em quem somos, em nossos inícios e que a criatividade nos é inerente e surge quando nos permitimos, com liberdade, fazermos associações criativas ao nos distanciamos de padrões pré-estabelecidos. Aguçar a percepção de mundo, processar informações em diálogos internos profundos, deixar

dormir, distrair-se e, então, permitir-se a liberdade do pensamento lateral, são alguns aprendizados importantes desse percurso. A partir de uma ontologia que inclui saberes não eurocêntricos, por vezes ‘suleares’ e epistemologias outras (quadro metodológico, epistemológico e ontológico do GECRIA) temos um cenário favorável à autoria e à criatividade. A Prof.^a Juliana Dias e pesquisadoras parceiras (DIAS, 2021, p. 52) ressaltam que escrita autoral criativa

[...]o trabalho de produção textual que está relacionado a um processo de ação consciente do sujeito escritor a partir de um novo caminho do pensar, de modo a reconstituir as ligações entre as percepções e os conceitos, com foco nos passos fenomenológicos da consciência humana: (i) observação do processo cognitivo (substituição das representações atributivas e prévias por representações relacionadas às percepções sensoriais pessoais, vivas e concretas); (ii) visão de sistemas (dinamização das facetas identitárias com base nos princípios da intensificação/sutilização das forças de criação); (iii) versatilidade da consciência (o que se alcança com as reescritas); (iv) desenvolvimento da capacidade cognitiva (pensar vivo e criativo- autoria).

Para dialogar com e falar sobre o GECRIA, trago o quadro síntese mencionado, elaborado e utilizado pela Professora Juliana Dias nas apresentações do grupo em comunidades de escrita. O quadro traz as bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas em que estão ancoradas nossas ‘pesquisações¹²’ (GIROUX, 1997 [1988])

¹² Giroux utiliza o termo pesquisa-ação em alguns de seus livros, como por exemplo, “**Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**” de 1988. O autor defende que os professores devem assumir o papel de intelectuais transformadores, questionando as ideologias dominantes e buscando desenvolver uma pedagogia crítica e emancipatória. Também discute como a pesquisa-ação pode ser uma ferramenta para os professores se apropriarem de sua prática e construir conhecimento a partir dela. No texto estou utilizando o termo em uma só palavra, “pesquisação”, por tanto trata-se de uma inspiração.

Figura 12 - Inspirações ontológicas, epistemológicas e metodológicas do GECRIA

ONTOLOGIA	EPISTEMOLOGIA	METODOLOGIA
Ser humano em sua integralidade, como ser trimembrado (Steiner): PENSAR SENTIR AGIR	Texto como processo; Texto como encontro; Texto como ação; Estudos Críticos de Discurso;	Autoria criativa em 3 gestos: 1- Impulso (desbloqueios); 2- Intuição (linguagem); 3- Pulsação (fluxo criativo). Reescritas criativas; Avaliação processual; Engajamento alto do/a estudante
Redes sistêmicas da vida (Capra, Acosta, Krenak) Constelações de relações: CRENÇAS VALORES DESEJOS	Texto como interação; Estudos Críticos de Discurso;	Consciência Linguística Crítica; Consciência Estilística Crítica; Consciência Identitária Crítica; Escrita biográfica; Escrita sistêmica; Escrita afetiva e curativa; Foco no 'Erro criativo'
Ecologias do bem viver	Transaberes Insurgências Interseccionalidades Indisciplinaridades Estudos Críticos de	Comunidades e rodas de escrita Horizontalidades Pedagogia Crítica de Projetos

Fonte: www.autoriacriativa.com

Dias (2021, p26) traz a metodologia desenvolvida para as comunidades de escrita do GECRIA que consiste, em linhas gerais, em:

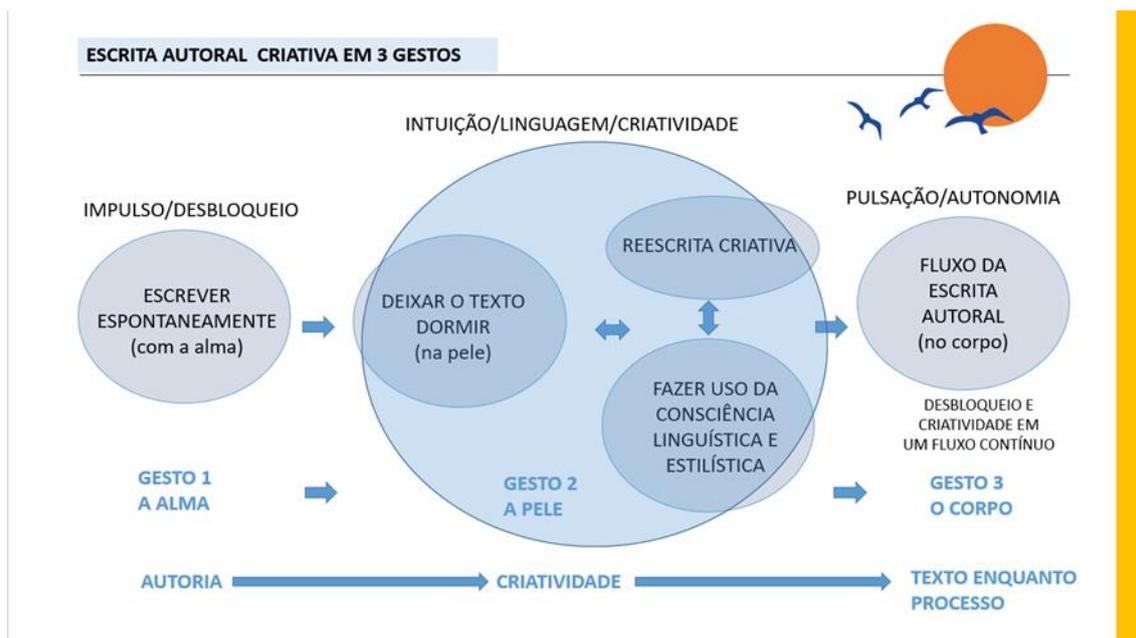
- i – Rodas semanais de leitura e de escrita em pequenos grupos: técnicas de *Close Reading* e da escrita de textos de ficção. Essa etapa é integrada a anterior;
- ii – Rodas semanais de leitura e de escrita em pequenos grupos: técnicas de *Close Reading* e de escrita de textos de ficção. Essa etapa é integrada à anterior;
- iii – Produção e reescrita de textos elaborados tanto nas oficinas presenciais/síncronas como nos intervalos entre os encontros e nas rodas de literatura e de escrita;
- iv – Retorno dos textos produzidos a partir da técnica do feedback coletivo e grupal (uma nova maneira de docentes aplicarem as devolutivas dos textos quando se tem grande quantidade de estudantes – como é a maioria dos casos);
- v – Registros do processo sob a forma de portfólio textual, de forma a abarcar todo o percurso formativo e agenciador da escrita das/os participantes (com foco nas várias versões trabalhadas de cada texto para fins de análises posteriores pelo GECRIA); (DIAS, 2021, p.26)
- vi – Apresentação final e/ou publicação dos textos em evento comemorativo, promovido pela UnB para *apreciação e socialização* dos resultados (presencial ou on-line em formato de live).

Pensando em contexto escolar percebo um discurso recorrente sobre a relação ensino-escola-estudantes que é o de que a escola não dá conta das/os estudantes em sua integralidade. Mas, o que seria essa integralidade? Parto do princípio de que somos constituídos por várias dimensões e aquelas que a escola pretende dar conta, são as que nos tornam passíveis do controle e do jugo do capital. Nesse sentido, procuro dimensões outras que em muito se distanciam das habilidades e competências, que como já disse em seções anteriores, soam como Fordismo e Taylorismo e que nas entrelinhas dos não ditos, servem para depositar os saberes nos ‘caixas’ das avaliações de larga escala. São as dimensões da dança, da arte, da música, da imaginação, da criatividade, das relações de afeto, da escrita e da poesia, que se revelam quando nos conectamos com nossas subjetividades. Reflito também sobre a dimensão de nossos modos de conexão com o que nos é sagrado e ancestral, incluindo os saberes de cada família. Essas são dimensões apagadas ou desvirtuadas do sentido autoral da expressão.

Trago, pois, a metodologia de escrita autoral criativa praticada e estudada pelo GECRIA no vislumbrar de uma “nova pedagogia da escrita” (DIAS et al, 2021) em diálogo com minha experiência de campo em sala de aula de escola pública durante o segundo semestre de 2022, em contexto de implementação da eletiva escrita criativa do NEM – um dos meus campos de pesquisa.

A partir das reflexões de Raimundo Carrero, Dias (no prelo, 2021) aborda o processo criativo da escrita “trimembrada” em três gestos - impulso, intuição e pulsação. Na esteira de Dias (no prelo), trago os sentidos de cada gesto, mesclando às minhas percepções enquanto participante das vivências de escrita autoral criativa. No gesto do impulso, o primeiro deles, é onde se iniciam nossos diálogos internos e os desbloqueios de nossas escritas engessadas por conta de violências subjetivas que sofremos em nossos processos de aprendizado da escrita. Nesse momento tocamos a alma do texto pelas experiências de vida que estão guardadas em nosso inconsciente. No gesto da intuição, depois de deixar o texto dormir, por meio da consciência linguística e estilística, (re)escrevemos o texto e assim, estamos tocando sua pele. No terceiro gesto a tecitura toma forma de corpo. É o gesto da pulsação, quando trazemos nossa presença escritora para o texto, em um fluxo de desbloqueios e reescritas constantes. No próximo quadro ilustro o processo de desbloqueio da autoria e da criatividade por meio da metodologia dos três gestos da escrita.

Figura 13 - Escrita Autoral Criativa em três gestos



Fonte: Elaboração própria a partir de Dias (2021)

Abordo com um pouco mais de profundidade cada gesto, associando às minhas vivências de campo. Ao refletir sobre as metáforas trazidas por Dias em suas “comunidades de escrita”,¹³ representando o texto enquanto alma, pele e corpo, penso também nos textos que nos permeiam e que emergem da alma para o corpo. Sinto essa metáfora transitando pelo corpo do texto e por nossos corpos.

- **As práticas pedagógicas - (GE)CRIANDO**

Na escola pública onde atuei junto ao docente que estava à frente da disciplina eletiva de escrita criativa, durante o segundo semestre de 2021, pensamos de forma conjunta, eu o docente e as 3 estudantes de ensino médio que participaram enquanto tutoras da disciplina, em uma sequência didática que orientaria nossos percursos.

¹³ O termo comunidades de escrita é utilizado por nós do grupo GECRIA, fazendo alusão às comunidades de aprendizado da escritora bell hooks (2003, 2013, 2014).

Quadro 3 - Sequência didática com estudantes-pesquisadoras PIBIC

Sequência didática pensada com a/o docente e as estudantes do PIBIC
1º CICLO – Gesto 1 – Desbloqueio – Trabalhando a autoria O encontro com minhas ‘palavramundo’ (Paulo Freire)
2º CICLO – Gesto 2 – Consciência linguística e estilística (diálogos sobre linguagem) – Trabalhando a criatividade (Re)escritas de si – (des)palavra – palavra – (re)palavra (Manoel de Barros)
3º CICLO – Fluxo da escrita autoral criativa – Gesto 3 – Gestos 1 e 2 em movimentos contínuos Escritas autorais e criativas / Gêneros discursivos desencaixados
4º CICLO – Compartilhar as vivências de escrita - Fechamento criativo para partilhas e reflexões

Fonte: Elaboração própria a partir de diálogos com Dias (2021)

Para falar das práticas pedagógicas que vivenciamos, considero importante destacar algumas escolhas que fizemos, como por exemplo: os diálogos horizontais, as rodas de conversa, leitura e escrita, o escrever (espontâneo), o (re)escrever de forma cooperativa, o partilhar espontâneo (sem obrigatoriedade), e a “presença autoral” (DIAS, 2021, p. 20) de todas/os, inclusive de nós, durante a condução das dinâmicas. Pontuo que algumas das escritas que vieram desse contexto compuseram meu *corpus* de pesquisa, que apresento, junto a contextualização dos campos de pesquisa na seção 5.

Apenas a título didático trago o número de participantes da pesquisa, os quais na seção de análises, represento com nome de flores.

Participantes – Eu, 1 docente (doravante Lírio Branco), 3 tutoras, estudantes pesquisadoras PIBIC (doravante Margaridas) da própria escola, cursando o 2º ano do NEM e em torno de 120 estudantes distribuídos em seis turmas (doravante flores do campo), de 1º ano do NEM. Esclareço que na maior parte das vezes tínhamos de 10 a 15 estudantes presentes. As aulas aconteciam nas terças-feiras para três turmas e nas quintas-feiras para outras três turmas. Geralmente eu participava apenas das duas primeiras aulas e Lírio Branco conduzia a última aula sozinho, ou com o apoio das Margaridas.

1º CICLO

Neste ciclo trabalhamos dentro do primeiro gesto, o IMPULSO, onde acontece o desbloqueio por meio da escrita espontânea. O momento em que iniciamos a ação. Papel, caneta e palavras. A regra é não ter regras. Apenas deixar que os textos venham pelas

canetas. Nesse momento, os textos que nos percorrem se encontram na alma, em nossas “palavramundo”. Essa liberdade de escrevermos sem regras, colocando no papel apenas o que sentimos, o que vem da alma, nos é retirada quando nossas escritas vão sendo engessadas enquanto avançamos nos processos de escolarização (no sentido de regras impostas pela gramática e pelos objetivos do ensino de escrita) e então perdemos a autoria, vide o treinamento voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências com foco nas dissertações argumentativas dissertativas, visando notas e criando um ambiente exaustivo e muitas vezes ‘raivoso’, de intermináveis correções de redações.

Em nossas rodas/comunidades/oficinas de escrita, iniciamos a fase de desbloqueio por palavras geradoras, inspiradas em Freire (1989), ou pela ideia de que para escrever precisamos de palavras (JAFFE, 2012, p.13). Costumamos ler o trecho do texto “A importância do ato de ler”, onde Freire (1981) busca sua ‘palavramundo’ no tempo da infância, no “amolegar” das mangas do quintal. Assim acionamos os participantes a buscarem suas ‘palavramundo’, não necessariamente na infância, mas em locais esquecidos na memória. A partir daí, começamos a trabalhar a autoria, no sentido do que nos afeta e de como percebemos as imagens que vão surgindo em nossa consciência.

Em uma conversa com a Prof.^a Juliana Dias, refletíamos sobre o primeiro gesto. A partir da minha experiência enquanto aprendiz de voo nas autorias criativas, pensei que talvez esse primeiro gesto traga uma linguagem mais poética, pelo uso costumaz de metáforas e formas desencaixadas de escritas. Por ser uma escrita espontânea, geralmente não se tem uma definição quanto à preferência por um gênero específico de escrita, mas por vezes percebemos uma carta, um poema ou simplesmente um texto em estilo narrativo. O que me chama atenção é a recorrência do uso de metáforas. Concordo com a Prof.^a Juliana, quando ela diz que é uma escrita que geralmente vem carregada de dores, de lembranças que ferem. Mas penso que isso vai depender muito dos diálogos anteriores à escrita e das intenções que estamos colocando nas propostas de escrita. Ao colocarmos os participantes frente a frente com suas subjetividades, ou seja, com sentimentos profundos com os quais raramente dialogam, o uso das metáforas pode vir em socorro daquilo que não conseguimos expressar por meio do uso literal das palavras. Surgem ordens inversas de orações, palavras inventadas, gêneros que se misturam.

SEMANA I (16/08) – Começamos por abrir a roda e nos apresentarmos, dialogando sobre os conceitos de escrita no âmbito do GECRIA e sobre a ideia de comunidade de escrita. Em seguida dialogamos sobre o texto “A importância do ato de ler” (FREIRE, 1981). Pedimos então que as/os estudantes se apresentassem trazendo ‘palavramundo’ sobre o aprendizado de escrita. Seu nome seguido de uma palavra. Foi surpreendente a quantidade de representações enquanto medo, bloqueio, ódio, detesto. Mas também surgiram as palavras criatividade, diário, desestressar, fuga.

Figura 14 - Registro fotográfico de campo



Fonte: Arquivo pessoal

Para iniciarmos o desbloqueio da escrita utilizamos a “dinâmica do biltre” que consiste em um simples preenchimento de lacunas, utilizando como suporte o “Poema da palavra exata” de Antônio Gedeão. Utilizamos a técnica de escrita espontânea - 3 minutos sem parar. No quadro a seguir trago o texto original e a forma adotada pelo GECRIA para a dinâmica.

Quadro 4 – Dinâmica de grupo 1

Dinâmica 1 – BILTRE – escrita espontânea em 7 minFonte: oficinas do GECRIA¹⁴

ORIGINAL	ADAPTAÇÃO
Eu dou-te uma palavra e tu jogarás nela e nela apostarás com determinação. Seja a palavra “biltre”. Talvez penses num cesto, Açafate de ráfia, prene de flores e frutos. Talvez numa almofada num regaço Onde as mãos ágeis manobrando as linhas As complicadas rendas vão tecendo. Talvez num inseto de élitros metálicos Emergindo da terra empapada de chuva. Talvez num jogo lúdico, numa esfera de vidro, Pequena, conta outra arremessada. Talvez... Mas não. Biltre é um homem vil, infame e ordinário. São assim as palavras.	Eu dou-te uma palavra e tu jogarás nela e nela apostarás com determinação. Seja a palavra “biltre”. Talvez..... Talvez..... Talvez..... Talvez..... Talvez..... Talvez... Mas não. Biltre.....

Fonte: Elaboração própria a partir de oficinas do GECRIA

SEMANA II – 23/08 - Continuamos as dinâmicas de desbloqueio da escrita pedindo às/aos participantes que fizessem um contrato poético com o caderno. A ideia girou em torno do criar laços afetivos com o processo de desbloqueio e de autoria que estava se iniciando e com o próprio caderno, local onde guardariam seus textos autorais. Utilizamos a técnica de escrita espontânea - 5 minutos sem parar de escrever. Eu, Lírio Branco, e as Margaridas, partilhamos nossos contratos, mas, apenas umas/uns poucas/os estudantes do 1º ano partilharam, o que foi uma constante durante todo o processo. Devo pontuar também que as/os estudantes não se sentiram à vontade para entregarem seus textos para nós. Na seção 6 trago alguns textos autorais de Lírio Branco, das Margaridas, e das Flores do Campo. Ilustro algumas dinâmicas com meus textos autorais construídos nesse campo.

¹⁴ Encontradas em vídeos e textos no site do GECRIA|Autoriacriativa - www.autoriacriativa.com. Algumas das dinâmicas foram inspiradas ou reproduzidas de dinâmicas do Laboratório de Criação que é a ‘porta de entrada’ para ingresso no grupo de pesquisa.

Quadro 5 - Dinâmica de campo 2

Dinâmica 2 – Contrato poético com o caderno – escrita espontânea em 7 min

Fonte: elaboração de campo

Querido Caderno,

Querido novamente. Isso é só pra dizer que você será meu companheiro querido durante esse percurso. Eu, Adriana Cerqueira de Azambuja, filha de Osiris Moema e, porque não dizer, Antônio Adão, mãe, avó, mulher sonhadora, insegura, mas com muitas inquietações e muito amor pelas pessoas, quero me comprometer, nesse tempo espaço do aqui e agora, a ser sua amiga. Seremos cúmplices em uma escrita de vida, nesse projeto que se inicia com pessoas tão importantes para a minha pesquisa. Que seja emoção, verdade e cura. Que seja raiz, árvore e frutos. Que seja pele, alma e corpo, assim como são os gestos da escrita.

Sendo assim, firmo o presente contrato, aqui na Escola Beija-Flor, essa escola tão especial, a primeira a fazer parte dos meus campos floridos.

Subscrevo-me e dato,

Adriana Azambuja, 23/08/2022

Fonte: Elaboração própria

Para a dinâmica seguinte propusemos que escolhessem um trecho do poema “Às vezes de Ricardo Azevedo”. A proposta foi que escolhessem uma das estrofes e a partir dela escrevessem espontaneamente por 10 minutos. Alguns escreveram em versos, seguindo o gênero poema e outros escreveram em prosa. Escrevi em meu diário que Lírio Branco partilhou sua escrita e que as Flores do Campo gostaram muito. Sugerimos que deixassem que o texto dormisse e fizessem como ‘prazer de casa’, a reescrita. Na aula seguinte ninguém trouxe a reescrita. Trabalhamos outra dinâmica.

Quadro 6 - Dinâmica 3

Dinâmica 3 – Texto motivador para escrita espontânea e reescrita – escrita espontânea em 7 min

Fonte: oficinas do GECRIA

Às vezes (Ricardo Azevedo)*Às vezes sou pensamento**Às vezes sou emoção**Às vezes misturo os dois**Às vezes não**Às vezes eu tenho pressa**Às vezes vou de mansinho**Não sei se sou avião**Ou passarinho**Às vezes eu vivo aqui**Às vezes vivo na lua**Às vezes abro o portão**E vou pra rua**Às vezes olho pra fora**Às vezes olho pra dentro**E quando não sei a hora**Eu pego e invento**Às vezes faço o que devo**Às vezes faço o que quero**Às vezes não sei se quero**Ou se não quero**Às vezes sinto tristeza**Às vezes sinto alegria**Às vezes eu viro noite**Às vezes, dia*

Fonte: Elaboração própria a partir de oficinas do GECRIA

SEMANA III – 01/09 – Voltamos a ‘palavramundo’. Agora, lendo o texto e dialogando sobre a importância do ato de ler e de escrever. Porque ao escrever sobre a leitura, Paulo Freire volta à sua leitura de mundo nos tempos de sua infância. A escrita proporciona esse contato consigo mesmo em diálogos internos profundos. Ele viaja no tempo e encontra em suas leituras de mundo a sua ‘palavramundo’ – o amolegar. As Flores do Campo prestaram muita atenção e escreveram, mas não quiseram partilhar com suas/seus colegas para fazermos a (re)escrita. Quando Lírio Branco lhes perguntou como se sentiram ao escrever, muitas/os disseram – bloqueada; outras/os – sem ideia; outra – consegui; outros – fácil, tranquilo.

Em um primeiro momento Lírio Branco fez algumas considerações teóricas sobre leitura, palavramundo e memória. A ideia era fazermos duas dinâmicas. Uma baseada em Paulo Freire e outra em poemas de Manoel de Barros. Lírio Branco falou sobre o poeta com entusiasmo e declamou alguns poemas. Mas o tempo foi tomado pelas ‘palavramundo’ que surgiram. Algumas Flores do Campo se emocionaram com suas histórias e também com as de seus colegas. Precisamos interromper o planejamento para acolhermos suas emoções.

Quadro 7 - Dinâmica 4

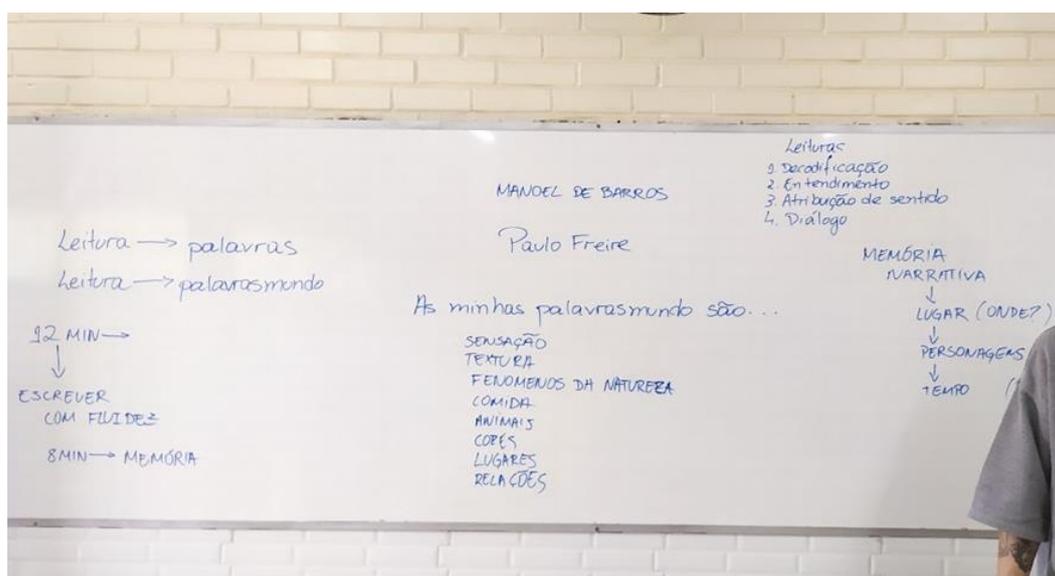
Dinâmica 4 – Palavramundo – Escrita espontânea em 7 min.

Fonte: oficinas do GECRIA, a partir de Freire (1989)

Leitura de trecho do texto “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” que fala da infância de Paulo Freire – “o amolegar”

Fonte: Elaboração própria a partir de oficinas do GECRIA

Figura 15 - Registro fotográfico de campo



Fonte: Elaboração própria a partir de oficinas do GECRIA

SEMANA IV– 06/09 – Nesse dia trabalhamos uma dinâmica a partir do poema de Manoel de Barros – “Agora só espero a desp palavra”. Trouxemos diálogos sobre a ressignificação de palavras e da ideia que o poeta traz sobre a ‘despalavra’. Ele busca uma palavra que não ocupe o lugar de uma imagem, mas que seja capaz de criar imagens novas e surpreendentes. Lírio Branco aproveitou para falar sobre os aspectos estilísticos da escrita e de como podemos expandir o texto a partir de conceitos da literatura. Lírio Branco escolheu trazer Manoel de Barros para ilustrar as memórias de infância. Achei bastante interessante o fato de Lírio Branco ‘autoriar’ trazendo sua assinatura para as aulas. Ele pedia que eu soprasse a direção dentro dos conceitos metodológicos e pedagógicos que estão em diálogo no GECRIA e trazia junto, suas experiências.

Quadro 8 - Dinâmica 5

Dinâmica 5 – (Des)palavra, palavra e (re)palavra – oralidade (partilha oral das palavras que encontraram) e escrita espontânea em 7 min

Fonte: elaboração de campo inspirada em dinâmica de escrita criativa da “Casa 81”¹⁵

Agora só espero a despalavra – Manoel de Barros

Agora só espero a despalavra:
 a palavra nascida para o canto-desde os pássaros.
 A palavra sem pronúncia, ágrafa.
 Quero o som que ainda não deu liga.
 Quero o som gotejante das violas de cocho.
 A palavra que tenha um aroma ainda cego.
 Até antes do murmúrio.
 Que fosse nem um risco de voz.
 Que só mostrasse a cintilância dos escuros.
 A palavra incapaz de ocupar o lugar de uma imagem.
 O antesmente verbal: a despalavra mesmo.

Fonte: Elaboração própria a partir de oficina com a Casa 81

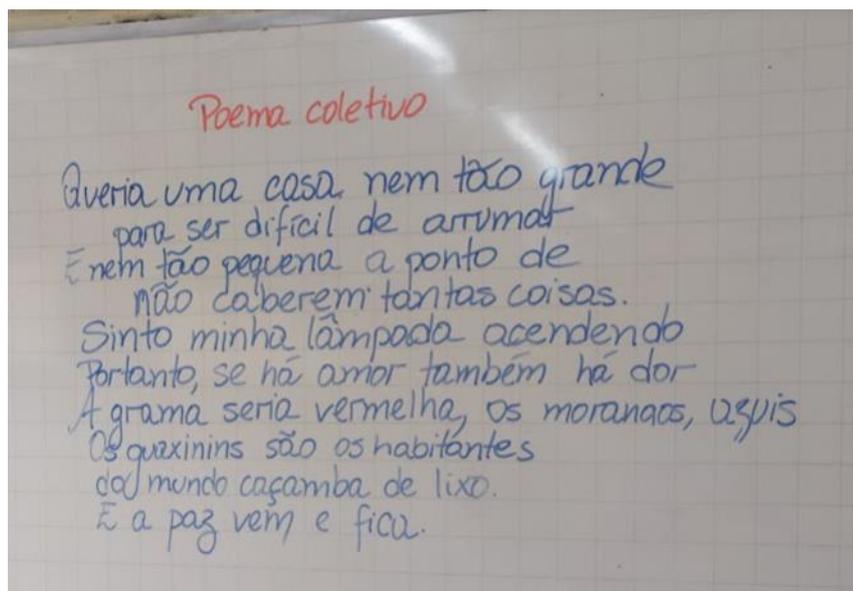
Pedimos para as Flores do Campo passearem pela escola e colherem imagens em suas mentes que lhes trouxessem significados importantes e representassem seus mundos particulares. Poderiam também buscar esses objetos em suas memórias. Deveriam então se apresentar por meio dos objetos que escolheram. Em seguida pedimos que reorganizassem essas palavras-objetos em seus cadernos de modo que ressignificassem os seus mundos. A próxima etapa foi pedir que marcassem o trecho mais significativo de

Nota de campo 1 - Ao fazermos as apresentações por meio dos objetos uma Flor do Campo trouxe a palavra ‘copo descartável’ e disse – “as pessoas me usam e depois jogam fora, como um copo descartável”. Ficamos algum tempo conversando sobre a ressignificação dessa imagem. Pensamos juntos no que um copo descartável poderia se transformar. Lidar com subjetividades não é fácil. Exige tempo, vontade, empatia.

seus textos e que compartilhassem conosco para que pudéssemos construir um poema coletivo.

¹⁵ A dinâmica teve como inspiração um curso que fiz de forma remota no Ateliê Casa 81 – Terapia e arte com a terapeuta Iara Simonetti Racy.

Figura 16 - Registro fotográfico de campo



Fonte: Arquivo pessoal

2º CICLO

A partir desse ponto começamos a trabalhar com o gesto 2 – INTUIÇÃO – É o momento de deixarmos a alma de nosso texto sair pelo impulso e tocar a pele do texto (DIAS, 2021). É nesse gesto que se dá a consciência estilística das nossas escritas. Percebo que iniciamos aqui nossos diálogos criativos, que foram amadurecidos no terceiro gesto. Talvez pelo fato de vir do campo do Design, remeto a ideia de criatividade aos modos autorais ou particulares, ou ainda inusitados, de repensarmos o que existe. Dessa forma, trago na esteira de (BAXTER, 2003), algumas considerações sobre criatividade nesta subseção.

Conforme Baxter (Ibdi., p.51) a criatividade vem sendo palco de estudos por várias áreas do conhecimento, dentre elas, arte, filosofia e psicologia, sendo que a última preconiza que a criatividade não é apenas inerente ao ser humano, mas que pode ser desenvolvida. Dessa forma o autor entende que “todos podem ser criativos, desde que se esforcem para isso” (Ibid., p.51). Na mesma página o autor traz a criatividade como sendo o coração do *design* e infere que esta permeia todos os estágios do projeto.

Para associar à escrita autoral criativa, nos sentidos que dialogamos no GECRIA, aos métodos de *design* de produto, fico apenas no campo das etapas percorridas para estimularmos a criatividade, já que o *designer* (o profissional de *design*) entende a criatividade enquanto meio para solução de problemas voltados para produção industrial

em larga escala, ou seja, direcionada para diferentes públicos em suas diferentes necessidades, o que não é o nosso interesse em termos de aproximação e conscientização linguística e estilística.

Baxter infere que podemos desenvolver a criatividade a partir de alguns métodos desenvolvidos por um conjunto de estudos que se ocupa dessa área e traz as etapas que podemos seguir para estimularmos a criatividade, apesar de essas não garantirem êxito. Diz ainda que as etapas se iniciam pela inspiração, mas que para que a solução aconteça, é preciso um ‘se debruçar’ sobre o ‘problema’, fazendo alusão a cientistas que passam muito tempo empenhados e persistindo para alcançar soluções. Trago, pois uma figura que representa tais etapas.

Figura 17 - Passos da criatividade no campo do Design



Fonte: Elaboração própria a partir de Baxter, 2003, p. 52

Sem me aprofundar exaustivamente, por conta de não ser especificamente o foco da minha pesquisa, neste momento, abordarei as etapas da criatividade segundo o entendimento de Baxter (Ibid., p. 52), tentando associar aos três gestos da escrita autoral criativa. Para o autor, a inspiração raramente surge do nada, do vazio. Geralmente surge como resposta a um problema que necessitamos solucionar. No caso da escrita, talvez essa inspiração - primeiro gesto - venha da necessidade de dialogarmos sobre determinados enunciados que impulsionam nossas escritas. O segundo passo, a preparação, pode estar associado ao segundo gesto nos diálogos teóricos sobre

consciência linguística e estilística. No terceiro passo, a incubação, continuamos no segundo gesto ao deixarmos os textos ‘dormirem’. Ainda no segundo gesto, vem a iluminação – quarto passo, quando reescrevemos de forma criativa com ‘presença autoral’ (DIAS, 2021). Na verificação, quinto passo, entramos no terceiro gesto praticando as releituras atentas. Nesse passo, no campo do *Design*, verificamos se o produto atende aos requisitos de produção, mas no caso da escrita autoral criativa, atender os requisitos significa o desbloqueio dos textos.

De volta ao segundo gesto, depois de deixarmos a “escrita dormir” (DIAS, 2021), voltamos a ela com um olhar consciente, crítico e estilístico a partir de nossos letramentos já internalizados, pelas leituras que fazemos, pelos aprendizados escolares e acadêmicos e pelas trocas discursivas enquanto práticas sociais. É nesse momento que as/os docentes podem atuar no ensino dos recursos necessários para essa construção de consciência linguística e estilística. Dessa forma, lapidamos o texto por meio da (re)escrita que substitui a ideia de erro e acerto que tanto congela, reprime e bloqueia nossas escritas. É nesse lapidar que entramos em contato com nosso *eu* autora/autor. Dessa forma nos percebemos regando e cuidando de algo que faz parte de quem somos e por isso as emoções passam a ser positivas, fazendo da escrita uma prática que nos dá prazer.

SEMANA V – 13/09 – Lírio Branco conduziu a aula com técnicas de restrição – não fui por conta da qualificação do meu projeto de pesquisa de mestrado.

SEMANA VI – 20/09 – Continuamos a trabalhar com textos a partir de restrições. Primeiro pedimos que escrevessem livremente, partindo da proposição de um aforismo. Sempre iniciávamos a aula com uma escrita espontânea. Dessa vez marcamos 20 minutos para que pudessem escrever mais e fomos lhes dando palavras para que expandissem o texto. Essa é uma das técnicas que utilizamos no GECRIA. Enquanto o grupo escrevia íamos inserindo binômios fantásticos como: palavra engasgada, sandálias pálidas, vento rouco e outros, trazidos das dinâmicas do GECRIA. A ideia foi trabalharmos um texto mais complexo que permitisse interpretações particulares. As Flores do Campo poderiam escrever a partir de suas percepções. Tentamos dessa forma fazer com que escrevessem textos mais reflexivos e mais extensos.

Quadro 9 - Dinâmica de campo 6

Dinâmica 6 – Ampliar e reduzir os textos a partir de restrições – escrita espontânea em 7 min - Elaboração de campo

“Como são poderosos os costumes sociais! Apenas uma teia de aranha se estende sobre o vulcão, no entanto ele se abstém de entrar em erupção” (Karl Kraus)

Fonte: Elaboração própria

Figura 18 - Registro fotográfico de campo -
Diário de Lírio Branco

Apenas uma teia de aranha se estende sobre o vulcão, no entanto ele se abstém de entrar em erupção. Não nos dão uma semana coringa para ~~surtar em off~~ quando trabalhamos, então o jeito é fingir uma teia de aranha que contenha a erupção desse vulcão que é o surto. Pode até ser que eu me exponha um pouco a loucura que me habita, mas me digo: Não erupte, não transborda, pareça normal no trabalho, em casa você chora.

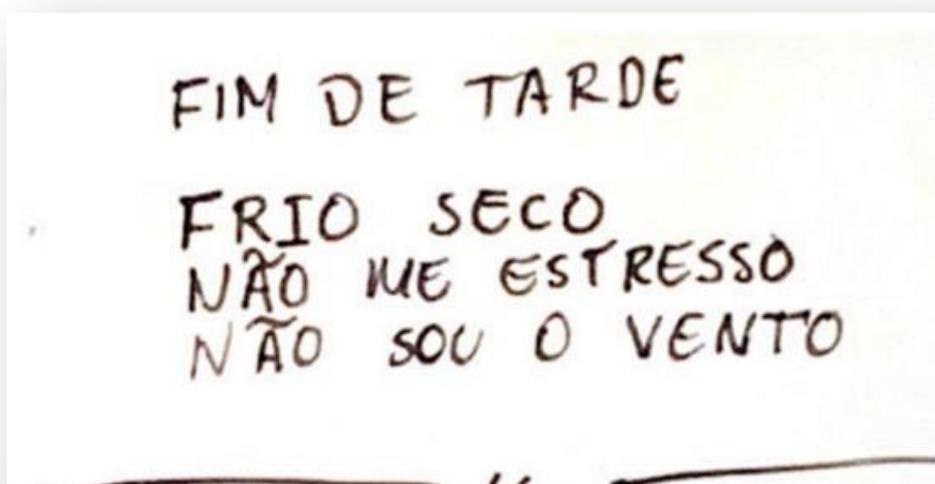
Fonte: Arquivo pessoal

A segunda etapa seria reduzir o texto até sua forma mínima. Falamos sobre minicontos e sobre o *Haikai* e pedimos que escolhessem uma das formas breves para a redução do texto. Uma das técnicas que utilizamos foi a de cortar palavras. Lírio Branco aproveitou para trabalhar com as/os estudantes a consciência linguística. Além disso, o texto ensejou momentos de diálogo sobre práticas sociais e como somos encaixados nelas sem que notemos ou mesmo questionemos o que é naturalizado pelo pensamento

hegemônico dominante. Interessante notar os poderes causais dos textos no sentido de levarem as Flores do Campo a diálogos reflexivos. Foi um momento de grande participação na maior parte das turmas. Para ilustrar a dinâmica trouxe os textos de Lírio Branco.

O próximo passo foi trabalharmos a ideia de cortar palavras. Tentamos fazer com que o grupo trocasse os textos entre si com o objetivo de marcar os enunciados que davam força ao texto e que traziam marcas autorais e cortar as palavras que diminuían a força do texto, como redundâncias ou excesso de explicações, de pronomes, preposições e artigos. Lírio Branco aproveitou o momento para trazer conceitos literários e gramaticais. O grupo não quis trocar os textos, então os deixamos à vontade para as suas reescritas. Pedimos que fossem cortando palavras até chegarem próximos do que seria um *Haikai*. Eu e Lírio Branco trouxemos os conceitos e demos tempos de 7 minutos para a (re)escrita e 3 minutos para os *Haiku*, palavra que designa o plural de *Haikai*.

Figura 19 - Registro fotográfico de campo - Diário de Lírio Branco



Fonte: Arquivo pessoal

Nota de campo 2 - Foi interessante notar o poder agentivo do aforismo proposto, que fez com que Lírio Branco escrevesse a partir do mesmo texto nas cinco aulas seguintes.

SEMANA VII – 27/09 – Para essa semana pensamos em uma dinâmica que aprofundasse um pouco mais a estilística. Escolhemos a música “Construção” de Chico Buarque de Holanda como um exemplo de como lapidar um texto. Como se debruçar sobre a escrita e trabalhar conscientemente a criatividade. Pensamos que seria importante que as Flores do Campo sentissem o poema enquanto ritmo, melodia e texto. Colocamos

a música e pedimos que associassem o ritmo ao que o autor trazia no poema. Depois de abordarmos os aspectos estilísticos, como metáforas, binômios fantásticos e outras características associadas à construção do poema, propusemos a escrita de um conto inspirado no mesmo. Lírio Branco conversou com as Flores do Campo sobre personagens, construção de narrativas e sobre os contos em si. A obra em questão trouxe muitos aspectos que Lírio Branco pode abordar em termos de consciência linguística e estilística, fora os diálogos sobre os aspectos sociais trazidos na letra da música.

