



Universidade de Brasília – UnB
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL



**OS ECOS DE NOSSAS VOZES NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:
letramentos críticos reflexivos como práticas discursivo-identitárias de
(re)existência**



CAMILA MOREIRA RAMOS

Brasília/DF

2023

CAMILA MOREIRA RAMOS

**OS ECOS DE NOSSAS VOZES NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:
letramentos críticos reflexivos como práticas discursivo-identitárias de
(re)existência**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Discursos, Representações Sociais e Textos.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias

Brasília/DF

2023

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

Re. Ramos, Camila Moreira
OS ECOS DE NOSSAS VOZES NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:
letramentos críticos reflexivos como práticas
discursivo-identitárias de (re)existência / Camila Moreira
Ramos; orientador Juliana de Freitas Dias. -- Brasília,
2023.
233 p.

Tese(Doutorado em Linguística) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Letramentos críticos reflexivos. 2. Autoria. 3.
Comunidade de aprendizagem. 4. Prática
discursivo-identitária. 5. Análise de Discurso Crítica. I.
Dias, Juliana de Freitas, orient. II. Título.

CAMILA MOREIRA RAMOS

**OS ECOS DE NOSSAS VOZES NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:
letramentos críticos reflexivos como práticas discursivo-identitárias de
(re)existência**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (Presidenta)
Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Profa. Dra. Maria Luíza Monteiro Sales Coroa – Membro efetiva interna
Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni – Membro efetiva externa
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

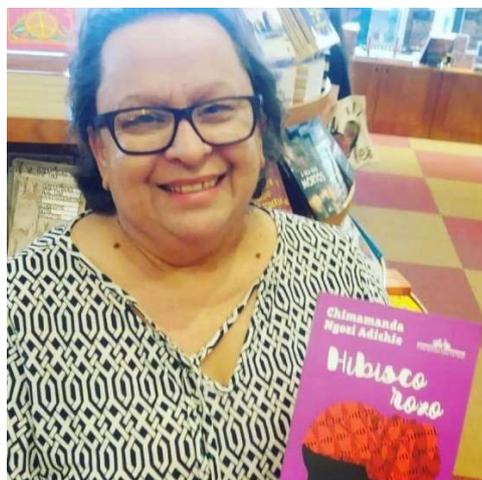
Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios – Membro efetivo externo
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira (Membro Suplente)
Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Brasília, 25 de agosto de 2023.

Foto da esquerda: Tia Clélia e suas filhas Cristina (à esquerda) e Mônica (à direita), em sua formatura de Pedagogia na Universidade de Brasília

Foto da direita: Tia Clélia e sua paixão por livros



*Dedicatória póstuma
Dedico esta tese à querida tia Clélia.*

*Tia Clélia é mais uma das ancestrais a quem agradeço.
Mãe da minha amiga de infância Cristina, está nas minhas melhores memórias como o exemplo de que é possível sermos múltiplas. Mãe presente e amiga, esposa carinhosa, tia cuidadosa e profissional dedicada àquilo que acreditou.
Lembro sempre dela perto de livros, estudando enquanto sua casa estava repleta de pré-adolescentes eufóricas.
Seu impacto em minha vida se dá tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico.
Tenho muito orgulho quando recebo os amigos do meu filho em casa e sirvo de “mãetorista” (mãe + motorista) para levá-los na balada como ela fazia com a gente.
Academicamente, acho que ela alcançou seus maiores sonhos.
Professora Doutora da Faculdade da Ceilândia (UnB), Clélia Maria de Sousa Ferreira Parreira, apaixonada pelos estudos de Paulo Freire, foi uma inspiração para seus alunos e para mim.
Solidariamente às mulheres da minha família, conscientemente ou não, tia Clélia foi mais um apoio à minha avó na minha criação.
Por isso fico muito feliz de ter levado a ela um livro autografado por mim, no qual tenho um capítulo sobre Freire.
Compartilho seu agradecimento ao livro que a enviei:*

“Canj, querida! Fiquei muito feliz e emocionadíssima ao ler sua dedicatória... Vou ler seu capítulo com muito carinho. Você não imagina como é gratificante ver que nossas ações podem transformar... Amo Paulo Freire, continuo lendo e estudando. Que bom que você também vê valor e alegria em escrever... Você é incrível!”

*Tia Clélia, onde você estiver, sei que está orgulhosa de mim!
Obrigada por tudo!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo por ter me possibilitado tantas oportunidades até aqui.

Agradeço às minhas ancestrais, mulheres fortes que me inspiraram e foram redes fortalecedoras.

Agradeço à minha avó Josefa por, carinhosamente, ter me visitado em sonhos e dito com todas as palavras para eu continuar seguindo a minha intuição. Sei que ela me guia de onde tiver. Agradeço por ter sido nossa fonte de apoio e sustento. Sinto muito por tudo que precisou aguentar no passado para dar conta de tudo. Obrigada por me permitir, hoje, fazer escolhas.

Agradeço ao meu marido Léo por cuidar de mim nos dias mais difíceis e também nos mais alegres. Sem sua parceria tudo seria mais solitário. Obrigada por pensar em cada detalhe para me fazer feliz. Agradeço ao meu filho Artur por ser tão compreensivo e amoroso. Você é a melhor pessoa que conheço!

Agradeço à minha família pelo incentivo e apoio. Obrigada, mãe, por ser tão carinhosa, amável e cuidadosa em todos os momentos. Obrigada, tia Simone e tia Sueli, por acreditarem em mim e por terem me fortalecido até aqui. Obrigada, irmã Carol pelas sugestões dos filmes repetidos que me acompanharam como pano de fundo durante a escrita. Obrigada, Bibi, por ser você. Só isso já alegria minha vida.

Agradeço imensamente à minha querida orientadora, Profa. Dra. Juliana Dias, também conhecida como Ju. Sou extremamente grata por ter me acolhido pessoal e academicamente quando precisei. Nunca vou esquecer isso! Obrigada por ter me mostrado que a academia também é lugar de amor e subjetividades.

Agradeço aos meus amigos do “submundo”. Não sobreviveria sem vocês. Obrigada pela amizade sincera e amorosa e pela ajuda e comemoração nos momentos bons e nos ruins também. Obrigada, Pedro, pelas ideias geniais e pelo amor incondicional. Obrigada, Luciara, pelas profundas reflexões analíticas. Obrigada, Fábio, por compartilhar toda a sua inteligência com a gente. Obrigada, Léo José, pelo carinho e por ser um professor inspirador. Sem nossas reuniões semanais não sei o que seria de mim.

Agradeço ao grupo de pesquisa Gecria e a todas/os as/os colegas, em especial à Paula, Adriana, Kelma, Sila, Edinéia e Brenda pela escuta ativa, pelas palavras de apoio e por terem me recebido de braços abertos. Agradeço ao Gustavo Wendel de Andrade Rodrigues (@guga_arte), marido da Brenda, pela criação das mandalas desta tese. Você é um grande artista!

Agradeço à Stael, Carla e Giane, colegas de trabalho no Superior Tribunal de Justiça, pela compreensão e parceria na flexibilização dos horários para que eu pudesse terminar a tese.

Obrigada a todas/os que caminharam ao meu lado!

“Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão.”

(Carolina Maria de Jesus, 2020, p. 20)

RESUMO

Chimamanda Adichie (2019) afirma que todas as histórias importam e alerta sobre o perigo de uma história única, a qual reduz pessoas, povos, culturas a uma imagem só. Nesse sentido, a colonialidade do saber vem sendo contestada há muitos anos por estudiosos que consideram relevante superar a separação entre sujeito e mundo, incluindo as questões humanas e sociais no contexto educacional e universitário (Dias; Coroa; Lima, 2018). Paulo Freire e bell hooks apontam para a importância de construirmos uma educação libertadora, a partir de um trabalho pedagógico que busque a formação integral dos indivíduos, de modo a desenvolvermos capacidades que permitam nos libertar dos laços que nos impedem de ser gente. A partir desse contexto, esta pesquisa teve o intuito de investigar se práticas de letramentos críticos reflexivos, situados no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), reverberam na transformação identitária das participantes do ponto de vista social (estudantes acadêmicas e futuras professoras), pessoal e como agentes de mudança. O estudo apoiou-se em referenciais teórico-metodológicos dos Estudos Críticos do Discurso, sobretudo a Análise de Discurso Crítica (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001, 2003) e os diálogos da América do Sul (Magalhães, 2017; Magalhães e outros, 2013; Vieira; Resende, 2016; Dias, 2011, 2015, 2020; Dias; Coroa; Lima, 2018; Ottoni, 2007, 2018; Ottoni; Magalhães, 2020), relacionados com a Teoria Social do Letramento (Barton, 1994; Barton e Hamilton, 1998; Street, 1993, 2014; Freire, 1987, 2005; Kleiman, 1995; Rios, 2013, 2020, 2021; Souza, 2009; Monte Mór, 2015, 2021 e outras/os) e com as pesquisas de escrita autoral e criativa realizadas no âmbito do Grupo de Estudos Autoria Criativa (Gecria/UnB) (Albuquerque, 2020; Queiroz, 2020; Alves, 2021a; Dias, 2021a, 2021b; Sousa, 2022; Lima, 2023; Azambuja, 2023; Sousa, 2023 - no prelo, e outras/os), com inspirações nas perspectivas decoloniais (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2009; Santos, 2009; Balestrin, 2013; e outras/os). Trata-se de uma pesquisa qualitativa com foco na etnografia crítico-discursiva de cunho (auto)etnográfico. Os dados foram gerados em uma comunidade de aprendizagem construída a partir de textos autorais das participantes (Portfólios) e textos escritos coletivamente (Narrativas solidárias) na disciplina de Leitura e Produção de Textos, no curso de Letras da UAB/UnB, e na 1ª Oficina de Escrita Criativa UAB/UnB, bem como das entrevistas (Conversas reflexivas) e de relatos (auto)etnográficos. Baseando-se nas análises discursivas críticas textualmente orientadas e nos diálogos transdisciplinares com os estudos do letramento e da autoria criativa realizados no Gecria, o estudo aponta, dentre outros achados, que: (a) comunidades de aprendizagem no âmbito da Universidade Aberta do Brasil podem contribuir com a diminuição da distância que existe no ensino a distância; (b) práticas discursivo-identitárias em uma comunidade de escrita podem ativar a autoria na escrita a fim de aproximar quem escreve de si mesma/o e possibilitar que discursos dados sejam revistos e reconstruídos; e (c) letramentos críticos reflexivos na educação a distância possibilitam uma escrita autoral e novas formas de agenciamento na vida pessoal, na vida acadêmica (como estudantes e como futuras professoras) como agentes de mudança. Desse modo, o trabalho com letramentos críticos reflexivos pode ser uma alternativa às práticas textuais ainda coloniais, masculinas, machistas, racistas, a fim de desenvolver uma metodologia com práticas discursivas e identitárias de (re)existência.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica. Prática discursivo-identitária. Comunidade de aprendizagem. Autoria. Letramentos críticos reflexivos.

RESUMEN

Chimamanda Adichie (2019) afirma que todas las historias importan y advierte del peligro de una historia única, que reduce a las personas, los pueblos, las culturas a una sola imagen. En este sentido, la colonialidad del saber ha sido cuestionada desde hace muchos años por académicos que consideran relevante superar la separación entre sujeto y mundo, incluyendo lo humano y lo social en el contexto educativo y universitario (Dias; Coroa; Lima, 2018). Paulo Freire y Bell Hooks señalan la importancia de construir una educación liberadora, a partir de un trabajo pedagógico que busque la formación integral de los individuos, para desarrollar capacidades que nos permitan liberarnos de las ataduras que nos impiden ser personas. A partir de este contexto, esta investigación tuvo como objetivo investigar si las prácticas de letramientos reflexivo crítico, situadas en el contexto de la Universidad Abierta de Brasil (UAB/UnB), repercuten en la transformación identitaria de los participantes desde el punto de vista social (estudiantes académicos y futuros profesores), personal y como agentes de cambio. El estudio se basó en referencias teóricas y metodológicas de los Estudios Críticos del Discurso, especialmente del Análisis Crítico del Discurso (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001, 2003) y de diálogos de América del Sur (Magalhães, 2017; Magalhães et al., 2013; Vieira; Resende, 2016; Dias, 2011, 2015, 2020; Dias; Coroa; Lima, 2018; Ottoni, 2007, 2018; Ottoni; Magalhães, 2020), relacionados con la Teoría Social del Letramiento (Barton, 1994; Barton y Hamilton, 1998; Street, 1993, 2014; Freire, 1987, 2005; Kleiman, 1995; Rios, 2013, 2020, 2021; Souza, 2009; Monte Mór, 2015, 2021 y otros) y con las investigaciones autorales y de escritura creativa realizadas en el ámbito del Grupo de Estudios de Autoría Creativa (Gecria/UnB) (Albuquerque, 2020; Queiroz, 2020; Alves, 2021a; Dias, 2021a, 2021b; Sousa, 2022; Lima, 2023; Azambuja, 2023; Sousa, 2023 - en prensa, y otros), con inspiraciones en perspectivas decoloniales (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2009; Santos, 2009; Balestrin, 2013; y otros). Se trata de una investigación cualitativa con enfoque de etnografía crítico-discursiva de carácter (auto)etnográfico. Los datos fueron generados en una comunidad de aprendizaje construida a partir de textos de autor (Portfolios) y textos escritos colectivamente (Narrativas Solidarias) de los participantes en la disciplina Lectura y Producción Textual, en la carrera de Literatura de la UAB/UnB y en el 1er Taller de la UAB/ Escritura Creativa de la UnB, además de entrevistas (Conversaciones reflexivas) y reportajes (auto)etnográficos. Basado en el análisis crítico del discurso orientado textualmente y en diálogos transdisciplinarios con estudios de letramientos y autoría creativa realizados en Gecria, el estudio señala, entre otras conclusiones, que: (a) las comunidades de aprendizaje en el ámbito de la Universidad Abierta de Brasil pueden contribuir a reducir la distancia que existe en la educación a distancia; (b) las prácticas discursivo-identitarias en una comunidad de escritura pueden activar la autoría en la escritura para acercar a quienes escriben a sí mismos y permitir que los discursos dados sean revisados y reconstruidos; y (c) letramientos críticos reflexivos en la educación a distancia permite la escritura autoral y nuevas formas de agencia en la vida personal, en la vida académica (como estudiantes y como futuras profesoras) como agentes de cambio. Así, trabajar con letramientos críticos reflexivos puede ser una alternativa a prácticas textuales todavía coloniales, masculinas, sexistas, racistas, con el fin de desarrollar una metodología con prácticas discursivas e identitarias de (re)existencia.

Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso. Prácticas discursivo-identitarias. Comunidad de aprendizaje. Autoría. Letramientos críticos reflexivos.

ABSTRACT

Chimamanda Adichie (2019) states that all stories matter and warns of the danger of a single story, which reduces people, peoples, cultures to a single image. In this sense, the coloniality of knowledge has been challenged for many years by scholars who consider it relevant to overcome the separation between subject and world, including human and social issues in the educational and university context (Dias; Coroa; Lima, 2018). Paulo Freire and bell hooks point to the importance of building a liberating education, based on pedagogical work that seeks the integral formation of individuals, in order to develop capacities that allow us to free ourselves from the ties that prevent us from being people. From this context, this research aimed to investigate how critical reflective literacy practices, located in the context of the Open University of Brazil (UAB/UnB), reverberated in the identity transformation of the participants from the social point of view (academic students and future teachers), personal and as agents of change. The study was based on theoretical and methodological references of Critical Discourse Studies, especially Critical Discourse Analysis (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001, 2003) and South American dialogues (Magalhães, 2017; Magalhães et al., 2013; Vieira; Resende, 2016; Dias, 2011, 2015, 2020; Dias; Coroa; Lima, 2018; Ottoni, 2007, 2018; Ottoni; Magalhães, 2020), related to the Social Theory of Literacy (Barton, 1994; Barton and Hamilton, 1998; Street, 1993, 2014; Freire, 1987, 2005; Kleiman, 1995; Rios, 2013, 2020, 2021; Souza, 2009; Monte Mór, 2015, 2021 and others) and with the research on authorial and creative writing carried out within the scope of the Creative Authorship Study Group (Gecria/UnB) (Albuquerque, 2020; Queiroz, 2020; Alves, 2021a; Dias, 2021a, 2021b; Sousa, 2022; Lima, 2023; Azambuja, 2023; Sousa, 2023 - in press, and others), with inspirations from decolonial perspectives (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2009; Santos, 2009; Balestrin, 2013; and others). This is a qualitative research with a focus on critical-discursive ethnography of an (auto)ethnographic nature. The data were generated in a learning community built from participants' authorial texts (Portfolios) and collectively written texts (Solidarity Narratives) in the Reading and Text Production discipline, in the Literature course at UAB/UnB, and in the 1st Workshop of UAB/UnB Creative Writing, as well as interviews (Reflective conversations) and (auto)ethnographic reports. Based on textually oriented critical discourse analysis and transdisciplinary dialogues with literacy and creative authorship studies carried out at Gecria, the study points out, among other findings, that: (a) learning communities within the scope of the Open University of Brazil can contribute to reducing the distance that exists in distance learning; (b) discursive-identity practices in a writing community can activate authorship in writing in order to bring those who write closer to themselves and enable given discourses to be reviewed and reconstructed; and (c) the use of critical reflective literacies in distance education enables authorial writing and new forms of agency in personal life, in academic life (as students and as future teachers) as agents of change. Thus, working with critical reflective literacy can be an alternative to textual practices that are still colonial, masculine, sexist, racist, in order to develop a methodology with discursive and identity practices of (re)existence.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Discursive-identity practice. Learning community. Authorship. Critical reflexive literacies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Avó Josefa (matriarca da família Moreira).....	24
Figura 2 – Presença da UAB/UnB nos estados brasileiros.....	42
Figura 3 – Formatura Camila Moreira.....	49
Figura 4 – Escrita autoral criativa em três gestos.....	71
Figura 5 – Linguagem como momento da vida social.....	82
Figura 6 – Constituição das Práticas Discursivas.....	85
Figura 7 – Triangulação metodológica.....	129
Figura 8 – Nuvem de palavras sobre o conceito de Letramentos Críticos Reflexivos....	195
Figura 9 – Representação do trabalho com Letramentos Críticos Reflexivos.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sete princípios do Gecria.....	69
Quadro 2 – 3 gestos do Gecria.....	70
Quadro 3 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC.....	81
Quadro 4 – Significados do discurso.....	87
Quadro 5 – Pseudônimos das participantes das Conversas reflexivas.....	119
Quadro 6 – Estratégia de geração de dados.....	136
Quadro 7 – Legenda de cores.....	137
Quadro 8 – Mapa de coerência.....	137
Quadro 9 – Marcadores de Letramentos Críticos Reflexivos.....	198