Quadro 10 - Dinâmica 7

Dinâmica 7 – Música “Construção” de Chico Buarque de Holanda

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido

Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima

Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música

E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

como se fosse o último
(Beijou sua mulher) como se fosse a única
(E cada filho seu) como se fosse o pródigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado

Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego

Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
E tropeçou no céu como se ouvisse música

E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio náufrago
Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro

E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contramão atrapalhando o sábado

Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir
Deus lhe pague

Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir
Pela fumaça, desgraça que a gente tem que tossir
Pelos andaimes pingentes que a gente tem que cair
Deus lhe pague

Pela mulher carpinteira pra nos louvar e cuspir
E pelas moscas bicheiras a nos beijar e cobrir
E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir
Deus lhe pague

(Chico Buarque de Holanda, 1971)

Fonte: Elaboração de campo

Lírio Branco trabalhou com o grupo a construção de um conto a partir de perguntas associadas a aspectos da personagem como: caracterização, aspectos psicológicos e aspectos sociais (origem, círculo social, biografia). Estávamos caminhando para uma construção de confiança e deixando que o grupo se sentisse seguro para partilhar seus textos.

SEMANA VIII – 04/10 – Este foi um momento no qual trabalhamos com o texto enquanto multimodalidade. Abordamos aspectos não verbais dos textos e pedimos para que nesse encontro, trouxessem tesouras, cola e revistas. Decidi levar as revistas e o material necessário para a atividade para não ser surpreendida pela falta de material. Pedimos que buscassem imagens nas revistas que lhes tocassem os sentidos de forma especial e que fossem ao encontro de suas identidades e subjetividades. Foi um momento lúdico e descontraído, mas algumas Flores do Campo não quiseram participar. A ideia foi a de construírem colagens a partir dessas imagens. Mostrei alguns exemplos de colagens feitas por minha querida amiga, companheira de caminhada nas trilhas do GECRIA, Paula Gomes, e eles fizeram colagens da forma como entenderam e se sentiram confortáveis para “autoriarem” (REIS, 2022) suas colagens.

Figura 20 - Registro fotográfico de campo - Diário de Lírio Branco



Fonte: Arquivo pessoal

Quadro 11 - Dinâmica 8 - colagem

Dinâmica 8 – Colagem

Técnica livre – o direcionamento foi para que se representassem por meio de figuras recortadas e reagrupadas de formas inusitadas. Expliquei-lhes que por meio das colagens podemos ressignificar semioses. Podemos criar metáforas por meio de registros de imagens.

Fonte: elaboração de campo a partir de oficinas do GECRIA

A proposta era de que criassem as capas dos livrinhos artesanais que estávamos pensando em produzir, o que não aconteceu por conta de fatores como feriados, eleição e o corte da eletiva para que a carga horária fosse aproveitada pelas disciplinas obrigatórias.

Figura 21 - Registro fotográfico de campo



Fonte: Arquivo pessoal

SEMANA IX – 11/10 – Lírio Branco propôs que trabalhássemos a poética pessoal das Flores do Campo por meio de um filme (animação). O episódio da série da NETFLIX – *Love, Death and Robots*, já conhecida por grande parte das/dos estudantes, trouxe o impulso para dialogarmos sobre autoria e criatividade. Aproveitamos para trabalharmos a reescrita em sala, de forma coletiva, já que o grupo estava mais aberto e, de certa forma, participativo. A partir da animação, as Flores do Campo escreveram espontaneamente durante sete minutos sobre suas poéticas. O episódio ilustrou bem a ideia de poética conforme resumo no próximo quadro.

Quadro 12 - Dinâmica 9

Dinâmica 9 – Zima Blue (Episódio de Love, Death and Robots, série da NETFLIX)

Fonte: Elaboração de campo proposta por Lírio Branco

Zima é um famoso artista que inicia suas obras pintando retratos. As obras vão ganhando complexidade e ele acaba por se destacar pelo tom de azul que sempre trazia em suas criações. Esse tom começa a surgir como um pequeno quadrado que vai tomando espaço nas pinturas até tomar todo espaço criativo. Ele convida uma jornalista para acompanhar sua última e mais grandiosa obra, que será revelada ao público em breve. Conta a ela sua história, desde que era um simples robô de limpeza de piscinas até se tornar um artista renomado. Ele revela que encontra o sentido do azul, ao buscar sua origem e seu propósito, e que o azul que ele usa é o mesmo dos azulejos da piscina que ele limpava. Sua última obra seria sua libertação. Ele a leva para o local onde faria sua última performance. O cenário se parece com um estádio com uma grande piscina no centro. Ele então, mergulha na piscina e vai se desfazendo de todas as partes cibernéticas que adquiriu ao longo dos anos, até restar apenas seu núcleo original: o robô de limpeza de piscinas. Ele volta à sua forma original, quando era um robô que limpava piscinas. Então ele completa um azulejo azul que faltava na piscina, completando sua missão. Ele diz que encontrou a felicidade na simplicidade e em sua origem.

Fonte: Elaboração própria

Conseguimos que o grupo fizesse a dinâmica da reescrita coletiva, marcando pontos forte e fracos nos textos dos colegas e depois, voltando para os seus textos e trabalhando a reescrita. Alguns quiseram ler seus textos. Nesse ponto percebi alguns dos objetivos estavam sendo alcançados, porém, ainda não tinha os textos das/dos estudantes para compor meu *corpus* de pesquisa.

Nota de campo 3 - Esperava que a ação de construirmos juntos os livrinhos agenciasse um aproximação maior das/dos estudantes conosco e com seus textos, o que em grande parte não aconteceu, também por conta dos fatores expostos. Não houve partilha. Algumas e alguns dos participantes mostravam apenas para mim e para Lírio Branco, mas não entregavam suas criações.

Nota de campo 4 - Uma estudante chegou a verbalizar que não tinha o menor talento para aquele tipo de atividade e eu sugeri que ela tentasse perceber a riqueza que habita em seu interior. Fico pensativa, sorriu para mim e me prometeu que iria tentar.

Nota de campo 5: conseguimos uma maior interação com o grupo ao trazermos a multimodalidade, por meio do aguçar outros sentidos para o impulso necessário às escritas.

Nota de campo 6: Uma aluna me pediu uma colaboração na reescrita. Sugeri que cortasse mais uma palavra. Ela reescreveu e veio me mostrar. Disse que tinha ficado muito bom. Então ela ficou bem feliz e disse que levaria a dinâmica do cortar palavras e (re)escrever, pra sua vida. Fiquei bastante emocionada.

***Nota de campo 7:** Em outra turma as/os estudantes estavam bastante agitados. Lírio Branco já estava cansado e um pouco sem paciência. Pediu para que a turma silenciasse para que os colegas pudessem escrever. Percebi que apenas dois alunos não queriam escrever, então, eu lhes disse que a escrita poderia ser livre e que se dessem uma oportunidade. Eles me perguntaram se poderiam escrever qualquer coisa e eu disse que sim. Escreviam, mas não paravam de rir. Lírio Branco lhes chamou a atenção e os levou para a secretaria. Fiquei bem incomodada ao ver que jogaram seus textos no lixo. Senti vontade de pegar para ler. Ao final da aula, Lírio Branco pegou os textos. Em um deles, a palavra Neymar se repetia várias vezes e no outro, bom, no outro, pornografias e palavrões. Fui para casa com um sentimento de impotência.*

SEMANA X – 18/10 – Lírio Branco propôs que fôssemos um pouco mais a fundo na escrita literária e trouxe como texto motivador “A quinta história” de Clarice Lispector. A aula foi em torno da explicação desse texto abordando aspectos associados aos tipos de narrador. Pedimos que escrevessem uma história em primeira pessoa (narrador personagem) e depois escrevessem a mesma história em terceira pessoa (narrador observador). Como técnica de desbloqueio propus que trabalhássemos a dinâmica “Uma verdade e duas mentiras”, que consiste em duas etapas: na primeira escrevemos os três enunciados; na segunda, compartilhamos os enunciados para que os participantes adivinhem qual deles representa a verdade e por último, escolhemos uma das frases e escrevemos sem parar por sete minutos.

Quadro 13 - Dinâmica 10

Dinâmica 10 – A quinta história – Clarice Lispector – Como contar uma mesma história por diferentes pontos de vista. Tipos de narrador

Dinâmica proposta por Lírio Branco

O conto da escritora traz cinco versões sobre a mesma história contada em diferentes perspectivas.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 14 - Dinâmica 11

Dinâmica 11– Uma verdade e duas mentiras (GECRIA) - Escrita espontânea

Utilizando a técnica de escrita em 3 minutos para a primeira etapa e 7 minutos para a segunda etapa.

Fonte: Elaboração própria a partir de oficinas do GECRIA

Nota de campo 8: A dinâmica de desbloqueio “Uma verdade e duas mentiras” é muito interessante para quebrar o gelo, para descontração e engajamento. Foi uma das dinâmicas em que quase a toda turma escreveu. É uma ótima ferramenta para trazer a turma para as atividades principais.

SEMANA XI – 25/10 – Para esse dia trouxemos outras ferramentas de inspiração para produção de contos e outros textos que requerem mais tempo e empenho na escrita. Levei algumas técnicas que aprendi em um curso que fiz com Joca Terron, pela “Escrevedeira”, em formato não presencial.

Quadro 15 - Dinâmica 12

Dinâmica 12 – Enunciados motivadores para a construção de contos a partir de curso com o escritor Joca Reiners Terron pela escrevedeira.com.br

- **Proposta 1** – Escrever a partir de microcontos: “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá.” Augusto Monterosso

- **Proposta 2** – Escrever a partir de frases impactantes, como por exemplo algumas do escritor Russel Edson, que abrem seus microcontos.

a. “Um pato de estimação vai parar na panela por engano.”

b. “Marido e mulher descobrem que seus filhos são imitações.”

c. “Gêmeos idênticos e idosos vivem em turnos”.

- **Proposta 3** – Escrever a partir de textos breves, como: bilhetes, manchetes de jornais, haicai, placas sinalizadoras, cartazes, escritas em muros e outros.

Fonte: Elaboração própria

Utilizamos a dinâmica “As mãos de minha avó” para o desbloqueio de escrita da atividade principal. Consiste em trazer para a memória detalhes de imagens, cenas ou emoções que vão sendo desveladas pela escrita espontânea.

Quadro 16 - Dinâmica 13

Dinâmica 13 - As mãos de minha avó - Escrita espontânea em sete minutos — mostrar x dizer
 Buscar na memória imagens em que aparecem as mãos da avó. Poderiam trazer outras mãos também. Dialogamos sobre o mostrar e o dizer.

Fonte: Elaboração própria a partir de oficinas do GECRIA

SEMANA XII – 03/11 – Lírio Branco me comunicou que as eletivas foram suspensas em razão dos feriados, momento da eleição presidencial e outras datas que complicariam o cronograma escolar, em decisão tomada por professoras/es em reunião pedagógica. Fiquei bastante preocupada por não termos fechado o ciclo. Pretendia voltar às reescritas dos textos que os estudantes selecionassem para compartilhar ao final percurso. Fora isso, a finalização com uma pequena confraternização entre as turmas não aconteceria mais. Além disso eu ainda não tinha os textos para compor meu corpus de pesquisa. Tive então a ideia, e isso se deu por conta do que o campo me trouxe, de pedir que escrevessem cartas anônimas para a escola. Dessa forma não precisariam se expor e eu não precisaria das autorizações. Foi assim que consegui as cinquenta cartas que trago na seção 6, onde faço as análises.

Pedi que, apesar de ser um texto mais livre, tentassem escrever dentro do gênero carta. Lírio Branco aproveitou a ‘deixa’ para dialogar sobre os gêneros textuais e discursivos e elencar os elementos que compõem uma carta.

Quadro 17 - Dinâmica 14 - Cartas para a escola

Dinâmica 14 – Cartas para a escola

Escrita espontânea em 20 min

Fonte: Elaboração própria

Sobre a dinâmica 14, ‘Cartas para a escola’, me aprofundo na seção 6, onde faço as análises, ancorada na ADC. Como não conseguimos concluir os ciclos três e quatro, não pude responder às cartas de pronto. Mas quero assegurar que não ficarão sem resposta. Para finalizar o percurso busquei dialogar com algumas Flores do Campo que se voluntariaram para uma roda de conversa, que também se somou ao *corpus* de pesquisa. Longe de tentar fazer uma avaliação institucional, quis dialogar com elas para perceber o que suas oralidades, gestos e expressões me diriam para além das cartas.

Nota de campo 9- Fiquei com uma sensação de tristeza por não poder concluir o projeto com as/os estudantes. Como ficariam aqueles que se engajaram e que já estavam criando capas e pensando em como iriam produzir seus livros artesanais? A sensação de impotência tomou conta de mim. Fiquei 'vexada' mesmo. Nossa...

De certa forma esse acontecido me causou um certo bloqueio para continuar no processo de conclusão da pesquisa, mas as cartas me puxaram de volta. Levei um tempo para ler as cartas. Deixei-as dormindo por um tempo, mas quando as li, senti a necessidade compartilhar as leituras com Lírio Branco e com as Margaridas.

Perceber a escrita como uma dimensão profunda a ser desenvolvida, ou até mesmo como um recurso ou ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, sem dissociá-la da leitura e da oralidade, me leva a refletir sobre as infinitas possibilidades escondidas em nossas mentes. Em nossos cérebros e corações. Que sinapses criamos quando escrevemos? E quando lemos o que escrevemos? Que tipo de percepções podem se desvelar ao partilharmos essas leituras? Essas são inquietações que foram surgindo durante meus percursos de escrita, e de campo. Como ultrapassar os obstáculos que impedem que novas tecnologias pedagógicas e metodológicas, insurgentes e decoloniais possam ser abraçadas pelas escolas públicas sem que sejam interpeladas por intensões que querem manter nossas escritas apagadas?

Por isso, na seção seguinte trago diálogos com a ADC enquanto arcabouço teórico e metodológico dentro do campo dos estudos críticos do discurso, no sentido de me guarnecer para os voos que me levem em direção aos caminhos que quero percorrer rumo às possíveis respostas para minhas inquietações de pesquisadora.



4.3 - Estudos Críticos de Discurso - Uma lente crítica sobre o roteiro de viagem



Os estudos críticos do discurso
Nos apontam um caminho especial
Do modo como utilizamos da língua os recursos
Despertando, assim, uma consciência social
São três os modos de figuração
Ação, representação e identificação
E movimentam-se num contínuo projeto
Rumo às concepções autorais
Contribuindo para o processo
Dialogando com os movimentos sociais
E assim, nas lutas pelos oprimidos
No contexto que nos faça sentido
Com perspectivas decoloniais!
 (Kelma Nascimento¹⁶ – 2023)

Percorrer o campo da linguagem em seu momento de escrita dentro de um contexto sócio histórico e cultural é uma tarefa que exige um olhar atento para as questões sociais que envolvem tal prática. Pensar apenas nos aspectos formais da escrita não satisfaz os anseios por possíveis respostas que busco em relação aos efeitos causais da escrita no âmbito dos sujeitos nucleares da ordem do discurso escolar que são as/os discentes e as/os docentes. Dizer que as/os estudantes de ensino médio trazem consigo problemas estruturais em relação à escrita, à leitura e à interpretação de textos, além de apontar dados estatísticos que evidenciam tais problemas, são questões que já estão postas em inúmeras pesquisas.

Penso que devemos nos aprofundar nos porquês e buscar um entendimento, trazendo à tona sua face oculta, por meio dos diálogos transdisciplinares que a Análise do Discurso Crítica, nos proporciona como teoria e método, ocupando-se fundamentalmente com as inter-relações do texto no interior das práticas sociais e oferecendo, às e aos pesquisadores dos mais diversos campos dos estudos, caminhos para uma análise textualmente orientada.

¹⁶ Pesquisadora do GECRIA

Nessa sessão caminho por uma breve contextualização da ADC, abordando os principais conceitos que compõe suas bases teóricas para estruturar as questões que pretendo abordar neste trabalho. Questões essas relacionadas à: 1) escrita como prática social situada atravessada por questões de assimetria de poder; 2) escrita escolarizada vista como um fator de apagamento de identidades e do pensamento crítico e 3) escrita como ação, representação e identificação.

A ADC de vertente britânica, pensada e proposta por Fairclough (1995, 1992, 2003), tem como tema central de investigação a linguagem como prática social, ou seja, a linguagem em uso no jogo de relações sociais atravessadas por poder e ideologias (FAIRCLOUGH, 2003). Essa linguagem é materializada em textos que são representados por diversos gêneros discursivos que permeiam as interações sociais. Além de ser uma teoria, a ADC é um método que investiga o discurso na relação entre a linguagem e a sociedade. É uma área dos estudos que se pretende crítica a partir da perspectiva que não só estuda os fenômenos sociais de uma forma científica, como também se posiciona sobre eles.

Resende e Ramalho (2011, p.12) esclarecem que “o C da sigla ADC vem do engajamento com a ciência social crítica que visa oferecer suporte científico para a crítica situada de problemas sociais relacionados ao poder como controle”. Por se tratar de um conjunto de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, a ADC permite uma melhor contextualização e compreensão dos fatos quando situados histórica e socialmente. As autoras também afirmam que “a Análise do Discurso Crítica, em um sentido amplo, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social” (Ibid.).

- **A escrita como prática social situada atravessada por questões de assimetria de poder**

A contextualização sócio-política que faço em torno da educação, trazendo como resultado explícito as questões que envolvem a escrita escolar, necessitam de uma análise textual que traga possibilidades dialógicas entre a linguística, as ciências sociais críticas e a educação permeada por ideias pedagógicas e curriculares críticas. A ADC pressupõe um “fazer pesquisa” não neutro, e, por isso, ancorada em seus preceitos, sinto-me à vontade para me posicionar criticamente sobre tais questões.

Ao pretender investigar as práticas de escrita em um contexto sócio-histórico e político, busco no arcabouço teórico e metodológico da ADC o suporte científico para embasar tais análises, justamente por conta de “ser um campo que se preocupa em partir de uma problemática social, desvelando o modo como o discurso, enquanto linguagem em uso participa dessa construção, estabilizando distorções sociais” (BATISTA JÚNIOR, 2018 p.8). Nesse sentido, o engajamento que a ADC traz com a mudança social é fundante. Para explicar a noção de discurso, trago Resende e Ramalho (2011, p.163), que a partir de Chouliaraki e Fairclough (1999), esclarecem que:

[...]discurso é um elemento da prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade e um elemento da vida social conectado a outros elementos (atividade material, fenômeno mental e relações sociais). Por outro lado, o termo também pode ser usado em um sentido mais concreto como substantivo contável, em referência a discursos particulares, como o discurso religioso, o discurso midiático e o discurso neoliberal.

A escrita escolar é uma prática social que se materializa nos eventos gerados pela ordem do discurso da educação e que, em um contexto escolar, se dá dentro de uma estrutura pré-estabelecida em um dado momento histórico, materializando-se em eventos tais como as aulas de língua portuguesa. A forma e a função, com seus atravessamentos discursivos que essa escrita toma dentro de um contexto situado, é que se entende aqui, como prática social da escrita.

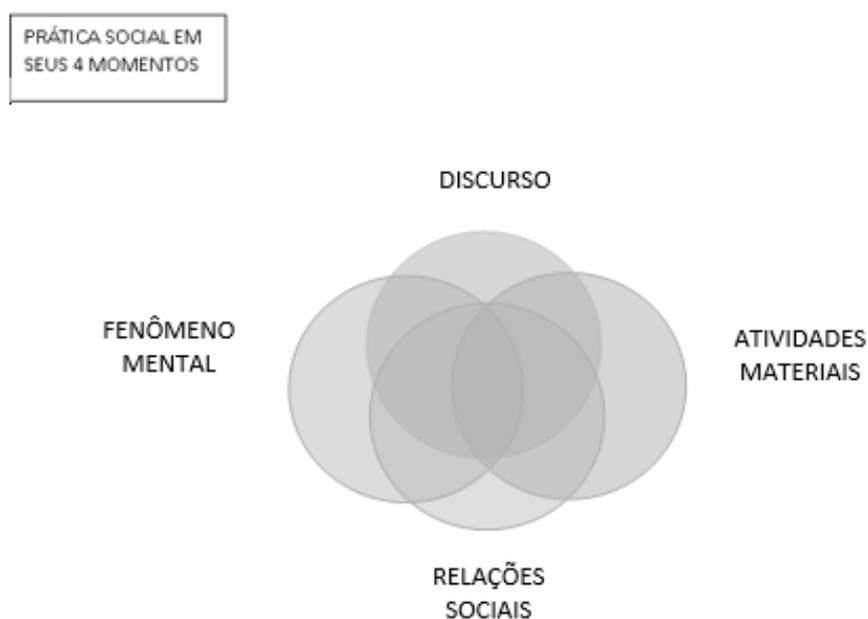
Chouliaraki e Fairclough (1999) focalizam as práticas sociais com atenção aos seus elementos, de forma que a semiose/linguagem é analisada em articulação com os demais momentos das práticas: fenômeno mental (crenças, valores e desejos, ou seja - aspectos identitários do ser), relações sociais e mundo material. Poderia dizer que as atividades materiais, dentro das práticas de escrita, seriam o papel, a caneta, os textos motivadores e as ações físicas, além do modo como as dinâmicas são vivenciadas nas comunidades (em rodas, após caminhadas, em grupos etc.).

Nossa prática particular nas comunidades de pesquisa do GECRIA é a escrita em si, que vai envolver relações diferenciadas dentro da escola e em comunidades de aprendizagem. Na escrita escolarizada, as relações sociais costumam ser permeadas por ideologias de dominação/comparação/exclusão que acabam por determinar as relações entre as pessoas envolvidas (no caso, estudantes, docentes, atores/as dos textos), e também as relações de ensino-aprendizagem entre as pessoas/sujeitos e a escrita em si, ou seja, com a própria autoria. Aspectos como ‘para que escrever’, ‘o que se pode

escrever' e 'como se deve escrever' são configurados de maneiras distintas nas diferentes relações que atravessam a escrita escolarizada em comparação com a escrita em comunidades. Em relação ao elemento ligado aos fenômenos mentais (ou seja, ao sujeito - suas crenças, seus valores e seus desejos), podemos falar da própria construção de estilo, de autoria e de concepção de texto que estão em jogo na prática social da escrita.

Trago em forma de gráfico os elementos da prática social que apresentei acima:

Figura 22 - Discurso como momento da prática social



Fonte: Elaboração própria a partir de Resende e Ramalho (2021)

O contexto dessa pesquisa situa-se em escola pública do Distrito Federal, na região administrativa do Gama, designada originalmente como Cidade Satélite¹⁷, abarcando assim, uma classe social menos favorecida, porém heterogênea em vários aspectos (inclusive no que tange à renda) que vende sua mão de obra para as classes mais abastadas que se situam no Plano Piloto.

Essa contextualização implica dizer que a pessoa/sujeito estudante que participa desta pesquisa tem suas particularidades, por conta justamente de estar separado por pelo menos 40km, nem tão acessíveis, aos meios de produção de uma cultura dita superior.

¹⁷Pequenos núcleos urbanos que giram em torno de núcleos maiores e que servem como cidades-dormitório, destituídas de autonomia política

Sendo a escrita uma expressão concreta dos discursos em sua dimensão textual, que nos atravessam como práticas discursivas em suas formas de produção, reprodução e consumo, os conceitos de ideologia, hegemonia e poder são fundantes para o diálogo, já que, como nos esclarece Fairclough (2003), a linguagem é vista como prática social e como instrumento de poder, sendo atravessada por conceitos como ideologia, poder e hegemonia. Desta forma trago o conceito de hegemonia a partir de Resende e Ramalho (2021).

Ao retomar o conceito de Gramsci, Fairclough (1997, 2001) caracteriza hegemonia como domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais no consenso que no uso da força. (RESENDE E RAMALHO, 2021, p.167)

Sobre o conceito de ideologia, busco em Fairclough (2016 [1992], p.122)

Entendo 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.

Sobre o conceito de poder entendo, na esteira de (VAN DIJK, 2008), que dentro da perspectiva dos estudos críticos do discurso refere-se à capacidade de controlar ou influenciar as ações e os pensamentos dos outros por meio de recursos materiais ou simbólicos, de forma a obter benefícios próprios ou de um grupo, em detrimento dos interesses e dos direitos dos demais. O autor infere que

Embora haja muitos conceitos de poder na filosofia e nas ciências sociais, neste livro eu defino essencialmente poder social em termos de controle, isto é, de controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros. (VAN DIJK, 2020 [2008], p.17)

Se as ações envolvidas são comunicativas, isto é, o discurso, então podemos, de forma mais específica, tratar do controle sobre o discurso dos outros, que é uma das maneiras óbvias de como o discurso e o poder estão relacionados: pessoas não são livres para falar ou escrever quando, onde, para quem, sobre o que ou como elas querem, mas são parcial ou totalmente controladas pelos outros poderosos, tais como o Estado, a polícia, a mídia ou uma empresa interessada na supressão da liberdade da escrita e da fala (tipicamente crítica). (Ibdi.)

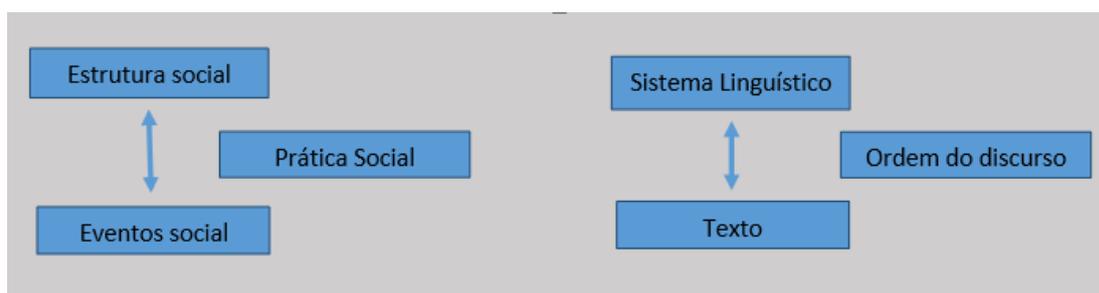
O termo assimetria de poder aqui utilizado refere-se aos discursos e às práticas hegemônicas das classes dominantes que determinam o que, como e porque ensinar, e que estabelecem uma naturalização nesses processos que, de certo modo, retira de nós a

capacidade de questionar e de pensar outras formas de relações sociais. A reivindicação por uma escrita *que nos escreva* nos restitui o poder de nos posicionarmos criticamente no mundo que nos cerca, nos traz marcas de nossa autoria como protagonismo social e não apenas, textual. Dessa forma, os conceitos de poder e hegemonia estão imbricados e subordinados a uma ideia de dominação consentida, por conta da naturalização de certas práticas opressivas inculcadas ideologicamente pelas classes dominantes.

Como esclarecem Resende e Ramalho (2011, p.14), mencionando Fairclough, “as práticas sociais são formas recorrentes de ser e agir no mundo. São uma instância intermediária que regulam a relação entre a estrutura social (mais fixa) e os eventos sociais (mais dinâmicos e particulares). Os eventos sociais derivam da estrutura social que por sua vez também é afetada por eles”.

No contexto da língua temos um conjunto de regras abstratas (estrutura) que gera textos concretos (eventos), permeados por uma (ou mais) prática(s) social(is). Temos, então, um sistema linguístico que constitui os textos que, por sua vez, são atravessados pelas ordens dos discursos situados social e historicamente. Em Fairclough (2003) temos que “discurso é uma visão particular da língua em uso, além de ser um elemento da vida social fortemente ligado a outros elementos”.

Figura 23 - Prática social e ordem do discurso



Fonte: Elaboração própria a partir de Resende e Ramalho, (2011)

Neste momento relaciono tais termos, a partir do diagrama exposto, fazendo uma analogia à ideia de razão e proporção (termo do campo da aritmética), dizendo que a estrutura social está para os eventos sociais permeados pela prática social, assim como o sistema linguístico está para o texto permeado pela ordem do discurso.

A escrita escolarizada poderia configurar como uma prática social compreendida criticamente em seus elementos tais como, a ordem do discurso da educação como uma maneira particular de agir no campo da linguagem, dentro de determinado contexto social;

as relações sociais que a constituem e que são por ela constituídas, na perspectiva de uma escrita composta por palavras carregadas de ideologia; as atividades materiais que envolvem tal prática, incluindo aqui, além dos recursos, as condições sociais que nos tiram o tempo da leitura e da escrita; e os fenômenos mentais decorrentes dela, ou seja, como nos relacionamos mentalmente com a escrita em um contexto escolar (que crenças carregamos de nossas histórias de escrita escolar? Que desejos mantemos vivos acerca de nossa escrita dentro e fora da escola? Que valores aprendemos socialmente a atribuir à escrita nas nossas vivências?). Em Fairclough (2003), retorno à noção de que a prática social se articula com o discurso e com outros elementos não discursivos.

O ponto importante acerca das práticas sociais da perspectiva deste livro é que elas articulam o discurso (enquanto linguagem) juntamente com outros elementos sociais não-discursivos. Podemos ver qualquer prática social como uma articulação destes elementos: ação e interação, relações sociais, pessoas (com crenças, atitudes, histórias, etc.), o mundo material e o discurso”. (FAICLOUGHT, 2003 – tradução livre, p. 22)

- **A escrita escolarizada, vista como um fator de apagamento de identidades e do pensamento crítico**

O ensino escolar da escrita deve ser percebido enquanto uma prática permeada por questões de poder hegemônico e de ideologias dominantes, voltados para a manutenção de poder da ordem em curso. Ao pensarmos sobre os ‘porquês’ das ações dos governos voltadas para alfabetização do povo de uma forma histórica e crítica, deslocando a função ‘primeira’ da escrita de “guardar” e “compartilhar” os modos de viver das sociedades, para um contexto de dominação e apropriação das forças de trabalho, podemos perceber que há uma estratégia de se encaixar as e os trabalhadoras/es e suas/seus descendentes, em modos de produção situados, prescrevendo o que, como e de qual forma devemos fazer uso da escrita nos ‘contratos sociais’ estabelecidos pelas classes dominantes.

Apesar de ser essa uma discussão que já está posta, ao investigar a escrita de docentes e de discentes e as relações decorrentes do contato com outros modos de perceber educação, pedagogia e escrita, penso em trazer, em diálogo com o grupo de pesquisa GECRIA, algumas contribuições para que professoras e professores possam entender a escrita como uma ferramenta de aproximação das e dos discentes com eles próprios, entre eles e suas/seus professoras/es, bem como entre eles e seus grupos sociais. Subverter o uso da escrita em favor de uma mudança social que se inicia com mudanças

identitárias e nas relações afetivo-sociais é o sentido que percebo ao reclamar uma transformação no campo do ensino da escrita.

No contexto capitalista neoliberal em que vivemos e que norteia os modos particulares das práticas de ensino e aprendizagem, temos um apagamento das identidades tanto discentes quanto docentes. Os sujeitos envolvidos em tais práticas têm suas subjetividades aprisionadas em estruturas pré-determinadas que sufocam os modos particulares de pensar, de sentir e de agir textualmente/discursivamente. Os textos são carregados de ideologias, já que as palavras assim o são e ao invés de uma ‘escrita vida’, temos uma escrita engessada, que, por conta disso, apaga nossos *eus* e, conseqüentemente, a possibilidade de pensamento crítico. O interesse da instituição escolar recai sobre o como, entendido enquanto padrões gramaticais de escrita, escrever e não sobre o que escrevemos, no sentido do que pensamos e sentimos criticamente sobre nós, nossas relações e o mundo que nos cerca.

Fairclough (2003) traz a ideia de que o discurso contribui para a formação de identidades sociais, de relações sociais e de sistemas de conhecimento e de crenças. Além disso, o discurso reproduz a sociedade como ela é, mas também permite transformá-la constituindo uma relação dialética com a estrutura social. O autor entende que discurso vai muito além da linguagem, envolvendo aspectos ideológicos e de poder, e a ideologia permite que relações assimétricas de poder se mantenham ou mesmo que sejam criadas.

Analisando as ideologias por detrás dos discursos que ajudam a formar as identidades é possível perceber intenções que nem sempre são explícitas. Resende e Ramalho (2011, p. 168), trazem o conceito de identidade em Castells (2001, p. 22-27) como:

[...] processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Tal processo pode sofrer interferência de instituições dominantes, mas isso só ocorre quando e se os atores as internalizam, construindo o significado de sua identidade com base nessa internalização.

Por conta da naturalização de ideias vinculadas a pensamentos hegemônicos, certas práticas e discursos nos atravessam e são por nós reproduzidos sem que ao menos percebamos. Penso em um exemplo que me é muito caro, relacionado à manutenção das disputas, como a ideia de competição que nos é inculcada em uma roupagem de ‘espírito competitivo’, como algo necessário na construção de nossas subjetividades, em todos os

setores da sociedade. A competição e a concorrência estão entranhadas em nossos modos de entender o mundo na atualidade. Entendo que essa é uma prática atravessada por uma ideologia que pretende desarticular grupos sociais, pois sempre haverá aqueles que querem ‘ser’ os melhores, os mais ricos, os mais bonitos e inteligentes. Então, achamos natural que haja um sujeito que seja mais pobre, menos inteligente, e acabamos por deixar esse sujeito para trás. Essa é uma lógica que cabe como uma luva em nosso momento histórico neoliberal.

Retomo o conceito de ideologia, já que é por conta dela que a hegemonia tem seu contexto histórico situado, escondido. Tal entendimento em Fairclough (1989), aponta a ideologia como uma forma de transformar pensamentos particulares em senso comum, por conta de discursos em contextos específicos. O autor esclarece que a ideologia torna uma visão particular de mundo em uma visão universal. Passamos a ter a impressão de que as coisas sempre foram da forma como são, como se houvesse uma verdade absoluta. Temos a impressão de que determinadas coisas acontecem por não haver outra forma de acontecer; que dessa forma é o justo e que, talvez, seja a vontade de um “ser supremo” que traça nossos caminhos à nossa revelia. Tal questão me leva novamente à Fairclough (2003, p.14)

[...]nós podemos, por exemplo, argumentar que as relações econômicas contemporâneas realmente impõem grande competição, embora se deva ressaltar que isto não é a inevitável ‘lei da natureza’. Embora isso seja geralmente representado como sendo, ele é, na verdade, o produto de uma ordem econômica particular que poderia ser mudada.

Ainda em Fairclough (1989), as ideologias são significações da realidade constituída nas várias dimensões das práticas discursivas que contribuem para produção, reprodução ou a transformação nas relações de dominação que se tornam tão mais eficientes, quanto mais naturalizadas forem.

A ideologia é mais eficaz quando seu funcionamento é menos visível. Se alguém se conscientizar de que um aspecto particular de um senso comum está sustentando as desigualdades de poder às suas próprias custas, ele deixa de ser senso comum e pode deixar de ter a capacidade de sustentar as desigualdades de poder e de funcionar ideologicamente. (Fairclough, 1989, p. 85 – tradução própria)

- **A escrita como ação, representação e identificação.**

Fairclough (2003) nos esclarece, no contexto de sua obra “Analisando Discursos”, que os textos são vistos como partes de eventos sociais; e uma das maneiras pelas quais as pessoas podem agir e interagir, no âmbito dos eventos sociais, é pela fala ou pela escrita, porém deixa claro que esses não são os únicos meios. O autor também leva em conta a performance corporal e ações físicas, como as atividades materiais. Também diz que “textos como elementos de eventos sociais têm efeitos causais, isto é, produzem mudanças”.

Ao trazer para a ADC a ideia de multifuncionalidade dos textos, Fairclough (2003) citando (HALLIDAY, 1978, 1994), esclarece que tal compreensão tem como origem a Linguística Sistêmico-Funcional, que atribui à linguagem as funções sociais representadas como “textual, interpessoal e ideacional” em que os textos, simultaneamente, representam aspectos do mundo, interpretam as relações sociais e fazem conexões de forma coerente entre as partes dos textos e seus contextos situacionais.

Esclarece ainda que “as pessoas fazem tudo isso no processo de construção de significados nos eventos sociais, que inclui produção (tessitura) de textos”. Todavia, Fairclough (2003) vai entender a multifuncionalidade da linguagem em seus significados fazendo a correspondência entre os significados dos textos (acional, representacional e identificacional) aos modos como o discurso figura nas práticas sociais em seus diferentes meios de significar ações (por meio dos gêneros), representações (por meio dos discursos) e identidades sociais (por meio dos estilos).

Fairclough (2003, p.18) nos diz que “uma das maneiras de agir e interagir se dá por meio da fala e da escrita”. Diz também que a ação, a representação e a identificação se relacionam com os processos discursivos dispostos em gêneros (parte da ação - o gênero entrevista, por exemplo), em discursos (representação - discurso neoliberal, p. ex.), e em estilos (aspectos discursivos das identidades, modalidade, ethos), para fins de análise. Em Ramalho e Resende temos a seguinte definição para gênero, discurso e estilo:

[...]são momentos internos da ordem do discurso: gêneros, discursos e estilos são, respectivamente, modos relativamente estáveis de agir, de representar e de identificar-se em práticas. Por isso, gêneros são tipos de linguagem ligados a uma atividade social particular; discursos são o tipo de linguagem usada para construir algum aspecto da realidade de uma perspectiva particular, e estilos constituem o tipo de linguagem usada por uma categoria particular de pessoas e relacionado com sua identidade. (Ramalho e Resende, 2011, p.167)

O quadro a seguir resume as ideias apresentadas aqui.

Figura 24 - Síntese dos modos de significação do texto

Ordem de discurso	Efeitos sociais	Efeitos relativos à propriedade multifuncional da linguagem, enquanto constructo cultural e social, estudados, em termos de <i>tipos de significado</i> .	Tipos de Significado
Gêneros	Meio de agir		Ação
Discursos	Meio de representar		Representação
Estilos	Meio de ser		Identificação

Fonte: Gomes (2016)

Procuro entender, dessa forma, os efeitos de sentido dos textos em seu momento de escrita, sob a perspectiva de que a ação se inicia no ato de escrever, e que, por meio do contexto em que ela é realizada, as escolhas de gêneros, as representações de mundo e as escolhas de estilo irão ao encontro ou não de uma escrita de si.

Partindo de tais entendimentos sobre o texto e sua materialização pela escrita, e entendendo a visão de Fairclough sobre uma análise de discurso textualmente orientada, me ancoro nos instrumentos de análise trazidos pelo autor para compreender o que as escritas dos participantes da minha pesquisa desvelam em suas significações acionais, representacionais e identificacionais.

Nesta seção procurei trazer os diálogos que ancoram minha pesquisa em contextos sociais situados. Refleti, por meio dos diálogos teóricos, sobre o contexto da pesquisa, sobrevoando as políticas educacionais que apagam nossas escritas, sobre caminhos possíveis, esperançosos e de (micro)resistências para alçarmos voos outros rumo a pedagogias, currículos e escolas outras, além dos diálogos sobre linguagens que não se reduzem aos modos hegemônicos de entendimento sobre a escrita. Procurei também, trazer os conceitos da ADC enquanto arcabouço teórico para o entendimento da escrita enquanto prática social discursiva. Daqui por diante adentro os ventos da *Escrita que nos escreve*. Por isso busco, caminhando com o GECRIA, caminhos outros que me permitam, enquanto pesquisadora, ser também participante da pesquisa.

Apresento, nas próximas duas seções, o desenho da pesquisa, o suporte metodológico e as análises do material gerado em trabalho de campo. Na seção 5 trago os diálogos teóricos do percurso metodológico que me ancoraram no caminho; e na seção 6 discorro sobre como a pesquisa aconteceu na prática e analiso o material sob o viés discursivo-crítico.