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC - Análise de Discurso Crítica

ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientada

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CLC – Conscientização Linguística Crítica

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ED – Estudos Decoloniais

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Gecria – Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa

LP – Língua Portuguesa

LPT – Leitura e Produção de Textos

MEC – Ministério da Educação

NEL – Novos Estudos do Letramento

PC – Pedagogia Crítica

PPGL – Programa de Pós-graduação em Linguística

Sigaa/UnB – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UnB

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

vivendo e (me) (re)escrevendo	18
INTRODUÇÃO	25
1 DIÁLOGOS CONJUNTURAIS.....	35
1.1 A educação superior no Brasil.....	37
1.2 A Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília e sua estrutura	41
1.2.1 <i>Papel do coordenador do curso.....</i>	<i>43</i>
1.2.2 <i>Papel do professor</i>	<i>44</i>
1.2.3 <i>Papel do tutor.....</i>	<i>46</i>
1.2.4 <i>O perfil da/o aluna/o da UAB</i>	<i>48</i>
1.2.4.1 <i>Autonomia: característica esperada</i>	<i>50</i>
2 DIÁLOGOS EM UMA PESQUISA-VIDA	54
2.1 Metodologias Ativas e Criativas: comunidade de mudança.....	55
2.1.1 <i>Comunidades de mudança</i>	<i>56</i>
2.1.2 <i>A ética do amor nas comunidades de mudanças.....</i>	<i>60</i>
2.1.3 <i>Educação como prática de liberdade: a autoatualização como uma proposta..</i>	<i>62</i>
2.2 Autoria Criativa: uma comunidade de escrita na UnB/UAB.....	66
2.2.1 <i>Comunidade de escrita: tecendo vidas.....</i>	<i>73</i>
3 DIÁLOGOS COM TEORIZAÇÕES DE VIDA.....	77
3.1 Estudos Críticos de Discurso	78
3.1.1 <i>Noção fundamentais.....</i>	<i>80</i>
3.1.2 <i>Os significados do discurso: ação, representação e identificação.....</i>	<i>87</i>
3.1.3 <i>Identidades, processos de identificação e práticas discursivo-identitárias.....</i>	<i>88</i>
3.1.4 <i>Construção das relações sociais e do “eu” e as identidades discursivas.....</i>	<i>92</i>
3.2 Estudos do Letramento	95
3.2.1 <i>Novos Estudos do Letramento.....</i>	<i>95</i>
3.2.2 <i>Letramentos críticos</i>	<i>102</i>
3.2.3 <i>Letramentos de reexistência.....</i>	<i>105</i>
3.3 Estudos decoloniais: algumas inspirações	107
4 DIÁLOGOS METODOLÓGICOS.....	111
4.1 A ADC como método.....	112
4.2 Tecendo o percurso metodológico	113
4.2.1 <i>Pesquisa qualitativa.....</i>	<i>113</i>
4.2.2 <i>Etnografia crítica e discursiva</i>	<i>121</i>
4.2.3 <i>Autoetnografia e inspirações de cunho (auto)etnográficos.....</i>	<i>123</i>

4.3 Desenhando a pesquisa.....	126
<i>4.3.1 Questões de pesquisa: ponto de partida.....</i>	<i>127</i>
<i>4.3.2 Objetivos geral e específicos.....</i>	<i>127</i>
<i>4.3.3 Triangulação metodológica.....</i>	<i>128</i>
<i>4.3.4 Estratégia de geração de dados.....</i>	<i>129</i>
<i>4.3.4.1 Diário de pesquisa.....</i>	<i>130</i>
<i>4.3.4.2 Narrativas solidárias.....</i>	<i>131</i>
<i>4.3.4.3 Textos autorais em portfólios.....</i>	<i>132</i>
<i>4.3.4.4 Conversas reflexivas.....</i>	<i>134</i>
<i>4.3.4.5 Relatos de cunho (auto)etnográfico.....</i>	<i>136</i>
<i>4.3.5 Mapa de coerência.....</i>	<i>137</i>
5 DIÁLOGOS CRÍTICOS REFLEXIVOS.....	141
5.1 Comunidades de escrita: textos escritos em práticas decoloniais de leitura e escrita.....	142
<i>5.1.1 A universidade e sua linha abissal: materialidade das práticas discursivas....</i>	<i>142</i>
<i>5.1.2 A ética do amor: representação da professora da comunidade.....</i>	<i>160</i>
<i>5.1.3 Senso de pertencimento e de comunidade.....</i>	<i>166</i>
5.2 Escrita autoral e criativa e novas formas de agenciamento: Portfólios e Narrativas solidárias.....	170
<i>5.2.1 Autoria criativa: portfólio e o encontro do “eu” com “meu texto”.....</i>	<i>170</i>
<i>5.2.2 O diálogo do “eu” e “do outro”: narrativas solidárias.....</i>	<i>176</i>
6 PRÁTICAS DISCURSIVO-IDENTITÁRIAS.....	181
6.1 Transformações discursivo-identitárias sociais (como alunas e professoras) e de agente de mudança.....	182
6.2 Transformações discursivo-identitárias de autoria e agentes de mudança – AÇÃO.....	186
6.3 Letramentos críticos reflexivos: uma metodologia decolonial.....	192
CAMINHOS DO CORAÇÃO.....	204
REFERÊNCIAS.....	208
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	221
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	224
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	226
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM PROF. DR. GILSON CHARLES DOS SANTOS, COORDENADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UAB/UNB.....	228
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM MONITOR DE OFICINAS DE ESCRITA CRIATIVA PARA TURMA DA UAB/UNB.....	230

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM ALUNAS DA UAB/UNB LETRAS.....	231
APÊNDICE F – CONVENÇÕES ADOTADAS PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS	233

Apresentação

VIVENDO E (ME) (RE)ESCREVENDO

Começo me apresentando.

Sou Camila Moreira Ramos.

Venho de um sistema familiar matriarcal há várias gerações. Sou fruto de um relacionamento que foi rompido cedo, quando eu tinha 2 anos. Minha jovem mãe Solange, com apenas 18 anos, já tinha a mim e a minha irmã e se viu abandonada pelo meu pai Josué. Não tenho lembranças dele em minha infância e nunca tive uma presença masculina em toda a minha formação.

Após a separação dos meus pais, minha mãe voltou para a casa da minha avó materna com 2 filhas. No entanto, ela sonhava em ter uma família tradicional e se casar na igreja. Ela conta que tinha uma caixa onde guardava recortes de vestidos de noiva. Então, saiu em busca desse sonho. Logo engravidou de um namorado que novamente a abandonou e teve um dos meus irmãos. Agora erámos 3 netos na casa da minha avó.

Foi aí que minha mãe conheceu um homem e acreditou que era a sua alma gêmea. Queria se casar e levar primeiro meu irmão mais novo. Voltaria depois para buscar as outras duas filhas. Mas minha avó disse que ou levava todos ou nenhum. Lá ficamos. Fomos criados por minha avó e por duas tias.

Como esperado, cada filho reagiu de uma forma. Enquanto meu irmão Pedrinho chorava na janela chamando pela mãe, minha irmã Carol virou uma garota-rebelde e eu me calei. Contam que eu fiquei cada vez mais quieta, só observando. Sonhava com o dia em que minha mãe voltaria para me buscar. Mas ela não veio.