Inspirada em Giroux

(Autorial)

Conhecimentos pré-estabelecidos
 Quem pré-estabelece?
 Nas fábricas de seres pré-fabricados
 Esteiras despejam mentes ocas
 Receptáculos de ideias pré-concebidas
 Peças de reposição para os podres poderes
 Induzidos ao não pensar
 Induzidos ao reproduzir
 Os textos que se repetem
 Na manutenção do poder
 Conhecimento fracionado
 Desplugado da vida
 Realidade paralela
 MATRIX
 Disputas, premiações, medalhas
 Separam as peças que melhor se encaixam
 Pré-cidadão. Pré-eleitor.
 No agir, a alienação
 No pensar, a vontade de ter
 No sentir, um coração prisioneiro.
 Pois que venham professoras e professores críticos
 Que venham professoras e professores pesquisadores
 Que venham professoras e professores que furam bolhas neoliberais
 Que venham professoras e professores que acreditam no amor
 Que venham professoras e professores que colhem flores das grietas em los muros.





MOMENTO III

A ESCRITA QUE NOS ESCREVE

5 – ESCOLHAS METODOLÓGICAS – *Contornando a pesquisa e encontrando a escrita que nos escreve*



Dentre tantos caminhos escolho aqueles onde certamente tropeçarei. Escolho aqueles que nem de perto e nem de longe seriam o mais fáceis. Escolho os caminhos das pedras, das trilhas e dos rios caudalosos. Escutando pelos olhos as palavras escritas, sentindo as músicas dos textos ditos e os engasgos dos não ditos. Que haja o encontro das águas de minha mente e de meu coração como uma grande pororoca, desconstruindo verdades absolutas e discursos que represam nossas verdades.

Pulsar. Sentir-pensar, sentir-pensar, no ritmo das coisas naturais. No ritmo do pulsar do útero da grande mãe Terra. Nas trilhas etnográficas, ‘autoetnografar-me’ com aqueles com quem caminharei e trocarei percepções de mundo. Não quero encaixar meus textos, minhas escritas em normas e textos alheios ao que sou. Quero dialogar com os que me precedem e com aqueles que virão e que, se por ventura me lerem, sintam minhas vivências e atravessamentos. Que participem de nossas rodas no chão da mata e de nossas contações de histórias. Quero refletir e entender os textos que percorrem nossos corpos e abrir as portas das prisões das escritas que nos escrevem. Quero consultar oráculos, tomar banhos de ervas e contemplar as estrelas nos textos que, aos poucos, irão se libertar em nossas escritas. Mergulhar em águas profundas onde mestres de muitas tribos já mergulharam. Deixar que o inesperado venha na correnteza do desconhecido. Despir-me de ego. Sentir-pensar, sentir-pensar. Fluir. Pulsar. Quero a pesquisa viva, à flor da pele. Escutar atentamente pelos poros, o que os textos dizem não só nos verbos, mas também nos olhares, nos sorrisos e nas lágrimas.

5.1 - **Situando meus caminhos metodológicos** – Ajuste da bússola

Cheguei a planejar, sem sucesso, o desembarque de minhas subjetividades neste momento de percursos metodológicos por pensar ser este um momento que requer mais teoria e menos reflexividade. Sem abrir mão da teoria, que é quem me guia no percurso, percebo-me, quando menos espero, ‘almalamparina’, iluminando meus próprios

caminhos. Refiro-me aqui à inspiração que tive por conta de uma oficina de extensão da qual participei na UnB (março/2023), ministrada pela Professora Juliana Dias (UnB) e pelo Professor Jonas Bach (UFPR), onde fui apresentada à escrita e ao pensamento de Gaston Bachelard, mais especificamente sobre seu livro “A poética do devaneio”. A oficina teve como título “Gaston Bachelard: lamparinas íntimas para uma escrita do imaginário”, e agora aqui estou eu, fazendo de minha alma uma lamparina.

Então paro, me pergunto e reflito sobre os porquês de deixarmos nossa poesia de lado para falarmos de ciência. Como tocar a alma de quem está lendo, sem trazer um pouco de poesia em nossas escritas? Não falo aqui da poesia que vem em poemas pensados com rigor estilístico e linguístico, mas daquela que vem da alma e que, sem ser endereçada para alguém em específico, passa como brisa perfumada por nossos sentidos e fica. E se aloja em nossa alma. Um sopro em meus ouvidos me diz que a poesia vem das profundezas da alma temperando a escrita que perfuma o sabor de ler. Esse sopro veio depois de assistir a um documentário sobre Manoel de Barros. Ele, remetente das palavras sobre a inutilidade da poesia, soprou-as. Senti que suas palavras pousaram aqui, em uma reflexão sobre a utilidade da ‘inutilidade poética’ na ciência.

Nesse sentido, escolho dialogar com autoras/es que consideram a pesquisa em seu ‘sentir-pensar’ para seguirmos juntas/os em meus caminhos de pesquisa. Essa pesquisa é qualitativa de cunho etnográfico crítico discursivo, situada, com momentos (auto) etnográficos. Voltando ao trecho que inaugura este momento de pesquisa, afirmo que escolho os caminhos pelos quais certamente tropeçaria e que não seriam eles os mais fáceis de se percorrer. Quero dizer com isso que, no fundo, eu já sabia, mesmo que pelas entrelinhas do meu pensamento, que entraria em contato com questões muito dolorosas, e que enfrentaria diálogos internos profundos, mesmo que acompanhada por tantas ‘escritas outras’.

Refiro-me aqui às escritas críticas, transgressivas e decoloniais através das quais ando ‘passeando’ durante a pesquisa. Melhor dizendo, essas ‘escritas outras’ me ajudaram a trazer delicadeza, paciência e gentileza para comigo mesma, na tentativa de compreender meus processos durante a pesquisa. Isso porque trago vivências e atravessamentos que carregam minhas andanças em salas de aula. Andanças enquanto aluna, pessoa, filha, irmã, mãe, professora e agora, pesquisadora. Ao entrar em contato com algumas escritas que colhi – prefiro chamar de ‘colheita de escritas’ (ao invés de ‘coleta de dados’), me resgato de muitas das frustrações, medos, inseguranças e traumas

que estavam escondidos por aqui. Quero dizer, aqui por dentro. A partir desse ponto trago minhas posições em relação às escolhas de métodos e tipos de pesquisa que traço como rota em direção à escrita que nos escreve.

- **Por que a pesquisa qualitativa?**

As ‘colheitas de escritas’ ou coletas de dados e suas respectivas análises foram feitas ancoradas em métodos qualitativos de pesquisa, pois, concordando com Angrosino (2008), “os métodos e a teoria precisam ser adequados ao que se pretende investigar”.

Dessa forma, tanto o contexto de pesquisa, como o local, os participantes e os meus anseios, enquanto pesquisadora, pediam métodos que me permitissem vivenciar as práticas de escrita autoral criativa, enquanto disciplina eletiva, de estudantes e professoras/es em contexto de implementação do NEM e compreender seus discursos carregados de subjetividades. Na perspectiva de Angrosino (2008), a etnografia é um método de pesquisa qualitativa que envolve a observação participante, o que veio ao encontro dos meus anseios de pesquisadora.

Flick (2004) defende que a “relevância da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais” reside na pluralidade de contextos que ele denomina de “esferas da vida”. Em meio a tantas transformações que vivemos em sociedade, faz-se necessária uma real aproximação de nós pesquisadoras/es com as situações/contextos aos quais pretendemos pesquisar. Para Flick (2004) a pesquisa no campo das relações sociais, pede novas abordagens, que não aquelas metodologias dedutivas tradicionais, que aproximem a pesquisa de forma situada ao contexto a ser estudado.

Nesse sentido, me identifico com a corrente idealista-subjetivista trazida pelo autor, que não aceita a realidade como algo externo ao sujeito e valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Busca a “interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. O mesmo autor traz alguns aspectos que considera essenciais à pesquisa qualitativa. São eles:

[...](i) a apropriabilidade de métodos e teorias; (ii) perspectivas dos participantes e sua diversidade; (iii) reflexividade do pesquisador e da pesquisa; (iv) variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa; (v) *verstehen* como princípio epistemológico; (vi) reconstrução de casos como

ponto de partida; (vii) construção da realidade como base; (viii) texto como material empírico (FLICK, 2004, p. 14).

Na perspectiva de ser um método de pesquisa apropriado ou não, Flick afirma que “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário” (2004, p.20). E ainda que os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário. Portanto, os campos de estudo não são situações criadas artificialmente em laboratórios, mas as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana.

Meu tema e meus objetivos de pesquisa me levaram para essa interação nas práticas em sala de aula. Pesquisar sobre a escrita sob a perspectiva que trago neste trabalho, partindo de minhas subjetividades em busca de um encontro com as subjetividades das e dos estudantes, carecia de um método que me permitisse ser reflexiva. Para além do contato com estudantes e professores em sala de aula, busquei o encontro com suas subjetividades. Concorro com o autor que diálogo neste momento, quando nos esclarece que:

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. Demonstra a variedade de perspectivas sobre o objeto, partindo dos significados subjetivos e sociais a ele relacionados. A pesquisa qualitativa estuda o conhecimento e as práticas dos participantes. (Ibdi, p 22.)

Outra questão importante para minhas escolhas foi a possibilidade de mesclar abordagens e métodos em minha pesquisa. Em Flick (2004) vejo que a pesquisa qualitativa está ancorada em não apenas um, mas em diversos conceitos teóricos e metodológicos. Precisei buscar na autoetnografia (ELLIS e ADAMS, 2011, 2000; BOSSLE e NETO, 2009; REED-DANAHAY, 1997; um amparo para fazer uma pesquisa que permitisse a pesquisa de mim e a etnografia crítico-discursiva, para que pudesse caminhar junto e me encontrar, na pesquisa, com aqueles que se inserem no mesmo contexto social e subjetivo.

A ADC como um campo teórico e metodológico me ampara nos contextos de pesquisa e nas análises linguísticas dos textos em uma abordagem crítica no que diz

respeito às perspectivas da mudança social e da explanação (FAIRCLOUGH, 1992). Além disso, uso como método para as dinâmicas de escrita e geração de dados, a metodologia dos três gestos da escrita, da qual falo mais adiante, que tem sido estudado e praticado pelo grupo de pesquisa GECRIA. Concordo com Flick (2004) quando ele diz que:

[...]as várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, ao passo que uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas. (FLICK, 2004, p.22)

O *verstehen*¹⁸, como princípio epistemológico abordado por Flick (2004), me ancora na escolha por utilizar o verbo compreender em meu objetivo geral de pesquisa. O autor assegura que esse é um dos aspectos comuns às diferentes posturas teóricas sobre etnografia.

A pesquisa qualitativa tem por objetivo a compreensão do fenômeno ou evento em estudo a partir do interior (veja Hopf, 1985). Busca-se entender a opinião de um sujeito ou de diferentes sujeitos, o curso de situações sociais (conversas, discurso, processos de trabalho), ou as regras culturais ou sociais para uma situação. O modo de expressar essa compreensão em termos metodológicos depende da postura teórica que dá suporte à pesquisa (FLICK, 2004, p.42)

Concordando com González (2005, p. 80), a pesquisa qualitativa é a abordagem que mais nos permite fazer parte e vivenciar o problema pesquisado. Para o autor, é o tipo de pesquisa que “envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo conjunto de elementos que o constitui e que por sua vez está constituído por ele”. Essa imersão se dá no trabalho de campo, nas vivências e trocas subjetivas.

É no interior do campo que se definem os diferentes momentos da pesquisa em uma processualidade impossível de ser controlada por nenhum tipo a priori (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 80). Ou seja, o campo nos traz os métodos, as abordagens e as ferramentas necessárias à compreensão do assunto estudado. O mesmo autor diz que “o pesquisador vai construindo de forma progressiva, e sem seguir nenhum outro critério que não seja

¹⁸ Termo em alemão que significa compreender (algo/alguém), entender (algo/alguém) - <https://www.linguee.com.br/alemao-portugues/traducao/verstehen.html> acesso em 10/06/2023

sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado” (Ibid, p.81).

- **Por que etnografia crítico discursiva?**

Angrosino (2008) esclarece que o termo etnografia significa literalmente a descrição de um povo, que estuda pessoas em um contexto coletivo e não individual e que essas pessoas devem estar situadas em grupos organizados enquanto comunidades ou sociedades. Nesse sentido o método de pesquisa etnográfica pressupõe um interesse pela cultura de determinados grupos, entendida como os costumes, crenças e comportamentos “apreendidos e compartilhados” pelo grupo. Nesse sentido, o método passa a ser utilizado por antropólogos ao final do séc. XIX e início do séc. XX por necessitarem de uma abordagem de pesquisa que possibilitasse a pesquisa de campo, entendendo que apenas dessa forma, em campo, “poderiam encontrar verdadeiramente a dinâmica da experiência humana vivida” (Ibdi, p. 16).

Para Magalhães, Martins e Resende (2017) a etnografia é uma abordagem metodológica que se adequa ao estudo da prática social em seu momento discursivo na medida em que os textos “precisam ser contextualizados nas práticas, o que exige um trabalho de campo”. As/os autoras/es ponderam que “a grande vantagem da pesquisa etnográfica é relacionar o estudo de textos às práticas sociais”. Em se tratando de pesquisas qualitativas, associadas ao campo da ADC, defende-se a abordagem etnográfico-discursiva que associa métodos etnográficos ao discurso como dimensão da prática social.

Trago, pois, a etnografia crítica em encontro com a ADC trazendo uma perspectiva mais profunda em termos de vivências de campo e de um olhar político para o texto em contexto vivenciado nas práticas sociais e discursivas. Thomas (1993) difere a etnografia crítica da convencional, trazendo justamente seu caráter de não neutralidade. O autor infere que enquanto a etnografia tradicional descreve os dados colhidos em campo e interpreta os aspectos culturais a etnografia crítica traz o elemento reflexivo “carregado de valor e significado”. Melhor dizendo, nas palavras do autor “a etnografia convencional descreve o que é enquanto que a etnografia crítica pergunta o que poderia ser” (Ibid, p 4).

O que percebi durante o meu trabalho de campo foi que há um deslocamento do eu pesquisador, para o ‘nós pesquisadores’, ou seja, há uma troca de subjetividades entre os participantes da pesquisa, incluindo a/o pesquisadora. Assim como no texto que

inaugura esta seção, pude sentir-me parte dos campos onde vivenciei a pesquisa. Em nenhum momento apartei o meu sentir do meu pensar e procurei deixar que os dados fossem surgindo no tempo do agora, junto aos atravessamentos trazidos por contextos que independiam do meu querer. Essa abordagem metodológica me veio como um vento intenso possibilitando a ‘pesquisa viva’ sobre a qual dialogamos no GECRIA e que eu tanto queria experimentar.

A possibilidade da observação participante também foi um ponto muito importante na escolha do método etnográfico crítico, pelo fato de ter podido participar ativamente dos processos discursivos que se deram durante a eletiva de escrita criativa, preparado dinâmicas com professores e pesquisadoras do ensino médio, conduzido muitas das práticas em sala de aula e escrevendo. Minha postura política, em um sentido amplo, frente aos problemas que contextualizam as práticas sociais da escrita, me acompanhou nos diálogos das rodas de conversa com as/os estudantes, nos encontros e conversas informais com as/os professoras/es, além de assumir uma postura de presença, despojamento de verdades pré-determinadas e abertura para o ‘surpreender-me’ com o que poderia se desvelar em campo.

No campo de estudos em que me situo não caberia apartar as práticas sociais dos textos construídos ao longo da pesquisa, já que os mesmos surgem de atravessamentos que nos permeiam nas práticas escolares que por sua vez são reproduções das práticas sociais.

- **Por que (auto)etnografia?**

Como já mencionei anteriormente, trago em minha pesquisa a (auto)etnografia discursiva crítica porque parto de meus inícios e de uma imersão em reflexões de modo a me incluir na pesquisa. Meu interesse pela pesquisa surge a partir dos meus processos enquanto caminho nas trilhas da escrita autoral criativa. Parto de minhas palavras mundo, evocando Freire (1981) e de minhas “escrevivências”, conclamando Evaristo (2016). Das inquietações, transformações e inspirações que venho experimentando em contato com os estudos críticos do discurso e das vivências e mergulhos prático-teórico-reflexivos sobre a metodologia da escrita em três gestos no âmbito do grupo de pesquisa GECRIA.

Ao utilizar o prefixo auto, do termo autoetnografia, entre parênteses, nós do grupo GECRIA, nos colocamos em uma posição de acreditarmos na pesquisa de si e na pesquisa vida, que permite que nos pesquisemos dentro de um contexto social que encontra eco

em pessoas que passam por atravessamentos semelhantes. É, sobretudo, um processo de encontro consigo, por meio do encontro com o outro. De espelhamento. Dessa forma, assumo os riscos de tal abordagem enquanto pesquisa de cunho (auto)etnográfico.

Refletir sobre essas escolhas metodológicas, me fez pensar se minha pesquisa teria de fato esse cunho, já que não trago aqui apenas os meus percursos. Percebo que me sinto misturada às escritas das e dos professores, das e dos estudantes e que falo de mim, por intermédio do meu ‘eu’ pesquisadora. As marcas (auto)etnográficas que trago em minhas escritas me levam a revelar-me como pesquisadora, ao mesmo tempo em que construo a trajetória etnográfica crítica em trabalho de campo contínuo no GECRIA. Sinto um resgate dos meus ‘eus’ enquanto estudante, professora e pesquisadora. Os porquês dos atravessamentos que passei durante a vida escolar, das minhas experiências docentes inspirada na professora que foi minha mãe e agora, na construção do meu ‘eu’ pesquisadora. Meu olhar para as/os adolescentes estudantes do Ensino Médio é, certamente, um olhar para a estudante que fui na adolescência. É também um processo de empatia.

Ellis e Adams (2011) concebem a autoetnografia como uma forma de pesquisa que busca descrever e analisar a experiência pessoal a fim de compreender a experiência cultural. Em trabalhos mais recentes, os autores (ELLIS; ADAMS, 2011, p. 254) definem a autoetnográfica como “pesquisa, escrita, histórias, e métodos que conectam o autobiográfico e o pessoal ao cultural, social e político”. Para Bossle e Neto (2009, p. 133), “a autoetnografia surge como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social”.

Minha forma de trazer a autoetnografia neste trabalho é entremeando textos autobiográficos e minha experiência de vida na construção das reflexões de pesquisa ao longo de toda a dissertação (como já foi visto até aqui). A própria escolha do tema, as reflexões, as metáforas e as histórias que conto revelam muitos dos atravessamentos e das crenças que se cristalizaram em meus ‘eus’ e que se desvelam nessa pesquisa vida de mim em nós. Vejo os participantes de minha pesquisa como espelhos. Por meio deles me vejo, me encontro e me resgato.

Dessa forma, a autoetnografia aponta para os aspectos a seguir, dentre outros também relevantes: (i) ‘auto’ enquanto reflexão de si mesmo, de um sujeito com crenças, sentimentos, experiências que se inclui na pesquisa crítica; (ii) autoetnografia remetendo ao contexto, à subjetividade do pesquisador, às relações com o outro; (iii) autoetnografia

envolvendo memórias em gêneros como narrativas, histórias de vida, dentre outros (escrita de si).

Alinhados a Reed-Danahay (1997, p. 9), que consideram a autoetnografia como “método e texto”, Ellis e Bochner (2000, p. 739) sugerem que esse tipo de trabalho acadêmico é “um gênero autobiográfico de escrita e de pesquisa que exhibe camadas múltiplas de consciência, conectando o pessoal ao cultural”. Segundo os autores (ELLIS; BOCHNER, 2000), o autoetnógrafo parte de uma perspectiva etnográfica, focando os aspectos culturais e sociais ao seu redor (outward) para, em seguida, dirigir seu olhar a uma análise interna do si mesmo (inward). À medida que o pesquisador alterna tais perspectivas de análise, as distinções entre o cultural e o pessoal tornam-se menos nítidas.

De acordo com Ellis e Bochner (2000), ninguém melhor para analisar e refletir sobre o estudo que o próprio envolvido. Por intermédio da autoetnografia, o indivíduo, ora pesquisador, ora participante da pesquisa, compreende a si mesmo por meio da reflexão e do contexto no qual está inserido. Ao compreender a si mesmo, entenderá não só o contexto pesquisado como também os demais envolvidos. A problemática da qual falo, reflito e pesquiso aqui, tem relação com a escola e seus processos de adoecimento, tanto de si, enquanto local de acolhimento e trocas de saberes e afetos, quanto de suas e seus estudantes e professoras/es. E tocando nessas feridas, abro as minhas. Refletindo sobre os meus processos é que vou me construindo enquanto pesquisadora de nós.

Trata-se de experiências pessoais de um processo de pesquisa ou de um estudo sobre as experiências da/o pesquisador e das/dos participantes da pesquisa ou, ainda, de um trabalho a respeito da experiência da/o pesquisador durante a condução de uma parte específica do estudo (ELLIS; BOCHNER, 2000). Alguns pesquisadores podem, ainda, usar a autoetnografia para retratar experiências vividas por elas/eles mesmas/os e que, normalmente, não seriam reveladas. Para aquelas/es que buscam realizar pesquisas autoetnográficas, Ellis e Adams (2014, p. 260) propõem dois princípios norteadores: 1) o “uso da experiência pessoal”, assumindo no decorrer do estudo o papel de pesquisador e de participante da pesquisa; 2) “familiaridade com a pesquisa existente” sobre o assunto investigado.

5.2 - Arcabouço analítico discursivo para análise do material de pesquisa –

Aprendendo a cuidar do jardim

Para percorrer a trilha entre meu ponto de partida e o de destino, observando, fazendo parte, vivenciando e fazendo trocas com minhas/meus companheiras/os de percurso e abrindo caminhos que nos levam ao universo da escrita espontânea, autoral e criativa, me apoiei no arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica (Chouliaraki e Fairclough, 1999) como ferramenta de análise dos dados discursivos gerados na pesquisa.

Considero que este aporte metodológico dialoga com meus objetivos de pesquisa na medida em que traz para a materialidade, conceitos abstratos como: ordem do discurso, ideologia, poder, hegemonia e identidade, que inspiram os questionamentos que proponho em minhas reflexões. Dias (2011), considera, de acordo com Fairclough (2003a) e Chouliaraki & Fairclough (1999), que a proposta da ADC dialoga com a “ciência social crítica”, na proposição de dar suporte científico para questionamentos relacionados a poder e justiça social.

Ao optar pelo arcabouço analítico da ADC, justifico a percepção de que uma realidade pode ser modificada pelos discursos que emergem por meio da “textualidade” (DIAS, 2011). Ademais, o caráter transdisciplinar da ADC, voltado para os estudos críticos da linguagem como prática social, traz a possibilidade de enxergar o sujeito tanto na análise textual, quanto fora dela. Nessa perspectiva, a linguagem não se aparta da materialidade das práticas sociais (Ibid, 2011).

Algumas das características da ADC nas quais pretendo ancorar minha pesquisa são:

1) O triplo olhar para as práticas discursivas analisadas, com foco movente em seus sistemas acionais, representacionais e identificacionais (Fairclough 2003);

2) Prática engajada, ou seja, o modo de análise além de não ser neutro, se compromete com a crítica, sob o viés da mudança social; em outras palavras, para além de ser um campo teórico e metodológico do saber, trabalha com o agir (resistência transgressiva) e com o sentir (identidades autoras);

3) A ADC oferece a possibilidade de uma metodologia própria quando organiza as etapas de análise em seu arcabouço teórico e metodológico (FAIRCLOUGH, 1999), no qual me apoiei para fazer a análise de dados discursivos.

4) A possibilidade da triangulação de dados e da transdisciplinaridade.

5) O foco em uma pesquisa que vai além do cunho descritivo e interpretativista, além de alcançar a crítica explanatória.

Apresento o quadro metodológico da ADC que me guiou na organização das etapas de análise em seu arcabouço teórico e metodológico (1999), no qual me apoiei para fazer a análise de dados discursivos.

Quadro 18 - Quadro metodológico da ADC

1). Um problema (atividade, reflexividade)
2) Obstáculos a serem resolvidos
<ul style="list-style-type: none"> a) Análise da conjuntura; b) Análise da prática em seu momento discursivo: (i) práticas relevantes? (ii) relação do discurso com outros momentos <ul style="list-style-type: none"> ✓ discurso como parte da atividade ✓ discurso e reflexividade c) Análise do discurso <ul style="list-style-type: none"> (i) análise estrutural: a ordem do discurso (ii) análise interacional
3) Função do problema na prática particular
4) Possíveis formas de passar os obstáculos
5) Reflexão sobre a análise

Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60)

Referindo-me ao quadro teórico e metodológico em questão, meu voo se inicia ao perceber os poderes causais desvelados pela escrita em experiência própria em diálogo reflexivo com atravessamentos sobre os modos engessados de ensino de escrita nas escolas. Portanto o problema de pesquisa teve relação com a prática social da escrita em

contexto de implementação de Novo Ensino Médio. Apresento o problema e os obstáculos a serem resolvidos na justificativa e nos diálogos teóricos da pesquisa. A análise da prática particular é tratada nas seções 5 e 6 onde trago os campos de pesquisa e as análises propriamente ditas. A abordagem sobre as categorias analíticas também compõe a seção 6. Reflito sobre as análises ao final de cada seção, de forma pontual e nas conclusões, faço reflexões de forma mais ampla pensando em possíveis mudanças sobre o problema apresentado na pesquisa.

Portanto, a partir desses diálogos trago uma síntese de minhas escolhas metodológicas e das ferramentas que foram utilizadas na pesquisa.

1 - Base epistemológica ancorada nos Estudos Críticos do Discurso (ECD) e no arcabouço teórico e metodológico da ADC;

2 - Pesquisa qualitativa de cunho (auto)etnográfico crítico discursivo;

3 - Geração de dados: Práticas metodológicas e pedagógicas da escrita autoral em três gestos (IMPULSO, INTUIÇÃO e PULSAÇÃO) para geração de dados discursivos – escrita espontânea, diário docente, portfólio e, por demanda do campo, cartas para a escola; rodas de conversa, gravações por meio de celular, encontros pelo Google Meet, conversas pelo aplicativo WhatsApp; filmagem; diário de campo. As ferramentas que utilizo para geração de dados discursivos e a metodologia para análise dos textos são detalhadas na seção seguinte.

Figura 25 - colagem autoral - GECRIA com a pesquisadora Paula Gomes



Fonte: Arquivo pessoal

6 – ANÁLISES DO MATERIAL DE PESQUISA – Semeadura, germinação, colheita e deleite



METAMORFOSE

Adriana C. de Azambuja

No GECRIA

Passeando por comunidades de escrita

Aprendo que escrever

Nos conecta com o ser.

O pensar, o sentir e o agir

Me trouxeram para pesquisa

E de dentro da pesquisa

Inquieto-me

Encontro-me comigo no adolescer

E paulofreiriando

Trago minhas palavras-mundo

Compartilho e dialogo

De dentro da pesquisa-vida

E surgem corpos-mentes-corações

Que se misturam ao meu ser-sentir-pensar

No solo sagrado da escola

A professora, a aluna e a pesquisadora

Metamorfozeiam-se em uma só

Que escuta atentamente

Escreve em três gestos

E dialoga amorosamente

*

Sobrevoando a pesquisa, revisito nesta sessão os caminhos percorridos para chegar aos diálogos com as escritas que vieram do meu campo de pesquisa. O interesse pela pesquisa, como já tratado nas da ‘escrita que me escreve’, surge com os encontros que aconteceram durante o curso de Licenciatura em Letras, durante a disciplina Prática de Textos. Por conta das experiências vividas nesse contexto e o contato com o grupo de pesquisa GECRIA, fui atravessada por sentimentos que me empurraram para o refletir e

para o agir em busca de mudanças. Repensei percursos, resgatei ancestralidades e afetos e escrevi livremente. Escrevi com “minha alma, minha pele e meu corpo”, caminhando pelos três gestos da escrita.

Meu ingresso no grupo de pesquisa se deu em 2021 e logo surgiu a possibilidade de tentar a seleção para o mestrado em linguística na área de linguagem e sociedade, vinculando-me ao projeto de pesquisa “Identidades na pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica: estudos em análise do discurso crítica”. O desenho de um projeto, para concorrer à vaga de mestrado já vinha sendo costurado, trazendo relações entre educação, escrita sob a ótica do GECRIA e estudantes de Ensino Médio. Escolhi como âncora para os diálogos teóricos, abordagens críticas, mas durante todo percurso a brisa perfumada da decolonialidade me acompanhou em modos outros de perceber o mundo.

Conectar a escrita autoral criativa com essa construção do ser, da pessoa/sujeito estudante, foi um processo de reflexões a partir de minhas vivências enquanto estudante, professora e pesquisadora. Falo mais detalhadamente sobre isso nas seções 1 e 2. Na verdade, meu interesse não era apenas sobre as dificuldades que as e os estudantes têm em relação à leitura e à escrita, mas sim as dificuldades de se sentirem parte da escola. Na construção de sentidos. De se lerem e de se escreverem no mundo. A ‘escrita que nos escreve’ me mostrou formas outras de relação com a escrita. Relações essas que podem permear a compreensão de outros conteúdos, que, para além dos letramentos linguísticos, permeiam a compreensão de si mesmo dentro dos diálogos teóricos escolares. Quando escrevemos com autoria, na perspectiva dos estudos do GECRIA (DIAS, 2022), entramos em contato com quem somos e criamos formas de ‘diálogos internos’, que nos levam ao autoconhecimento, à reflexividade, ao potencial criativo, e à autoria no sentido de nos encontrarmos em nossos textos.

O recorte no Ensino Médio relacionando a escrita autoral criativa, em seus aspectos metodológicos e pedagógicos, com os processos de autoconhecimento, desbloqueio da escrita e, de certa forma, com as subjetividades que permeiam as relações na escola, veio se costurando a partir das vivências em comunidades de escrita e do Laboratório de Criação do GECRIA, das minhas reflexões em diálogo com reflexões outras e também das práticas de escrita que me proporcionaram encontros comigo mesma. O ambiente do grupo de pesquisa era favorável ao tema delimitado, tendo já os campos

abertos em escolas públicas do DF, atendendo a outras pesquisas como o projeto Escrita Jovem, com ensino fundamental, e a parceria com o Programa Mulheres Inspiradoras.

Os objetivos de minha pesquisa me levaram a uma investigação etnográfico-discursiva crítica na tentativa de uma compreensão dos processos discursivos ocorridos durante as práticas sociais de escrita autoral criativa em escola de Ensino Médio. Meu querer pesquisadora estava em busca de um ‘pesquisar com’. Um fazer juntos de forma colaborativa, escutando e lendo atentamente e buscando a aproximação com os participantes e suas escritas por meio da metodologia da escrita em três gestos (DIAS, 2021). Sigo no próximo tópico esclarecendo como se formou a espiral de escritas de onde trago meu *corpus* de pesquisa.

6.1 - Os campos e os participantes da pesquisa – Jardins, flores, pássaros e borboletas

Alguns dos fatores que me direcionaram para os campos de pesquisa, me parecem agora, uma sequência de acasos que foram se encaixando e criando a espiral que me traria os dados que vejo como colheitas de campo. Por conta de parcerias firmadas entre a UnB/GECRIA e Escolas Públicas do DF, pude participar, como tutora, da formação continuada de professoras e professores da Secretaria de Educação. Acompanhei três professoras na construção de projetos inspirados na metodologia de escrita proposta pelo GECRIA e pude perceber algumas das dificuldades que o contexto de implementação do Novo Ensino Médio trouxe para que esses projetos acontecessem a contento. Assim fui compreendendo o cenário com o qual eu iria me deparar em campo. Esse foi o Campo I – ‘Jardim das flores docentes’. Com ele, pude compor a análise conjuntural da educação e do NEM retratada nos diálogos teóricos desta dissertação.

Três alunas de segundo ano da ‘Escola de Ensino Médio Beija-flor’, foram selecionadas para o PIBIC/UnB, incentivadas por sua professora de Português, a qual havia participado da formação que mencionei, com o GECRIA. Participei da formação dessas alunas como tutora, com a Prof.^a Juliana Dias. Além do contato e da vivência com a metodologia de escrita autoral criativa, as estudantes tiveram formação para serem tutoras da disciplina eletiva de escrita criativa em sua própria escola. Seriam elas agora, as tutoras da disciplina onde eu atuaria enquanto pesquisadora, facilitadora e colaboradora durante o semestre letivo no qual seria ofertada a disciplina eletiva.

Dessa forma, dialogando com essas alunas, pude perceber o que elas esperavam da disciplina, o que pensavam do ensino de escrita nas escolas e os sentidos que queriam dar para a eletiva. Assim, construímos juntas, a base da sequência didática que inspiraria as aulas da professora responsável pela disciplina. Esse foi o Campo II – ‘Jardim em Florescência’, no qual colhi experiências inspiradoras que me ajudaram a aprofundar a compreensão sobre o tema desta pesquisa.

Inicialmente, a ideia era que a professora de Língua Portuguesa que teve a formação com o GECRIA e que elaborou um projeto para implementação da eletiva de escrita criativa conduzisse a disciplina, em parceria comigo, enquanto pesquisadora participante e com as estudantes-pesquisadoras (as Margaridas do meu campo), como tutoras. Os ‘ventos mudaram’ e um professor temporário (Lírio Branco), com especialização na área da Literatura, assumiu a eletiva. O fato de ele não ter participado da formação com o GECRIA, não impediu que o professor se inspirasse na metodologia de escrita em três gestos em sua eletiva, já que tivemos, junto à Prof.^a Juliana Dias, alguns encontros dialógicos e reflexivos sobre o tema.

A construção da eletiva transcorreu de forma colaborativa e dialógica. O professor aceitou o desafio de “voar por ventos que até então desconhecia” no campo da escrita, fazendo com que se abrisse um generoso espaço para o diálogo. O fato de o grupo de pesquisa ter um vasto arcabouço teórico sobre o tema, dentre vídeos, livros, textos, teses, dissertações e TCCs, favoreceu a ambientação do professor com a metodologia do GECRIA. Em nossos diálogos, senti sua receptividade e a vontade de um ‘fazer diferente’ na prática docente. Por conta de divergências de horários, não pudemos, eu e Lírio Branco, nos reunirmos com as Margaridas para construirmos os planejamentos de aula; porém, o pensar e o querer delas já faziam parte do meu repertório para as trocas com o professor. Portanto esse foi o meu Campo III – ‘Escola de Ensino Médio Beija-Flor’, no qual colhi os principais materiais de análise discursiva desta pesquisa.

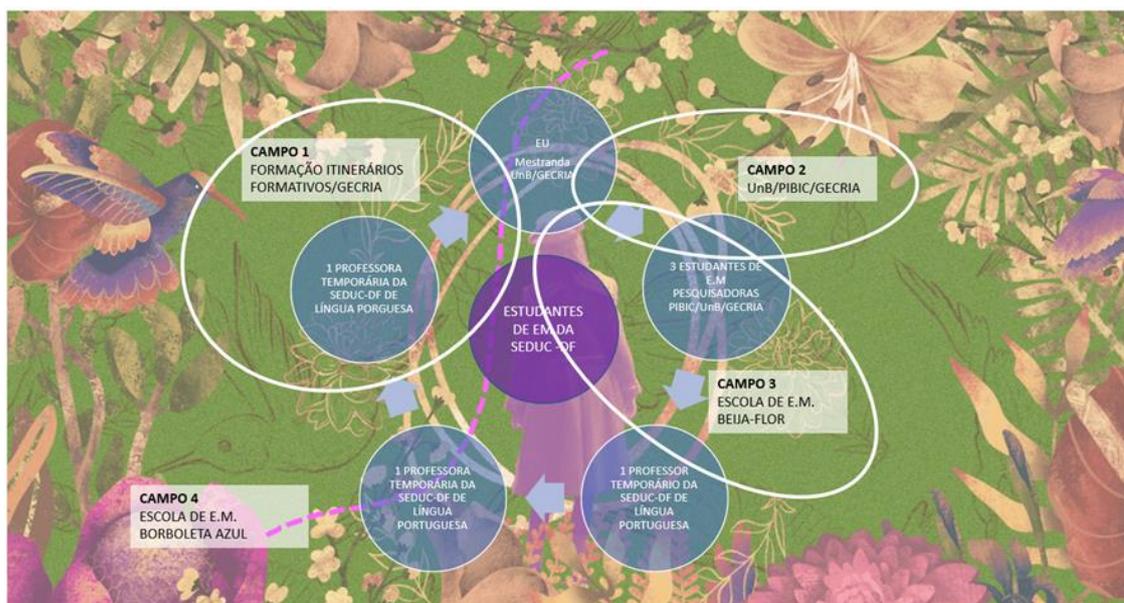
A ‘raspa do tacho’ do campo de pesquisa me veio como um presente do acaso. Uma professora temporária de outra escola pública, ‘Escola de Ensino Médio Borboleta Azul’, entrou em contato com o GECRIA pedindo que apresentássemos a metodologia de escrita autoral criativa - escrita em três gestos, para as/os estudantes de suas turmas de escrita criativa. Em nossas conversas me contou que chegou até nós por meio de suas colegas e pelo acaso dos encontros quando soube de uma oficina que o GECRIA estava oferecendo. Relata que estava em busca de um fazer didático mais criativo e de

inspirações. Pude perceber nesse encontro, o quanto amadureci como pesquisadora e o quanto me faz bem poder compartilhar com professoras/es e estudantes as delícias da escrita em três gestos.

Foram encontros felizes que me trouxeram escritas que passeiam pela autoria criativa. Ao final dos dois encontros que tivemos nessa escola, um presente: olhares adolescentes atentos, curiosos e amigáveis; o brilho ofuscante em um olhar docente e uma caixinha com um bilhete afetivo e um chocolate. Quando já estava sem saber onde guardar minha emoção, ainda veio um livro sobre linguagem, que, coincidências à parte, era o último mergulho que eu precisava dar antes do pôr-do-sol, quero dizer, o prazo para a conclusão da dissertação estava terminando. Esse foi o Campo IV – ‘Escola de Ensino Médio Borboletas Azuis’, com o qual pude vivenciar o que vislumbrava inicialmente ao escolher esta pesquisa no que se refere às contribuições dessa metodologia para o NEM.

Para ilustrar os campos, os participantes e suas relações, trago um painel imagético que se configurou em uma rede de diálogos e vivências sobre a metodologia da escrita em três gestos.

Figura 26 - Painel imagético de campo



Fonte: Elaboração própria

Campo I: 01 professora /curso de formação GECRIA (campo virtual); **Campo II:** 3 estudantes de ensino médio / PIBIC-UnB/GECRIA (campo virtual); **Campo III:** 01 professor / 120 estudantes (em média), de primeiro ano / 3 estudantes do segundo ano do

E.M. formadas em tutoria pelo GECRIA (campo presencial); **Campo IV**: 01 professora/120 estudantes (em média) de E.M. de escola pública (campo presencial).

Ilustro as/os participantes da pesquisa em um processo circular, por conta dos tipos de diálogos que pretendi construir com essas/esses participantes. Conversas livres, abertas, circulares. Trago o campo semântico do jardim guiada pelos voos dos pássaros, minha metáfora guia. Quando os ventos do luto fizeram estadia em mim, comecei a criar jardins na chácara onde vivo. Era uma forma de manter meus entes queridos que se foram, perto de mim. Tive então que trazer os jardins para dentro da pesquisa. Foi dessa forma que consegui me desaguar de mim mesma de volta para a pesquisa. Inseri os participantes nos jardins onde soprei sementes e fiz minhas colheitas de escritas, trazendo poesia para a geração e a coleta de dados.