Na casa da minha avó Josefa tive todas as minhas lembranças, vivências e aprendizados. Era uma rede de mulheres para cuidarem de uma família. Minhas tias foram responsáveis por me ensinar o caminho da leitura. Lembro que ganhei uma assinatura mensal de gibis da Turma da Mônica. Eu esperava ansiosa o correio entregá-los e lia e relia cada um deles. Desde pequena, as histórias já me fascinavam. Esse era o meu momento. Enquanto isso, a minha avó era responsável pelo sustento da casa e por dar as ordens. Na casa dela, era ela quem governava. Deixava isso bem claro quando repetia a famosa frase nordestina: “quem come do meu pirão, leva do meu cinturão”.

Em 2020, nossa matriarca fez a passagem e deixou o legado de ser uma mulher que criou 5 filhos sozinha, após sair de um relacionamento abusivo com meu avô, e 3 netos. Uma mulher que perdeu sua mãe aos 8 anos e que, depois de morar na casa de

vários parentes, foi enviada a um orfanato com suas irmãs menores, e que, para sair de lá, teve que se casar aos 14 anos. Uma mulher que estudou somente até a quarta série do ensino fundamental, mas que era uma exímia gestora financeira, não nos deixando faltar nada. Uma mulher que me inspirou a ser forte e a ir em busca dos meus sonhos. Uma mulher que, por trás de sua braveza e frieza, tinha uma sensibilidade única. Nunca a vi chorar, e ter um abraço seu ou receber uma declaração de amor era coisa rara. Mas ela sempre estava por perto quando qualquer uma de nós precisava.

Relembrando dessas histórias, parei para rever minha ancestralidade. Percebo que a mãe da minha avó, minha bisavó Guiomar, foi uma mulher um tanto “rebelde” para a época. Casou-se algumas vezes e teve filhos com parceiros diferentes. Por tudo isso, não era considerada uma mulher “virtuosa”.

Voltando mais um pouco, a mãe dela (minha tataravó) era casada com um homem muito agressivo. Ela fez, então, uma promessa: quando ele morresse, iria dançar em volta do caixão (dizem que dançou mesmo). Dançou e chorou ao mesmo tempo. E aproveitou para rogar uma praga às gerações futuras: desejou que todas as mulheres, até a quarta geração, “não dessem certo com homem nenhum”. Essa “maldição” foi levada muito a sério, principalmente, pela minha avó e pelas minhas tias.

Percebi certa conformação entre nós de que as mulheres da família seriam mãe “solo”¹. Confesso que, por muito tempo, olhei para essa “maldição” de forma negativa, afinal “rogar praga” para os outros não é algo bom. No entanto, hoje vejo um sentimento de sororidade na atitude dessa mulher para com as outras que viriam. Não sabemos o que ela passou, o quão foi agredida, violentada, humilhada. Ela via nos homens o grande mal.

Ela queria que fôssemos livres, assim como diz Audre Lorde (2020), escritora caribenha-estadunidense, poeta e ativista negra e lésbica: “Não serei livre enquanto outra mulher for prisioneira, mesmo que as correntes delas sejam diferentes das minhas.”

Bom, contei tudo isso para falar sobre a minha primeira motivação para esta pesquisa. Ao lembrar dessas histórias, conecto-me com uma dor. Uma dor da alma. Uma dor ancestral.

Carrego a dor de ser mulher em uma sociedade machista, racista, patriarcal, colonial. Carrego a dor vivida por todas as mulheres que me antecederam e que foram silenciadas e subjugadas.

¹ Expressão contemporânea já reconhecida e dicionarizada pela Academia Brasileira de Letras como “Mãe que assume de forma exclusiva todas as responsabilidades pela criação do filho, tanto financeiras quanto afetivas, em uma família monoparental. [A denominação *mãe solo* indica uma forma de parentalidade, desvinculada do estado civil.]” (VOLP).

Ao longo da minha vida, vejo a repetição e a cobrança da postura esperada das mulheres, mesmo com todas as diferenças sociais entre nós. Não há como negar que somos uma categoria vulnerabilizada. Basta uma investigação rápida para confirmar como somos violentadas dia a dia, como sofremos assédios, como a vida pública da mulher ainda é diferente da do homem, como as escolhas profissionais ainda são afetadas pelas escolhas familiares.

No entanto, não podemos desconsiderar que há mulheres mais vulneráveis que outras, o que afeta diretamente a qualidade de vida delas/nossas, como acontece com mulheres negras, ou que vivem à margem da sociedade por diversos motivos. Nesse sentido, Viola Davis, atriz, produtora e escritora, enfatiza: “A invisibilidade do combo formado pela negritude e pela pobreza é algo brutal. Junte a isso estar com fome a droga do tempo todo e a combinação é explosiva” (Davis, 2022, p. 89).

Apesar da complexidade social que deve ser levada em conta juntamente com as questões de gênero, neste momento me limitarei à função social de ser mulher. Trago aqui uma reflexão compartilhada por Anielle Franco, doutoranda em Linguística e atual Ministra da Igualdade Racial, ao citar parte do último discurso da sua irmã, a vereadora Marielle Franco, assassinada em 2018: “O que é ser mulher? O que cada uma de nós já deixou de fazer ou fez com algum nível de dificuldade por causa da identidade de gênero, pelo fato de ser mulher?” (Franco, 2022, p. 75).

Voltando à minha primeira motivação da pesquisa, quando a comecei, não sabia de onde vinha essa dor e sentia uma urgência por ouvir mulheres e suas histórias. Sofria por muitas serem esquecidas. Questionava: por que algumas histórias são importantes e outras não? Por que algumas mulheres “têm” voz na sociedade e outras não?

Diante disso, já senti muita raiva e indignação e não sabia como canalizar tudo isso. Foi nesse caminho que construí meu primeiro projeto de doutorado e entrei como aluna da Pós-graduação em Linguística na Universidade de Brasília. Eu ansiava por falar (gritar) e conhecer mais a fundo sobre essa dor social, a fim de me juntar a um coletivo para pensarmos possíveis soluções para as diminuir, por meio do discurso como prática social.

Todavia, em certo período do doutorado, me vi subjugada e desmotivada mesmo estudando possibilidades de transformações e emancipações sociais. Algumas práticas coloniais presentes na academia estavam me emudecendo novamente. No entanto, não era mais possível me calar. Não quando eu pretendia mergulhar em questões sociais de silenciamento. Foi aí que um grito, vindo das minhas entranhas, saiu da minha garganta

e ecoou com muita força. Decidi mudar de orientação e de projeto. Aquele já não mais me preenchia.

Foi quando conheci o grupo de pesquisa chamado Gecria – Educação Crítica e Autoria Criativa e fui acolhida pela Profa. Dra. Juliana Dias, minha atual orientadora. Foi aí que a esperança se reacendeu quando pude unir o que estava dentro de mim às possibilidades de pesquisa que a universidade nos traz.

E “como arte do destino”, encontrei uma fresta para e(s)coar todos esses sentimentos e seguir em busca de uma pesquisa que fizesse mais sentido e que me possibilitasse contribuir socialmente. Essa fresta foi aberta por meio da escrita. Uma escrita que me fez sentir alívio por colocar para fora a minha voz, a de minhas ancestrais e a de tantas outras mulheres. Por meio da minha voz, sinto que, de alguma forma, todas nós podemos ser ouvidas e honradas.

Sobre isso, Audre Lorde (2020) já dizia:

Escrevo sobretudo para aquelas mulheres que não falam, que não verbalizam, porque elas, nós, estamos aterrorizadas, porque fomos ensinadas a respeitar mais o medo que a nós mesmas. Fomos ensinadas a respeitar nossos medos, mas devemos aprender a nos respeitar e a respeitar nossas necessidades.

Desse modo, nesta tese, escrevo também sobre uma infinidade de outras mulheres no meio das minhas histórias, mulheres-amigas que estavam junto comigo em vários momentos, me ouvindo, me aconselhando, me abraçando, chorando comigo, compreendendo e respeitando as minhas angústias, e também sorrindo, dançando, sendo felizes junto a mim. Isso porque é impossível falar de mim sem falar da rede de mulheres que me antecederam e lutaram para que eu tivesse, hoje, a possibilidade de fazer escolhas. E da rede de mulheres atuais que me inspiram, me respeitam e me protegem.

A partir desse sentimento, encontrei minha segunda motivação desta pesquisa.

Passo a falar de um amor. Um amor de alma. Um amor ancestral.

Quando conheci o significado de *Ubuntu*, raiz da filosofia africana, traduzida como “Eu sou, porque nós somos”, tudo pareceu fazer sentido.

Ubuntu também é chamada de a “filosofia do Nós”, a qual, de acordo com o filósofo sul-africano Mogobe Ramose, significa que ser humano é afirmar sua humanidade por reconhecimento da humanidade dos outros e que, sobre essas bases, é que são estabelecidas as relações interpessoais (Ramos, 1999, p. 3).