Para proteger suas identidades e as dos campos de pesquisa, lhes dei como codinomes, jardins, pássaros, flores e borboletas. Lírios para os docentes, Margaridas para as estudantes-pesquisadoras, agora tutoras do GECRIA, e Flores do Campo para as/os estudantes das rodas, ou eletivas, das escolas públicas de onde colhi as escritas. Escritas essas que agrupei como ‘Escritas de Giz’, para as/os docentes (Lírios); ‘Escritas que voam’, para as estudantes-pesquisadoras (Margaridas); ‘Escritas anônimas’ (cartas para a escola), para as/os estudantes da eletiva (Flores do Campo); ‘Escritas na mesa’, para a roda de conversa com as/os estudantes da eletiva; ‘Escritas na roda’, para o encontro entre mim, o professor da eletiva (Lírio Branco) e as estudantes-pesquisadoras (Margaridas) em roda de leitura reflexiva das cartas.

Para detalhar os campos, os participantes e os dados que resultaram nessa configuração, trago um quadro onde incluo todas as ‘pessoasflores’ que compuseram minhas reflexões e análises sobre a escrita autoral criativa em contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Quadros dos campos I, II, III e IV.

Tabela 19 - Quadros síntese do trabalho de campo 1,2,3 e 4

Participantes	Campo / Atuação / Período	Tipo de material de pesquisa	Contribuição pesquisa
Lírio Azul (29 anos) Professora de Língua Portuguesa e da eletiva de escrita criativa	CAMPO I (Jardim das flores docentes)	Conversas pelo WhatsApp	Análise da conjuntura Diário de campo e composição das questões de pesquisa

Contrato temporário da SEDUC-DF	Aluna do curso de formação continuada do GECRIA em escrita autoral criativa para professoras/es da SEDUC-DF Mês / ano	Relato pessoal	Análise da conjuntura Diário de campo e composição das questões de pesquisa
		Portfólio	Análise da conjuntura Diário de campo e composição das questões de pesquisa

Campo I

Participantes	Campo / Atuação / Período	Tipo de material de pesquisa	Contribuições para pesquisa
Margarida Amarela 2º ano E.M./ 16 anos	CAMPO II (Jardim em florecencia) PIBIC/UnB GECRIA - Formação em tutoria para atuar nas eletivas de escrita autoral criativa Apresentação de trabalho em evento acadêmico (III NARRATIVAS) CAMPO III Escola de Ensino Médio Beija-flor Participação como tutora na eletiva	Vídeo - conclusão do PIBIC	Análise da conjuntura
		Encontros virtuais pelo Google Meet	Análise da conjuntura Diário de campo e composição das questões de pesquisa
		Portfólio	Análise da conjuntura Diário de campo e composição das questões de pesquisa
		Apresentação em evento acadêmico	Análise da conjuntura
		Roda de conversa	Análise da conjuntura Diário de campo e composição das análises dos demais estudantes
Margarida Branca 2º ano E.M./ 16 anos Campo II e Campo III	CAMPO II (Jardim em florecencia) PIBIC/UnB GECRIA - Formação em tutoria para atuar nas eletivas de escrita autoral criativa Apresentação de trabalho em evento acadêmico CAMPO III Escola de Ensino Médio Beija-flor Participação como tutora na eletiva	Vídeo - conclusão do PIBIC	Diário de campo e composição das questões de pesquisa
		Encontros virtuais pelo Meet	Diário de campo e composição das questões de pesquisa
		Portfólio	Diário de campo e composição das questões de pesquisa
		Apresentação em evento acadêmico	Diário de campo e composição das questões de pesquisa
		Roda de conversa	Análise da conjuntura Diário de campo e composição das

			análises dos demais estudantes
Margarida Roxa 2º ano E.M./ 16 anos	CAMPO II (Jardim em florecencia) PIBIC/UnB GECRIA - Formação em tutoria para atuar nas eletivas de escrita autoral criativa Apresentação de trabalho em evento acadêmico CAMPO III Escola de Ensino Médio Beija-flor Participação como tutora na eletiva	Vídeo - conclusão do PIBIC	Diário de campo e composição das questões de pesquisa Análise da conjuntura Diário de campo e composição das análises dos demais estudantes
		Encontros virtuais pelo Meet	
		Portfólio	
		Apresentação em evento acadêmico	
		Roda de conversa	

Campos II e III (as estudantes pesquisadoras participaram dos dois campos)

Participantes	Campo / Atuação / Período	Tipo de material de pesquisa	Dados
Lírio Branco Professor de Língua Portuguesa e da eletiva de escrita criativa Contrato temporário da SEDUC-DF	CAMPO III Escola de Ensino Médio Beija-flor Parceria com o GECRIA na construção e condução da eletiva de escrita criativa em sala de aula	Conversas pelo WhatsApp	Dados para análises discursivas
		Diário de bordo	Dados textuais para análises discursivas
		Vídeo – roda de leitura das cartas anônimas	Diário de campo
		Prosa no café	Dados linguísticos para análises discursivas
Flores do Campo Estudantes de 1º ano do E.M (6 turmas – média de 120 estudantes)	CAMPO III Escola de Ensino Médio Beija-flor Participantes da pesquisa	Cartas para escola	Dados textuais para análises discursivas
		Roda de conversa	Dados linguísticos para análises discursivas

Campo III

Participantes	Campo / Atuação / Período	Tipo de material de pesquisa	Dados
Lírio Rosa - 29 anos Professora de Língua Portuguesa e da eletiva de escrita criativa	CAMPO IV Participante da pesquisa Participação na oficina de escrita autoral	Conversa pelo WhatsApp	Diário de campo-reflexividade e item 4 do arcabouço da ADC- possíveis modos de superar obstáculos

Contrato temporário da SEDUC-DF	criativa com seus estudantes	Escrita espontânea	Diário de campo-reflexividade e item 4 do arcabouço da ADC- possíveis modos de superar obstáculos
		Relato pessoal	Diário de campo-reflexividade e item 4 do arcabouço da ADC- possíveis modos de superar obstáculos
Flores do campo Estudantes de 1º ano e 2º ano do E.M.	CAMPO IV Escola de Ensino Médio Borboletas Azuis Participação em oficina de escrita autoral criativa	Escrita espontânea Escrita em 3 gestos	Diário de campo-reflexividade e item 4 do arcabouço da ADC- possíveis modos de superar obstáculos

Campo IV**6.2 – Desenho da pesquisa – Olhar atento às rotas de voo**

*“O roteiro de viagem me protege dos desvios de rota.
E assim plaiño sobre os jardins das escritas que nos escrevem
E sinto o perfume das flores que cuidei”.*
Adriana C. de Azambuja

Os caminhos percorridos em cursos, oficinas, participações em eventos e muitos diálogos ‘teóricoafetivos’ me trouxeram uma gama de dados que abarcavam textos autorais de docentes e discentes, além dos textos de participantes das oficinas das quais participei tanto como condutora quanto como tutora. Para seleção do *corpus*, precisei retomar o desenho da pesquisa, o quadro de coerência e meus objetivos. Entendi que precisava escolher os textos que viessem ao encontro das respostas que estava buscando. Portanto, neste momento retomo os objetivos da pesquisa, o gráfico que chamo aqui de mapa da *escrita que nos escreve* e o mapa de coerência da pesquisa.

*Enquanto me (re)escrevo em escritas
(Autoral)*

*(Des) nortear a pesquisa nas misturas de saberes
Sulear os campos com o perfume das brisas
Escritas outras, falas outras, leituras outras
No caldeirão do pensar, pitadas de poesia.*



Objetivo Geral: Investigar práticas de escrita autoral criativa em escolas com foco nos processos discursivos de autoria de textos em contexto de implementação do Novo Ensino Médio.

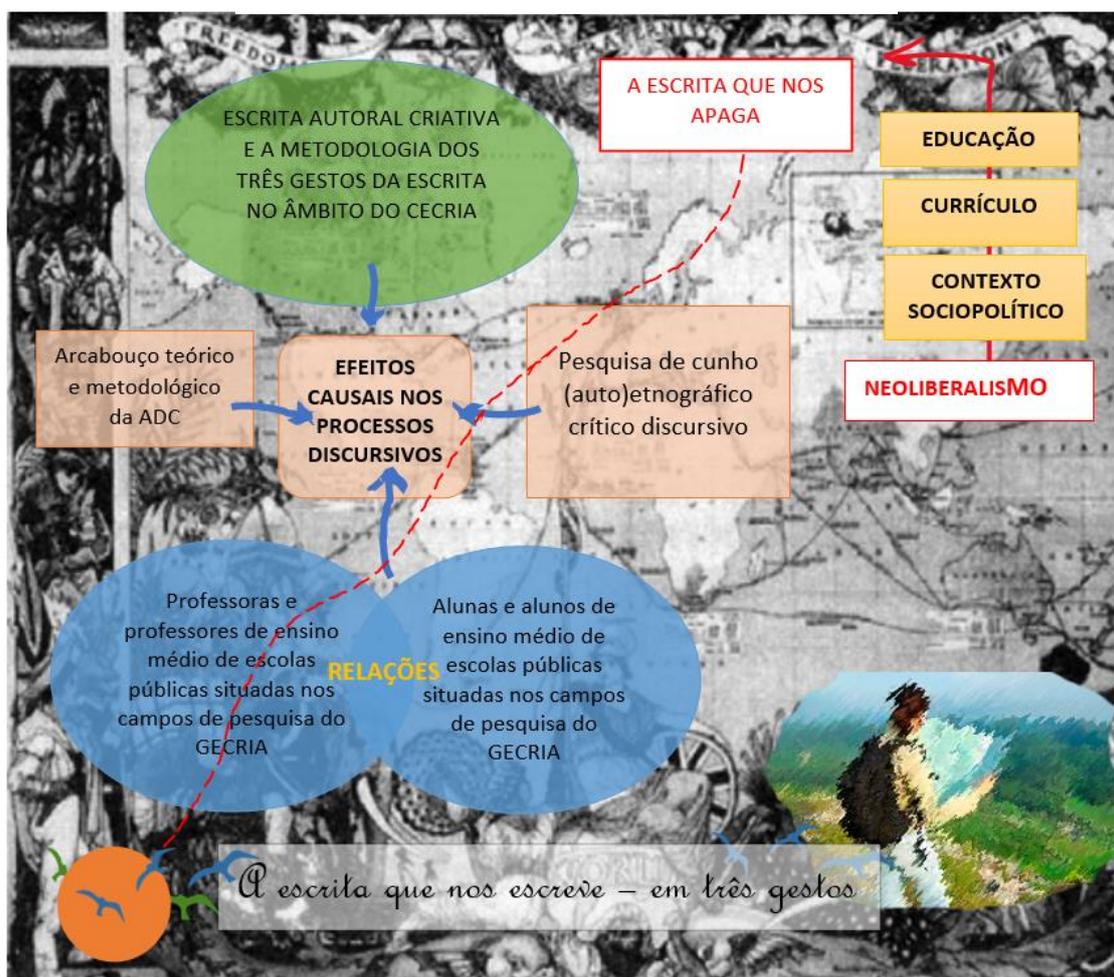
Objetivos Específicos:

- a) Analisar os processos de construção dos poderes causais das práticas pedagógicas de escrita autoral criativa, vivenciadas no contexto do Novo Ensino Médio na construção de disciplina eletiva.
- b) Analisar as representações e identificações sociodiscursivas docente associadas à escrita e como essas representações se modificaram com o trabalho pedagógico em sala de aula.
- c) Investigar a metodologia dos três gestos da escrita autoral (desbloqueio, linguagem e criatividade) em escola de Ensino médio no contexto da eletiva do NEM, a fim de compreender as práticas discursivas e de gêneros textuais de cada gesto.
- d) Analisar os processos identificacionais, representacionais e acionais de alunas e alunos do Ensino Médio em cursos de escrita autoral criativa.

A imagem que trago a seguir, “o mapa da escrita que nos escreve”, me ajudou a manter o foco naquilo que realmente estava buscando na pesquisa. Trazer os pensamentos em forma de imagem me ajuda a manter minha *mente voadora* na rota que escolhi traçar. Dessa forma, retomo os objetivos e o quadro de coerência da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria

Figura 27 - Mapa da "escrita que nos escreve"



O quadro de coerência da pesquisa sintetiza as relações entre as questões e os objetivos de pesquisa, metodologia e estratégias de geração de dados, sujeitos participantes da pesquisa, análise transdisciplinar da pesquisa e dimensão situada da pesquisa. Esse foi um instrumento bastante importante para que eu mantivesse o foco ou percebesse as modificações que deveriam ser feitas de acordo com material que os campos me trouxeram. Trago a seguir o quadro em questão.

Quadro 20 - Mapa de coerência da pesquisa

QUESTÕES DE PESQUISA/ OBJETIVOS	METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS	SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	ANÁLISE TRANSDISCIPLINAR Macrocategorias sociodiscursivas	DIMENSÃO SITUADA DA PESQUISA (ação, representação, identificação)
Analisar os poderes causais das práticas pedagógicas de escrita autoral criativa vivenciadas por professores do Novo Ensino Médio na construção de disciplina eletiva	Etnográficos e documentais - Diálogos com professoras /es participantes do curso do GECRIA em 2021 - Diário de bordo, portfólio, carta, escrita espontânea, relato	Professoras/es do curso do GECRIA 2021	Poderes Causais em textos e projetos de eletivas	Transformação-protagonismo-curriculo- mudança- acional identificacional-identidades
Analisar as representações sociodiscursivas dos/as professores/as associadas à escrita e como essas representações se modificaram com o trabalho pedagógico em sala de aula.	Conversas Diário de bordo Relatos Vivência de campo em 2022	Professoras/es em 2022 / 2023	Representacional- Peso- cobrança- crença ancestral- emancipação Fluido-leve- arte Analisar traços estilísticos e de autoria nos textos literários	Representacional (dados textuais) Acional
Investigar a metodologia dos três gestos da escrita autoral (desbloqueio, linguagem e criatividade) em escola de Ensino médio no contexto da eletiva a fim de compreender as práticas discursivas e de gêneros textuais de cada gesto.	Curso de escrita criativa em eletiva do NEM durante o segundo semestre de 2022 Reflexões ‘teóricas’ em diálogo com o GECRIA Curso de tutoria – estudantes pesquisadoras PIBIC/UnB/GECRIA Vivências de campo – Campo como comunidade de aprendizagem – professores e estudantes Escrita espontânea como impulso para processos identificacionais representados por gêneros.	Pesquisa reflexiva, teórica, etnográfica crítico-discursiva e de cunho autoetnográfico	Impulso Intuição Pulsção	Acional- Gêneros discursivos e autoria criativa em três gestos Identificacional – formas particulares de escreverem-se nas escritas
Analisar os processos identificacionais, representacionais e acionais de alunos e alunas do Ensino Médio em cursos de escrita autoral criativa	Curso de tutoria-feedback das tutoras, Relatório criativo, portfólio, textos escritos do drive (Docs) e contos finais (tutoras)	Estudantes do Ensino Médio 22	Traços estilísticos e de autoria nos textos literários-reescritas	Estudantes-pesquisadoras protagonismo e poderes causais

Fonte: Elaboração própria

6.3 – Retomando o alçar voo – “Eu” pesquisadora

A retomada dos meus percursos nesta sessão tem por objetivo buscar uma coesão entre os porquês, os ‘de que maneira’ emergem os resultados alcançados na pesquisa, partindo do princípio de nossa autoria em termos de escolhas e análises (FAIRCLOUGH, 2003). O contato com a metodologia de escrita adotada pelo GECRIA (DIAS, 2022), me fez entrelaçar reflexões sobre a professora que minha mãe foi (pela admiração que tenho), na aluna que fui e na professora que sou¹⁹. Lembrando que estou afastada das salas de aula por um término de contrato e por outros motivos pessoais, mas que não posso deixar de SER algo que está entranhado em quem eu SOU. Reuni em minha bagagem para a ‘voo’ rumo ao campo de pesquisa, todos esses atravessamentos somados às experiências que tive com os caminhos metodológicos de escrita nos quais o GECRIA vem se debruçando. Minha mãe professora, eu aluna²⁰, eu professora. Precisava dialogar com esses ‘eus’, na escola, em sala de aula. Minhas inquietações pousaram nas carteiras de estudantes e professoras (es) de Ensino Médio, por diversos motivos. Dentre eles, uma experiência que ainda pulsava em mim como professora de ensino técnico de *Design* para adolescentes do NEM – SESI/SENAI, em um período de escolarização que é muito complexo, delicado e que precisa ser sempre revisitado e aberto para os diálogos ‘teórico-crítico-afetivos’.

Por conta da minha formação em Desenho Industrial – Habilitação em Projeto de Produtos, a criatividade e a autoria sempre foram temas relevantes em meu percurso enquanto *designer* e professora de *Design*, mas encontrar esses temas associados à escrita sem pretensões literárias, mas sim voltadas ao desbloqueio, à reescrita com consciência linguística e estilística – elementos fundamentais à criatividade na escrita – e à aproximação com quem somos por meio dela – origem de nossa autoria, me causou espanto e me afetou profundamente, no sentido dos afetos que vêm, fazem sentido e ficam. Afetos que no meu fazer e no meu pensar relacionavam-se à criação de produtos, fossem eles gráficos ou não, foram deslocados para as nossas relações com a escrita. Apesar de gostar de escrever desde criança, esse eu escritora se apagou ou foi ficando pelo caminho, a cada tropeço. Mas foi caminhando por essa metodologia de escrita, que

¹⁹ Graduada em Desenho Industrial, fui professora em faculdades particulares de Publicidade, Design Gráfico, Desenho Industrial e em escolas técnicas, quando atuei junto a estudantes de ensino médio.

²⁰ Penso aqui no momento de minha escolarização no ensino médio em escola pública, junto às reflexões que passo a ter na segunda graduação, Licenciatura em Letras e, mais profundamente, no mestrado.

meu ‘eu’ *designer* se uniu ao meu ‘eu’ escritora resultando em um início de projeto que chamei de poesia na lata.

A possibilidade de ingressar no mestrado em Linguística, teve como sopro o ingresso no GECRIA como estudante e depois como pesquisadora. A abertura do grupo para o ‘pode chegar’, o acolhimento e a receptividade com os quais fui recebida, mexeram com meus atravessamentos identitários e com minha vontade de agir no mundo. Os incentivos recebidos pelo grupo GECRIA, me encorajaram a rascunhar um projeto e me inscrever na seleção de mestrado. O tema que escolhi não poderia deixar de ser Educação. Precisava misturá-lo, em sua complexidade, a essa experiência com a autoria criativa. Assim, senti que as marcas de ter sido professora de estudantes do E. M. estavam presentes nos textos que me percorriam.

Passei a observar criticamente os contextos que envolviam o E. M. na época do início da pesquisa e a buscar respostas para os questionamentos e reflexões que daí surgiram. Na verdade, meu agir pesquisadora quis ‘voar’ rumo à escola levando as experiências que tive para um encontro entre meus ‘eus’ estudante e professora e os ‘eus’ das professoras (es) e estudantes de E.M. da rede pública de ensino, rede essa em que cursei o antigo Segundo Grau. Esse encontro se configurou no meu sentir e no meu pensar como um movimento circular que alçou voo em espirais de escritas.

6.4 – Campos semânticos e categorias de análise - Eu; Eu e Nós; Eu e o Tempo; Eu e a Escola - em ventos de brisas, alísios e vendavais

Os textos escritos pelos participantes da pesquisa durante as comunidades de escrita (GECRIA) que surgiram desse percurso, foram gerados a partir da metodologia de escrita adotada, cuidada e ressignificada zelosamente, pelo GECRIA - a metodologia da escrita em três gestos, sobre a qual tratei seção 4 da dissertação. Portanto considero que o material gerado, no que concerne ao momento da escrita, durante o trabalho de campo, se deu por meio dessa metodologia. Os instrumentos utilizados para geração de outros materiais colhidos, como rodas de conversas e outros, constam dos “quadros síntese do trabalho de campo” (Quadros 1, 2, 3 e 4).

Separei os campos de pesquisa de acordo com os sentidos que floresceram a partir do *corpus* construído, representando-os como ‘campos semânticos’, os quais envolveriam as categorias de análise. São eles: EU; EU e NÓS; EU e o TEMPO; EU e a ESCOLA. Tais

significações ‘saltaram’ dos textos por conta das representações individuais, coletivas, espaço-temporais e espaço-afetivas no campo da escola. Para compreender os processos discursivos de autoria de textos no contexto da pesquisa, faço um cruzamento entre os significados do discurso - acionais, representacionais e identificacionais - e as macrocategorias que se associam a esses significados nos textos, dentro dos campos semânticos já mencionados. Dessa forma busco abordar as “macrocategorias sociodiscursivas” e a “dimensão situada da pesquisa”. Busco, pois, para efeitos didáticos o conceito de categorias analíticas em Resende e Ramalho (2011, p.161)

Categories de análise textual são, portanto, formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar (-se) em práticas sociais situadas. Por meio delas, podemos analisar textos buscando mapear conexões entre o discursivo e o não discursivo, tendo em vista seus efeitos sociais.

Fairclough (2003) pondera sobre as significações do texto situadas na produção de escrita tratando a análise textual com foco movente em direção à produção de textos e esclarece que com isso não pretendia reduzir a importância da recepção e da interpretação dos textos. Trago esse enfoque por conta de estar analisando textos que foram produzidos enquanto momentos de desbloqueio de escrita e de efeitos causais acionados por conta de gêneros como cartas, relatos pessoais e diários de campo, além de transcrições de vídeos e áudios associados aos diálogos de campo.

De acordo com Fairclough, “uma parte daquilo que se convencionou na abordagem dos textos como elementos de eventos sociais é o fato de que nós não estamos apenas interessados nos textos, mas também em um processo interativo de produção de significado”. A partir da LSF (HALLIDAY, 1978, 1994), o autor pensa nos significados do discurso enquanto acional (gêneros), representacionais (discurso e texto) e identificacionais (estilo). Dessa forma, Fairclough entende que o significado identificacional do discurso, tem relação com os aspectos mais voltados para o autor do texto e suas subjetividades. A preocupação do analista volta-se em primeira instância, para “a intenção, a identidade do autor”. Portanto, ao buscarmos significações associadas aos aspectos mais subjetivos do sujeito estamos buscando significados identificacionais. Em seguida, o interesse volta-se para o texto em si e suas relações gramaticais e semânticas e por último, mas não necessariamente nessa ordem, o interesse é pelos aspectos interpretativos do leitor e do ouvinte que Fairclough nomeia de significado

representacional do discurso, ao trazer aspectos associados à recepção do texto. Tem relação com os modos de representar o mundo material, o outro e a si próprio de forma reflexiva. Fairclough coloca que tais sentidos são produzidos ao “longo da interação” desses fatores. Considero importante, nesse momento da escrita, trazer o entendimento em Fairclough dos conceitos que se associam aos significados identificacionais por incluir aspectos relevantes no contexto de minhas análises, como, “subjetividade”, “identidade”, “eu” e “ethos”.

Fairclough (2003, p.153 – tradução livre), nos alerta para a complexidade do significado Identificacional pontuando que devemos distinguir os aspectos pessoais (personalidade) e sociais da identidade (identidade social). Concordo com o autor que a identidade não pode ser reduzida à identidade social, o que significa dizer que a identificação não é um processo puramente textual ou apenas situado na língua. Pontua que mesmo antes da aquisição da língua, nos engajamos com o mundo em processos de identificação, especialmente na formação da consciência de si. Dessa forma nas significações identificacionais faço uso das identidades pessoais enquanto “eu” e das sociais enquanto “ethos”. Trago os termos entre aspas para tratar das categorias e em letra maiúscula para me referir aos campos semânticos.

Busco o conceito de subjetividade também em Fairclough (2003), que entende o conceito enquanto a forma como os indivíduos se posiciona e se identifica em relação as práticas sociais e discursivas em que estão envolvidos. Associa-se a diferentes formas de agir e interagir no mundo, além de ser um conceito que se associa ao estilo, que é a forma como os indivíduos se expressam e se distinguem por meio do uso de recursos linguísticos e semióticos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159 – Tradução livre). O autor também define estilo como “a forma como os indivíduos se expressam e se distinguem por meio do uso de recursos linguísticos e semióticos” (FAIRCLOUGH, 2003).

Em seguida trago as seções de análise e as análises propriamente ditas, e as categorias que utilizei nesses processos.

6.5 – Analisando o material da pesquisa - Vento no rosto, mordiscos e açucenas



*“...Eu protegi teu nome por amor
em um codinome Beija-flor...”
Cazuza, 1985*

Os processos discursivos dos quais participei refletem nesse contexto, a linguagem como um fluxo por onde navegam os textos que nos percorrem. As sensações que me atravessavam enquanto lia os textos e procurava compreender seus sentidos me vieram como o vento no rosto. O vento no rosto me trouxe os mordiscos e açucenas de Garcia Lorca (1994, p.47), “O poeta pede a seu amor que lhe escreva”. Poema esse, que minha mãe não se cansava de declamar. E a saudade inunda minha alma. Pesquisar e escrever essa dissertação tem sido assim para mim: emoção, reflexividade e descobertas nos caminhos de uma ciência pulsante em minha ‘pesquisavida’.

Por conta do extenso material colhido nos campos, precisei escolher alguns textos que representassem o contexto pesquisado e que respondessem as minhas perguntas de pesquisa. A escolha não foi fácil dada a forma afetiva como esses materiais chegaram até mim. Optei então por fazer as análises textuais de algumas das escritas de giz, das escritas anônimas, das escritas na mesa, e quanto as escritas que voam e as escritas na roda, trouxe reflexões nas considerações finais.

Antes de entrar nas sessões de análises propriamente ditas, trago uma questão de pesquisa que surgiu durante o processo de análise de corpus resultando naquilo que representei como campos semânticos de análises – O que a metodologia dos três gestos da escrita constrói por meio dos processos discursivos em relação às subjetividades individuais e coletivas nas relações escolares dentro dos campos semânticos EU, EU e NÓS, EU e o TEMPO, EU e a ESCOLA?

- **Escritas de giz**

Dentre tantos textos docentes que passaram por meus campos de pesquisa, optei por selecionar as escritas de duas professoras e de um professor com os quais, em diferentes momentos, tive a chance e a felicidade de dialogar. Chamei a presente seção de ‘escritas de giz’ em homenagem às e aos antigos professores que, em muitas das vezes, tinham apenas no giz e no quadro negro os recursos para ministrarem suas aulas. Retomando a fala que esclarece como protegi as identidades dos participantes, dei aos discentes os codinomes Lírio Branco, Lírio Azul e Lírio Rosa.

Os textos analisados estão destacados em quadros, em itálico. A voz do autor é representada também em itálico no corpo de texto das análises. Retomo as categorias analíticas que foram utilizadas para análises da seção escritas de giz, relacionadas aos

significados acional, representacional e identificacional do texto, lembrando que todos estão envoltos pelos campos semânticos já mencionados.

Quadro 21 - Campos Semânticos

CAMPOS SEMÂNTICOS – EU, EU e NÓS, EU e ELES, EU e a ESCOLA, EU e o ESPAÇO-TEMPO		
Macrocategorias sociodiscursivas e Dimensão situada da pesquisa		
REPRESENTACIONAL	IDENTIFICACIONAL	ACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Práticas docentes - Escola / educação / NEM - Estudantes - Ensino de escrita - Metodologia dos três gestos da escrita - Representação de eventos e atores sociais - Poderes causais 	<ul style="list-style-type: none"> - Cansaço - Medo / insegurança - Esperança - Sentir, pensar, agir - Transformações identitárias Poderes causais - Ehtos x Eu 	<ul style="list-style-type: none"> Diário de escrita docente

Fonte: Elaboração própria

Trago, portanto, a seguir, os processos discursivos docentes materializados em textos e os diferentes contextos onde foram gestados. As epígrafes que inauguram as análises vêm de conversas informais durante o trabalho de campo que anotei em meu diário de bordo.

Lírio Branco

“...circule as palavras que dão força ao seu texto e sublinhe aquelas que lhes retiram a força. Agora reescreva com consciência linguística e estilística.”

(Dinâmica de reescrita – metodologia de escrita em três gestos- GECRIA)

Foi com esse participante da pesquisa que tive a alegria de compartilhar minhas vivências no campo da escrita autoral criativa em uma sala de aula durante o segundo semestre de 2022, inaugurando a disciplina eletiva de escrita criativa na Escola de Ensino Médio Beija-flor. O professor, um jovem de 29 anos, graduado e pós-graduado pela UnB no campo da Literatura, estava atuando pela primeira vez em sala de aula, com estudantes de Ensino Médio, como professor temporário da SEEDF. A escola com uma história de mais de 50 anos, confunde-se com a própria história da região administrativa onde se localiza. Depois de passar por várias mudanças no decorrer dos anos, enfrentava, no momento do trabalho de campo, mais um desafio, que era o de implementar o Novo

Ensino Médio. Trinta e uma turmas no período da manhã, dentre primeiros, segundos e terceiros anos e 28 turmas no período da tarde, das quais 14 são de primeiros anos (dados que constam do site da instituição de ensino). Levando em consideração que cada turma tem em média 30 alunos, os primeiros anos da tarde perfaziam em média um total de 420 estudantes. A eletiva de escrita criativa teve em média de 25 à 30 estudantes por turma, porém, por conta da significativa evasão da eletiva, tínhamos em torno de 10 a 15 estudantes por turma.

O recorte nos primeiros anos do período vespertino se deu por conta de ser nesse contexto que a disciplina eletiva de escrita criativa foi ofertada. Lembrando que as eletivas são itens que “podem” compor os itinerários formativos, que elas não são obrigatórias e que sua inclusão poderia ou não acontecer a depender de decisões da instituição escolar.

Em reflexões compartilhadas eu e professor Lírio Branco dialogamos sobre a metodologia de escrita em três gestos e como a adaptaríamos aos caminhos que ele já havia pensado. Fomos construindo juntos, dia após dia, as dinâmicas de escrita que praticaríamos com os estudantes. Optamos por sentir as turmas. Perceber as necessidades dos estudantes e o ritmo de suas escritas. Queríamos juntos, a experiência do novo. Das surpresas. Do tempo sem pressa. Do respeito às particularidades que sabíamos que iriam surgir pelo caminho. Dessa forma pudemos experimentar uma construção com os estudantes, até porque, as vozes das Margaridas, como já disse anteriormente, estavam presentes na sequência didática que apresentei ao professor Lírio Branco, como inspiração para a eletiva. Tais sequências constam da seção 4, onde discorro sobre as práticas pedagógicas e metodológicas da escrita autoral criativa. Os percalços do caminho nos tiraram algumas vezes da rota traçada, mas o que não se falou, ou escreveu ou ficou pelo caminho, também ocuparam lugares importantes na pesquisa, como relato na contextualização da seção de análises.

Um outro aspecto tem relação com o título que foi dado pela equipe pedagógica, e não pelo professor, à disciplina eletiva: “Escrita Criativa: produzindo textos, curando traumas e tecendo sonhos.” O título trouxe uma ideia, em princípio, de unir o incentivo para a prática da escrita às dinâmicas que remetem à escrita curativa (geralmente conduzida por profissionais da área terapêutica) e às possibilidades de os estudantes escreverem sobre seus sonhos. Sendo o professor do campo da Literatura e não do campo da psicologia ou do campo terapêutico, os significados que o enunciado ‘curando

traumas' traz, podem de certa forma, ter influenciado tanto na forma como as aulas seriam conduzidas quanto nas escolhas dos alunos de se inscreverem ou não na eletiva. Posso pensar também, que a escolha pelo título em questão tenha vindo de uma licença poética ou simplesmente que desvele a percepção de que as/os estudantes sejam atravessados por traumas e que a escola, enquanto equipe pedagógica ou enquanto instituição de ensino deva preocupar-se e agir sobre tais aspectos.

Diário docente (Lírio Branco) – “*Sho*” na vida como a de escrever um livro

Fiquei confusa sobre o título dado ao diário docente, mas o professor Lírio Branco me esclareceu que foi uma forma de intertexto. Foi uma referência ao poema de Carlos Drummond de Andrade, “Poema de sete faces” que representa seu desejo de ser *gauche* na vida. Notei que essa era uma marca forte de representação de seu *eu* escritor e por isso trouxe o excerto ao qual se refere para inaugurar seus textos autorais.

“...Quando nasci, um anjo torto
 Desses que vivem na sombra disse:
 Vai, Carlos, ser *gauche* na vida...”
 (Poema de sete faces – Carlos Drummond de Andrade)

Considero importante contextualizar suas escritas dizendo que são textos provenientes de seu diário de campo. Nesse diário o professor escreveu, não apenas revestido de seu “ethos” professor, mas sim como sujeito que se entregou ao processo da autoria, trazendo em suas escritas espontâneas, fragilidades, medos, contradições, crenças, valores e desejos. Na perspectiva das dinâmicas de desbloqueio da escrita, primeiro gesto da metodologia de escrita autoral criativa (DIAS, 2021), as escritas vêm de forma subjetiva e geralmente são escritas de si (FOUCAULT, 2001), carregadas de memórias afetivas. Tendo em vista que o professor se permitiu escrever no mesmo nível dos estudantes, ou seja, em uma postura horizontal, fazendo parte das vivências enquanto sujeito, decidi escolher o texto que inaugura tanto seu diário quanto a disciplina, mesmo sendo um texto centrado no “eu”, que trazia em seu corpo, reflexões não sobre a educação, mas sobre si mesmo. De certa forma, tal escolha me faz pensar, que professoras e professores que lidam melhor com quem são, com seus ‘eus’, podem também, lidar melhor com seus estudantes. Tais reflexões também se alinham às outras duas professoras cujos textos também fazem parte deste corpus. Além do diário de campo, trago excertos de conversas de WhatsApp.

O primeiro texto do professor Lírio Branco é um contrato poético-criativo com o caderno. Essa foi a primeira dinâmica de escrita que colocamos na roda com as/os estudantes. Sugerimos que se aproximassem de seus cadernos, que ficassem íntimos deles e que os tivessem como seus confidentes. Sugerimos também que tivessem neles (nos cadernos) a escuta para seus desejos, inquietações, enfim, para suas subjetividades. Seus sentimentos. E que simplesmente deixassem que os textos viessem e que os “derramassem no caderno por meio de suas canetas”, como nos ensina Glória Anzaldúa (2000[1981]).

Retomando o que falei anteriormente sobre a escrita terapêutica, a proposta das dinâmicas associa-se ao que entendemos como uma dimensão libertadora da escrita. A dimensão curativa, ao nosso ver, deve ser tratada no campo terapêutico e é assim que ela acontece nas comunidades de escrita curativa do GECRIA. Estamos lidando aqui com o campo da linguagem.

Iniciamos a dinâmica e o professor Lírio Branco pegou seu pequeno caderno de anotações, deixou seu ‘ethos’ professor de lado e se permitiu escrever. Livre de quaisquer julgamentos, de forma espontânea e autoral. A técnica utilizada foi a escrita espontânea por 7 minutos.

Excerto 01 - Contrato poético-criativo com o caderno

...meu compromisso é de seguir escrevendo, mentindo e refletindo sobre certas ambições que eu tenho na vida como a de escrever um livro. Com base nisso, faço esse contrato, cujo valor é imensurável e por isso, nenhum. Agora, devo continuar até o final esse processo para que haja não só um início, mas um meio e quiçá um fim: o fim em nada. Gostaria que o sol quente deste dia fosse testemunha do meu medo de compromisso. Até breve.

No excerto 1, o ‘eu’ escritor de Lírio Branco é acionado por conta dos poderes causais de gênero desencaixado - contrato poético - e da própria escrita espontânea. O ‘eu’ escritor se sobrepõe ao ‘eu’ docente, já que sua identidade docente não se revela no excerto. O ‘eu’ escritor é acionado pela proposta de uma escrita poética no enunciado da dinâmica. Percebo um intertexto com a literatura em *siglo mentindo*, que talvez faça alusão à ideia de que o poeta é um fingidor.

Em *devo continuar até o final esse processo para que haja não só um início, mas um meio e quiçá um fim*, percebo um intertexto associado aos aspectos literários, como o

início o meio e o fim de uma história. Quando escreve, *e quiçá um fim*, traz um traço estilístico que, talvez, no âmbito da recepção dos textos, induzisse o leitor à dúvida, traço esse, penso eu, próprio dos contos.

Lírio branco fala de um compromisso, *meu compromisso de seguir escrevendo*, que parece estar associado ao eu escritor, marcado por *certas ambições que tenho de escrever um livro*. Esse aspecto parece estar associado à categoria tensionamento entre o ‘ethos’ e o ‘eu’. Ao mesmo tempo percebo a categoria da dúvida, nos trechos *um fim em nada* e em *meu medo de compromisso*.

Nessa análise pude perceber as significações identificacionais no campo semântico do EU, trazendo as categorias da dúvida, do devaneio, das escolhas lexicais e metafóricas, além do tensionamento entre o ‘eu’ escritor e o ‘ethos’ professor de forma não explícita. A escrita traz significações acionadas, por conta dos poderes causais do gênero proposto e de intertextos associados à escrita literária. As significações identificacionais surgem com as marcas particulares de escrita nas escolhas lexicais e metafóricas.

Texto 2 – Anotação de diário

13 de setembro de 2022

(1) Esse é o meu primeiro ano como professor, comecei a ensinar já no NEM, que é um novo sistema de ensino que eu não quero explicar de tão chato.

(2) Em linhas gerais, eu estou dando aula de português e de escrita criativa. Dar aula de escrita criativa realmente tem estimulado minha criatividade. Certamente estou escrevendo bem mais que antes, mas me sinto ainda sem tempo para tocar para frente o projeto de escrever um livro, por exemplo.

(3) No entanto, a sensação de ser professor é um pouco complexa. Eu não sei se tenho habilidade suficiente para ensinar ninguém a fazer coisa nenhuma, então cruzo o tempo todo com minha síndrome de impostor. Se não sou um bom professor, o que me faltaria? Quais habilidades eu teria que desenvolver para chegar lá? Essa investigação deixa tudo mais complexo.

(4) Sobre a escrita criativa, é ruim a sensação de estar começando tudo do zero e estar aprendendo a navegar em um mundo novo. Como o quê? Ao mesmo tempo eu fico feliz com essas aulas, de verdade. Elas são mais leves e tranquilas do que as aulas normais.

Em (1) *não quero explicar de tão chato*, Lírio Branco traz uma representação negativa, ao novo sistema de ensino do Ensino Médio brasileiro - NEM, através do qualificador *chato*. Percebo um mecanismo de aproximação identitária com os/as estudantes, por meio de marcas linguísticas próprias da identidade de jovem estudante.

O enunciado (2) *'dar aula de escrita criativa realmente tem estimulado minha criatividade'* demonstra um alto grau de modalidade e de compromisso com o que está sendo dito pela ênfase dada por meio do advérbio *realmente*. O trecho *'Tem estimulado'* para caracterizar o *"dar aula"* traz a ideia de processo, ao mesmo tempo em que o uso do pronome *minha* qualifica o processo como algo do mundo interno, da esfera pessoal.

Ao dizer *'estou escrevendo bem mais que antes'*, o professor realça sua prática de escrita particular, em um processo relacionado ao seu "eu" escritor, modalizando em alto grau de comprometimento e reforçando a afirmativa com o advérbio *'certamente'*. A conjunção *'mas'* utilizada no enunciado, *mas me sinto ainda sem tempo para tocar para frente o projeto de escrever um livro, por exemplo*, traz uma contraposição com mais elementos do seu mundo interno e mais uma vez revela o tensionamento identitário vivenciado por ele.