Assim como o solo, a raiz, os ramos e as folhas, todas as partes juntas como unicidade, dão significado para nosso entendimento do que é uma árvore, assim é com

Ubuntu. Segundo Mogobe, para a filosofia *Ubuntu* “a comunidade é lógica e historicamente anterior ao indivíduo” e, por isso, tem a primazia sobre este. Essa comunidade, explica, é uma “entidade dinâmica” entre três esferas: a dos vivos, a dos mortos-vivos e a dos ainda não nascidos (Ramose, 1999, p. 3).

É aqui que enfatizo a importância de minha ancestralidade para este trabalho.

Assim, estar hoje no doutorado só foi possível pelo esforço de minha avó materna de permitir que eu estudasse, mesmo ela não tendo tido essa oportunidade. Eu não estaria aqui se não fosse pelo esforço conjunto de tantas outras mulheres, inclusive minha orientadora, minhas amigas e parceiras de pesquisa. Por isso, as honro e sei que minha voz é a delas.

Gostaria, portanto, de compartilhar brevemente como cheguei aqui e por que escolhi me aprofundar na Educação como tema de pesquisa.

Cresci ouvindo que os estudos me possibilitariam escolher um bom emprego para ser independente. Isso significava, na minha família matriarcal, ter uma profissão, ter meu próprio dinheiro e não depender de um companheiro para me sustentar. E ser sustentada por um homem significava exatamente a frase que a minha avó nos falava sempre: “quem come do meu pirão leva do meu cinturão.” Eu decidi, então, desde muito pequena que eu faria “o meu pirão” para não “levar do cinturão” de ninguém.

Eu acreditava na educação como a chave para a minha liberdade em todos os aspectos da vida. Vindo de uma família de classe média baixa, eu já tinha essa opção. Com esse propósito, terminei, em escolas públicas, minha educação básica. Mas vi que isso não era o bastante. Para que eu fosse livre, precisava fazer uma faculdade. No entanto, como minha avó não tinha condições de custear uma para mim, consegui meu primeiro emprego como secretária. Logo vi que precisaria me virar com o pouco que recebia. A decisão foi custear um curso profissionalizante em Radiologia, pois, assim, eu teria um trabalho com um salário maior e poderia passar para o nível superior em uma faculdade particular, afinal entrar na UnB não era um sonho possível para uma pessoa nas minhas condições.

Passei dois anos nesse curso profissionalizante. Eu estudava as matérias do curso em todas as horas vagas que tinha no meu serviço e fiz o concurso para trabalhar como contrato temporário na Secretaria de Saúde do Distrito Federal. O resultado da minha dedicação foi tomar posse no dia em que peguei o diploma. Nessa época, eu já não morava mais com a minha avó. O “cinturão” dela foi materializado em uma cobrança intensa durante toda a minha vida. Por isso, eu me dividia em dois planos: ter a minha família e

ter o que eu chamava de independência (foco no profissional). A construção da família veio antes. O sonho da faculdade teve que esperar novamente.

Desistir nunca foi uma opção para mim. Eu sou assim, confiante e sonhadora. Nesse momento, optei por construir um planejamento de médio a longo prazo para poder chegar aonde eu queria. Foi, então, que resolvi estudar para concursos públicos. Ainda com um bebê de 6 meses, eu estudava cerca de 7h30 por dia, me dividindo nos cuidados com ele, com a nossa pequena casa, com o marido, com o cursinho todos os dias à noite e aos finais de semana e com os plantões que fazia no hospital.

Entrei em um automático e (sobre)vivi. O resultado foi ser chamada em nove concursos públicos e poder, pela primeira vez, fazer uma escolha de peso. Optei pelo Superior Tribunal de Justiça, onde estou até hoje. Foi nesse contexto, que tive conhecimento da Universidade Aberta do Brasil pela Universidade de Brasília (UAB/UnB) e comecei meu tão sonhado curso superior. A escolha por Letras se deu por ser a opção, dentre as outras, que mais parecia comigo, afinal sempre gostei de ler e de escrever. A felicidade estava estampada no meu rosto ao saber que agora eu estava na UnB. Utilizando um clichê, “eu não escolhi o curso de Letras. Ele me escolheu”.

Ao me formar, fui contemplada com uma pós-graduação em Revisão de textos, custeada pelo meu trabalho, e lá me encantei pela linguagem e por toda a sua potencialidade. Ouvi falar da Análise de Discurso Crítica e da possibilidade de cursar disciplinas como aluna especial no mestrado na UnB. Daí em diante, segui um caminho muito conhecido na pós-graduação: entrei para o mestrado e, em seguida, para o doutorado. A essa altura eu já estava apaixonada por essa área e ser estudante já fazia parte da minha identidade como pessoa. Me encantei com outros mundos por meio da linguagem.

Tudo começou a fazer sentido e, a cada dia, a minha dor pelas injustiças sociais ia encontrando amparo nas pequenas soluções que via a partir das minhas ações individuais, mesmo que fossem através de pequenas transformações pessoais, tentando ser mais solidária e empática com a realidade de outras pessoas. Mas tudo isso só começou a acontecer depois que pude fazer as pazes com a minha história, reconhecendo de onde vim e aonde queria/quero chegar, percebendo e pensando sobre o contexto em que vivi/vivo, olhando ao redor com um pensamento mais crítico e empático para com os outros.

A cada dia aprendo que a liberdade diz mais sobre o que está dentro do que sobre o que está fora, embora haja uma relação dialética entre esses dois espaços. No caminhar

com a linguística, mais precisamente na área social e crítica, noto que, quanto mais estudo mais conheço o mundo e sou levada a me conhecer. Sentar e escrever uma tese, por exemplo, exige que eu reflita sobre os sentimentos de impostora que me invadem muitas vezes. Exige que eu olhe para outras comunidades não só com olhos científicos, mas com olhos solidários. Tudo isso tem me transformado dia a dia. E, sim, o estudo tem me trazido cada vez mais liberdade, mas uma liberdade diferente da que acreditei que precisava.

Hoje quero ser livre para compreender e escolher fazer diferente do que todas essas mulheres potentes e ancestrais precisaram fazer. Hoje posso escolher ter uma presença masculina que me nutra, me acolha e me ensine sobre respeito, amor e diferenças. Hoje posso fazer escolhas em meu trabalho com consciência e respeito a quem sou e ao que me faz bem. Hoje posso escolher ser mãe, acolher minha culpa por todas as ausências, me sentir merecedora desse amor e ver meu filho como parceiro nessa jornada que vai além do material. Hoje, já não consigo separar o pessoal do acadêmico e do profissional. Hoje “sou, porque somos”.

Finalizo, assim, esta apresentação, considerando-a necessária antes de mergulhar na pesquisa, pois foi preciso fazer as pazes com a minha história antes de continuar.

Figura 1 – Avó Josefa (matriarca da família Moreira)



Fonte: banco de dados da autora



*Olhando dentro de mim
Vi vazio
Cheio
(Camila Moreira)*

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa configura-se como um processo de transformação, não somente do amadurecimento dos dados, da sua compreensão e abordagens teóricas e metodológicas, mas também do/a próprio/a pesquisador/a. Sei que, ao final, não serei mais a mesma: alcançarei, possivelmente, o título almejado de doutora. Mas essa não é a única e, talvez, nem a mais importante conquista. O caminhar é difícil e precisamos aprender com ele, pois já dizia Guimarães Rosa: “A vida... o que ela quer da gente é coragem” ou quando Tio Terêz pergunta a Miguilim se o feixe está muito pesado e ele responde: “Tio Terêz, está não. Se a gente puder ir devagarinho, como precisa, e ninguém não gritar com a gente para ir depressa demais, então eu acho que nunca que é pesado” (Rosa, 1984).

Com este trabalho não seria diferente. O resultado é acompanhado por muitos caminhos, escolhas e pessoas. Pessoas que estão intimamente presentes com suas vozes que ecoam em todo o trabalho e dentro de mim. Não busco “dar” voz a essas pessoas, pois elas já possuem as suas. Desejo, sim, criar condições para que sejamos protagonistas de nossas próprias histórias e proporcionar lugares de fala que sejam legítimos.

Uma pesquisa é feita a muitas mãos, sou apenas um arauto, uma mensageira dessas vozes. Assim, de modo a embasar esta tese, escolhi como metáfora a mandala, que representa para mim a filosofia *Ubuntu* e este estudo. A mandala, em sânscrito, significa “círculos”. Ela resgata composições inspiradas nos índios americanos, nos povos astecas e em tribos africanas, e, apesar de existirem diversos significados, todos esses povos utilizam esse símbolo com desenhos circulares com a ideia de que a vida nunca acaba e

que tudo está conectado. Representa o Universo e a jornada espiritual de cada um (Yogoterapia).