Em (3), no trecho *a sensação de ser professor é um pouco complexa*, Lírio Branco traz sua subjetividade e uma ideia de indefinição pelo uso do adjetivo *complexa*, que por sua vez é modalizada pela locução adverbial *um pouco*, o que diminui seu grau de comprometimento. No trecho, *- Eu não sei se tenho habilidade suficiente*, denota um conflito identitário com base em uma medida externa (suficiente). Representa o ensino como uma prática do universo transmissivo - *ensinar ninguém a fazer coisa nenhuma* – trazendo elementos negativos de forma repetida o que reforça uma auto avaliação negativa e um sentimento de distanciamento do outro.

No trecho *- Então cruzo o tempo todo com minha síndrome de impostor*, o professor elabora uma representação negativa de si: representa a si próprio como alguém que ocupa um lugar que não é seu. Em *- Se não sou um bom professor, o que me faltaria?* - Lírio Branco realça um aspecto reflexivo muito interno, revelando como ocupar o papel de professor neste momento de sua vida é atravessado por preocupações identitárias. Ao questionar a si mesmo sobre o que lhe faltaria para ser um bom professor demonstra, implicitamente, um desejo de tornar-se esse "bom professor". No trecho *- Quais habilidades eu teria que desenvolver para chegar lá?* - As escolhas lexicais em *'habilidades'* e *'desenvolver'*, associam-se a uma concepção de ensino bancário e

transmissivo. O adverbio *lá* faz alusão a um lugar imaginário, idealizado pela estruturação colonial de operação da educação. Em - *Essa investigação deixa tudo mais complexo* – faz uso mais uma vez o adjetivo “complexo”, agora para representar suas perguntas internas, *essa investigação*.

Em (4), no trecho - *Sobre a escrita criativa, é ruim a sensação de estar começando tudo do zero* – Lírio Branco representa o trabalho com a escrita autoral criativa no âmbito do GECRIA, como uma novidade, *um mundo novo*. Algo que ainda não conhecia e essa sensação do novo, do desconhecido é representada de forma negativa. Em - *Começar tudo do zero* – traz uma questão identitária, talvez associada ao lugar de fala, como se ele fosse agora uma tábua em branco (e não apenas o aluno). Essa representação discursiva dialoga com isolamento, insegurança e insatisfação de práticas e identidades no NEM. Ao dizer - *ao mesmo tempo que fico feliz com essas aulas* – traz um tensionamento nos modos de vivenciar a educação e o ensino, representado como ruim por um lado, e por outro, *feliz*. Lírio Branco traz um alto nível de comprometimento reforçando o enunciado anterior pelo marcador de modalidade - *de verdade*. Ao dizer que - *Elas são mais leves e tranquilas do que as aulas normais*, representa as aulas de escrita criativa como ‘*leves e tranquilas*’ – e por pressuposição, não são consideradas ‘normais.’

Excerto do texto 3 – anotação de diário

Esta é a última aula do dia, os alunos da turma são participativos e gostam muito de falar. As eletivas tendem a ser mais tranquilas e os alunos que vêm costumam estar interessados no conteúdo.

Na última aula do dia o professor escreve em seu caderno representando os alunos de forma positiva - *são participativos e gostam muito de falar*. Também representa as eletivas positivamente modalizada pelo enunciado - *tendem a ser mais tranquilas* - me fazendo supor que nem sempre são positivas. Em - *Os alunos que vêm costumam estar interessados*, o marcador restritivo *que vêm*, me leva a pressupor que existem aquelas/es alunos que não vão.

Pelo contexto em que o texto foi escrito percebo os poderes causais dos próprios estudantes sobre Lírio Branco ao modificarem o sentimento do professor que se torna positivo em função do engajamento dos estudantes em relação à sua aula.

Texto 4 – Dinâmica de escrita – cortar, reduzir – carnavalizar, expandir

Apenas uma teia de aranha se estende sobre o vulcão, no entanto ele se abstém de entrar em erupção”. Não nos dão uma semana coringa para surtar em off quando trabalhamos, então o jeito é fingir uma teia de aranha que contenha a erupção desse vulcão que é o surto. Pode até ser que eu me exponha um pouco a loucura que me habita, mas me digo. Não erupte, não transborde, pareça normal no trabalho, em casa você chora.

A título de contextualização, a dinâmica na qual foi escrito o texto acima propunha uma escrita espontânea a partir de um aforismo. Em seguida o excesso de palavras deveria ser cortado até chegar-se a um Hai Kay. O texto original é de Karl Kraus e foi utilizado como uma forma breve de escrita que pode ser expandida ou ainda reduzida. “*Como são poderosos os costumes sociais! Apenas uma teia de aranha se estende sobre o vulcão, no entanto ele se abstém de entrar em erupção*”.

O excerto em questão foi escolhido para compor as análises pelo fato de ele ter feito o mesmo exercício de escrita em suas seis turmas de escrita criativa. Esse fato me chamou a atenção pelo aspecto agentivo reflexivo que um aforismo pode trazer. O professor insistiu em seus diálogos internos e foi tecendo o seu sentir em cada aula por meio da escrita inspirada no aforismo. Junto à escrita espontânea, que é uma escrita livre de seus aspectos formais, escreve os *haiku* (plural de *haikai*).

Apenas uma teia de aranha se estende sobre o vulcão, no entanto ele se abstém de entrar em erupção”. Lírio Branco repete o mesmo enunciado em todos os seis textos demonstrando o poder agentivo do texto (MAGALHÃES, 2017) em seu sentir, pensar e agir. A ação de escrever sobre si é urgente e necessária. *Não nos dão uma semana coringa para surtar em off quando trabalhamos, então o jeito é fingir uma teia de aranha que contenha a erupção desse vulcão que é o surto*. O enunciado traz o cansaço e de certa forma a reivindicação por mudança, quando avalia negativamente a relação entre tempo e trabalho, *não nos dão uma semana coringa*. Faz uso do verbo surtar que demonstra um sentimento intenso de stress em relação ao trabalho. *Pode até ser que eu me exponha um pouco a loucura que me habita, mas me digo* – Além dos traços autorais marcados por seu estilo de escrita, *mas me digo*, escolhe se expor de certa forma, (já que mantenho seu anonimato), pela necessidade de escrever sobre o que sente. *Não erupte, não transborde, pareça normal no trabalho, em casa você chora*. Pela própria característica do gênero diário ele aconselha a si próprio na tentativa de manter-se sob controle. O termo *erupte*

é utilizado em forma de intertexto, já que foi uma palavra criada por um estudante na falta de outra, já existente que a substituísse.

O aforismo utilizado na dinâmica traz uma linguagem metafórica agenciando de diferentes formas os participantes da dinâmica. Em cada um dos seis textos que o professor escreve dentro desse contexto, a metáfora se associa a diferentes questões de enfrentamento.

Texto 5 – Haikai

<p><i>Fim de tarde</i> <i>Frio seco</i> <i>Não me estresso</i> <i>Não sou ou vento</i></p>

O texto 5 traz as características formais do raikai de forma adaptada, sintetizando o seu sentir com elementos da natureza, *fim de tarde*, *frio seco*, *não sou o vento* (campo do EU – identificacional). Ao afirmar *não sou o vento*, demonstra uma resistência ao sentimento de opressão que tem em relação ao trabalho.

Texto 6 – excerto de anotação de diário

<p><i>Hoje, eu acordei cansado, há algo na rotina de corrigir redações e provas que derrete meu cérebro. Eu fico sempre muito cansado e incapaz de pensar por muito tempo.</i></p>
--

Hoje, eu acordei cansado, traz uma relação com o tempo, associado ao gênero “diário” (significados identificacional e representacional) – representação de si como *cansado*. *Há algo na rotina de corrigir redações e provas que derrete meu cérebro*. O advérbio “algo” denota que ele não sabe explicar o que nessa rotina o estressa tanto, *derrete meu cérebro*. A rotina associa-se aos modos colonizados de nos relacionarmos com o mundo – modos de operação da ideologia. Nesse caso, o substantivo “rotina” traz uma carga negativa reforçada pelo enunciado *derrete meu cérebro*. *Eu fico sempre muito cansado e incapaz*, representações discursivas identitárias com avaliação negativa. O advérbio “sempre” realça a temporalidade do cansaço que é enfatizado pelo operador de ênfase, “muito”. *Eu vou aprender muita coisa e isso, com certeza, vai ajudar na composição do meu currículo*. O enunciado configura no campo do EU, *meu, eu vou*, por

conta do próprio gênero diário e pelo fato do professor estar em diálogo consigo próprio refletindo sobre suas questões identitárias.

As escritas do professor Lírio Branco demonstram o quanto ele se identificou com a metodologia de escrita em três gestos, trazendo uma avaliação positiva em relação aos efeitos causais em sua própria escrita no que se refere ao desbloqueio. Apesar de trazer alguns interdiscursos associados aos modos de operação da ideologia, como a hierarquização de sua posição em relação aos estudantes desvelada no texto e as relações de poder na apassivação dos estudantes além trazer de forma naturalizada as dificuldades que as pessoas têm de escrever, demonstra um desejo de transformação na prática docente do ensino de língua portuguesa. Ao se representar com desconforto como o de estar “começando do zero”, subentende-se um certo engessamento ligado ao ethos professor como sendo infalível e inatingível. Por outro lado, percebo transformações associadas ao desbloqueio de sua escrita e o reconhecimento de novas possibilidades em sua prática docente associadas ao ensino de escrita.

Para finalizar as análises dos textos do professor Lírio Branco, trago excertos de um diálogo pelo aplicativo WhatsApp em que traz considerações sobre as vivências com a metodologia de escrita praticada pelo GECRIA (DIAS, 2022) e sobre a eletiva de escrita criativa.

Texto 7 – Impressões sobre a eletiva e o contato com a metodologia dos três gestos da escrita – gravação de áudio – conversa pelo WhatsApp
Inseri colchetes para trazer uma das marcas de sua oralidade: pausas longas demonstrando o refletir antes de falar.

(1) Adriana, eu acho que sinceramente, como professor e como uma pessoa que tava fazendo parte né, do[...] escrevendo também junto com os meninos, eu nem acho que tenha sido tão ruim a gente ter acabado[...] não passando por todos os gestos, porque eu acho que o desbloqueio de alguma forma ele é[...] muito importante, sabe é claro que a consciência ela[...] a consciência linguística também é muito importante...

(2) ...mas eu acho que[...] vamos parar pra prestar atenção, assim, pensar: quantas pessoas que podem se dizer que[...] com a escrita desbloqueada? São pouquíssimas, né, na verdade é uma habilidade muito rara e que ela sozinha né, a gente ter esse foco já é bastante[...] interessante metodologicamente falando...

(3) ...e aí eu acho que tem Marcuschi, né, que é um linguista que fala sobre a linguística enunciativa, né, que[...] o aprendizado da escrita, ele é muito mais sobre dar oportunidade pras pessoas se expressarem, né, pras pessoas enunciarem através da escrita e eu acho que

isso[...] em si já é um mundo muito grande, né, essa coisa de você dar oportunidade pra eles de escreverem textos sem colocar nenhum tipo de restrição, né?

(4) ...Porque eles precisam se apropriar da escrita, né, a escrita precisa se mostrar dentro da potencialidade que ela tem como ferramenta humana, né? Eu acho que eles não têm plena consciência disso e quando eles começam a falar sobre o universo deles e como é que eles podem dar significado, né, pra esse próprio universo, eu acho que isso é o mais importante[...] da aula de português, né? Do processo de alfabetização.

(5) ...Então eu acho que assim, a [...] o desbloqueio, ele [...] faz parte de todo esse mundo, né, da alfabetização, né? Porque quando você vai polir mais esse seu texto eu acho que[...] você [...] vai passar pra uma outra parte já, né, e eu acho que o desbloqueio ele engloba essa coisa de você usar a escrita, né, você incorporar isso. Instrumentalizar.

Nota de campo 10 – Pedi ao Lírio Branco que me escrevesse uma carta reflexiva sobre a experiência com a metodologia de escrita autoral criativa e ele, talvez por falta de tempo, preferiu me enviar um áudio pelo aplicativo WhatsApp. Entendi como uma carta oral.

A gravação traz as marcas da oralidade de Lírio Branco que agenciado por uma proposta de escrever uma carta, decide trazê-la de forma oral. Já no trecho (1), Lírio Branco se posiciona no ‘campo do EU’, *eu acho que*, e aumenta o grau de comprometimento ao trazer o advérbio *sinceramente*, enfatizando sua posição sobre a prática que vivenciamos na escola Beija-Flor. Ao se colocar no contexto da eletiva, *como professor e como uma pessoa que tava fazendo parte, escrevendo também junto*, move-se para o ‘campo do NÓS’, e traz sentimentos de pertencimento e coletividade. Percebo também uma relação de hierarquia quando sai de sua posição de professor deixando que seu *eu* participe das dinâmicas de escrita autoral criativa no mesmo plano dos estudantes (relação entre o *ethos* e o *eu*).

Ainda em (1) no trecho - *com os meninos* - traz uma representação das/os estudantes revestido de seu *ethos* professor, saindo do campo do *eu*. Em - *eu nem acho que tenha sido tão ruim a gente ter acabado não passando por todos os gestos* - faz uma avaliação modalizada com baixo grau de comprometimento. Conclui o pensamento avaliando positivamente a metodologia de desbloqueio, porém retira a ênfase, como podemos perceber no trecho *eu acho que o desbloqueio de alguma forma, ele é muito importante* – talvez, dessa forma, modalizando seu comprometimento. No trecho - *sabe é claro que a consciência linguística também é muito importante* – traz uma fala reflexiva, com alto grau de modalidade e afirmação categórica pelo marcador *é claro*.

Em (2), no trecho - *vamos parar pra prestar atenção, assim, pensar, quantas pessoas podem se dizer com a escrita desbloqueada?* - chama para um diálogo reflexivo sobre a importância do desbloqueio da escrita e talvez esteja justificando seu próprio bloqueio ao trazer a maior parte das pessoas para esse contexto. Ou será que ele enxerga o fato como um problema social e percebe a importância de práticas de desbloqueio de escrita já que é algo que atinge a tantas pessoas? Pelo fato de Lírio Branco ter vivenciado a metodologia dos três gestos da escrita, os aspectos identificacionais misturam-se aos relacionais, pois nos momentos de escrita atuava enquanto estudante e professor ao mesmo tempo. Lírio Branco segue em sua fala afirmando que - *são pouquíssimas, as pessoas que têm a escrita desbloqueada* - e ainda que - *na verdade é uma habilidade muito rara* - trazendo uma afirmação com alto grau de comprometimento e a representação da escrita como inacessível para pessoas sem altas habilidades (reforço de pensamentos hegemônicos?). Pensando em sua prática docente pondera que - *ela sozinha[...] a gente ter esse foco já é bastante interessante metodologicamente falando* - traz uma avaliação positiva, porém limitadora. Os estudantes não conseguem ir além? Não conseguem alcançar o terceiro gesto - a pulsação?

Em (3) convoca outras vozes para o debate sobre o tema. Chama Marcuschi de forma interdiscursiva e intertextual dizendo que *o aprendizado da escrita, é muito mais sobre dar oportunidade pras pessoas se expressarem, [...] enunciarem através da escrita* e avalia com alto grau de modalidade - *eu acho que isso em si já é um mundo muito grande*. O trecho - *essa coisa de você dar oportunidade* - remete às relações de poder e ao pensamento hegemônico que entende os sujeitos de forma apassivada, além de trazer um discurso salvacionista. Pondera que a escrita espontânea sem restrições corrobora para desbloqueio.

Em (4) Lírio Branco afirma que - *eles (os estudantes) precisam se apropriar da escrita* - demonstrando um desejo de transformação, porém, a escolha lexical - *se apropriar* - desvela uma naturalização das relações de poder. No trecho - *a escrita precisa se mostrar* - associa poderes causais à escrita, mas não se coloca em um contexto de intermédio desse encontro entre escrita e estudantes por meio de uma prática docente engajada e continua - *dentro da potencialidade que ela tem como ferramenta humana, né?* Em - *eles não têm plena consciência disso* - pondera que os estudantes não conhecem o potencial da escrita e reconhece que tais potenciais estão para além da comunicação interpessoal e entende que metodologicamente e pedagogicamente, as práticas de escrita

autoral criativa exercem poderes causais ao aproximarem os estudantes de seus mundos por meio da escrita.

Os textos de Lírio Branco trouxeram em termos de significações identificacionais, um tensionamento entre o ‘ethos’ professor e o ‘eu’ escritor. Traz algumas crenças cristalizadas associadas a uma Educação transmissiva que se desvela por suas escolhas lexicais e talvez um certo distanciamento dos estudantes pela forma como os representa (eles, meninos). Esse tensionamento surge quando, em uma de suas falas demonstra o desconforto por estar aprendendo do zero. Talvez venha de um discurso opressivo de que o professor deve ter um lugar de fala muito distante do lugar de fala dos estudantes (ou de quem aprende). Percebo uma assimetria de poder que circunda esse discurso. Quando assume o ‘eu’ escritor, demonstra um conforto maior, já que as dinâmicas lhes permitem escrever, e desbloquear sua própria escrita.

O medo, a insegurança e talvez alguns traumas trazidos pela própria escolarização permeiam seus textos escritos e falados misturando-se a percepções que vão surgindo sobre modos outros de ver e viver o ensino e as práticas pedagógicas. Também percebo em termos de significados representacionais como representa a escola, buscando em sua própria vivência de estudante os modos engessados e pouco afetivos que permeiam as escolas. Seus textos também trazem as representações sobre a metodologia de escrita criativa como uma forma leve e tranquila.

Suas escritas desvelaram seu desejo de ser escritor e como a metodologia dos três gestos da escrita exerceram poderes causais sobre seu ‘eu’ escritor. Apesar dos textos escritos não terem trazido mudanças agenciadas pela prática pedagógica em contexto das eletivas, em nossos diálogos refletiu sobre a importância de professoras/es terem contado com modos outros de ensino de escrita e de perceberem como exercer a criatividade sugerida nas licenciaturas, na prática, em sala de aula. Levo, portanto, seus diálogos mais reflexivos para a seção seguinte onde trago as vozes das e dos participantes do campo III, em minhas espirais de escrita.

- **Escritas anônimas: cartas para a escola**

*Estava cansada, desolada, já pensando que nada disso valia o esforço.
O professor prepara uma linda aula e ninguém participa. É como se ele fosse invisível.
Não consegui ficar até o final da aula. Estava sufocada.
Levantei-me para ir embora e quando estava saindo uma aluna me parou e disse:
- Professora, não vai por favor. Gosto muito de você.*

Sim, vale todo sacrifício

(Autorial – nota de diário de campo que me soprou poesia no rosto)

Tivemos certo êxito em relação ao primeiro ciclo da sequência didática pensada para eletiva de escrita criativa, com uma pequena parte dos alunos que estavam mais engajados. A dificuldade foi a de conseguir que compartilhassem os textos conosco. Houve muita resistência e poucos deles quiseram entregar os termos de autorização para participação da pesquisa os quais dependiam da assinatura dos pais, já que eram menores de idade. Eu precisava de textos e a maneira que encontrei de obtê-los foi por meio do anonimato. Propus então que escrevessem uma carta anônima para a escola, já que em nossas rodas de conversa esse era o principal assunto. A escola, personificada como alguém com quem se relacionam e de quem trazem, dentre muitas queixas e traumas, recordações afetivas.

A opção pelo gênero carta pessoal mesclada à escrita espontânea se deu por conta da tentativa de fazer com que eles escrevessem e compartilhassem suas escritas por meio de uma liberdade maior em termos formais além de uma aproximação deles (as/os estudantes) com seus ‘eus’ no sentido de serem auto reflexivos sem a preocupação com possíveis julgamentos de valor. O fato de as e os estudantes terem aceitado a proposta de imediato, sem nem questionarem, me faz pensar no poder agentivo do gênero carta associado ao anonimato, pois era visível a insegurança deles em relação às suas escritas. Algumas e alguns estudantes chegaram a indagar se poderiam escrever o que quisessem, “de verdade”. Percebi que queriam mesmo dialogar com a escola, sem censuras. Costumo pensar, que o papel tem ouvidos atentos para as canetas. Quem mais os escuraria dessa forma? Temos um certo hábito, na minha concepção, de ouvirmos apenas aquilo que queremos ou até aquilo que suportamos.

O prazo que eu tinha para concluir a vivência de escrita autorial criativa com a metodologia dos três gestos da escrita na escola Beija-flor (campo III da pesquisa), já estava se esgotando. Por conta de situações internas e externas à escola – 2022 foi um ano de eleição, copa do mundo e implementação do NEM, fora o os períodos de avaliações escolares, (cronogramas costumam ter prioridade) - a carga horária da eletiva ficou reduzida, e com isso não pudemos concluir o projeto que era o de passear pelos três gestos da escrita culminando com contos e poemas escritos pelas e pelos estudantes. A ideia era enchermos a escola de varais com livros artesanais feitos por eles.

Por conta das demandas de disciplinas obrigatórias, os eventos já citados e ainda os feriados que aconteceram no segundo semestre, foi preciso ceder carga horária das eletivas, o que acabou prejudicando a finalização do percurso. Pelo pouco tempo que ainda tinha com as/ os estudantes, a solução que me veio foi pedir que escrevessem as cartas. Para minha alegria eles escreveram. Recebemos então, 50 “cartas para escola”. Fiquei muito entusiasmada por ter conseguido os textos para compor o corpus de minha pesquisa e fui para casa com muitas expectativas sobre as escritas que vieram por meio das cartas. Deixei-as descansando em cima de minha mesa e quando voltei para lê-las, contei 51 cartas. Depois de muitas emoções - algumas cartas não foram fáceis de ler - fui surpreendida por uma carta que se endereçava a mim. Querida Adriana. A última carta, coincidências a parte, era uma carta que eu havia escrito a uma professora em um momento de bloqueio de escrita.

A leitura das cartas foi de certa forma difícil, pois me trouxeram muitas recordações. Boas e ruins. Então fiquei pensando o que de fato essas cartas queriam dizer. O que se revelou com bastante força foi a representação que as e os estudantes fizeram da escola, como um local onde, principalmente, valorizam as trocas afetivas. A falta do preenchimento de algumas necessidades afetivas, causam profundas marcas nas e nos estudantes, como poderemos perceber nas cartas que trago para análise. Essas representações da escola pedem um entendimento das significações dadas a elas e, nesse contexto, as significações do discurso (FAIRCLOUGH, 2003) em seus momentos de escrita irão me ajudar a compreender as instâncias do sentir, do pensar e do agir das e dos estudantes que represento em seus anonimatos, como flores do campo.

As significações trazidas nas cartas agruparam-se naturalmente pelos sentimentos que trouxeram. Raiva, compreensão, gratidão, rupturas, carinho, relações de amizade na e para com a escola, perguntas que exigem respostas, perguntas retóricas, mágoa, ressentimento, conciliação, descobertas, crenças, valores, desejos, dentre outras semioses. Dessa forma, pelo fato de serem cinquenta cartas dentre outras escritas, optei por trazer excertos das cartas separando-os em diferentes ventos: VENDAVAIS para as cartas que trazem mágoas profundas, ressentimentos, raiva – relações rompidas; ALÍSIOS para as cartas que trazem diálogos, reflexões e possibilidades de conciliação; BRISAS para as cartas que trazem diálogos e representações mais afetivas.

Para as análises das cartas trago os mesmos campos semânticos do EU, EU e NÓS, EU e o TEMPO, EU e a ESCOLA entrelaçados aos significados discursivos

representacional, identificacional e acional. Retomo, portanto, alguns conceitos apenas a título de iluminar escolhas que fiz para as análises. Pelo contexto em que as cartas foram escritas, considerei importante buscar, nas significações discursivas de Fairclough, os significados representacionais para compreender as relações e as representações que as/os estudantes fazem de si, do outro e da escola. Dessa forma, não poderia deixar de buscar os significados identificacionais nas cartas, já que as relações pressupõem a existência do ‘eu’ e do outro em seus aspectos mais subjetivos. A escola também é compreendida, nesse contexto, como “o outro” por conta da personificação dada a ela pelas/os estudantes. Trago também a importância dos sentidos representacionais por sua agência nas transformações sociais. Ao compreender as representações que as/os estudantes fazem da escola, estamos convidando de fato, o sujeito estudante para o centro das preocupações em melhorar o sistema de educação no que concerne aos encontros entre o que eles desejam e entendem como importante para suas vidas e o que a escola julga que seja importante na construção de uma educação inclusiva, reflexiva e voltada para uma sociedade mais humana.

Dessa forma, antes de fazer as análises textuais das cartas, pensei que seria importante trazer algumas das representações que tem sido feitas em relação a palavra ESCOLA, enquanto conceito e enquanto representações das e dos estudantes.

Início com os significados encontrados em dicionários em busca livre pela Internet:

1 - Escola (Dicionário Online Priberam.org): 1 - estabelecimento de ensino; 2 - conjunto formado pelo professor e pelos discípulos.

2 - É a instituição que fornece o processo de ensino para discentes (alunos), com o objetivo de formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, social e cognitivo.

3 - A palavra escola vem do grego scholé, que significa "ócio" - o mesmo que “lazer ou tempo livre”. Este significado advém do conceito de escola na Grécia Antiga, que, diferente do que vemos atualmente, era uma reunião, um momento, em que os cidadãos gregos tiravam um tempo livre para discutirem sobre filosofia e alguns comportamentos sociais (www.significados.com.br)

Disponível em: < <https://www.significados.com.br/filosofia/> > Acessado em: 22 de agosto de 2021, às 13h41.

Significados encontrados nas “Cartas para a escola”

1-Representações da escola enquanto espaço-tempo: lugar de fazer amigos, prisão, lugar de aprender, lugar de se desenvolver, lugar de perceber possibilidades futuras, dentre outros.
2-Representação de sentimentos em relação à escola: medo, alegria, mágoa, raiva, solidão, pertencimento/não pertencimento, tédio, incompreensão, julgamento, frustração, capacidade/incapacidade, indignação, etc.

Percebo dessa forma a escola como um mundo particular onde se estabelecem relações de afeto e que, a depender de como esses afetos se estabelecem, as relações com a escola podem ser de ruptura ou de aproximação. Enquanto digitava as cartas, vários foram os sentimentos e reflexões que me vieram à mente. Por exemplo, como foi fácil para os estudantes conversarem com a Escola como se ela fosse alguém. Uma pessoa. Até aqueles que não queriam escrever de jeito nenhum, escreveram. Mesmo que com poucas palavras, se colocaram de uma maneira muito forte e pessoal. As relações afetivas com a escola como um sistema complexo, demonstram que existe algo para além de sua estrutura física, de seu corpo docente, administrativo e de apoio. É como se fosse algo superior, me arrisco a dizer que é como se a escola tivesse uma alma. Impossível apartar essa dimensão das relações que são praticadas na escola. Por outro lado, os estudantes não podem deixar em casa as suas subjetividades. As/os jovens, definitivamente não estão lá apenas para aprender português e matemática. Constroem seus ‘ethos’, constroem suas identidades por meio das relações com o outro. O ‘ethos’ estudante não está apartado do ‘eu’ estudante. Se essa construção não acontece simultaneamente os desfechos, assim como os das cartas, transbordam em rupturas ou reproduções de modos de viver opressivos, sem afeto e sem empatia.

Por conta de serem as cartas, anônimas, representei as/os estudantes por um único codinome: Flores dos Campos. Na sequência trago as cartas agrupadas e entrelaçadas nos campos semânticos mencionados. Tratei as análises desta seção de forma a reconhecer os significados que se aproximam nos diferentes grupos semânticos. Pelo fato de serem 50 cartas, optei por agrupar os sentidos que aparecem em comum nos grupos de cartas.

Nota de campo 11 (novembro de 2022)

Muitos foram os tropeços, desencontros e decepções. Mas em meio aos descasos e falta de interesse de grande parte dos alunos, brotaram lindas flores que serão regadas e cuidadas no coração destas escritas.

Para dar luz e justificar a forma como agrupei e categorizei as cartas retomo o objetivo específico que orientou a configuração da tabela que segue que é o de “Analisar os processos **identificacionais**, **representacionais** e **acionais** docentes e discentes do Ensino Médio em cursos de escrita autoral criativa”. Nesta seção analiso os processos dos discentes, Flores dos Campos. Entendi que a organização em tabelas me ajudaria a perceber os pontos em comum que as cartas trouxeram dentro de cada campo semântico e de cada categoria, para depois então, com base no que as tabelas desvelaram, trazer minhas interpretações e conclusões

Quadro 22 - Campos semânticos e categorias de análise

CARTAS DE BRISAS	CARTAS DE VENTOS ALÍSIOS		CARTAS DE VENDA VAIS
EU	EU E A ESCOLA	EU E NÓS	EU E O TEMPO-ESPAÇO
Identificacional Representacional	Identificacional Representacional	Identificacional Representacional	Identificacional Representacional
Pronomes, verbos na primeira pessoa Construção de ethos Quem eu era, quem sou e quem me tornei, o que sinto, representações de si	Elementos do gênero carta - saudação, tipo de discurso (direto ou indireto), despedida, voz, desfecho, representações da escola	Pronomes, verbos em primeira pessoa do plural Relação com as pessoas da escola	Advérbios de tempo e lugar – palavras e enunciados que se associam ao tempo-espaço
Eu – identificacionais, como me sinto, quem sou, quem me tornei Eu e nós – as relações com as pessoas dentro da escola Eu e o Tempo-Espaço – seu mundo, aqui, lá, advérbios de tempo e de lugar. Representação da escola e suas relações enquanto tempo-espaço Eu e a escola – voz ativa e passiva, relações de causalidade – existe apassivação do sujeito?			

Fonte: Elaboração própria

A análise das cartas foi feita com base nos campos semânticos, sobre os quais já discorri, em relação dialógica entre as significações do discurso, identificacional/representacional/acional, e as categorias que emergiram dos textos. Esses quadros me ajudaram a perceber, de forma clara, semioses em comum para cada campo. Nessa perspectiva nomeio o quadro de “quadro analítico dialógico”, para fins didáticos.

No campo do EU, podemos perceber que os sentimentos aparecem de forma dual e por isso separei o campo em sentir positivo e sentir negativo. Já no campo do EU e a

ESCOLA – temos representações que as/os estudantes fazem da escola que estão imbricadas ao gênero carta e por isso optei por categorizar esse campo enquanto elementos formais/estruturais do gênero – saudação/vocativo, despedida, e assinatura – e enquanto elementos textuais/mensagem – tipos de discurso (direto/indireto), voz (agenciamento e passivação) e desfecho (expectativa, reflexividade, súplica, reivindicação e outros). No campo semântico do EU e NÓS, busco compreender os discursos associados às relações interpessoais que se dão na escola e categorizo como relações amigáveis e não amigáveis. Por fim, no campo do EU e o TEMPO-ESPAÇO, aparecem os tempos-espaço bons e os ruins. Nesse campo me interesseo pelas representações da escola enquanto tempo-espaço por entender que são semioses inseparáveis nesse contexto e, em algumas situações, inseparáveis enquanto PESSOA-TEMPO-ESPAÇO.

De certa forma as tabelas foram construindo significados e se construindo por seus próprios aspectos visuais e de organização (blocos, cores, concentração de palavras em determinados espaços), na medida em que as semioses se aproximavam ou se afastavam, apareciam com mais ou menos frequência e demonstravam as relações entre as significações. Dessa forma consegui perceber como as significações dialogavam e se relacionavam umas com as outras. Além disso, as categorias foram sendo ‘pedidas’ pela própria tabela na medida em que os significados iam sendo desvelados durante a leitura das cartas. A seguir trago os quadros que nomeei de analíticos relacionais, em ventos de brisas, alísios e vendavais. Para fins de análise trago ao final de cada quadro analítico dialógico uma das cartas que julguei mais representativa dentro de cada campo.

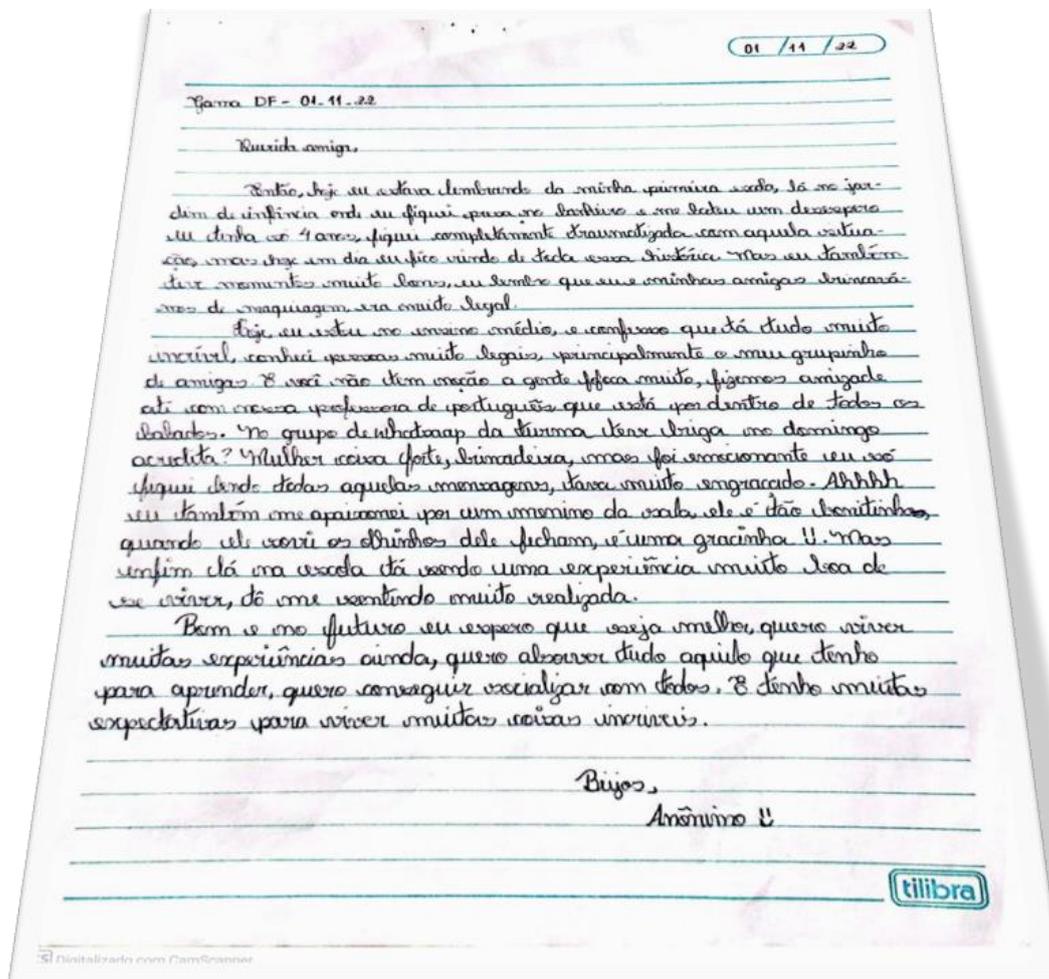


CARTAS QUE VOAM EM BRISAS – vento leve, agradável que traz sensação de conforto (12 cartas)

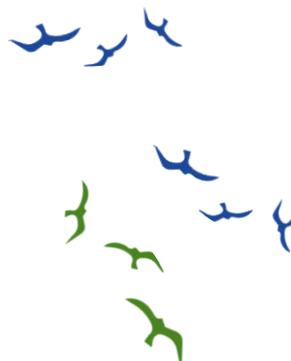


“Sou porque somos”
(Autoral – escrita de campo)

Figura 28 – ‘Cartas que voam em brisa’ – carta 01



Fonte: Arquivo pessoal



Quadro 23 - Quadro analítico dialógico - 'Cartas de brisas'

EU – relação consigo / identificacional / representacional	
SENTIR	
Sentir positivo	Sentir negativo
<p>Eu reconheço Alegria acompanhado de tristeza Sou grata Era serelepe/ ainda sou/ Até curto, mas claro que por conta dos amigos rrsrrsrs Hoje em dia fico rindo Confesso que está tudo muito incrível Emocionante Realizada Guardo com muito amor/músicas/quedas/amiguinhos Passo raiva e ao mesmo tempo dou boas risadas Realmente aprecio tudo que vivemos Muito bom lembrar as brincadeiras de escola Gosto da sensação de nostalgia Relembrar momentos e sentimentos Mas na hora dos docinhos me soltava Fica lembranças incríveis (lugar interno, no eu) Não me recordo momentos ruins Me sinto grata/momentos que me proporcionou/inclusive momentos ruins/eles foram uteis para minha formação Eu me sinto melhor nessa escola Eu consigo me dedicar mais Diversos sentimentos diferentes Mas também tive momentos muito bons Tô me sentindo muito realizada</p>	<p>Tédio/preguiça Obs.: mais raiva do que alegria kkk Agora tenho dificuldade né Me bateu um desespero/eu tinha só 4 anos/fiquei completamente traumatizada Sempre fui tímida e calada Odiava as fotos de turma obrigatória Chato tediante/ às vezes é legal Acabei a cada ano absorvendo essa energia e tomando-a para mim (o tempo em mim) Ansiedade, tristeza, desespero</p>
EU e A ESCOLA – relação com a escola / identificacional / representacional	
ELEMENTOS FORMAIS DO GÊNERO CARTA	ELEMENTOS TEXTUAIS/MENSAGEM
<p>SAUDAÇÕES/VOCATIVOS (representação da escola)</p> <p>Carta para escola/querida escola Carta/a vida na escola (formato de redação) Querida amiga Querida escola – 7 Sem saudação – 2 Velha amiga escola Olá velha conhecida Venho nesta escrita Então, Se tornou tão acolhedora e protetora</p>	<p>TIPOS DE DISCURSO:</p> <p>- Direto (fala para a escola)</p> <p>- Você é muito importante pra mim - Por isso eu te amo escola gosto menos de você por achar bem difícil - Não leve pro pessoal, só estou sendo sincera - ...você não tem noção, a gente fofoca muito/Acredita? Mulher coisa forte, brincadeira - Tudo sempre ao seu lado/ sempre houve um espaço para você</p>

<p>DESPEDIDA: (identificacional/relacional)</p> <p>Eu reconheço que você foi importante pra mim, então, obrigada. Com amor Bom, beijos Beijos Agradeço pelos nossos momentos passados e pelos momentos que temos hoje. Que você fique para sempre em minha mente. Beijos e abraços. Beijos Beijos e abraços Não leve para o pessoal, só estou sendo sincera Bye, bye Obrigada por me ajudar Obrigada pelas oportunidades Agradeço pelos nossos momentos Sem mais, despeço-me com gratidão</p> <p>ASSINATURA: (representação de si)</p> <p>..... Anônima =) Sua querida aluna Anônima Sua Crisântemo Sem assinatura (7cartas)</p>	<p>- Quero aproveitar o máximo com você - Lá na escola tá sendo uma experiência muito boa de se viver - Já passei raiva, chorei, já gritei muitas vezes por sua causa Realmente aprecio tudo que vivemos até aqui Você ficou diferente, pesada, magoada e confusa Confesso que ultimamente gosto menos de você - Indireto (fala da escola)</p> <p>- A escola é o local que eu cresci e passei a maior parte da minha vida</p> <p>VOZ:</p> <p>Agenciamento - Consigo me dedicar mais e tirar notas boas</p> <p>Passivação: - Você é grande parte espelhada no que sou hoje (você me fez ser assim) DESFECHO (Conciliação x Ruptura)</p> <p>Expectativa:</p> <p>- Espero que nesses últimos anos/espero conhecer mais pessoas maravilhosas - Expectativas para viver muitas coisas incríveis -...que você fique para sempre em minha mente - vou seguir ao seu lado até o fim da minha jornada e espero que seja longa - Eu espero que você possa ser especial para alguém igual foi para mim Muita gente a lê com olhos injustos e julgadores, mas no meu trajeto, tu é importante - No futuro espero que seja melhor/viver muitas experiências ainda/absorver tudo que tenho para aprender/conseguir socializar com todos</p> <p>Reflexividade:</p> <p>...gosto menos de você por achar tão difícil né ensino médio e pra piorar “novo” ensino médio, é bem chato ...percebo que muita gente a lê com olhos injustos e julgadores, mas no meu trajeto tu é importante</p>
--	---

	<p>...se eu não passasse por esses momentos eu não seria a pessoa que sou hoje</p> <p>- Me ajudaram a ter uma leitura de mundo de diversas maneiras. Creio que no futuro irei ter mudado muito mais, me moldando e transformando a vida de outros, e a minha (construção do ethos). Momentos bons e ruins fazem parte da formação do meu caráter/ Meu lar e você são a base do meu ser onde sou eu mesma (eu) tranquila e feliz.</p> <p>Súplica:</p> <p>Promessas:</p> <p>Quero que saiba que estudarei muito,/me esforçarei o máximo/ para que todo nosso tempo junto não tenha sido em vão. Te garantirei que valerá a pena todos os momentos. Que mesmo fora da escola te levarei comigo. Levarei o conhecimento a bordo (projeto de vida) da minha vida.</p>
EU e NÓS – Relação entre as pessoas / identificacional / representacional	
Relações amigáveis	Relações não amigáveis
<ul style="list-style-type: none"> - Passamos por altos e baixos/ conseguimos superar (a escola é uma amiga) /Aprendemos e desaprendemos/nossos colegas e amigos sempre foram importantes pra nós e ainda são - Conheci pessoas/ pessoas vão e vêm/ paixões passageiras - Conheci pessoas muito legais/meu grupinho de amigas/ amizade até com nossa professora português - Me apaixonei por um menino da sala - Fofocas/estudos/amigos - Quero aproveitar o máximo com você <p>Já fiz dezenas de amizades/ diversidade de escolas/ pessoas de diferentes classes sociais e diferentes personalidades</p> <p>Te conheço desde os meus 4 anos de idade/quando chegamos na sua porta já me apaixonei e corri para os seus braços sem olhar para trás (pessoa espaço tempo)</p> <p>Meus professores são legais/tenho um preferido/ninguém gosta dele</p> <p>Me apaixonei por um menino da escola, ele é tão bonitinho</p>	<p>Eu era a aluna nova sem amigos</p>
EU e o TEMPO-ESPAÇO – relação com a escola enquanto tempo e espaço	
Tempos bons	Tempos ruins
- Tivemos vários momentos juntas	- Você mudou bastante

<p>- Me acompanhou por longos anos/ ainda me acompanha e ainda irá continuar por mais dois anos.</p> <p>- Quando tudo isso acabar/ vou sentir falta</p> <p>- Há tanto tempo nos conhecemos</p> <p>- Momentos bons e ruins</p> <p>- Por você (lugar) conheci pessoas</p> <p>- Espero que nesses últimos anos que temos ainda espero conhecer mais pessoas maravilhosas</p> <p>- O lugar onde fico maior parte dos meus dias e vida/ onde passo raiva e ao mesmo tempo dou boas risadas/ mais raiva do que alegrias kkk</p> <p>- Lugar onde aprendi ler e escrever/me socializar/lidar com situações</p> <p>Ultimamente</p> <p>Crescendo em estatura e pensamento</p> <p>Antigamente – lugar de diversão/facilidade nas matérias</p> <p>Hoje em dia fico rindo de toda essa história</p> <p>Tive momentos bons/ brincávamos/ era muito legal</p> <p>Nossa como passou rápido nossos anos juntos/ quase 12 anos somente em memórias</p> <p>Hoje estou no ensino médio/ está tudo muito incrível</p> <p>No futuro espero que seja melhor/viver muitas experiências ainda/absorver tudo que tenho para aprender/conseguir socializar com todos</p> <p>Jardim de infância/ todas aquelas brincadeiras/ tudo tão simples mas tão importante na minha vida</p> <p>Aprecio tudo que vivemos até aqui</p> <p>Fofocas, estudos, amigos é o agora</p> <p>Tudo que vivemos até aqui</p> <p>- ...Que mesmo fora da escola te levarei comigo</p> <p>-agradeço pelos momentos/que você fique para sempre em minha mente</p> <p>A melhor parte é a educação infantil/primeiros momentos/primeiros amigos/primeira professora/brincadeiras na escola/brincar no parquinho/brincadeiras de sala</p> <p>Ensino fundamental passa rápido/ensino médio focar no futuro</p> <p>Te conheço desde os meus 4 anos</p> <p>Adorava a horta que você tinha no passado</p> <p>- Quando chegamos na sua porta (pessoa lugar) já me apaixonei e corri para os seus braços sem olhar para traz</p>	<p>ensino médio pra piorar “novo” ensino médio, é bem chato</p> <p>Hoje, no ensino médio, tudo mais sério estamos aqui</p> <p>Jardim de infância/ fiquei presa no banheiro/tinha só 4 anos</p> <p>-Mas esse tempo se acaba muito rápido</p> <p>Você ficou diferente, pesada, magoa e confusa</p> <p>- Há algum tempo eu não queria ir para a escola</p> <p>Você ficou diferente, pesada, magoada e confusa</p>
---	--

<p>- Vou seguir ao seu lado até o fim da minha jornada e espero que seja longa/ no meu trajeto tu é importante</p> <p>- Agora eu me sinto feliz por estar aqui/ agora tenho amigos/motivos de vim feliz/me sinto melhor nessa escola</p> <p>- Se tornou tão acolhedora e protetora o lugar onde passei a maior parte da minha vida/parte da minha infância</p> <p>Agora/ensino médio/mais responsável e livre</p> <p>Lá na escola tá sendo uma experiência muito boa de se viver</p>	
--	--

Fonte: Elaboração própria

Para representar as Cartas de Brisas, selecionei a carta de uma das Flores dos Campos que julguei trazer os elementos que se aproximam mais desse campo semântico. A imagem a seguir é da carta original escrita pela própria Flor do Campo.