Considero, também, que representa uma construção composta por várias partes não hierárquicas entre si, e que juntas constroem um todo significativo. Com esse mesmo propósito, fiz as escolhas conjunturais, teóricas e metodológicas para desenvolver a pesquisa, na qual pretendo compartilhar os resultados de estudos e as vivências durante o doutorado, de forma sistematizada, neste relatório final de conclusão de curso, por meio de diversas partes que se unem.

Além disso, a mandala simboliza grupos, comunidades, tribos, sendo, portanto, uma construção feita por e para pessoas. Minha pesquisa segue esse caminho, porque também evidencia vozes, pessoas e grupos por meio da escrita, visto que esta é uma forma de me/nos desvelar, me/nos desnudar. E algo presente neste trabalho é como a escrita é forte e tem o potencial de nos transformar. Depois que eu entrei na universidade, vi que eu sempre posso (re)existir de muitas maneiras.

A mandala representa esse poder de transformação, e contém algo ancestral também. Nesse sentido, o que quero com esta tese de doutorado é desvelar essa escrita que permeia a minha ancestralidade e a de todas as participantes, sendo este movimento possível a partir do momento em que nos percebemos sujeitas/os protagonistas de nossas próprias narrativas, de nossas próprias histórias.

A tese e mandala, juntas, começam agora a ser tecidas, por isso a imagem que inicia esta introdução ainda está com os primeiros contornos. Deixo aqui o convite para que me acompanhem na tecelagem de uma escrita que é também circular, no sentido de unir pessoas, de desvelar contornos da vida. Não que os resultados apresentados sejam uma conclusão. É mais um convite para uma ciranda, para que essa tese/mandala continue sendo construída, agregando saberes e contornos do fio da vida que mudam as pessoas, pois, aos que se propõem vivenciar a Educação, ela pode se transformadora.

A cada parte a tese vai ganhando forma e a mandala também. Ao final, apresento o meu olhar como mulher, pesquisadora, mãe, amiga e membra de diversas comunidades de aprendizagem. A metáfora da mandala representa também a construção, a expansão e a evolução, haja vista não sermos mais as/os mesmas/os depois que somos tocadas/os pelo conhecimento.

Inicialmente, a escolha pela Educação como tema central se deu porque, como relato na Apresentação, sempre acreditei nela como a chave para nos libertar socialmente. Hoje, compreendo que, por muito tempo, ainda a via de forma ingênua, pois não basta

apenas estudar para ser livre. É preciso considerar que há diversos elementos que impactam a vida das pessoas de formas diferentes, como as vulnerabilidades individuais e um sistema social, econômico, político que visa sua manutenção às custas de diversas exclusões, questões essas aprofundadas ao longo deste estudo.

Paulo Freire, educador, filósofo e patrono da educação brasileira, muito nos ensinou sobre a importância de construirmos uma educação libertadora, a qual deve permitir que as pessoas sejam comprometidas com uma transformação social e cultural. Para isso, o autor afirma a necessidade de um trabalho pedagógico que busque a formação integral dos indivíduos, de modo a desenvolvermos capacidades que permitam nos libertar dos laços que nos impedem de ser gente (Freire, 2000), afinal “ao oprimido não basta saber-se oprimido; mas a conscientização deve inseri-lo em um processo de transformação da realidade” (Freire, 2013, p. 38).

Como sabemos, a educação é um dos direitos fundamentais estabelecidos na Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988) e parte importante da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Brasil, 1945). Segundo esses documentos oficiais e norteadores das políticas públicas do país, todas as pessoas têm o direito a uma educação digna e igualitária. No entanto, ao longo desta tese, percebo que a realidade ainda evidencia um ensino baseado em um modelo colonial e excludente, enraizado e reproduzido na educação básica e na educação superior.

Em relação à educação superior, muito já se avançou, de modo a disponibilizá-la a mais indivíduos, inclusive aos que vivem em comunidades distantes das grandes metrópoles, as quais possuem uma menor oferta de instituições de ensino e diversas outras dificuldades que incluem gastos e percalços para frequentar faculdades nos grandes centros urbanos. Uma dessas conquistas é a Universidade Aberta do Brasil - UAB, programa nacional que busca “expandir e interiorizar” o ensino superior, na modalidade de educação a distância, e que tem como um de seus objetivos “reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país” (Brasil, 2006).

Todavia, a formação superior ainda é pautada no ensino tradicional colonial, baseado na repetição de metodologias acríticas que não incluem a/o aluna/o nesse processo de formação, perpetuando o modelo bancário já denunciado por Paulo Freire há décadas. Freire criticou uma educação escolar com educadores como sujeitas/os que conduzem as/os educandas/os “à memorização mecânica do conteúdo” ensinado, acreditando que estas/es são como “recipientes vazios enchidos pelo professor. Nesse

modelo, o que se espera é que “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’ tanto melhor será o educando” (Freire, 2013, p. 81).

Dessa maneira, formam-se novas/os licenciadas/os e bacharéis, mas ainda de forma centrada em velhos moldes, os quais permanecem valorizando, predominantemente, saberes coloniais e excluindo grande parte da população por motivos variados, tais como: viverem em lugares longínquos, em situação de vulnerabilidade, excluídos por questões de raça, gênero, orientação sexual, deficiências, para citar alguns.

Com efeito, um dos pressupostos do sistema colonial é a manutenção da opressão e da sua estrutura, suprimindo todos os demais, visto que o objetivo dos opressores é “preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade” (Freire, 2013, p. 83). Entretanto, considerando os estudos decoloniais e críticos, a educação pode ser essencial para a libertação dessas amarras, caso estimule nas/os alunas/os o desenvolvimento de uma conscientização genuína sobre o funcionamento da sociedade e de seus mecanismos ideológicos.

Nessa mesma perspectiva, bell hooks, professora, escritora, artista e ativista antirracista estadunidense, enfatiza a importância de uma pedagogia engajada, a qual, “necessariamente valoriza a expressão do aluno”. Para a autora, não há como separar a/o aluna/o de seu contexto social e cultural e o resultado é mais efetivo “[...] quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos ‘integrais’, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (Hooks, 2017, p. 27).

Assim, partindo do meu lugar de fala – licenciada em Letras Português pela UAB/UnB e, hoje, doutoranda em linguística na Universidade de Brasília –, busco, por meio desta tese, investigar se práticas de letramentos críticos reflexivos podem contribuir para que a Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB) desenvolva cada vez mais uma educação como prática de liberdade.

Sob essa perspectiva, pretendo contribuir com professoras/es e demais pessoas que a lerão a fim de compartilhar as reflexões sobre experiências decoloniais de leitura e escrita, vivenciadas por alunas/os da UAB/UnB, por meio de práticas de letramentos críticos reflexivos, que estimulem o desenvolvimento de suas autorias como futuras/os professoras/es, como estudantes universitárias/os e como sujeitas/os no mundo. Acredito que essas transformações importantes possibilitam um maior protagonismo e agenciamento e uma postura mais crítica na busca pela (re)existência na academia e na vida pessoal e coletiva.

Apoiada nesse objetivo, assim como apontou bell hooks, pretendo reconhecer meios que sejam capazes de, na comunidade da sala de aula, “nossa capacidade de gerar entusiasmo” ser “profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (Hooks, 2017, p. 17). Partindo dessas reflexões, surgiram as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Como práticas decoloniais de leitura e escrita, vivenciadas no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), podem dialogar com mudanças nas práticas discursivo-identitárias do ponto de vista social (estudante universitária e futura professora), pessoal e agente de mudança das alunas participantes?
- 2) Como práticas discursivo-identitárias, construídas em uma comunidade de aprendizagem, podem possibilitar uma escrita autoral e novas formas de agenciamento das participantes na vida pessoal?
- 3) Como espaços dialógicos de interação podem permitir a circulação de histórias de vidas que inspirem outras pessoas e estimulem a escrita autoral e criativa?
- 4) Como os estudos sobre autoria criativa, realizados no âmbito do Gecria (UnB), podem impactar a (re)textualização dos letramentos acadêmicos na e da universidade, a partir da experiência de uma comunidade de escrita na UAB/UnB?
- 5) Que novos significados representacionais, identificacionais e acionais despontam nas participantes durante e após o trabalho com letramentos críticos reflexivos?