<p>CARTA Nº 01</p> <p><i>Gama DF – 01-11-22</i></p> <p><i>Querida amiga,</i></p> <p><i>Então, hoje eu estava lembrando da minha primeira escola, lá no jardim de infância onde eu fiquei presa no banheiro e me bateu um desespero eu tinha só 4 anos, fiquei completamente traumatizada com aquela situação, mas hoje em dia eu fico rindo de toda essa história. Mas eu também tive momentos muito bons, eu lembro que eu e minhas amigas brincávamos de maquiagem, era muito legal.</i></p> <p><i>Hoje eu estou no ensino médio e confesso que tá tudo muito incrível, conheci pessoas muito legais, principalmente o meu grupinho de amigas. E você não tem noção a gente fofoca muito, fizemos amizade até com nossa professora de português que está por dentro de todos os babados. No grupo de Whatsapp da turma teve briga no domingo acredita? Mulher coisa forte, brincadeira, mas foi emocionante eu só fiquei lendo todas aquelas mensagens, tava muito engraçado. Ahhhh eu também me apaixonei por um menino da sala, ele é tão bonitinho, quando ele sorri os olhinhos dede fecham, é uma gracinha=). Mas enfim lá na escola tá sendo uma experiência muito boa de se viver, tô me sentindo muito realizada.</i></p> <p><i>Bom e no futuro eu espero que seja melhor, quero viver muitas experiências ainda, quero absorver tudo aquilo que tenho para aprender, quero conseguir socializar com todos. E tenho muitas expectativas para viver muitas coisas incríveis.</i></p> <p><i>Beijos,</i></p> <p><i>Anônimo=)</i></p>
--

No campo do EU, as representações de si associadas ao sentir aparecem majoritariamente de forma positiva, trazendo memórias afetivas da infância bem construídas e que não se quebram no decorrer do tempo. Palavras como *relembrar*, *memória*, *nostalgia*, *lembranças*, *recordo*, são recorrentes nesse grupo de cartas. Mesmo o sentir negativo aparece de forma branda e por vezes até revestido de humor – *mais raiva do que alegria kkkk*. Outro sentimento constante nesse campo é o de gratidão – sou grata, agradeço.

Tais considerações se alinham as representações que os estudantes fazem da escola no campo do EU e a ESCOLA. As relações se mostram mais afetivas tanto nos aspectos formais do gênero carta quanto nos textuais. As escritas são direcionadas para a escola em discursos diretos - *você é muito importante para mim* – as saudações e vocativos aparecem sempre de forma amorosa – *querida escola, querida amiga* – e a maior parte das cartas trazem a “gratidão” no elemento despedida – *obrigada por me ajudar, obrigada pelas oportunidades, despeço-me com gratidão* – fazendo sentido para o que se revela na categoria “desfechos”. Nesse sentido alguns pontos importantes são as expectativas sempre positivas – *muitas expectativas para viver muitas coisas incríveis* – reflexões positivas sobre as relações com a escola – *meu lar e você são a base do meu ser onde sou eu mesma, tranquila e feliz* – além das “promessas” que aparecem apenas nas CARTAS QUE VOAM EM BRISAS – *quero que saiba que estudarei muito, me esforçarei ao máximo, levarei o conhecimento à bordo (intertexto com o “Projeto de Vida”)*.

No campo do EU e NÓS, fica evidente a importância do “fazer amigos” na construção da relação com o aprendizado. A representação da escola torna-se positiva na medida em que as relações com as pessoas - amigos, professores - também o são – *conheci pessoas muito legais/ meu grupinho de amigas/ amizade até com nossa professora de português/ fofocas-estudos-amigos/ meus professores são legais*. Interessante notar que na carta escolhida a escola é representada como uma amiga de fato – *teve briga no domingo acredita? Mulher coisa forte, brincadeira, tava muito engraçado / Ahhhhh, eu também me apaixonei por um menino da sala*. Pelo fato de a/o estudante ter muitos amigos na escola, não foi difícil personificar a escola enquanto uma amiga tão próxima. Na medida em que se sentem aceitos nas relações com o outro, a escola torna-se um espaço socioafetivo proporcionando relações mais amigáveis em relação ao aprendizado. No contexto desse grupo de cartas é importante ressaltar que enquanto surgem vários

enunciados associados às relações amigáveis, apenas um consta das não amigáveis, não por conta de traumas, mas pela falta de amigos – *eu era a aluna nova sem amigos*. Dessa forma esse campo se configura enquanto “sou porque somos”.

No campo EU e o TEMPO-ESPAÇO, percebo que o espaço escola se mistura a um espaço interno e o tempo escola é um tempo interno cheio de lembranças felizes. Por vezes a escola é representada enquanto pessoa lugar - *chegamos na sua porta já me apaixonei e corri para os seus braços sem olhar para traz/ quase 12 anos somente em memórias*. Poucos são os atravessamentos que tornam esse espaço tempo ruim e quando aparecem revelam empatia pela escola – *você ficou diferente, pesada, magoada, confusa* – em uma relação em que a (o) estudante se mistura ou se confunde com a própria escola. A escola enquanto espaço não é representada enquanto lá. *É o agora, lugar onde, por você* (lugar). A escola é um espaço acolhedor e por isso é acolhida configurando por vezes no campo do “nós” – *se tornou tão acolhedora e protetora o lugar onde passei a maior parte da minha vida / tudo sempre ao seu lado / sempre houve um espaço (interno) pra você*.



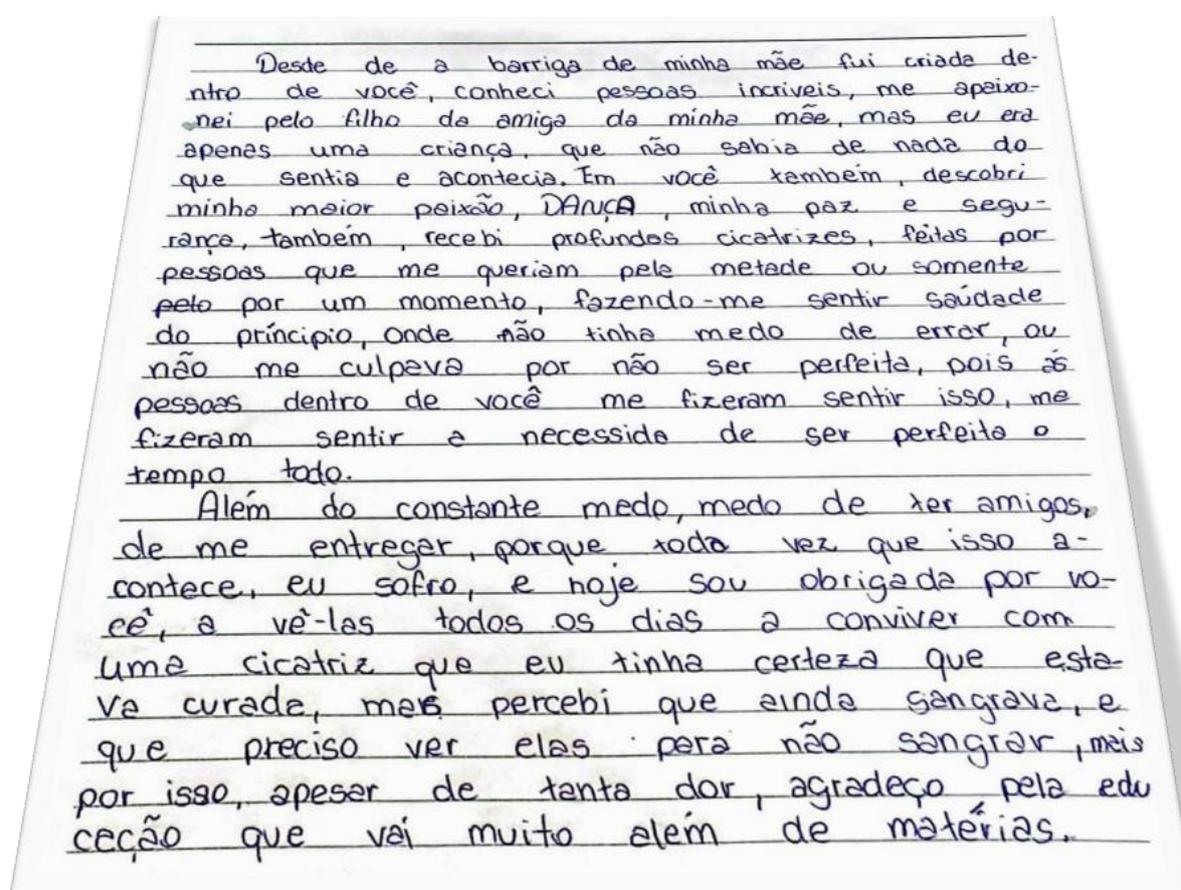
CARTAS QUE VOAM EM ALÍSIOS – ventos regulares que impulsionam movimentos (21 cartas)



“Se dedicar a algo não significa se doar até não haver mais nada em você”

(Flor do Campo)

Figura 29 - 'Cartas que voam em alísios' - carta 13



Fonte: Arquivo pessoal



Quadro 24 - Quadro analítico dialógico - 'Cartas de alísios'

EU – relação consigo / identificacional / representacional	
SENTIR	
<p>Positivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu gostava - Foi até que legal - Me senti acholhida pelo menos um pouco - Achei dahora - Me senti imersa em sua alegria - Dei um ataque de raiva - Versões minhas: histórias alegres e trágicas - Estou indo dentro dos trilhos - Agora estou completa - Saudade - Manter a calma e a sanidade - Me apaixonei - Não tinha medo de errar/não me culpava por não ser perfeita (no início) - Tenho muita saudade de tudo isso - Eu me vejo em um campo de flores rosa tão lindo (lugar interno) /lá longe (quanto mais interioriza mais longe fica) vejo uma árvore cheia de frutos e com a raiz bem grande - Mesmo que tenha me machucado/me tornei mais forte - Era um brotinho ainda em processo de desabrochar / energia inacabável/ 	<p>Negativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ainda sinto que estou só - O inferno aconteceu - Confesso não ser tão feliz - Estou cansada de me esforçar - Nunca entendi o porquê - Eu sofri bullying - Desânimo/ problemas familiares, ansiedade - Sozinho/ sem alguém pra desabafar/ficar sozinho é foda/ sem amigo - Tive medo - Atitude desesperada - Tive que mudar minha personalidade e meus gostos - Eu realmente queria gostar mais - Me assustam - Foi muito difícil - Me fazem sentir pena - Constante medo/medo de ter amigos/de me entregar - Meu psicológico não anda tão bom - ...sentia algo incompleto - Garoto gay - Bastante reservada -...você apavora / não á como corre -...a beira de um precipício -...se afunda e se perde na escuridão -...vozes chatas e ridículas (na mente) - Eu nunca fui uma pessoa de estudar
EU e A ESCOLA – relação com a escola / identificacional / representacional	
ELEMENTOS FORMAIS DO GÊNERO CARTA	ELEMENTOS TEXTUAIS/MENSAGEM
<p>SAUDAÇÕES/VOCATIVOS (representação da escola)</p> <p>Vais demorar (concentração – escrita de si)</p> <p>07 cartas sem saudações</p> <p>Caro Pedro – a escola está diretamente associada ao amigo</p> <p>Querida aprendizagem</p> <p>Cara escola</p> <p>04 Querida escola</p> <p>Querida ou quase isso escola</p> <p>De: Para: 02</p> <p>Escola</p> <p>Meu querido baú de lembranças</p> <p>Olá como você tá</p>	<p>TIPOS DE DISCURSO:</p> <p>- Direto – (falo para a escola – amiga, confidente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faz muito tempo que a gente não se fala, né? - ...fiquei sem falar com você - ...agradeço por você ter voltado pra minha vida - ...você é muito importante pra mim - ...Conversas únicas inesquecíveis que só eu e você sabemos <p>- Indireto – (falo da escola)</p> <p>Da qual eu não quero estar perto às vezes</p> <p>Sabe aquele mar lindo e calmo / que coisa perfeita/ escuridão sem fundo e gelada</p> <p>VOZ:</p>

<p>Minha amiga escola</p> <p>DESPEDIDA: (identificacional)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sem despedida - É isso, lembranças e lembranças da minha vida acadêmica - Beijos e espero que melhore - Obrigada pelos professores que vivaram amigos, pela constante disciplina que me ajudou a ter. - Com cansaço e motivação na medida certa - Apesar de tanta dor agradeço pela educação que vai muito além de matérias - Para minha melhor amiga - Ok chega de drama - ...mas agora nesse momento eu me despeço de você. Não quer dizer que eu vou deixar de estudar. <p>ASSINATURA: (representação de si)</p> <p>Anônima Um menino qualquer Autor desconhecido – para: escola Sua velha amiga</p>	<p>Agenciamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descobri minha maior paixão, dança - Não deixei que isso me abalasse - Descobri que sou Trans / mudou minha vida <p>Passivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você faz o bem pra mim, como ensinar coisas novas - Sou obrigada por você - As pessoas dentro de você me fizeram sentir isso. Me fizeram sentir a necessidade de ser perfeita o tempo todo. - Recebi profundas cicatrizes feitas por pessoas que ... - Você me trouxe aprendizado/trilha de conhecimento e educação básica (linguagem associada a projetos pedagógicos) <p>Metáforas (enquanto elemento estilístico)</p> <p>DESFECHO (Conciliação x Ruptura)</p> <p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -...a única coisa que espero no meu futuro escolar é terminar o colégio e cursar artes cênicas - Espero ter amigos de verdade - Espero que eu possa voltar a aprender como antes - Espero terminar o colégio - Espero que melhore - Espero que nós possamos estar juntas até o fim deste ciclo de forma saudável - Tô aprendendo demais e espero continuar - Espero que a gente se divirta - Espero que continuemos a ter essa mesma magia - Então espero que no futuro isso se torne algo agradável e que não seja desgastante, porque eu realmente queria gostar mais <p>Reflexividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vi que sem você eu estava no lugar errado (se afastou da escola e depois voltou) - Nosso processo de aprendizado não só intelectual, mas empírico para a vida/ fundamental para minha evolução e fortalecimento mental - ...quando o aluno está desanimado nem sempre é porque ele não quer aprender, ele pode estar com... problemas de ansiedade. - Sempre os professores julgam o aluno aí acaba juntando problemas da vida como problemas escolares/a escola poderia ajudar/planejar algo sobre - A escola, poderiam sim ajudar, planejar algo sobre, porque nem sempre é o aluno, mais na maioria das vezes é a vida dele e coisas que ele passa
--	---

	<p>-... boa parte do problema é meu egoísmo. Deveria fazer aulas elaboradas que ocupem a mente</p> <p>- A palavra amizade se tornou mais profundo e menos romantizado</p> <p>- ...vou deixar o passado no passado e recomeçar do início.</p> <p>-...não á como você corre se você não nadar por cima mas você não consegue você afunda e se perde na escuridão.</p> <p>Alternativa:</p> <p>-...deço do balanço e colho lindas flores ou eu continuo a balançar e derrepente a cair naquele mar turbulento.</p> <p>Súplica:</p> <p>- Por favor/ se importe/tenha paciência com os imaturos</p> <p>Reivindicação:</p> <p>- Quero um lanche melhor/melhores condições de estudo/segurança/eventos escolares/halloween de graça</p> <p>- Acho que você deveria melhorar</p> <p>- Só quero que no futuro na escola seja melhor do que agora.</p> <p>- Acho que você poderia ser um pouco melhor em questão de ensino e esporte</p>
--	---

EU e NÓS – Relação entre as pessoas / identificacional / representacional

Relações amigáveis	Relações não amigáveis
<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Fiz amigos que carrego até hoje - Muitas que vou levar pro resto da vida - Fiz...só pra ter amigos Relações de amor e amizade - ...conhecer pessoas maravilhosas - Encontrei pessoas incríveis/ outras nem tanto - Interações da qual nunca irei deixar de recordar - Fiz amigos de verdade/ alguns levo até hoje - Conheci pessoas incríveis - Converso com todos - Minha melhor amiga - Consegui finalmente fazer amigos - Espero ter amigos de verdade - Fiz alguns amigos - Pelo menos tenho minha amiga Vivemos muita coisa juntas - Estar juntas até o fim do ciclo/ de forma saudável 	<ul style="list-style-type: none"> - Muita gente cobra - Professores sempre julgam os alunos - Professores não sabiam explicar - Pessoas estranhas - Alguns professores que Deus me livre, totalmente insuportáveis, chato para uma merda - Tivemos pesadelos - Perdi meus amigos / minhas notas caíram - Tive que me separar dos meus amigos - Vozes chatas e ridículas (pessoas) - Frio olhar (escola-pessoa) - Quase não tenho amigos

- Você começou a mudar/ eu e você crescemos/ o bullying começou a aparecer	
EU e o TEMPO-ESPAÇO – relação com a escola enquanto tempo e espaço	
Tempos bons	Tempos ruins
<ul style="list-style-type: none"> - Ensino Fundamental - Lugar onde estou passando o resto dos meus dias - Lugar para aprender diversas coisas / também fazer várias amizades e até mesmo “inimigos” - Lá eu aprendi muito - Indo com meu melhor amigo - Sinto que não quero (sair daqui) - Minha vida até agora eu passei junto a você - Momentos legais - A trilha que fiz - Foi só chegar primeiro ano que comecei a fazer muitas amizades - Antes eu tirava notas boas - Ensino fundamental foi incrível/ era tudo tão perfeito - Eu queria que você fosse como antes/muitos amigos - Gostava de você/amava todos de lá - Não te entendia muito bem/ agora você melhorou mais/ estou gostando de você assim - Estou aprendendo/espero continuar - Vimos nos encontrando todos os dias / você é minha companhia mais antiga - Continuo te frequentando/ forma de alcançar meus objetivos - ...habitou na minha caixa torácica - Tanta coisa mudou/ era tudo mais fácil/ eram tempos melhores - Ao longo da jornada fiz e desfiz muitos amigos - Desde a barriga de minha mãe/ criada dentro de você - Em você (lugar) - Saudade do princípio - Momentos que vivi antigamente/foi muito bom/ficou na memória - Foi tudo mágico/ambiente novo/vi minha vida mudando por completo/espero que continuemos -...quando você entra -...pela primeira vez -...ao mesmo tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Quis deixa-la e acelerar o fim do nosso ciclo - Eu a odiava no começo - Momentos tristes/de pânico/solidão - Prisão - Mundo diferente - Seu mundo (contexto negativo) - Ensino Médio (contexto negativo) - Se tornou amargor - Não sei como sair daqui - Momentos chatos - No E.M. tá sendo muito ruim - Já odiei frequentá-la e - No passado...não socializava - Só depois as notas decaíram - Porém gostei de você por um tempo - Hoje não posso dizer que a escola é tão incrível - Perdi a vontade de vir com tanta frequência e a maioria das vezes venho por obrigação - Tarefas difíceis - Você começou a mudar/ eu e você crescemos/ o bullying começou a aparecer - Não é todos os dias que gosto de você - Medo de ficar com você - Hoje em dia as coisas não estão fáceis/assombrado por lembranças do passado - Teve um dia que você mudou completamente, ficou mais fria e mudou de casa (a escola mudou de lugar) - Correr de você - Me preocupo com o futuro/ sigo tentando viver um dia de cada vez - ...mesmo me cansando me vejo na obrigação de estar - Estar na sua presença /meu futuro depende disso/ espero que no futuro isso se torne algo agradável/que não se torne desgastante

Fonte: Elaboração própria

A carta ilustrativa foi escolhida para representar o campo semântico das “cartas que voam em alísios” por conta de trazer elementos que sintetizam os achados mais relevantes do grupo.

CARTA Nº 13

Desde a barriga de minha mãe fui criada dentro de você, conheci pessoas incríveis, me apaixonei pelo filho da amiga da minha mãe, mas eu era apenas uma criança, que não sabia de nada do que sentia e acontecia. Em você também, descobri minha maior paixão, DANÇA, minha paz e segurança, também, recebi profundas cicatrizes, feitas por pessoas que me queriam pela metade ou somente por um momento, fazendo-me sentir saudade do princípio, onde não tinha medo de errar, ou não me culpava por não ser perfeita, pois as pessoas dentro de você me fizeram sentir isso, me fizeram sentir a necessidade de ser perfeita o tempo todo.

Além do constante medo, medo de ter amigos, de me entregar, porque toda vez que isso acontece, eu sofro, e hoje sou obrigada por você a vê-las todos os dias a conviver com uma cicatriz que eu tinha certeza que estava curada, mas percebi que ainda sangrava, e que preciso ver elas para não sangrar, mais por isso, apesar de tanta dor, agradeço pela educação que vai muito além de matérias.

Um dos aspectos que me chamou a atenção na carta foi a utilização de linguagem metafórica e o fato dessa linguagem também aparecer em outras cartas desse campo – *estou indo dentro dos trilhos / eu me vejo em um campo de flores rosa tão lindo* (lugar interno) / *lá longe* (quanto mais interioriza mais longe fica) / *vejo uma árvore cheia de frutos e com raiz bem grande à beira de um precipício...se afunda e se perde na escuridão / meu querido baú de lembranças*. Nesse sentido a metáfora aparece enquanto traço de autoria por ser uma forma particular de representação do mundo. A linguagem denotativa não basta para exteriorizar o que sente e por isso, busca imagens que lhe tragam sentido revelando que tensões são mais difíceis de serem elaboradas internamente sem o uso de imagens.

O campo do EU traz conflitos em relação ao sentir e ao pensar. Os conflitos explodem e as dualidades aparecem como característica marcante deste grupo – *foi até legal x o inferno aconteceu / me senti acolhida x ainda sinto que estou só / me senti imersa em sua alegria x confesso não ser tão feliz / calma e serenidade x atitude desesperada*. O *ethos* vai sendo construído em meio aos tensionamentos do sentir levando para as outras categorias a mesma dualidade. Em *eu era apenas uma criança que não sabia de nada do que sentia e acontecia*, subentende-se que no momento da escrita ela já não é mais uma

criança e que já percebe seus atravessamentos. Essa construção eu-ethos vai acontecendo naturalmente no tempo e no espaço escolar.

No campo do EU e a ESCOLA, os elementos formais começam a rarear. Ao contrário das cartas que voam em ventos de brisas, alguns elementos formais do gênero carta, como a saudação e despedida, não aparecem em um número significativo de cartas. Enquanto nos “ventos de brisa” os discursos aparecem majoritariamente de forma direta, aqui os discursos trazem um equilíbrio entre as formas direta e indireta – *agradeço por você ter voltado pra minha vida x da qual eu não quero estar perto às vezes*. Os enunciados são duais tanto em relação ao tipo de discurso quanto ao “estar perto”. Esse equilíbrio já não aparece em termos de agenciamentos, já que a escola começa a ser responsabilizada por seus atravessamentos. A responsabilização negativa da escola começa a aparecer com mais frequência nesse campo - *sou obrigada por você / me fizeram sentir / recebi profundas cicatrizes feitas por*, assim como a delegação à escola por coisas positivas – *você faz o bem pra mim*. A Flor do Campo também delega à escola a descoberta dos sonhos e das coisas com as quais ela se identifica – *minha maior paixão, a DANÇA, minha paz e segurança*. Sente-se segura e em paz no lugar (espaço interno e externo) onde encontra sentido para ela. A dança associada ao espaço-gestação escola, traz sentido e pertencimento para a estudante. Interessante perceber que a Flor do Campo convida suas ‘cicatrizes para sua escrita’, mas não culpabiliza a escola por isso. A “conta” de tais dissabores é entregue às pessoas em você, ou seja, ela protege a escola demonstrando afeto por essa amiga, confidente, pessoa-espaço-tempo o que já nos leva ao campo do EU e NÓS.

Outro ponto relevante é que a categoria expectativas, nesse vento, se torna mais tímida. Se nos ventos de brisas as expectativas são - viver muitas coisas incríveis - aqui a expectativa é menor - a única coisa que espero no meu futuro / espero que eu possa voltar a aprender como antes / espero terminar o colégio, o que me leva a refletir sobre um início de distanciamento da escola enquanto espaço interno. Sobre isso falo no campo do EU e o TEMPO-ESPAÇO. Voltando às relações com a escola, a categoria “reflexividade” surge com mais força neste vento, apontando para expectativas de conciliação – vi que sem você eu estava no lugar errado / vou deixar o passado no passado e recomeçar do início/ boa parte do problema é o meu egoísmo. Alguns desses enunciados também desvelam sentidos de agenciamento, já que a reflexividade pressupõe “análise e revisão de postura” (MAN, apud REANY, 2021, p.138 – espelho da linguagem), o que me leva

a entender que alguns enunciados que foram categorizados enquanto reflexividade nos ventos de brisa, eram na verdade, reflexões. Também surgem neste campo as categorias “alternativa” – *desço do balanço e colho lindas flores ou continuo a balançar e de repente...*- “súplica” – *por favor se importe, tenha paciência com os imaturos e* “reivindicação” – *quero um lanche melhor, melhores condições de estudo, segurança, acho que você deveria melhorar, só quero que no futuro na escola seja melhor do que agora.* Tais achados demonstram um desejo de continuidade nas relações com a escola.

O campo EU e NÓS traz também os tensionamentos que ocorrem nos relacionamentos interpessoais da escola. Enquanto os ventos de brisa trazem apenas uma relação não amigável (que na verdade se configura como falta de amigos), os ventos alísios revelam que os enunciados que trazem relações não amigáveis aparecem de forma significativa – *muita gente cobra, professores sempre julgam os alunos, professores que não sabem explicar, alguns professores que Deus me livre, tivemos pesadelos.* Por outro lado, *fiz amigos que carrego até hoje / só pra ter amigos / conheci pessoas incríveis / interações das quais nunca irei deixar de recordar / pelo menos tenho minha amiga.* No enunciado “*perdi meus amigos*” associado ao “*minhas notas caíram*”, fala por si só sobre a importância da construção de relações amigáveis na escola. Isso nos leva às considerações feitas sobre as representações feitas pelas (os) estudantes da escola enquanto tempo-espaço, que não deixam de ser representações relacionais, pois incluem a escola enquanto pessoa-tempo-espaço.

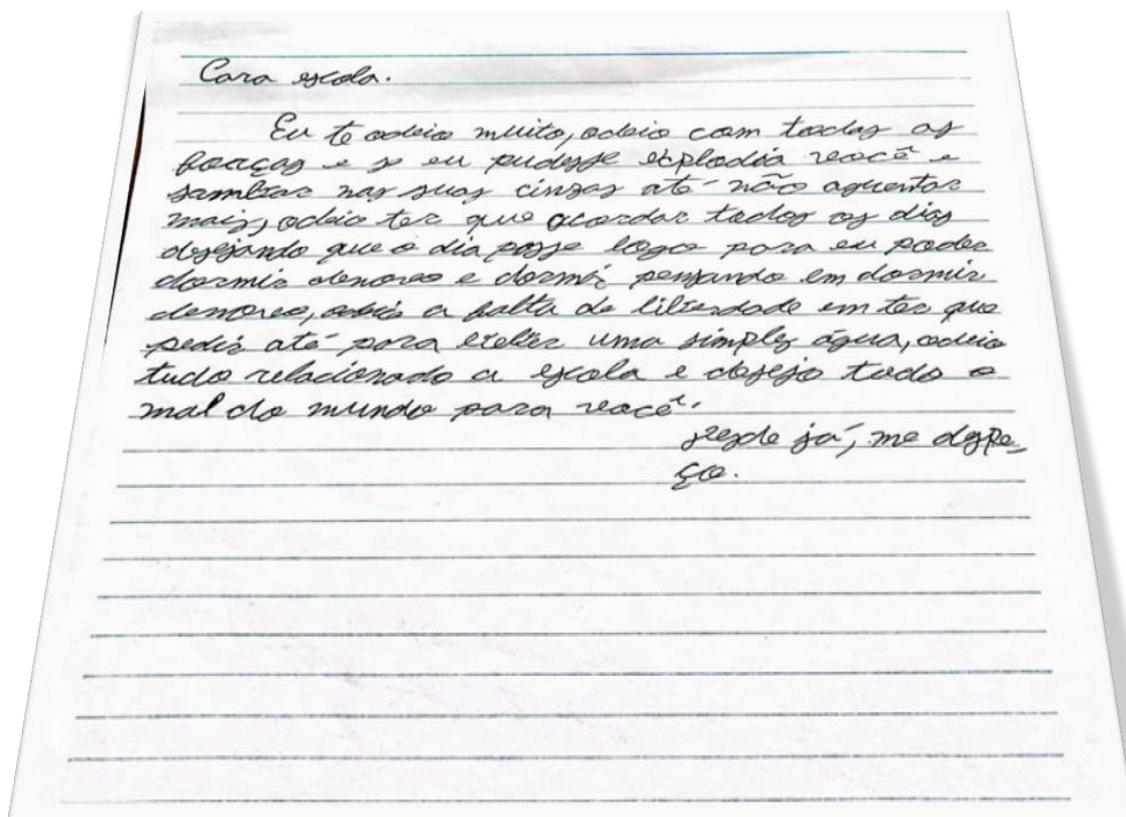
O quadro analítico mostra que no campo EU e o TEMPO-ESPAÇO as dualidades se intensificam tendo quase que o mesmo peso para os tempo-espaço bons e ruins. A flor do campo representa, na escrita da carta ilustrativa a “escola como um espaço-pessoa que acolhe”, dentro de você / em você, e mais, em desde a barriga de minha mãe *fui criada em você*, a escola aparece como uma grande barriga que abraça a barriga da mãe. Seria então uma imagem que representa a escola enquanto gestação, onde os estudantes são gestados constituindo seus ‘ethos’ e seus ‘eus’ ao longo de sua escolarização. A dualidade aparece no enunciado - *e hoje sou obrigada por você*. A barriga acolhedora se torna um espaço opressor. Ao passear pelas memórias afetivas, a palavra *cicatrices* emerge, transportando Flor do Campo para um passado *onde eu não tinha medo*, o que me faz pensar no acionamento causado pela escrita espontânea.

CARTAS QUE VOAM EM VENDAVAIS – Ventos duros e violentos (17 cartas)

Não sou porque
 não somos
 (Autorial – escrita de campo)



Figura 30 – ‘Cartas que voam em vendavais’ - carta 34



Fonte: Arquivo pessoal



Quadro 25 - Quadro analítico dialógico - 'Cartas de vendavais'

EU – relação consigo / identificacional / representacional	
SENTIR	
<p>Positivo:</p> <p>Sempre compartilho minhas aventuras com você</p> <p>Fiz tudo certo (representação de si)</p> <p>Aprendi muita coisa com você</p> <p>Eufórico e feliz</p> <p>Tentar focar no meu próprio sonho</p> <p>Éramos próximas/ segredos e promessas</p> <p>desejo/espero</p> <p>- ...ter coragem/ memórias boas /diferentes (sentimentos acompanhados de sentimentos ruins)</p> <p>Me encontrei/me descobri bi e mais tarde pan</p>	<p>Negativo:</p> <p>Acabei me fechando</p> <p>Triste por muito tempo</p> <p>Sou grato (ironia)</p> <p>Ficar – agonizante x estar longe – desesperador</p> <p>Odeio com todas as força</p> <p>Me sentindo afastada de você, porque porra...</p> <p>Perdida /sem ninguém</p> <p>Me sinto só</p> <p>Até agora tudo está de mal a pior</p> <p>Odeio/ odeio tudo relacionado à escola</p> <p>Desejo todo mal do mundo para você (escola)</p> <p>Odeio do fundo da alma</p> <p>- ...medo ansiedade /adrenalina / memórias ruins</p> <p>- Meu ódio/meu desespero/meus traumas</p> <p>- Adoraria ter uma arma em casa</p> <p>-...deprimida/me afastei/me cansei de estar com você (lugar de dentro) /cansei dos sentimentos dolorosos/nunca sou boa ou suficiente/nunca sou o boa o bastante/nunca me esforço</p> <p>Traumas</p> <p>Prefiro queimar</p> <p>Não sentirei sua falta</p> <p>Sozinha</p> <p>Sofri muito bulling / cabelos cacheados / aparência</p> <p>Piorei/perdas</p> <p>Tentei me matar/me mutilar / me arranhei na grade, foi o gato</p> <p>-...venho perdendo o interesse</p> <p>- Me sinto insuficiente/me sinto incapaz</p> <p>- Sempre me enganavam</p> <p>- Aprender coisas que não quero</p> <p>- Eu sou insuficiente/ Odeio/ sou burra/meu Deus eu esperava mais/ incompreendida</p>
EU e A ESCOLA – relação com a escola / identificacional / representacional	
ELEMENTOS FORMAIS DO GÊNERO CARTA	ELEMENTOS TEXTUAIS/MENSAGEM
<p>SAUDAÇÕES/VOCATIVOS (representação da escola)</p> <p>Sem saudação 6</p> <p>Querido amigo Júlio</p> <p>Cara escola 2</p> <p>Querida(s) escola(s)</p> <p>Querida escola 10</p>	<p>TIPOS DE DISCURSO:</p> <p>- Direto– (falo para a escola - amiga, confidente)</p> <p>Eu te odeio muito/ se eu pudesse explodia você e sambar nas suas cinzas até não aguentar mais</p> <p>Desejo todo mal do mundo para você</p> <p>Você suga o meu tempo e a minha vontade de viver</p>

<p>Prezada escola Nome da escola 2 Minha amiga escola Oi, quanto tempo escola Querida amiga escola Querida Adriana Velha amiga</p> <p>DESPEDIDA: (identificacional) Beijos Desde já, me despeço Com amor e ódio Com carinho (ironia) Sua filha dum puta sem coração Melhor deixar esse plano pra depois Não consigo esquecer o que você fez, escola É isso, nunca mais quero que esse pedaço de merda chegue perto de mim de novo</p> <p>ASSINATURA: (representação de si) Pessoa secreta Fulana ****♥</p>	<p>Já vou-lhe agradecer pelos piores momentos da minha vida/ Te odeio do fundo da alma Você nem útil foi pra minha vida/ você foi a pior coisa que aconteceu pra mim/Você é uma desgraçada/ Horrível/ Você sempre foi e sempre será horrível/ Eu te odeio/ Sua filha dum puta sem coração Quero que saiba o tamanho do meu ódio sobre você/ todo meu desespero e todos os meus traumas são culpa sua Eu nem sei como começar a contar os problemas que você me causou Você me fez muito bem x me fez muito mal/ não te odeio x não te amo Estava eufórico e feliz aguardando o dia em que ia te conhecer - Desejo é terminar nossa amizade tóxica - Espero te ver somente como conhecida Não consigo esquecer o que você me fez, escola Sei que não conversamos durante um longo período de tempo Espero te ver somente como conhecida Odeio você Não é que eu te odeie mas também não te amo Não consigo esquecer o que você fez, escola</p> <p>- Indireto – (falo da escola)</p> <p>Querido amigo Júlio A escola é horrível/conteúdos inúteis/pessoas idiotas/professores burros Ela é mentirosa, escrota, mal caráter e em geral uma pessoa ruim e falsa/foi cruel comigo e nunca me ajudou em nada/ela sempre foi uma puta mesquinha e que quer só se beneficiar/nunca mais quero que esse pedaço de merda chegue perto de mim (ruptura – perto como lugar interno) Me ensinou a A escola é uma pessoa muito instável e superficial/não parece, não pareceu e nunca vai parecer se importar comigo/</p> <p>VOZ:</p> <p>Agenciamento: - Eu decidi que não vou parar de estudar - ...consegui encerrar o que temos</p> <p>Passivação: Você matou minha criatividade, meus sonhos e vontades/ Você é uma desgraçada Até meu dinheiro você levou junto, toda minha saúde mental você levou ...me rotularam tímida</p>
---	--

Você **me deixou** de lado fazendo com que eu mudasse pra me encaixar
Sentimentos dolorosos **causados por você**
-...que tornaram o que ela (**minha vida**) é hoje

DESFECHO (Conciliação x Ruptura)

Expectativa:

Espero conhecer um amigo que fique comigo
Espero te ter somente como conhecida

Reflexividade x Reflexão:

- A amizade de uma garota seria muito importante para mim
- Não recomendo pra ninguém
- Mas de todo mal vem o bem
- Você é uma desgraçada que só serve pra estocar mais engrenagens nesse sistema sanguíneo que cresce como um parasita dentro de todos nós.
- Você é um sistema de ensino arcaico e falho que valoriza mais notas do que o próprio aprendizado./ -
- Você só tá me levando pra um beco sem saída, o desemprego.
- Eu sei que o Estado te cobra a nos ensinar, mas devia ensinar coisas úteis e que vamos utilizar na nossa vida, não essas besteiras inúteis/ Porque eu deveria saber disso/Não devia saber disso
- Como eu sou uma boa pessoa melhor deixar esse plano pra depois
- Com certeza o erro não estava apenas em mim. Não era pra ser assim, porém você com toda sua arrogância me fez desistir de você. Com certeza os outros não são iguais a você. Todo esse “pau” que pagam pra você é totalmente **medo** ou **total loucura**. Essa **disciplina** que dizem que **você prega é horrível**. O **jeito de ensinar** é muito **estranho**,
- Não entendo porque eles fizeram isso
- A forma de ensino empregada hoje está horrível
- Fico me perguntando o porque de você me tratar tão mal
- ...compactua com todas as merdas que ela julga **quando os outros estão olhando**.
- Era mentira/fui burro de acreditar
- Ela só se importa como vou parecer para os outros e não se eu realmente sou assim
- ...vendo agora não sei se ela era tão encantadora assim
- ...acho que a escola nunca vai mudar seu pensamento de que “o que importa é que eles saiam ou pareçam ter entendido mesmo não tendo” /isso não significa que eu acho que ela nunca vai mudar
- Eu nunca voltaria pra aquele lugar
- Você só tá me levando pra um beco sem saída o desemprego

	<p>-... acredito que ela pode melhorar, mas não virar outra pessoa, apenas uma versão melhorada de si mesmo.</p> <p>Desejo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu desejo todo mal do mundo pra você - Eu adoraria ter uma arma em casa/descontar toda minha raiva - Meu desejo é terminar nossa amizade tóxica <p>Opressão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Odeio ter que acordar todos os dias desejando que o dia passe logo para eu poder dormir de novo e dormir pensando em dormir de novo/odeio a falta de liberdade em ter que pedir para beber uma simples água - Nunca sou boa o suficiente/ nunca sou o bastante/ nunca me esforço - Ela mandou a gente se apresentar pra turma. Nesse momento minha vida começou a piorar (causa e efeito) - Lugar que me deixa nervosa, ansiosa. Me sinto insuficiente, me sinto incapaz <p>Ironia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agradecer por estragar meu psicológico - Mas quem sou eu pra falar disso, né? - Vos apresento minha amiga/minha amiga ela é ótima/fala que resolve vários problemas para parecer um bom exemplo/todo mundo já sabe que ela é uma filha da puta - Espero que no futuro ...eu possa te agradecer por estragar meu psicológico -...agradecer pelos piores momentos da minha vida <p>Súplica: Faz eu ser boa</p> <p>Reivindicação:</p> <p>Pergunta retórica: E daí que sou burra? Vais demorar? (concentração) Como falar que eu preciso estar aqui? Eu estou tremendo?/Um abraço?/Onde tá minha saúde mental? Mas quem sou eu pra falar disso, né?</p>
EU e NÓS – Relação entre as pessoas / identificacional / representacional	
Relações amigáveis	Relações não amigáveis
<ul style="list-style-type: none"> - Estou cada vez mais próxima do Kayo/ considero ele meu melhor amigo - A amizade de uma garota seria muito importante para mim 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscava pessoas/ pedia para andar com quem não me queria por perto -...não aceitam - Não tenho uma amiga fixa por aqui

<ul style="list-style-type: none"> - Ando com algumas pessoas - Espero ter vários amigos - Conheci minha namorada na minha turma - As poucas pessoas legais que eu conhecer - Com o tempo você me fez bem, não você, mas as pessoas que você tem, ou melhor, a pessoa - Você me apresentou mais pessoas/ estou feliz - Paixões momentâneas, amizades pra vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Uns bocós jogaram meu sapatinho de cristal no telhado, ou melhor, quando eu estava no pátio e várias meninas saíram rindo depois de invocarem a loira do banheiro - Ele me massacrou (o professor) verbalmente/o imbecil faz isso comigo ...vermes que são a escória da sociedade ...cheia de estranhos ...não estava acostumado a conviver com tanta gente - Meus colegas começaram a me ignorar - Quem esses idiotas acham que são? - Ver pessoas que não gosto - É sempre bom prestar atenção com quem confiamos/pois elas podem usar isso contra você futuramente/atenção e cuidado com você mesmo é bom - Trabalhar em grupo x gente ruim
--	---

EU e o TEMPO-ESPAÇO – relação com a escola enquanto tempo e espaço

Bons	Ruins
<p>No início do ano Aqui no ensino médio Depois de alguns meses Ano que vem espero conhecer uma amiga que fique comigo Desde pequena estamos juntas Espero que no futuro, quando eu estiver fazendo minha faculdade dos sonhos Meu primeiro dia de aula/entrar numa sala de aula Entrou uma mulher e disse que era nossa professora</p>	<p>Essa escola (nome) é uma merda/tudo nessa escola é caro/nada lá presta/todo mundo lá é ignorante/ninguém lá presta/tudo lá é uma merda. / Estudei lá três anos e me arrependo/Lá é horrível/Aquele lugar é um inferno/ Eu não voltaria pra aquele lugar Prefiro queimar esse lugar inteiro do que passar mais um minuto entre esses animais ...vir pra escola e descontar toda minha raiva O tempo que passei “perto” de você foi um dos piores momentos da minha vida/ por todas as horas, dias e meses perdidos As diferenças começaram a pesar Hoje em dia minha maior inimiga Antes do Ensino Médio eu era feliz Como falar que eu preciso estar aqui? Até agora tudo está de mal a pior... Momentos bons e ruins x um caos Eu entrei para o jardim de infância/chorava/não ficar lá Esse ano eu quase não estava vindo para escola Sei que não conversamos durante um longo período de tempo Me afastei Há quanto tempo Sempre me enganavam que ela estava lá pra me ajudar Lugar que eu odeio frequentar/lugar que me deixa nervosa/ansiosa Saudades de quando eu gostava de vir pra cá</p>

	<p>Lembro da escola ser melhor antigamente/ eu via ela como um lugar repleto de alegria/ não ia ser assim para sempre Nossa amizade era sincera somente nos primeiros anos/ encerrar o que temos e permanecemos bem/ no futuro No início era legal /gostava de estudar -...passei boa parte da minha vida escolar assim (associado aos momentos ruins) <i>Então aqueles idiotas me rotularam tímida</i></p>
--	---

Fonte: Elaboração própria

CARTA Nº 34

Cara escola.

Eu te odeio muito, odeio com todas as forças e seu eu pudesse explodia você e sambar nas suas cinzas até não aguentar mais, odeio ter que acordar todos os dias desejando que o dia passe logo para eu poder dormir denovo e dormir pensando em dormir denovo, odeio a falta de liberdade em ter que pedir até para beber uma simples água, odeio tudo relacionado a escola e desejo todo o mal do mundo pra você.

Desde já, me despeço.

Essa foi uma das cartas mais difíceis de ler, por trazer muitas palavras que ferem. Coloco-me no lugar da escola enquanto pessoa-espaco-tempo e sinto meu coração apertar. A profundidade e seriedade dessas palavras que cortam fazem com que eu sinta urgência em compartilhar essas cartas que me vieram por diferentes ventos. Esse é um vento de vendaval. Sim, muitas vezes não queremos encarar os vendavais. Mas esses são os ventos que mais precisam de atenção. São os que apontam o precipício que circunda a escola. Fiquemos atentos.

Começo trazendo, assim como nos outros ventos, os aspectos associados ao campo do EU, que, como já disse anteriormente não se aparta da escola e das pessoas com as quais se convive nesse espaco-tempo-pessoa. O sentir negativo prevalece sobre o positivo transitando entre tristeza, agonia, raiva e até mesmo, ódio profundo. Na carta ilustrativa, Flor do Campo não traz nem um sentimento positivo o que me leva ao aspecto que percebo como símbolo desse grupo que é o de ruptura. Não há negociação e nem expectativas de conciliação. Os sentimentos trazidos pela carta são de opressão, – *falta de liberdade em ter que pedir uma simples água* – depressão, – *poder dormir de novo e dormir pensando em dormir de novo*, e ódio – *eu te odeio muito, te odeio com todas as forças*. O ódio vem intensificado pela repetição e pelo marcador de modalização “muito”.

No campo do EU e A ESCOLA, nas categorias que significam os aspectos formais do gênero carta podemos perceber o surgimento da categoria ironia que emerge desses ventos e que se apresenta desde a saudação até o desfecho – *Cara escola/te odeio muito - Vos apresento minha amiga/ todo mundo já sabe que ela é uma filha da puta - Oi, quanto tempo “escola”/você me deixou de lado – Querida escola/já vou lhe agradecer pelos piores momentos da minha vida – Querida escola/sua filha da puta sem coração.* Outros aspectos ligados aos elementos textuais são a presença acentuada do discurso direto. Na carta ilustrativa o discurso direto aparece em todo o texto traduzindo a representação que a Flor do Campo faz da escola de forma agressiva e crítica no sentido de culpabilizá-la por todos os seus atravessamentos. Revela também o comprometimento com aquilo que escreve, o que só pôde acontecer por conta do gênero carta anônima. Apesar de aparecerem em minoria os discursos indiretos também são bastante representativos.

Percebo que essa Flor do Campo, se pudesse, não iria para a escola, mas o verbo dormir que aparece repetidamente desvela o quanto sua vida fora da escola também é ruim o que me faz pensar que mundos particulares se misturam ao mundo da escola, ou seja experiências particulares por vezes se confundem com os atravessamentos escolares. Uma flor de campo dos ventos alísios nos traz essa percepção no trecho – *quando o aluno está desanimado nem sempre é porque ele não quer aprender. Ele pode estar com problemas de ansiedade. Sempre os professores julgam o aluno aí acaba juntando problemas da vida com problemas escolares.* Esse tipo de reflexão não aparece nas cartas de vendavais, talvez por conta de já terem rompido suas relações com a escola. Nessas cartas a ruptura é taxativa - *desejo todo mal do mundo pra você, adoraria ter uma arma em casa e descontar toda minha raiva/ se eu pudesse eu explodia você e sambava nas suas cinzas/ nunca mais quero que esse pedaço de merda chegue perto de mim de novo.*

Nesse vento também podemos perceber muitas reflexões e pouca reflexividade, ou seja, as flores do campo apontam olhar apenas para os problemas que a escola traz para suas vidas, mas não reflexões sobre si em direção a possíveis mudanças. Apenas em uma das cartas a Flor do Campo se coloca como parte do problema - *Com certeza o erro não estava apenas em mim. Não era pra ser assim, porém você, com toda essa arrogância, me fez desistir de você.* Outro ponto é que a categoria expectativas aparece de forma tímida e não traz perspectivas de futuro o que justifica a falta de reivindicações. Além disso, surge a categoria súplica – faz eu ser boa, um abraço? E as perguntas retóricas

– E daí que sou burra? Estou tremendo? Onde tá minha saúde mental? Mas quem sou eu pra falar disso, né?

Em relação ao campo do EU e NÓS o que grita é o sentimento de solidão, o desejo de ter algum amigo – com o tempo você me fez bem, não você, mas as pessoas que você tem, ou melhor, a pessoa. A escola não é representada enquanto amiga e confidente como acontece nos outros ventos. Outra diferença é que eles representam a escola enquanto lá, ou seja, um lugar distante deles enquanto espaço interno. Enquanto outros ventos representam o espaço escola como em você, ao seu lado, no seu mundo, os vendavais a representam enquanto lá, essa escola, nessa escola, esse lugar.

Encerro a seção das Cartas para a escola com algumas breves considerações, deixando claro que pretendo aprofundá-la em futuros desdobramentos desta dissertação. As cartas que voam em ventos de brisa trazem calma, conforto e sensação de pertencimento. As flores dos campos representam a escola como um espaço de dentro denotando a aproximação que têm com a escola. Tal representação associa-se ao fato de que esses estudantes mantêm boas relações interpessoais, ou seja, têm amigos. A escola espelha as relações que são construídas em seu espaço-tempo-afetivo.

Já as cartas que voam em ventos alísios trazem as dualidades próprias dos movimentos desses ventos. Ora se aproximam e ora se afastam. As tensões provocam diálogos, reflexões e possibilidades de mudanças. Os vendavais trazem as cartas do distanciamento, das rupturas e da falta de diálogo. Não existe o ‘nós’, e, portanto, o ‘eu’ se quebra. Tais reflexões me fazem pensar que antes de se encontrarem nos conteúdos escolares as e os estudantes precisam se encontrar nas pessoas. A/o adolescente só existe enquanto pertencimento. Sou porque somos, não sou porque não somos.

Outra questão importante que certamente retomarei está relacionada ao anonimato das cartas. Por que as Flores do Campo se sentiram tão à vontade no anonimato? Por que muitas/muitos delas/deles não se sentiram à vontade para partilharem seus textos? Como encontrar o tempo-espaço da aproximação? Essas são questões que me levarão a outras escritas.

6.6 – Vivências e diálogos - Escritas em espirais

Quero neste momento trazer algumas reflexões sobre as vivências com as ‘pessoasflores’ que compuseram meus campos de pesquisa, salientando que todos os textos que vieram em sopros de escritas dos campos onde pousei e vivi as escritas que nos escrevem, fazem parte agora do meu sentir, pensar e agir enquanto pesquisadora e quem sabe professora, se assim os ventos quiserem. Precisei selecionar alguns dos textos para as análises, já que não teria fôlego no meu espaço-tempo de mestranda para me debruçar em tantas escritas. Dessa forma, trouxe para minhas reflexões e análises as/os participantes da minha pesquisa que compuseram meu “campo III” - Lírio Branco e as Flores do Campo. As margaridas vieram como participantes ativas, escrevendo nas oficinas e participando de reflexões sobre o processo em muitos diálogos e durante a roda de leitura que chamei de ‘escritas na roda’. Suas escritas, que já pulsavam em seus ‘eus’, literalmente voaram e pousaram em um congresso acadêmico na área de Educação.

Os Lírios Rosa e Azul, não compuseram o momento de análise, mas compuseram o meu “esperançar” ‘em práticas pedagógicas’ que pensam as/os estudantes como flores do campo que requerem o regar, o olhar atento para as ervas daninhas e para as pragas, os excessos de sol, vento e água que retiram o equilíbrio que lhes é natural. Seus textos vieram repletos de esperança e de importantes reflexões sobre o NEM, sobre os modos opressivos, de pouca valorização e de muito estresse em que exercem seu labor. Professoras e professores são a ponte entre nossas palavras mundo e as (re)palavras que queremos vislumbrar em nossas (re)escritas. Sou muito grata por terem voado comigo nessas espirais de escritas.

Trago, pois as vozes das Flores do Campo em nossa roda de conversa que chamei de escritas na mesa. Para cada Flor do Campo eu dei uma cor. Suas vozes atravessam os seus sentir, pensar e agir nas espirais de escritas em três gestos.



- **Escritas na mesa: roda de conversa**



“...caraca, eu escrevi isso”?

(Flor do campo amarela)

Como já havia dito anteriormente, a eletiva foi interrompida antes do término do ano letivo por conta de fatores que fugiam ao nosso controle. Depois de receber as cartas que as/os estudantes fizeram para a escola, pensei que uma das formas de fazer algum tipo de fechamento seria convocar um número pequeno de estudantes para uma roda de conversa para que pudéssemos dialogar sobre a eletiva. Algumas flores do campo se voluntariaram e eu consegui ter em torno de 37 minutos de conversa com elas.

Nessa seção, optei por trazer a gravação da roda de conversa, dando prioridade às vozes das flores, que simbolizei por cores diferentes. Não quis representá-las por números ou letras. Isso iria contra a forma como escolhemos nos relacionar durante o processo. Marquei os trechos que tinham maior relação com os aspectos que eu desejava entender sobre a vivência que tivemos durante a eletiva. Eu quis entender seus atravessamentos no sentir, no pensar e no agir, nos moldes do GECRIA. No campo do pensar, pedi-lhes que fizesse reflexões sobre a eletiva. Sobre o processo. Durante a gravação, a escrita foi apontando as categorias que surgiam. Criatividade, relacionamentos, desbloqueio, poder causal e agência, engajamento, ensino de escrita na escola, vivências de escrita autoral criativa e por último, compartilhar e dialogar. No campo do sentir, pedi que me dissessem como se sentiam sobre suas escritas e sobre o momento da escrita. As categorias que saltaram foram – conforto, liberdade, leveza, autoconhecimento e catarse.

Em alguns momentos utilizei o símbolo ... para representar pausas e prolongamentos. Fiz uma análise geral por conta do tempo que me restava e por entender que essas falas já estavam representadas de outras formas em outros textos que compuseram a espiral de escritas.

O PENSAR

Criatividade

 *Eu acho que ... foi boa para ... para muitas pessoas que possam aprender a desenvolver mais os seus textos e tem uma criatividade maior do que elas tinham antes.*

 *Mano gostei bastante me ajudou também nas músicas e tal interessante tipo o professor as atividades que ele passa né põe muito a gente para pensar assim que tem mais criatividade nas histórias e tal eu curti bastante*

 *Bom, assim como o ... falou, a criatividade, sabe? E põe muito a gente pra pensar assim também, né, fica ali horas pensando como é que eu vou fazer esse texto e tal, até que no final sai uma coisa da hora, sabe? Ai se pensa, caramba eu consegui, tal. Não pensei que ia conseguir, tal, fazer essa história.*

Relacionamentos

 *O Professor Lírio Branco ajudou bastante os alunos a melhorar a comunicação. (oral, escrita?) Ambas. As duas. Ahan, acho que melhorou bastante depois da eletiva. Eu acho que as pessoas que estavam lá porque queriam, que estavam se dedicando lá, é ajudou bastante é... a se expor melhor.*

Desbloqueio

 *Eu gostei muito porque ... eu sinto que depois que eu comecei a fazer eu consegui escrever melhor e expressar o que eu tava sentindo eu sempre gostei mas eu não sabia como fazer isso muito bem. Depois que comecei a eletiva eu percebi que eu dei uma desenvolvida e... escrever é tão bom...*

 *O que um barco precisa pra ele se direcionar? O farol. Porque ele precisa da luz. Foi assim que a eletiva fez. Só me deu uma direção pra onde eu necessitava ir.*

 *E eu cheguei para ... eu cheguei na eletiva, tipo com o intuito de melhorar mesmo, porque eu não tava tendo tempo para isso. Não tava tendo tempo para escrever, para pensar mais ... eu vim com o objetivo de aprender mais sobre escrever histórias. Porque eu gosto eu prefiro escrever uma história boa do que uma história que seja só minha, entende? Que seja do meu jeito assim ... escrever poesia. E quando eu cheguei, tipo, eu não sabia fazer poesia. Eu tentava escrever, mas eu tinha vergonha da poesia. Eu tinha vergonha. E...até que eu fui escrevendo, eu fui escrevendo, fui vindo às aulas. Chegou um dia que eu tava, eu tava mal, assim eu tava triste, eu tava sentimental, e eu falei, ah, vou escrever uma poesia aqui. Eu*

escrevi essa poesia. Han ... não lembro acho que foi no ônibus escrevi ela, essa poesia no ônibus e quando eu cheguei em casa depois de um tempo eu vi aquela poesia eu falei caraca, eu escrevi isso? como que eu escrevi isso? eu fiquei tipo embasbacado porque era bonito de ler, era algo bonito que eu gostei eu gostei do resultado daquela poesia isso tudo depois da...do que ela do que a eletiva ela trouxe para mim. Então eu acho que a eletiva ela abriu muitos, muitos caminhos assim muito é... abriu ... abriu a poesia na minha mente entende? e é isso.

Engajamento

 *Sim sim eu queria muito compartilhar só que não tive tempo por causa do que a gente conversou mesmo de carga horária e tals, e uma dica também que eu queria passar para eletiva era que... ao afinal de toda a aula o professor pegasse as poesias de todo mundo e lesse em voz alta, só que tipo sem identificar a pessoa porque isso abriria mais a pessoa a se expor mais ainda entende, porque a gente tá na eletiva não para um tentar ser melhor que o outro ou pro povo se esconder, porque todo mundo tá ali por causa de alguma coisa todo mundo todo mundo tá ali por causa de um objetivo e eu acho que é isso. Sim, sim, faz totalmente (sentido da eletiva no NEM). Acho que devia ter nos três anos assim, devia ter tipo já ser difundido essa eletiva como algo, como matéria normal mesmo porque é muito importante. (O apoio da escrita autoral criativa para as outras disciplinas. Como ajuda na compreensão de conteúdos).*

Ensino de escrita na escola

 *De um péssimo jeito, sei lá, eles ficam limitando a nossa imaginação e a nossa vontade de realmente querermos escrever. Isso é uma merda.*

 *Aquela matéria lá estraga a criatividade (português)*

 *A escola fica tentando impor pensamentos que agente só que ficam limitando pensamentos totalmente...o que vai adiantar tá fazendo isso? Nada. Vamos virar péssimos adultos, vamos ficar enfiados em nossos escritórios lamentando pelo que fizemos da nossa vida*

 *Vivendo num mundo sem cor.*



Cinza e preto. Ou branco. Igual as fotografias de antigamente. É bem interessante até ... mas ... muito sem graça. Insuportável.



Eu achava que no começo era uma ideia muito abstrata, que a gente não tinha onde começar, né? O professor, ele liberar a gente pra escrever qualquer coisa, é uma coisa nova, normalmente os professores eles dão o tema e você se baseia em cima desse tema, e você ter essa liberdade traz a sua forma de pensar, entendeu? Às vezes até mesmo a sua essência em cima daquilo que você tá escrevendo. Então você, sem se preocupar muito com o que os outros vão achar, até mesmo porque não é obrigado você a... falar pra todo mundo, mas você se libertava, entendeu? Cê tirava aquilo que tinha dentro de você e colocava no papel. De uma forma leve, sem cobrança e eu acho que tinha que ser assim mesmo. Pelo menos em boa parte é...da matéria de língua portuguesa, entendeu? Não foi uma aula tão maçante quanto eu achei que seria, onde a gente entra na sala, escreve, escreve, escreve e no final coloca o caderno na mochila e vai embora. A gente conseguiu tirar...novos jeitos de pensar, das outras pessoas também, e isso é interessante. É interessante ver diferentes formas e visões de mundo é...diferentes, entendeu? Entender as outras pessoas. O que elas pensam, o que passa na cabeça delas, eu acho isso importante.

Vivências de escrita autoral criativa



Deu tudo muito certo porque a gente vê que ... eu não acho que vai ser em todos os casos assim, mas o professor ele vivenciou muito o que ele tava dando ali, entendeu? Teve aulas que ele disse que ele preferia até essa eletiva do que a FGB, porque era uma forma leve de dar aula e de proporcionar alunos aquilo que eles querem também. Você vai perguntar pro adolescente o que ele quer? Ele quer a liberdade de fazer aquilo que ele quiser e na escrita eu acho que não seria diferente. Eu acho que dar essa liberdade pra eles foi interessante, enquanto durou foi interessante e ... que não acabe aqui. Eu acho que não deveria acabar aqui. A proposta da escrita criativa que pegou os alunos foi a liberdade de você escrever o que quiser sem limitações. Sem limitações. Não, não é nem julgamento, é limitações mesmo. É...eu acho que a gente já tem diversos e diversos anos onde a escola impõe conteúdos que a gente precisa sempre saber, na maioria das vezes decorar, sem muito apego àquele conteúdo, entendeu? As matérias que mais normalmente fazem isso são história, eu não digo nem português, mas, pra abrir a cultura pro aluno você precisa dar liberdade dele entender o que a outra pessoa pensa, como essa eletiva aqui fez, e... é importante isso.

Compartilhar e dialogar

 *Muito ... eu acho que depois que eu comecei a falar um pouco mais o que eu estava sentindo, isso me ajudou até na terapia porque antes era sempre escrevendo, escrevendo, e aí agora eu consigo falar pra ela e isso é um grande avanço.*

 *Acho que é por não saber por onde começar. Não conseguia começar de si mesmo. Com uma ideia na cabeça e não conseguia botar no papel.*

 *Mas acho que é por causa do medo também*

 *Medo...*

O SENTIR

Conforto / liberdade / leveza / autoconhecimento/ catarse

 *Eu senti conforto na hora de escrever porque tipo, geralmente eu sempre ficava muito tempo... assim né, preso em um tema específico pra poder escrever, mas aí sempre ficava nisso né, tipo ah não sei o que fazer não sei... aí ficava muito preso, aí como tinha uma liberdade a única coisa que eu tinha foi o gênero textual e eu podia fazer o que eu quisesse então eu podia escrever o que eu quisesse, ficar mais relaxado assim, escrever o que eu sentia.*

 *Assim, da minha parte eu acho que uma forma de liberar um certo estresse, um certo estresse do dia a dia. Eu não sei, eu acho que como a gente é cobrado cada vez mais, todo dia, todo dia em uma cobrança diferente, não falo nem dos pais, mas a escola a sociedade, aquele discurso mais chato de que a sociedade cobra é verdade. Eu acredito que é verdade. A gente pôde liberar tudo isso, entendeu? Fazer a aula se tornar mais leve por isso. Acho que é isso.*

 *Eu acho que eu me senti mais livre porque era um tema aberto e eu podia falar com mais conforto o que eu quisesse.*

 *Mas também quanto mais eu escrevia mais eu me aprofundava em mim mesmo. De mais detalhes, de mais coisas, mais sentimentos. E eu ia escrevendo, escrevendo. Tipo isso. Porque eu chegava o professor dava o tema, falava o que tinha que escrever, dava o tema, e eu pô,*

tema razoável. Como é que eu vou dar uma oportunidade para esse tema? Aí tá, eu vou escrever. Aí ia escrevendo, escrevendo, que sentimento que veio? escrevendo, escrevendo, ah, lembrei disso. Escrevendo, escrevendo e assim ia. Às vezes dava 10, 15 linhas.

 *Eu sinto que eu tô, sinto que eu tô (pausa) relembrando e aprendendo. Ao mesmo tempo. Sobre o que eu já vivi.*

 *Eu senti bastante liberdade porque eu podia falar tipo qualquer coisa e eu não ia me sentir julgada, então eu falei sobre coisas que aconteceram na minha infância tipo perder pessoas que eu amava. Eu coloquei várias coisas assim, tipo da minha vida, bullying e eu não me senti julgada. Foi, nossa, é muito bom porque tipo era uma coisa mais natural não era tipo você vê isso depois disso. Era uma coisa tipo...e aí saiu tudo.*

 *Falar de mim? Me sinto livre. Tem várias vezes. Sei lá até porque eu sempre tô no modo automático. Eu fico rindo chorando querendo espancar algum amigo meu, tá de prova ela por sinal (a amiga) mas sei lá quando eu tô escrevendo parece que eu tô sendo eu mesa igual no teatro. Era uma coisa boa. Ele entende e ela também.*

 *Você na escrita você pode ser o que quiser tanto como na escrita e no teatro. Você interpreta o personagem que você criou tanto na vida real ou quanto fora. Vai depender muito de quem você vai fazer isso.*

O AGIR

Transformações - perspectivas futuras – descobertas

 *Queria fazer artes cênicas. Sim, achei bem interessante depois que eu conheci melhor a escrita e o teatro. Sim, é porque eu já tô cansada do meu próprio personagem que eu criei há tanto tempo. Eu tô com vontade de criar outro. Esse já tá extremamente cansativo.*

 *Teve um momento que eu falei nossa, quero escrever um livro. Só que assim, é uma coisa tipo...aí eu comecei a pensar realmente muito sério, aí eu...eu acho que eu quero*

escrever um livro. Só que assim, não agora né...mas, sei lá. O meu padrinho ele tem um livro, assim não só dele, mas com vários escritores, e aí ele é professor de Filosofia. Aí tem lá um poema dele, ele me deu o livro, aí lendo aquilo eu fiquei tipo, cara, eu quero fazer um livro. Foi isso.

 *É...tenho muito essa ideia de que “ser às vezes sangra”. É uma frase da Clarice Lispector, mas que na minha visão tem muito sentido. É...ser mesmo. É, han, medo de ser você mesma ...é...e a escrita criativa meio que tirou talvez parte desse medo e me deu uma vontade assim muito grande de ser, ser sem medo.*

 *No começo eu achava que essa eletiva não ia ser boa, né? Mas depois que eu comecei tipo...eu vi que era bem boa mesmo e deu várias propostas na minha cabeça. Inclusive eu faço muitas histórias fictícias, né, e as histórias tavam bem ruim mesmo, né? Depois disso aí eu consegui pensar, não, isso aqui não faz sentido nessa história. Esse personagem tem muito protagonismo, então vou deixar ele um pouco de lado. Tipo, deu muitas proporções pra eles também. Sim eu (escrevo) todo dia. O que seria melhor pra essa história ou não...*

 *Me ajudou bastante a ... a escrever mais né? Acho que pra todo mundo ali ajudou bastante a escrever mais. Assim, quando, sempre que ele passava essas atividades eu via como um desafio sabe? Esse professor tá me desafiando, né eu ... Não mudou. É...já...Um pouquinho só, sabe? Mas só um pouquinho mesmo. Que...sei lá deu mais vontade de escrever assim sabe sem ser música mesmo, tipo fazer uns poemas. É deu mais vontade de escrever... É mas só um pouquinho mesmo.*

 *Eu queria escrever uma história, né eu falei. Mas eu acho que o problema mesmo é falta de tempo e a falta de ajuda também, porque eu acho que aqui para mim é muito bom ter alguém para me ajudar. Me ajudar a desenvolver ideias, histórias, vê se é aquilo tá bom mesmo. Porque o meu objetivo é fazer algo que seja bom que agrade outras pessoas... que se agradar outras pessoas vai agradar a mim também. E no campo do agir eu queria eu queria fazer uma história, entendeu? Eu queria escrever uma história, escrever histórias que eu tenho ideias assim ...*

'Eu' escritor

 *Acho que meu eu escritor é uma pessoa que valoriza muito o que não é Clichê, que valoriza novas ideias, que valoriza criatividade.*

 *Eu não sei, são tantos tipos. É tão interessante cada um desses que você pode aprofundar de cada maneira. É igual o mar, a gente nunca sabe a profundidade certa dele. Mas eu gosto muito do gênero romântico desde que não seja clichê. E sinceramente as vezes é um pouco chato. Desde que você saiba escrever. Sendo sincera, eu não vou conseguir responder, porque...ah, eu não tive realmente ...de achar uma direção, mas eu continuo me perdendo. É ... a gente sempre vai conseguir cercar ou deixar ele de lado. Vai depender de como você vai saber lidar. Mas no meu caso é que eu só gosto de escrever não gosto de limite ou coisa assim do tipo. Isso é um saco. mas sei lá seria interessante se não tivesse tanto limite em cada coisa que a escola passa é chato. Bem chato.*

 *Eu percebi que tipo eu sabia falar coisas da minha vida e também inventar alguma coisa, tipo, romance. Sim, mas assim, não falando “eu, fulana”, parece até que eu tô falando de outra pessoa.*

 *Eu acho que não me reconheci como escritora, mas sim como eu fulana. Pessoa.*

Alguém quer falar? Espaço livre

 *Eu acho que nessa eletiva, eu entrei nessa eletiva pensando que ia desenvolver mais em relação ao PAS, né, aí eu acho que o professor poderia ter pego algumas obras e ter trabalhado redação para o ENEM.*

No campo do pensar, as flores dos campos trouxeram o desenvolvimento da criatividade como um dos fatores positivos da eletiva. No trecho *as atividades que ele passa né põem muito a gente pra pensar*, acompanhada anteriormente pelo enunciado *gostei muito*, traz a compreensão de que estudantes gostam de pensar e se envolver com os processos de aprendizado desde que sintam pertencimento em relação aos temas que estão sendo abordados. O fato de se surpreenderem com suas escritas desvela os poderes causais das práticas pedagógicas e metodológicas no campo da escrita autoral criativa – *caramba eu consegui*. Outro aspecto que eu desejava saber era se as vivências tiveram

algum efeito sobre as relações entre os participantes da pesquisa. Algumas considerações sobre isso aparecem associadas ao lugar de fala, ou seja, de forma contextualizada *o se expressar* melhor está associado à liberdade que a eletiva trouxe em termos de escrita e oralidade – *se expor melhor, melhorar a comunicação*. O desbloqueio da escrita surge no excerto, *eu percebi que eu dei uma desenvolvida e... escrever é tão bom...*

Algumas falas vieram repletas de metáforas e poesia para representar alguns dos atravessamentos trazidos pela eletiva - O que um barco precisa pra ele se direcionar? O farol. Porque *ele precisa da luz. Foi assim que a eletiva fez. Só me deu uma direção pra onde eu necessitava ir*. Fiquei parada por uns minutos degustando essa fala. Não esperava isso de uma flor de, no máximo dezesseis anos. Que linda surpresa. E outras vieram. Veio também a agencia de uma flor que levou seu sonho de escrever melhor para a eletiva, *não tava tendo tempo pra escrever, pra pensar mais, vim com o objetivo de aprender mais sobre escrever histórias*. O poder causal associa-se às transformações subjetivas das flores ao se engajarem no processo de vivência em escrita autoral criativa – *Eu tinha vergonha. E [---] até que fui escrevendo, fui escrevendo, fui vindo às aulas e...* ou seja, as transformações acontecem por causa das práticas pedagógicas e metodológicas que ajudam na construção da auto estima da confiança e da liberdade de escrever sem julgamentos e sem limitações impostas por planejamentos de aula engessados.

Ao trazer soluções para questões difíceis como o compartilhamento da escrita pelas flores, uma delas se coloca em um lugar outro de fala representando-as enquanto *elas* e não enquanto *nós*. A flor assume uma postura de distanciamento, *elas, os estudantes*, quando olha o problema de fora e traz uma proposta – *uma dica também que eu queria passar para eletiva era que - que ajudaria as outras flores a se engajarem nos processos de escrita*. O distanciamento também se dá pelo fato dele próprio já ter se engajado. Isso me faz buscar no diálogo as representações feitas pelas flores sobre o ensino de escrita na escola – *péssimo jeito, limitando a nossa imaginação, nossa vontade de escrever, estraga a criatividade, impor pensamentos*, que nos leva a sermos *péssimos adultos vivendo num mundo sem cor, cinza e preto*. A comparação com as *fotografias de antigamente* interpela meus sentidos e me leva a associações com nosso sistema de ensino arcaico e voltado majoritariamente para o mercado de trabalho, por vezes em uma roupagem de mundo do trabalho.

O campo do sentir traz muitas reflexões e reflexividades no sentido de repensar os próprios processos em direção a mudanças de postura. Entender as outras pessoas, o

que elas pensam, *o que passa na cabeça delas, eu acho isso importante*. Sobre a eletiva consideram que *deu muito certo* por fatores como o engajamento do professor Lírio Branco *que vivenciou muito o que tava dando ali*, gostando de estar ali – preferia essa eletiva às FGBs, por poder *proporcionar aos alunos aquilo que eles querem também*. A liberdade é outra categoria que aparece com força nos processos discursivos durante a roda de conversa, sempre associada aos processos de falar, pensar e escrever, principalmente no campo do sentir, junto ao sentimento de conforto, leveza e autoconhecimento. Uma das flores compartilha um momento de catarse por meio da escrita quando diz – *saiu tudo*.

Em nossa roda de conversa ela conta que nossas práticas a ajudaram não só a escrever sobre si, entrar em contato consigo, mas também a falar de si e que isso a ajudou bastante, inclusive em sua terapia. Esse é um campo que merece aprofundamento. Como disse em outros momentos da dissertação, um dos fatores que podemos nos atentar é que esse ‘se perceber’ por meio da escrita, da (re)escrita e das partilhas pode ser uma importante ferramenta para trabalharmos questões de pertencimento em sala de aula.

No campo do agir, as flores revelam agenciamentos proporcionados pela prática de escrita autoral criativa no sentido de se pensarem escritores, tanto na escrita literária quanto na escrita de si enquanto autoconhecimento - *cara, eu quero fazer um livro / me deu uma vontade assim muito grande de ser, ser sem medo /deu mais vontade de escrever...tipo fazer uns poemas*. No agir surge o eu escritor que se representa enquanto *novas ideias, criatividade*, e então, uma nova surpresa - *Eu acho que não me reconheci como escritora, mas sim como eu fulana. Pessoa*. Ela se reconhece enquanto pessoa por meio da escrita autoral criativa.

Fico bastante emocionada ao perceber que traduzi essa escrita, por conta das minhas vivências enquanto aluna e pesquisadora do GECRIA, no meu ‘sentir pesquisadora’, como ‘escrita que nos escreve’. Então percebo que não se trata simplesmente de um título poético, quando vejo a materialidade desse sentir, acontecendo na prática de ensino de escrita, em um contexto escolar, onde estudantes se escrevem-percebem em três gestos.

- **Escritas na roda: discursividade reflexiva**



...afetividade, né?

(Lírio Branco)

Em março deste ano, depois de deixar as cartas adormecerem em meu sentir, convidei o professor Lírio Branco e as estudantes margaridas (PIBIC/GECRIA/UnB), para lermos juntos as cartas que voaram em ventos de brisa, alísios e vendavais. Almoçamos, demos risadas, conversamos sobre casos cotidianos da escola e fomos para a varanda ler as cartas. O sol estava forte, assim como o desconforto trazido pelas cartas dos vendavais. No início tanto o professor quanto as margaridas estavam preocupados em julgar se as cartas eram ou não bonitas. Os comentários estavam superficiais talvez por não quererem se comprometer ao se aprofundarem nos significados que as cartas traziam em folhas de cadernos.