Com base nessas perguntas, engajo-me em uma pesquisa qualitativa de cunho (auto)etnográfico crítico a fim de **investigar se práticas de letramentos críticos reflexivos, situados no contexto da UAB/UnB, reverberam na transformação identitária das participantes do ponto de vista social (estudantes acadêmicas e futuras professoras), pessoal e agente de mudança**, por meio dos objetivos específicos a seguir:

- a) Investigar práticas decoloniais de leitura e escrita, vivenciadas no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), em seus diálogos com mudanças nas práticas discursivo-identitárias, do ponto de vista social (estudantes acadêmicas e futuras professoras), pessoal e de agente de mudança das alunas participantes;

- b) Pesquisar se as práticas discursivas construídas em uma comunidade de aprendizagem possibilitam uma escrita autoral e novas formas de agenciamento das participantes na vida pessoal;
- c) Compreender se espaços dialógicos de interação permitem a circulação de histórias de vidas que inspirem outras pessoas e estimulem a escrita autoral e criativa;
- d) Analisar como os estudos sobre autoria criativa no âmbito do Gecria (UnB) impactam os letramentos acadêmicos na e da universidade, a partir da experiência em uma comunidade de escrita na UAB;
- e) Problematizar como foram construídos, negociados e transformados os significados representacionais, identificacionais e acionais durante e após o trabalho com letramentos críticos reflexivos.

A partir desses objetivos, realizei uma pesquisa qualitativa com foco na etnografia crítica e discursiva com inspirações de cunho (auto)etnográficas. De modo a alcançar os objetivos geral e específicos da pesquisa, optei por gerar dados de textos produzidos no período de quatro anos e em três momentos diferentes, da seguinte forma:

Em 2019 a 2023, nas minhas escritas reflexivas no **Diário de pesquisa**, espaço que construí como forma de desaguar reflexões, dificuldades e aprendizados que vivenciei ao longo de todo o doutorado.

Em 2020, nos **textos produzidos coletivamente** na disciplina de Leitura e Produção de Textos (LPT), realizada como parte curricular do curso de Letras – Português da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), disponíveis no banco de dados do Gecria². Nesta tese, nomeei esses textos coletivos de **Narrativas solidárias**.

Em 2020-2021, nos **textos autorais e individuais**, no formato de **Portfólios**, também produzidos pelas/os alunas/os na disciplina de Leitura e Produção de Textos, como parte da avaliação final da disciplina.

Em 2022-2023, por meio do que chamei de **Conversas reflexivas** com alunas participantes da disciplina de LPT e da 1ª Oficina de Escrita Criativa UAB/UnB que aceitaram o convite para participarem desta tese. De modo a orientar as conversas, elaborei perguntas abertas sobre questões que abarcam os objetivos de pesquisa aqui propostos (cf. Apêndice E).

² O Gecria possui um compilado de produções textuais que podem ser utilizadas pelas/os pesquisadoras do grupo para pesquisas após autorização das/os respectiva/os autoras/es.

Em 2020-2023, nos meus **Relatos reflexivos e (auto)etnográficos**, compostos das minhas próprias experiências como aluna do curso de Letras da UAB/UnB, diluídos em ao longo da tese.

As análises discursivas críticas foram embasadas na Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) e nos diálogos transdisciplinares com os estudos do letramento e da autoria criativa realizados no Gecria.

Para isso, utilizo como referenciais teórico-metodológicos os **Estudos Críticos do Discurso**, sobretudo a **Análise de Discurso Crítica** (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001, 2003) e os diálogos da América do Sul (Magalhães, 2017; Magalhães e outros, 2013; Vieira; Resende, 2016; Dias, 2011, 2015, 2020; Dias; Coroa; Lima, 2018; Ottoni, 2007, 2018; Ottoni; Magalhães, 2020), relacionados com a **Teoria Social do Letramento** (Barton, 1994; Barton e Hamilton, 1998; Street, 1993, 2014; Freire, 1987, 2005; Kleiman, 1995; Rios, 2013, 2020, 2021; Souza, 2009; Monte Mór, 2015, 2021 e outras/os) e com as pesquisas de **escrita autoral e criativa** realizadas no âmbito do Grupo de Estudos Autoria Criativa (Gecria/UnB) (Albuquerque, 2020; Queiroz, 2020; Alves, 2021a; Dias, 2021a, 2021b; Sousa, 2022; Lima, 2023; Azambuja, 2023; Sousa, 2023, e outras/os), com inspirações nas perspectivas decoloniais (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2009; Santos, 2009; Balestrin, 2013; e outras/os).

Assim, com esse arcabouço teórico-metodológico e partindo de uma perspectiva discursivo-crítica, compreendo que o discurso constrói o social (Fairclough, 2001), uma vez que não só reflete e representa a sociedade, mas também a significa, a constrói e a modifica. Portanto, um dos efeitos constitutivos do discurso pode ser visto na criação e na manutenção de identidades sociais, pessoais e de agente de mudança a partir do trabalho com letramentos críticos reflexivos como prática discursiva e identitária de (re)existência.

De modo a contextualizá-lo, trago a seguir o poema de Negô Bispo, poeta, escritor, professor, lavrador, ativista político e militante do movimento social quilombola piauiense:

Fogo!... Queimaram Palmares,
 Nasceu Canudos.
 Fogo!... Queimaram Canudos,
 Fogo!... Queimaram Caldeirões,
 Nasceu Pau de Colher...
 E nasceram, e nascerão tantas
 outras comunidades que os vão
 cansar se continuarem queimando.
 Porque mesmo que queimem a escrita,

não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os
símbolos, não queimarão os
significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
não queimarão a ancestralidade.
(Santos, 2015, p. 45)

Nêgo Bispo disserta sobre a ancestralidade, a resistência e o poder da palavra. Segundo o poeta, mesmo que o sistema opressor tente nos calar, outros virão, ainda mais fortes. Em termos coletivos, a filosofia *Ubuntu* se manifesta nos princípios da partilha, da preocupação e do cuidado mútuos, assim como da solidariedade entre os vivos, os mortos-vivos e os ainda não nascidos. Assim, inicio cada capítulo com fragmentos desse poema para inspirar a escrita e reverenciar a minha ancestralidade e de tantas outras pessoas que, assim como eu, um dia se calaram. Minha luta é não mais nos calarem.

A tese está dividida em três partes: Conjuntura, Teoria e Metodologia e Análise dos dados, cada uma composta por dois capítulos. Em relação à formatação, esclareço que está de acordo com a última atualização da ABNT (NBR 10520).

A Parte 1 é composta pelos Capítulos 1 e 2, que compõem a conjuntura da pesquisa. No Capítulo 1, apresento o contexto do ensino superior no Brasil e situo a Universidade Aberta do Brasil como uma modalidade de educação a distância, descrevendo a estrutura da UAB/UnB e os papéis dos profissionais envolvidos nesse sistema; e, por fim, problematizo a definição de um o perfil de alunas/os da educação a distância e a heterogeneidade descrita pelas participantes da pesquisa.

No Capítulo 2, partilho reflexões importantes sobre metodologias ativas e criativas na construção de comunidades de mudança, a qual, segundo as/os autoras/es lá descritos, é composta também por outros elementos como: a ética do amor nas comunidades de mudanças e a autoatualização como proposta de ensino crítico (bell hooks) e a educação como prática de liberdade (Paulo Freire); dialogo com as perspectivas da autoria criativa no âmbito do Gecria; e, por fim, detalho o desenvolvimento de uma comunidade de escrita na UAB/UnB.

A Parte 2 é composta pelos Capítulos 3 e 4, com o propósito de descrever as teorias e as metodologias utilizadas na pesquisa. No Capítulo 3, explicito as teorias que embasam o estudo, quais sejam: os Estudos Críticos de Discurso, no qual detalho a teoria da Análise de Discurso Crítica; e os estudos sobre Letramentos, para apresentar as discussões dos Novos Estudos do Letramento e seus precursores, bem como de inserir os aprofundamentos dos Letramentos críticos, incluindo os Letramentos de reexistência.

No Capítulo 4, específico a abordagem metodológica da ADC e suas particularidades; teço o percurso metodológico, conceituando pesquisa qualitativa, descrevendo os elementos que a compõem e ressaltando os aspectos de uma pesquisa qualitativa etnográfica crítica e discursiva com inspirações (auto)etnográficas; detalho como desenhei a pesquisa e como construí a triangulação metodológica; descrevo as questões de pesquisa, o objetivo geral e os específicos; cito como os dados foram gerados e que estratégias usei; e finalizo com o mapa de coerência.

A Parte 3 é composta pelos Capítulos 5 e 6, com o intuito de compartilhar a análise dos dados e cumprir com os objetivos da pesquisa. No Capítulo 5, investigo, por meio dos fragmentos, como se deu a construção da comunidade de escrita no âmbito da UAB/UnB a partir dos seguintes aspectos: textos escritos em práticas decoloniais de leitura e escrita; a universidade e sua linha abissal como local da materialidade das práticas discursivas; a representação de facilitadores que considerando a ética do amor e a autoatualização; o senso de pertencimento e de comunidade; depois, analiso o papel da escrita autoral e criativa e de novas formas de agenciamento em portfólios e em narrativas solidárias.