Chegou a minha vez de ler uma das cartas. Por sorte, foi uma carta dos ventos alísios que têm como característica as dualidades e tensões que convidam a reflexões. Aproveitei e os convidei para um voo junto às subjetividades das flores dos campos. Já sabia das turbulências, dos vendavais e da calma que enfrentaríamos, mas queria fazer esse voo junto com as flores que compuseram o jardim do meu campo de pesquisa. Pelo menos com as flores que tinham participado da eletiva na escola Beija-flor.

Não poderia deixar de trazer alguns trechos dos processos discursivos reflexivos que bailaram em nossa roda. Começo pelas reflexões que o professor Lírio Branco faz a partir da minha leitura e de algumas considerações que fiz.

O excerto que inicia as reflexões é a carta 13 dos ventos alísios:

Além do constante medo, medo de ter amigos, de me entregar, porque toda vez que isso acontece, eu sofro, e hoje sou obrigada por você a vê-las todos os dias a conviver com uma cicatriz que eu tinha certeza que estava curada, mas percebi que ainda sangrava, e que preciso ver elas para não sangrar, mais por isso, apesar de tanta dor, agradeço pela educação que vai muito além de matérias.

Quando terminei a leitura, as alunas ainda estavam na superfície, plainando em baixas altitudes. O professor declara que sentiu vontade de saber mais sobre a história. Tento mudar a direção para alçar voos mais arriscados e começo falando dos elementos

que a flor do campo não colocou em sua carta. Não havia data, nem saudação, nem vocativo e nem assinatura e já puxei o assunto para a facilidade que as pessoas tiveram de personificar a escola e de separar a escola do corpo docente, da secretaria, a escola como um ente que existe para além das pessoas e que eu tinha a impressão de que o mais importante para os estudantes, por que praticamente todos falam, são as relações que acontecem na escola. O professor então se coloca dizendo que:

Eu fico pensando assim, os adolescentes que passaram a época pela pandemia, primeiro, segundo e terceiro ano na, em casa eu acho que...é um prejuízo muito grande mesmo, né, porque passa mesmo pelo diálogo, pela comunidade, pela, pela...(afetividade, né?)...é. Eu vejo assim, como eles se colocam, a importância que é dada pra essa coisa afetiva, pras amizades, né, na construção da identidade deles, né? Quase ninguém falou de disciplina, de matéria, de...é muita afetividade relacionada a questão da escola.

As margaridas começam a dialogar sobre o que as cartas traziam, associando a algum sentimento como os de não serem as Flores do Campo vistas na escola enquanto pessoas, mas apenas enquanto números, notas, estatísticas. Uma das cartas acalora a discussão por trazer o problema da mutilação. Margarida amarela traz o exemplo de uma amiga que sofre de depressão e que a escola deveria se importar. Tensionamentos relativos às funções da escola surgem: a escola deve ou não se importar com os estudantes enquanto pessoas? A conversa não girou em torno da escrita, mas sim das questões desveladas pelas cartas.



ALGUMAS CONCLUSÕES - *Até o agora*

Ao me inserir nesse contexto enquanto pesquisa de mim, me percebi nas ‘Flores dos Campos’ em seus ‘ventos alísios’, ora trazendo uma escrita dura e indignada, ora derramando poesia em forma de esperança em ação. Dessa forma, percebo os poderes causais da pesquisa viva, em contato com o problema social escrita escolarizada, através do qual mergulhei com as lentes do discurso e pude desvelar muito além de questões associadas aos erros gramaticais, mas questões relativas aos atravessamentos identitários e de pertencimento das pessoas envolvidas nesse espaço de comunidade de aprendizagem.

Os processos discursivos reflexivos que permearam as vivências desta pesquisa vieram ao encontro dos meus objetivos, realçando micropoderes acionados pelas práticas pedagógicas e metodológicas de escrita autoral que buscam a ‘presença’, no sentido de ‘estar inteiro’, colocando como protagonistas as/os estudantes e invocando a todas e todos para um espaço-tempo-afetivo de sala de aula, por meio da escrita. Os poderes causais também foram associados a um fazer ‘pesquisa com’, buscando de forma complexa, digo, não fragmentada, os contextos que envolvem o problema em foco. Percebo também tais poderes presentes nas/nos próprias/os estudantes, ao acionarem a auto estima de uma/um professor, quando se percebe parte de uma comunidade de aprendizagem.

Os diálogos com os Lírios desvelaram suas representações sobre o NEM de forma reflexiva e crítica, associando o processo de implementação nas escolas como algo desgastante, que aumentou em muito o trabalho delas/es, por conta de um excesso de burocracias e das contradições trazidas pela novidade curricular que iria (supostamente) permitir que estudantes pudessem escolher seus destinos. As salas de aula esvaziadas pela baixa frequência das/dos estudantes demonstraram os desacertos trazidos pela reforma do Ensino Médio.

Percebi que a escrita espontânea age de diferentes formas por meio dos gêneros discursivos que surgem, espontaneamente, no ato da escrita. Nas dinâmicas de desbloqueio não sugerimos os gêneros. Não estávamos preocupadas/os em ‘corrigir’ redações e ensinar gramática, mas queríamos que as/os estudantes se percebessem escritores, autores, criativos, praticando a reescrita e se percebendo enquanto escritores. A escrita espontânea acionava os gêneros e os gêneros acionavam os significados discursivos em suas formas acionais representacionais e identificacionais. Também pude perceber os poderes causais da própria escrita espontânea que, de certa forma,

impulsionou a/o aluna/o autor a agir por meio dos gêneros que surgem, desvelando questões subjetivas do papel do escritor.

As cartas para a escola agenciaram as Flores do Campo de forma surpreendente, mas devo atentar para o fato de terem sido cartas anônimas. Esse foi um ponto bastante relevante da pesquisa, no meu entender. O atual contexto em que vivemos com a crescente violência nas escolas, encontram eco nas cartas de vendavais. Um vento sopra nos meus ouvidos dizendo que a violência, muitas vezes, vem em ventos anunciados. Precisamos ter atenção aos processos subjetivos das dos estudantes. Ter o tempo da escuta, dos diálogos e do respeito as suas subjetividades.

Vejo que as várias tentativas de se construir uma Educação que pense nas e nos estudantes de uma forma crítica, solidária e engajada, sem que esteja predominantemente atrelada ao aspecto do mundo do trabalho, exige de nós, professoras/res pesquisadoras/es, um diálogo profundo com aquelas/es estudiosas/os que pensam em pedagogias críticas, voltadas ao não esvaziamento dos conteúdos, à contextualização desses conteúdos com a nossa realidade (em sua diversidade) e nos aspectos voltados à libertação do sujeito oprimido por meio de uma educação crítica e amorosa.

Desse modo, os estudos do GECRIA sobre linguagem, em sua vertente crítica podem nos ancorar a vivenciar uma pedagogia baseada nas comunidades de mudança que iniciam seus processos no entendimento de si, das relações e inter-relações sociais em suas práticas sociais e discursivas, na tentativa de dialogar sobre os textos que nos percorrem por meio da escrita, que nos ajudam na compreensão de aspectos identitários, acionais e representacionais dos sujeitos envolvidos nessas práticas. As forças plasmadoras de ação representação e identificação, como eixos discursivos, associadas ao escrever(-se), poderiam, então, nos ajudar na compreensão dos aspectos autorais e de autonomia, além inspirar o desenvolvimento da agência e do protagonismo escolar, a partir de um saber de si, um sentir-se presente e pertencente e de um agir autoral.

A seguir trago minha carta para a escola que já estava pulsando em meu corpo e que decidi trazer por conta dos conselhos de uma cigana ancestral. Seguindo para o final, do até agora, compartilho alguns textos-de-vida para o fechamento deste texto tão ‘cheio de nós’ sobre o que foi a minha pesquisa.

Minha carta para a escola

Técnica de escrita: escrita espontânea em 20 minutos debaixo da gameleira, partilha oral com minha irmã e meus filhos, (re) escrita cortando palavras e incluindo outras e partilha escrita (escrita de mim).



Brasília, 13 de junho de 2023

Querida Escola,

Hoje eu vim sentar debaixo da gameleira, a grande árvore que tem me acolhido em momentos de luto e de dor, nesses tempos tão difíceis, para te escrever esta carta. Senti vontade de te contar como te cantei em verso e prosa nesse meu caminhar pela pesquisa. Quero te dizer que vivenciei outros modos de escrever e que aquelas escritas que ficaram guardadas e amedrontadas em um caderninho que encapei de tecido, quando cursava o antigo segundo grau, criaram asas e estão aprendendo a voar.

Aprendi que as palavras estão em nós, em quem somos. Que para escrever precisamos apenas de palavras. Aquelas que estão dentro de nós. Nossas 'palavrasmundo' que trazem as outras palavras para o papel. Tive uma professora que me ensinou três gestos para escrever. Que o texto tem alma, pele e corpo. Passei a sentir a escrita em minha alma, em minha pele e em meu corpo. Acho que agora não sei mais se sou escrita ou se sou corpo. Acho que agora sou os dois.

Minhas escritas me trouxeram de volta aos nossos encontros em diferentes espaços-tempos. Então quis te desaguar de minhas memórias e dialogar na academia, por um tempo que me foi dado, para refletir e escrever. Me vi então em seu 'espaçotempo' segundo grau, que agora chamam de ensino médio. Só que é um novo ensino médio. Não gostei da novidade.

Sabe, minha querida, estive magoada com você por muito tempo, você bem sabe disso. Fiz as pazes com você por saber que só você poderia me salvar do abismo que se aproximava que ficava logo ali, depois das ondas do mar e do sol que se encantava em cores nos fins de tarde do arpoador. Por isso tenho um profundo carinho por você. Escrevo, leio e reflito, também por sua causa. Foi em você que dei meus primeiros passos na escrita e por isso te agradeço com carinho.

Lá na academia, onde eu decidi cursar outra graduação que me permitisse SER professora, mesmo em um tempo-idade que já percorreu um longo pedaço do nosso tempo-viajante, atravessando um tempo-caos-pandemia, sempre incluí você em minhas escritas, leituras e diálogos. Percebi nesses diálogos, que há um intensão colonizadora de corpos, que tenta te transformar em máquina produzir pessoas-máquinas que viram massas de manobra. Decidi então tentar te proteger em minhas escritas. Poder escrever dessa forma, em três gestos, sem as censuras e as amarras que nos (des) escrevem de nossas escritas, me agenciou de tantas formas que eu nem saberia explicar nesse espaço-tempo-papel-caneta-carta.

Fiz um voo imaginário guiado por gaiivotas, para dialogar com o meu sentir nesse sobrevoar você. Então vi grandes nuvens carregadas de intensões materialistas e frias, voltadas apenas para um enrijecimento de nossas relações nos desarticulando de nós enquanto sujeitos e enquanto coletividade.

Minhas novas experiências com a escrita me impulsionaram a te buscar e te dizer que pode ser de outro jeito. No momento em que escrevo minha dissertação de mestrado, aquelas vozes de reprovação, de críticas que ferem, do não ser suficiente, se encontram com as vozes das/dos estudantes que participaram da alma desse texto, que é sobre você e os modos como nos engessam dentro do seu espaço. Eu vejo isso refletido nos modos como nos alfabetizam e isso tem a ver com nossas escritas.

Nesse sobrevoos te olhei por dentro e encontrei minha mãe, organizando afetos e responsabilidades. Encontrei pensadores que enxergam sua alma como uma grande aldeia onde sentamos em círculos e escutamos atentamente o que os mais experientes nos contam. Vi essa luta invisível entre as intensões que te circundam.

Então precisei pousar e te ver de perto. E te enxerguei como um jardim. As pessoas dentro de você viraram flores. E fui dialogar com elas. Levei o que aprendi sobre a escrita em meu balaio de jardinagem. Tentei cuidar de você, tirando matinhos, regando as flores e te protegendo das pragas. Quis pensar junto com suas flores, modos outros de (COM)vivermos. De nos percebermos e de nos pertencermos. Vi os diferentes modos que as flores te percebem e me identifiquei com muitas de suas queixas e com muitos dos seus elogios.

Sabe, Escola querida, as flores te enviaram cartas. Eu as li para te contar como elas te sentem. As flores que ensinam e as flores que aprendem. Elas vieram em ventos de brisas, de alísios e vendavais. Guardei-as todas neste espaço-tempo-dissertação, para que outras flores possam ler e dialogar sobre os atravessamentos que trouxeram.

Por isso te escrevo esta carta. Chegou a minha vez de conversar com você. Tenho um profundo respeito e um grande amor por você. Por isso não deixei que as mágoas rompessem nossa relação. Quis compreender o que nos afastava e vi que você não tem culpa. Ao te ver como jardim, percebo que você se torna o que os jardineiros fazem com você. Mas vejo que você não é só um espaço moldável. Você tem sua própria força motriz. Sinto isso nos movimentos que atrai para si em um processo de autocura, assim como é a natureza das coisas. Nós, que passamos por você, aprendendo e ensinando, nos tornamos seus anticorpos contra os intensões que te adoecem.

Começamos aprendendo a escrever, nos apaixonamos por você e depois vamos criando couraças que nos (des)escrevem de nossas escritas. Por isso tracei uma rota e fiz um plano de voo, da escrita que nos apaga às escritas que nos escrevem.

Dessa forma, com carinho, respeito e admiração, vou ficando por aqui com a esperança de ter deixado algumas sementes para trás. Não pretendo com esse agir, trazer fórmulas milagrosas ou salvacionistas. Quis apenas compartilhar o que aprendi com uma professora que com seu grande amor por você, te escreveu em três gestos e tocou minha alma, minha pele e saiu pelos poros do meu 'corpoescrita'.

Com amor,

Adriana Cerqueira de Azambuja



Fotografada por meu filho João Lucas de C. Cavalcanti



- **Relatos autoetnográficos - uma partilha de finalização**

Considero esse percurso de mestrado, caminhando com o GECRIA, um processo de amadurecimento pessoal que veio agenciado pela escrita. Começo percebendo uma liberdade de “me ser”, de “me dizer” e de me escrever em diálogos sobre linguagem em uma perspectiva de prática social. Formas outras de entender de perceber a escrita me sopraram para os atravessamentos da ordem do discurso da educação. Como disse uma das flores do campo em um momento discursivo reflexivo, escrevi, escrevi, escrevi. E pude levar os diálogos para escola, sendo ponte entre o pensar acadêmico, perfumado por formas outras de pensar ciência e as práticas sociais escolares que se desvelam pela

escrita. Assim aprendi que os textos que nos percorrem podem ir para o papel e do papel para a vida em nossas práticas cotidianas. Misturei meus textos aos textos de pessoas que admiro, sonhei, dialoguei e agi no mundo encontrando meus ‘eus’ em salas de aula dos campos de minha pesquisa. Sinto meu eu escritora em um processo de amadurecimento que se inicia em círculos e que agora voa em espirais. É um processo que não termina por aqui, pois que a escrita me deu asas e agora eu quero voar.

Não poderia deixar de iniciar minhas partilhas com meu primeiro texto publicado. O texto foi fruto do percurso formativo responsável pelo meu ingresso no grupo de pesquisa GECRIA. Já caminhando para o final do curso, experimentei a presença autoral sentindo os três gestos em minha escrita. A dinâmica de escrita foi impulsionada pelo enunciado “Subindo a ladeira”. As palavras que vieram para o papel estavam repletas de minha mãe, que ainda estava por aqui. E foi ela quem subiu a ladeira da escrita em que pude experimentar pela primeira vez, com a alma, a pele e o corpo, o que vinham a ser os tais três gestos da escrita. Pude ler para minha mãe em vida, e quando se foi, como já contei em algum momento dessas escritas, o texto foi lido em sua homenagem.



SUBINDO A LADEIRA

Sobe a ladeira, a menina. Na barra de seu vestido branco de lese, voam borboletas azuis a girar em delicados bordados. Pula, canta e gira. Volta e meia coloca em sua pequena bolsa, tesouros que encontra pelo caminho. Pedregulhos viram pedras preciosas. Asas de borboletas, são pedaços de sonhos alados.

Sem pensar no fim da ladeira, cantarola as histórias de sua imaginação. Quanto mais sobe, mais sua bolsa enche e cresce. A menina gira, canta e também cresce. Seus cabelos alongam e seu corpo desabrocha. A cada passo uma dança e a cada dança um amor. Gira e sonha. Pelo caminho, tudo que vê reluz. Em sua bolsa, guarda a sete chaves os sonhos trazidos do início da ladeira.

A certa altura, se rende aos encantos de um homem que a alcança na subida e dança com ela seus sonhos preferidos. Dançam e giram até o pé do altar no branco de véus e de grinaldas. Pura. Inocente. Núpcias de fogo. Tristeza. Decepção. Esse foi o primeiro tropeço. A primeira queda. A ladeira agora pesa. Segue arrastada. A menina mulher carrega sua nova bagagem, cada vez mais indesejada.

Mais um passo, ela gira e dá à luz seu maior tesouro. Alguém enfim iria lhe amar. Alguém para amar. Em um descuido, seu corpo novamente se transforma em dois. E vem seu segundo amor. Linda. Cabelos negros e olhos cor de violeta. Entre novos giros e pequenos lamentos, a mulher pisa em sua solidão. Está exausta. A bagagem lhe pesa sobre o corpo. Ladeira fria. Gelada. Inóspita. Onde estão os sonhos de seu baú encantado?

A tristeza pesa em seu ventre e seu corpo quer expulsar toda dor. Entre madrugadas infinitas, a ladeira se encharca de aguardente e perfume barato. Os batons nas camisas, as barbas malfeitas e os sonhos desfeitos. Bagagens de sonhos e pesadelos rolam ladeira abaixo pelo chão de cascalho. O peso estava em seu corpo. Um corpo estranho dentro do corpo. Em seu peito, um enorme caroço de mágoa e tristeza. A mulher o arranca e nasce outro e mais outro e mais outro. Não chora. Extirpa a dor. Arranca o homem-caroço do peito e da alma. Luta feito valquírias em cavalos alados e guerreiras amazonas. Livre, enfim, segue a ladeira.

Agora respira e sorve o ar mais mulher, mais fêmea, mais dona de suas vontades. Dona de seu destino. Segue e sobe a ladeira. Lhe atropela um novo amor na contramão. Segundo tropeço? Ela que andava com os olhos pregados em miudezas pelo chão vê sua vida esparramada por todos os lugares, subir em rodopios e voar em danças de loucas borboletas furta-cor. E tudo brilha. Seu corpo flutua e ela se rende ao amor que pensa ter sido o maior de sua vida.

A mulher retoma o passo na direção do Sol. E sobem juntos a ladeira. E vem o fruto. Bendito seja o fruto. Um corpo frágil, olhos espertos, um amor maior que a vida. Uma vida presa em um corpo que não dava conta de tanta vida. Passarinho sem rumo, sem leme.

Engole o choro. Junta as forças de suas ancestrais. De todas as Aves Marias. “Valei-me Nossa Senhora! Epahey Oiá, Epahey Iançã, minha mãe. Senhora dos ventos e das

tempestades, mãe de toda graça e luz, Iara das cachoeiras estreladas. Pede benção, segura o rosário que fora da avó como se fosse sua salvação e sobe a ladeira.

Ela está novamente só. Tropeço. Segundo tropeço. O amor era de vidro e se quebrou. “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar”... meia volta? Não! Ela segue com aquele filho que era sua redenção. Torna-se o leme. O rumo. Retoma a bússola. Gira e dança com passos fortes, carregados de todas que já foi. E segue.

Até que chega ao fim da ladeira. Lá está ele. Seu palco sagrado. Na plateia, tudo que trouxe na bagagem do início. Amores e desamores, mas sem lamentos, sem arrependimentos, sem olhar para trás. E ali, naquele palco iluminado, ela majestosa agradece. Dança e estremece o ar. Gira o corpo e os sonhos. Balança todos os seus feitos. Uma enorme gameleira é o centro de toda sua graça. Os galhos repletos de folhas verdes, se curvam e a acariciam. Para o deleite de uns e desconforto de outros, aplausos!

Bravo! Bravo! Bravo! Ela agradece, segue seu caminho e colhe novos sonhos. Pinça pelo caminho tudo que lhe alimenta a alma. Não importa a direção ou sua próxima parada. Ela será quem escolheu ser, estará onde quiser estar. Talvez com alguém. Talvez não.

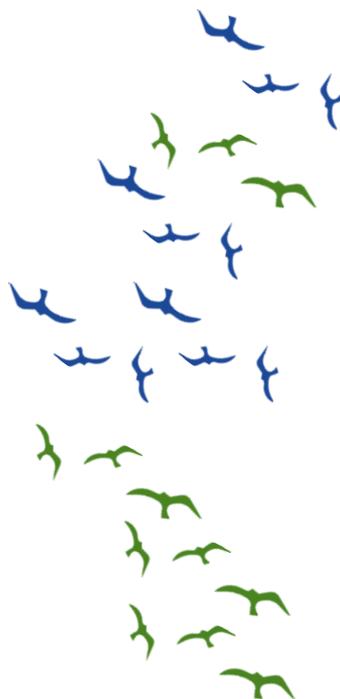


Fig. 2 – Arquivo pessoal – Jardim de Moema - um dos jardins que perfumaram minhas escritas.

O texto que apresento a seguir, como inspiração para meu desfecho, é uma carta que surgiu da força agentiva do texto de Glória Anzaldúa (2000), “Carta às Mulheres de Terceiro Mundo”, que nos foi apresentada em uma das disciplinas de mestrado e que nos mobilizou de forma particular, em nosso sentir, em nosso pensar e em nosso agir. Eu e minhas amigas-irmãs-companheiras de jornada, nos caminhos da pesquisa GECRIA, tivemos um sentimento coletivo em um impulso de responder a essas cartas de Anzaldúa.

Apresentamos essa carta em um evento acadêmico cujo foco eram as escritas de Anzaldúa. Os desdobramentos aconteceram de formas diferentes para cada uma de nós, e acredito que ainda estejam acontecendo. Ao encontrar-me novamente com nosso texto, volto ao momento em que, eu e minhas amigas nos conectamos em nossas escritas, de uma forma que tenho dificuldade de explicar. Então sinto vontade de encontra-las e abraça-las dentro do texto. E começo a perceber as marcas de autoria, até que elas se misturam e viram uma só.

Foi uma escrita de resistência, de amor e de cumplicidade. Assim como foi esta pesquisa. A partir dessa carta muitas das minhas inquietações de pesquisa surgiram. Especialmente aquelas que remetem aos poderes causais da escrita, os quais penso compreender através de minha pesquisa. A imagem que corre junto com o texto, é escrita de Paula Gomes (2021), uma das mãos que coreografou essa escrita.



Carta em resposta à Glória Anzaldúa

Brasília, 20 de agosto de 2021.

Querida hermana Anzaldúa,

Suas cartas chegaram até nós, para além do tempo e do espaço. Sentimo-nos impelidas a te responder já que não tivemos outra saída. Somos quatro mulheres, pesquisadoras, além de nossa orientadora, unidas por compartilharmos um amor à Escrita e à Educação sob um olhar que vê as práticas colonizadoras e neoliberais atravessarem nossos jovens estudantes em suas (des)identidades e perspectivas de futuro. Já te conhecíamos por tuas escritas que margeiam rios repletos de serpentes e sobrevoados por águias. E nesses rios, vamos levando nossas vidas em que pedras existem para serem moldadas, levadas e transformadas neste árduo



caminho em que nos encontramos entre margens - de modo marginal. Somos filhas de um povo que foi miscigenado pela ideologia colonizadora do branqueamento das raças negra e indígena e nos unimos a você, em diversos entrelugares. Você não imagina o quanto ficamos comovidas e cheias de esperança, no sentido freiriano do esperar, com suas palavras amorosas, fortes e revolucionárias sobre a necessidade de se escrever com o corpo, ao que você chama de escritas orgânicas.

Fomos levadas por um desejo vital de fazer nossas canetas se cansarem de nós ou parirem tudo o que estava a ponto de lhes causar trombose - ao coagular seu líquido ora afetuoso, ora inflamável. Caríssima, mais que tinta, notas musicais ou pés aflitos, desejamos pensar e escrever para além dos muros dos nossos papéis, para além das telas, que, em meio à pandemia, nos animam ou entediam, a depender de como os humores dessas nos afetam. Temos ficado sedentas por encontros fraternos, que nos tragam boas notícias. Mas é daqui do coração do Brasil - Brasília, de onde emana o poder político do país, que respondemos suas cartas. Estamos vivendo um momento assustador, com uma pandemia que atingiu o planeta, mas infelizmente, mais ferozmente, as classes mais pobres. A pandemia do Coronavírus tirou as vendas de muitos de nós para problemas

sociais que emergiram em carne viva, mostrando seu verdadeiro rosto. Certamente, não fomos atingidas da mesma forma. As políticas praticadas em nosso país revelaram os extremos de suas intenções neoliberais de valorização do capital em detrimento da vida.

Quando você conclama a nós, mulheres do terceiro mundo, de forma tão amorosa e tão íntima, nós quatro, apesar de termos origens e histórias tão diversas, sentimo-nos tocadas no fundo de nossas almas e atendemos de pronto ao seu chamado. Sim, querida Glória. A leitura de suas cartas, hermana, nos conectou às dores das outras mulheres. Mulheres invisíveis cuja dor é a dor da fome dos filhos. Com a dor das que visitam seus filhos nas prisões. Das que trabalham e pagam o traficante, para que seus filhos, sem qualquer esperança de futuro, ao menos permaneçam vivos. Dores das que suportam seus maridos alcoólatras por medo, pena, conformismo ou inconsciência acerca de seu lugar de mulher. Com a dor da culpa das que traíram a si mesmas, buscando ser o que outros lhes ditavam como padrão.

Também nos aproximou das que sofrem pela herança da terrível história de escravidão e extermínio de povos africanos e indígenas em nosso país e pelos perigos que as perseguem todos os dias pelo fato de resistirem e de ainda existirem guardando toda sua ancestralidade impressa em suas almas. Nesse momento, reverenciamos nossas companheiras de grupo, as doutorandas Nubiã Tupinambá, intelectual indígena e ativista e Maria Madalena Sacramento, intelectual quilombola, ativista na luta antirracista. As duas, ocupando lugares ditos brancos na academia e produzindo teorias com e para seus povos.

Sabe, Glória, por nossas identidades, passam questões de pertencimento, de raça e de gênero de diferentes modos, mas sempre em uma perspectiva humanitária e de engajamento. Sentimos a dor de nossos pares que por vários motivos, sofrem dores das quais não sofremos. O sexismo, o racismo, a busca por nossas origens e por nossa ancestralidade, nos unem em laços para além da pesquisa acadêmica. Laços esses que nos aproximam na crença de que a escrita escolarizada, por si só, nos aprisiona e que nossos alunos e nossas alunas têm o direito de entrar em contato com formas descolonizadas de escrita. Formas estas, nas quais encontramos você em suas cartas.

O esperar um mundo mais justo, nos levou ao encontro do grupo GECRIA - Educação Crítica e Autoria Criativa, coordenado pela Prof^a Dr^a Juliana Dias, nossa orientadora, que por meio de ações de extensão, de ensino e de pesquisa, vinculadas à Universidade de Brasília, estuda a linguagem em uma perspectiva crítica, e as

reverberações identitárias de práticas de escrita criativa e autoral em comunidades acadêmicas e escolares. Nossa forma de ver a escrita e seu potencial de agenciamento (na perspectiva da análise de discurso crítica), vai ao encontro dos nossos modos de sentir, pensar e agir no mundo que foram colonizados, como nos diz Mignolo. Nosso grupo busca saberes. 'sentires' e vontades que vem sendo invisibilizados pela modernidade e colonialidade, além de novas ontologias, epistemologias e metodologias radicais, no sentido de Giroux. Concordamos com Catherine Whalsh, quando não pretendemos apagar os saberes eurocêntricos, mas sim trazer as vozes suleares para o diálogo e encontrar esperança nas fendas dos muros de onde nascem flores. A partir dos diálogos travados entre a nossa orientadora, Prof.^a Juliana Dias, e o Prof. Kaic Ribeiro, estamos pensando em comunidades de mudança por meio de um olhar crítico da linguagem e seus desdobramentos na escrita.

Quando pensamos em Educação, carregamos em nosso 'sentir-pensar', Paulo Freire e suas pedagogias revolucionárias. Queremos em nossa bandeira das micro revoluções o símbolo do amor como forma de resistência. Nos inspiramos no amor que serve de suporte para o pensamento crítico sobre a emancipação do povo por meio de uma educação libertadora. Quando você nos traz à luz reflexões tão profundas sobre a escrita, compreendemos que podemos nos libertar de ideias que engessam nossa capacidade de expressão, pois escrevemos porque a vida importa e decidimos viver, escrever, com Conceição Evaristo; porque queremos transgredir com bell hooks; porque não precisamos de autorizações ou licenças para tal. Muitas outras foram cerceadas de seus direitos. Agora devemos e queremos ser voz e letra e as convidamos para nossas rodas. Não queremos mais criar "plantations" de citações - isso não quer dizer que não conheçamos ou que ignoremos aquelas e aqueles que nos antecederam...

Quantas de nós fomos silenciadas? Entretanto, hoje podemos ver cintilar possibilidades. Estamos lendo, na academia, escritoras incríveis que falam de um entrelugar vida-fome-morte como Carolina Maria de Jesus - que mesmo sem ter o que comer, ou alimentar seus filhos, sempre encontrou o que pensar e escrever. Ela nos conta que se via num quarto de despejo, lugar onde são colocadas coisas descartáveis, inúteis, que podem ser queimadas ou jogadas no lixo. Dentro desse lugar insalubre, insano, quase improdutivo, Carolina procurava um lugar sossegado para escrever. Sempre acreditou no que escrevia! Quantas de nós acreditamos no que escrevemos?

Por fim, querida Anzaldúa, queremos abraçar as mudanças junto aos pensadores e escritores decoloniais que trazem à luz epistemes outras, saberes outros, sentires outros. Queremos ensinar nossos alunos e nossas alunas a se perceberem a partir das relações com o outro ser humano, em suas diferenças e semelhanças. Sermos, nosotras, corpos visíveis e escritoras em rodas anzalduanas de escrita, onde falaremos de nossos entrelugares e de nossas fronteiras internalizadas pelas violências da colonialidade e da modernidade; onde usaremos nossas canetas-pincéis-notas-pés-aflitos para libertar tensões, imaginações, sentimentos, letras, danças, telas e muros rabiscados. Te agradecemos e sentimo-nos mulheres mágicas a nos esvaziar escrevendo-nos e publicando-nos a partir de nossas fronteiras, de nossos entrelugares. Não somos mais só palavras, somos também os seus desenhos, Anzaldúa. Somos as linguagens manuais da Paulinha (Paula Gomes), a sacola de campo da Madá, o maracá de Nubiã. Somos multissemióticas! Tua voz encontrou ressonância em nós, na busca de descobrir as vozes que nos rotularam. Deixá-las dormir, (re)escutá-las, e (re)escrevê-las. Escolhemos agora as palavras e frases que queremos nos escrever na vida. Nossas biografias. Uma BIO vida. Muito além das determinações BIOLógicas separatistas.

Com afeto, em nome do grupo de pesquisa GECRIA,

Adriana Azambuja,

Vânia Sousa,

Paula Gomes,

Sila Marisa,

Juliana Dias





*Caçar palavras no ar
sentir, tocar e cantar*

*Fazer o povo sonhar
plantar amor e amar*

*Falar do céu e do mar
sair por aí a encantar (semear o encantar?)*

*sentar à beira do mar
e ver a vida passar*

*olhar o vento girar
passarinhar e voar*

(Adriana Azambuja)



REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, Adriana C. de; CASTRO, Gustavo Aires de; MOULLIN, Maria Alessandra Lima – **Novo Ensino Médio e a Pedagogia Histórico-Crítica: Reflexões sobre a concepção de currículo**. In SILVA, Francisco Thiago (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: Encontros e desafios**. São Paulo: Editora Dialética, 2023. p.179-193.
- ALBUQUERQUE, Gina Vieira Ponte de. **Programa mulheres inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da análise de discurso crítica**. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ALBUQUERQUE, Gina Vieira Ponte de e SOBRINHO, Hugo de Carvalho. **O Programa Mulheres Inspiradoras como uma prática educativa antineoliberal**. Revista Querubim 2021 – Ano 17. Coletânea. 136p. (set./2021). Rio de Janeiro.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão Ana Lúcia Camargo Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ANZALDÚA, Glória (2000[1981]). **“Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo.”** *Revista de Estudos Feministas. Ensaios*, ano 8, 1º semestre, pp. 229-236. Florianópolis: UFSC. Tradução Édna de Marco. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em: 20/5/2021.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 51. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- BALLESTRIN, Luciana (2013) **“América Latina e o Giro Decolonial”** Revista Brasileira de Ciência Política 11 (maio-agosto), 89-117.
- BAXTER, Mike. **Projeto de produto: Guia prático para o design de novos produtos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.
- BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrância e ZANATTA, Shalimar Calegari (2018). **“Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio.”** *Debates em Educação*, vol. 10, nº 21, pp. 47-70. Maceió: Universidade Federal de Alagoas. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 13 out. 2021.
- BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- BOSSLE, F.; NETO, V. M. **Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física escolar**. Ijuí: Unijuí, 2009.

- BRASIL. BNCC (2018). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov>. Acesso em: 28/5/2022.
- BRASIL. CF (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4/6/2022.
- CALLEGARI, Cesar (29/4/2018). **Reforma do ensino médio deve ser rejeitada — Sala de Professores**. Vídeo (30 min). São Paulo: Federação dos Professores do Estado de São Paulo / TV FEPESP. Disponível em: <http://fepesp.org.br/tvfepestp/reforma-do-ensino-medio-deve-ser-rejeitada/>. Acesso em: 20/5/2022.
- ALENCAR, Claudiana Nogueira de. Prefácio. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 9-12.
- CORREA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh University Press, 1999.
- COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. **Linguística, discurso e ensino**. Revista do Gelne, Fortaleza (CE), v. 4, n. 1/2, 2002.
- Cortella, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014
- DE QUEIROZ, A. S.; DIAS, J. de F. **Identidade e escrita: uma análise discursiva crítica sobre a produção de portfólio na universidade**. Revista do GELNE, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 161–173, 2017. DOI: 10.21680/1517-7874.2017v19n1ID11996. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11996>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- 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, (Versão impressa)
- DIAS, J. F. 2011. **Analistas do Discurso e sua prática teórica e metodológica**. Cadernos de Linguagem e Sociedade. Volume 12, número 2.p. 213-246.
- DIAS, Juliana de Freitas (2021). **A escrita e a reescrita de textos: o processo de construção da autoria através da escrita criativa**. in DIAS, Juliana de Freitas (org.). **Autoria Criativa. Por uma pedagogia da escrita criativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, pp 19-32
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. **Autoethnography: an overview**. Forum: Qualitative Social Research, Berlin, v. 12, n. 1, p. 273-290, jan. 2011.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E. **Telling tales on neighbors: ethics in two voices**. International Journal of Qualitative Studies in Education, London, v. 13, n. 3, p. 315-330, May/June 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016 [1992].

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo (1981). **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez. Disponível em: <https://docplayer.com.br/53348815-A-importancia-do-ato-de-ler-em-tres-artigos-que-se-completam.html>. Acesso em: 3 jun. 2022.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58ª ed. São Paulo: Paz&Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir (2021). “**Teoria, método e experiências freireanas.**” *Fóruns EJa Brasil*. Brasília: Instituto de Matemática / UnB. Disponível em <http://forumeja.org.br/node/590>. Acesso em: 8/11/2021.

PESSOA, Fernando. in GALHOZ, Maria Aliete (org.) (1977). — **Obra poética em um volume**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S. A.

GIROUX, Henry (1983). **Pedagogia Radical – Subsídios**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez; Autores Associados.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, M.C. (2016). **Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia e gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Polifonia**, Cuiabá – MF, v. 23, nº33, p. 89-109, jan-jun, 2016. Disponível em < <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3864>> Acesso em 22 de junho de 2022.

REY GONZÁLEZ, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral** / Regina Célia Cazaux Haydt. - 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011. - (Educação) Inclui bibliografia: 1. Didática. I. Título. II. Serie. 06-2524. | CDD 370.7 | CDU 37.02 | 015315 1ª Edição - Arquivo criado em 21/07/2011

HOOKS, Bell (1994[2017]). **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf. Acesso em: 8/4/2022.

- JAFFE, Noemi (2012). **O que os cegos estão sonhando?** São Paulo: Editora 34, 2012
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** São Paulo: Mercado das Letras, 1995
- _____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- _____. ASSIS, Juliana Alves, (organizadoras). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)
- _____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. 65 p
- LAVAL, Christian (2019). **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução. Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta. E-book
- LEITURAS BRASILEIRAS. DEMERVAL SAVIANI – **A Pedagogia Histórico-Crítica.** YouTube, 14 de agosto de 2017. Disponível em <https://youtu.be/13ojrNgMChk>. Acesso em 19 junho 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra (2012). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012
- MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre, RS - Editora Sulina, 2005
- QUEIROZ, Atauan. **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 22 de junho de 2022.
- REED-DANAHAY, D. (Org.). **Auto/etnografia: reescrevendo o self e o social.** Oxford e Nova York: Berg, 1997.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso (para) a crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas: Pontes, 2011.
- RIBEIRO, Darcy – **Nossa escola é uma calamidade.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1984
- RIBEIRO, Djnotan Kaic e DIAS, Juliana de Freitas (2021). **“Comunidades de mudanças: abraçando mudanças de sentir, pensar e agir em pesquisa”, in DIAS, Juliana de Freitas (org.) No espelho da linguagem: diálogos criativos e afetivos para o futuro.** São Paulo: Pimenta Cultural, pp. 83-119.

RIBEIRO, MÔNICA (10/3/2021). **A BNCC e a reforma do ensino médio**. Viçosa: UFV / Canal GEPPFOR (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas). Disponível em: https://youtu.be/gE54jI8Yk_8. Acessado em: 24/9/2021.

RIOS, G. **Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional**. In: Resende, V.M; PEREIRA.F. (Orgs) *Práticas Socioculturais e Discurso: Debates transdisciplinares*. LabCOM Books, 2010b.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Douglas e SOUZA, Francilane Eulália de. **Questões teóricas para pensar a educação antineoliberal**. Revista Querubim 2021 – Ano 17. Coletânea. 136p. (set./2021). Rio de Janeiro.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. E-book

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. 118 p.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2013.

TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos e VESPÚCIO, Carolina Rocha (2014). “**O direito à educação nas Constituições brasileiras**.” Revista Jus Navigandi, ano 19, n. 4117, outubro. Teresina: JUS.com. br. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732>. Último acesso em: 2/6/2022.

THOMAS, J. **Doing critical ethnography**. Newbury Park: SAGE, 1993. E-book. Disponível em: Google Books. <https://books.google.com.br/books?id=9fkqEAAAQBAJ&hl=pt-BR&lr=> Acesso em: 10 jan. 2023.

VIEIRA, Gina (30/03/2017). **Professora cria projeto de valorização da mulher e leva prêmios para escola do DF**. Brasília: Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/mulheres-inspiradoras>. Acesso em: 4/06/2022.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2020.

WALSH, Catherine (2012). “**Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**.” Visão Global, vol. 15, no 1-2, pp. 61-74, jan./dez. Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Último acesso em: 19/5/2022.

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 2023

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 2023

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 2023