No Capítulo 6, compartilho as análises sobre transformações discursivo-identitárias sociais (como alunas e professoras) e de agente de mudança a partir das novas percepções das alunas sobre os letramentos acadêmicos na e da universidade. Em seguida, problematizo a importância do eco de nossas vozes na universidade e novas formas de agenciamento após o trabalho com letramentos críticos reflexivos. Por fim, inicio a construção de caminhos para o uso dos letramentos críticos reflexivos na educação a distância.

Ademais, abro cada parte (Parte 1, Parte 2, Parte 3 e Considerações finais) com fragmentos de um conto que fiz sobre a minha ‘mitologia’ pessoal, a qual foi impactada diretamente durante o meu percurso no doutorado. Por isso, a compartilho neste trabalho. Considero que, assim como na mandala, cada parte só existe se estiver conectada às outras, compondo assim o Universo da minha vida e da construção desta tese.

Finalizo com as Considerações Finais: Caminhos do Coração.

PARTE 1

O (re)encontro³

Era uma vez uma mulher que não queria ser vista.

Uma mulher que queria conquistar um amor que lhe desse segurança. Sonhava com o dia em que poderia parar de correr rumo a um lugar onde seria acolhida; com o dia em que não precisaria provar para todos que merecia ser amada.

A mulher era uma potência só. Onde passava era vista. Mas isso a deixava desconfortável. Ela queria se esconder. Ao ser vista pelos outros, achava que iam descobrir que ela era uma impostora. Que, no fundo, ela não era esta mulher forte e criativa. Iam descobrir que ela era apenas uma menina abandonada.

Ela estava conectada a uma dor. Uma dor da alma. Uma dor que travava o seu corpo. Ela não entendia por que o seu corpo era rígido e não acompanhava os movimentos, fluidos, quentes e precisos, que aconteciam dentro dela. Mas sabia que fora ela mesma quem criou uma trava bem ali na garganta, separando sua cabeça de seu corpo... (continua na abertura da Parte 2)

(Camila Moreira)

³ Querido/a leitor/a, peço licença para compartilhar este conto que fiz sobre a minha ‘mitologia pessoal’, a qual foi impactada diretamente durante o meu percurso no doutorado. Abro cada parte deste trabalho (Parte 1, Parte 2, Parte 3 e Considerações finais) com um fragmento dele. Juntos, contarão um pouquinho sobre mim. Você pode ir direto nessas partes antes para ler o conto todo de uma vez, ou pode ir lendo junto com a tese. Sinta-se à vontade. Espero que goste!



Capítulo

1 DIÁLOGOS CONJUNTURAIS

*Fogo!... Queimaram Canudos,
Fogo!... Queimaram Caldeirões
Nasceu Pau de Colher...*

Início este capítulo com parte da epígrafe de Nêgo Bispo que retrata poeticamente a destruição, por motivação racista, de pessoas negras, juntamente com suas comunidades, culturas e histórias. O poeta enfatiza, entretanto, que, após atear fogo e queimarem tudo, sempre nasce algo novo, demonstrando a força de sua/nossa ancestralidade.

A mandala que acompanha a epígrafe está ainda em construção e representa o novo e a transformação. Já não é mais a mesma apresentada anteriormente. Carrega consigo mais elementos/histórias. O novo, como apresenta Nêgo Bispo, carrega história. Este primeiro capítulo também representa o fogo que cria o novo em um processo de (re)existência no fazer pesquisa dentro da academia.

De forma análoga ao que fala Nêgo Bispo na epígrafe, busco neste capítulo conhecer e compreender os contextos sociais que contribuem para embasar o estudo, os quais são compostos por sua origem, sua história e suas peculiaridades. Faço isso por dois motivos: primeiro, por ser pré-requisito da teoria que utilizo como base, a Análise de Discurso Crítica, a qual entende que o discurso é materializado nas práticas sociais e que a compreensão conjuntural do problema de pesquisa é parte crucial da análise; segundo, por entender que a conjuntura das questões sociais é cíclica e deve ser considerada para a realização de uma pesquisa crítica e engajada com a mudança social. Assim como uma

Mandala representa, ao mesmo tempo, o Universo e a jornada individual de cada indivíduo, penso poder compor o mosaico que envolve a dinamicidade temática com foco nas mudanças e nas transformações na sociedade. Sob essa perspectiva, concebo que, em uma pesquisa científica crítica, situar a conjuntura significa incluir, problematizar e discutir elementos políticos, econômicos e sociais da questão escolhida como central.

Inicialmente, é importante definir o conceito de conjuntura. Segundo Betinho, sociólogo brasileiro e ativista de direitos humanos:

A análise da conjuntura é uma mistura de conhecimento e descoberta, é uma leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse. Nesse sentido não há análise de conjuntura neutra, desinteressada: ela pode ser objetiva mas estará sempre relacionada a uma determinada visão do sentido e do rumo dos acontecimentos (Souza, 2014, p. 8).

O estudioso cita algumas categorias como “acontecimentos, cenários, atores, relação de forças, articulação (relação) entre ‘estrutura’ e ‘conjuntura”, que podem ser utilizadas para essa análise e que demonstram sua complexidade”. No entanto, enfatiza que o trabalho vai além de definir categorias, pois “é em si mesma um ato político” que pode utilizar o prisma “do poder dominante” ou o “da oposição ao poder dominante” (Souza, 2014, p. 15-16).

Souza (2014, p. 16) ressalta que uma análise de conjuntura é, por si só, conservadora e busca “reordenar os elementos da realidade, da situação dominante, para manter o funcionamento do sistema, do regime”, a partir da ótica do poder dominante. Mas, para o sociólogo, é possível partirmos do “ponto de vista dos movimentos populares”. Nesse sentido, devemos partir dos acontecimentos social e historicamente determinados, mas pelo viés “dos interesses das classes subordinadas, dado que toda análise de conjuntura só adquire sentido quando é usada como um elemento de transformação da realidade” (Souza, 2014, p. 16).

Neste trabalho, busco perpassar não apenas pelos dois lados (institucional e discente; colonizador e colonizado), mas permear diversos caminhos, percebendo e interligando o ponto de vista das alunas participantes da pesquisa, do coordenador, do monitor e, também, o meu, como aluna-pesquisadora. Considero também as muitas vozes dentro de todas essas vozes, num verdadeiro “mandalar”.

Assim, componho a análise da conjuntura a partir dos seguintes pontos de apoio: (i) documentos normativos sobre o contexto da educação a distância e da Universidade Aberta do Brasil; (ii) contribuições de outras/os estudiosas/os do assunto; (iii) percepções

dos/as atores/as sociais que o compõem; bem como (iv) minhas próprias perspectivas e motivações.

Com esse propósito, divido o capítulo em duas subseções. Na primeira, descrevo o surgimento da Universidade Aberta do Brasil e as peculiaridades da educação a distância. E, na segunda, detalho a estrutura da UAB na Universidade de Brasília, mais precisamente no curso de Letras (foco desta tese), incluindo o papel da/os profissionais que a compõem, quais sejam: coordenador/a, professores/as, tutores/as e alunas/os e outras/os.

1.1 A educação superior no Brasil

A educação é um dos direitos fundamentais estabelecidos na Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) e parte importante da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Brasil, 1945). Segundo esses documentos oficiais e norteadores das políticas públicas do país, todas as pessoas têm o direito a uma educação digna e igualitária. No entanto, a realidade ainda evidencia um ensino baseado em um modelo colonial e excludente enraizado na educação básica e na educação superior.

Gissele Alves, professora do Instituto Federal de Brasília, doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília e membra do Gecria (Alves, 2021b, p. 205), compartilha relatos de que, “em 2003, o Brasil apresentava uma das menores proporções de estudantes de ensino superior por 10 mil habitantes da América Latina”.

De acordo com seus estudos, enquanto a Argentina tinha a proporção de 531 universitários por 10 mil habitantes, nossa proporção era de 213. A autora complementa afirmando que, passados sete anos desta estatística, “para a faixa etária de 25 a 29 anos, a taxa de nível superior geral era de 12,9%”, taxa que diminui ainda mais entre os jovens com rendimentos mensais *per capita* de meio a um salário mínimo (Alves, 2021b, p. 206-207).

Em seus estudos, Gissele chega à conclusão de que é histórica e perversa a “restrição do acesso às universidades públicas para grandes contingentes de jovens brasileiras/os, oriundos da escola pública, a serviço da manutenção de privilégios e, assim, da reprodução das desigualdades no país” (Alves, 2021b, p. 209).

Apesar desse cenário, relatos atuais do Ministério da Educação (MEC) apontam que, em relação à educação superior, muito já se avançou. Atualmente, o Governo Federal

disponibiliza algumas formas de acesso à graduação. Em todas elas, é preciso ter concluído o ensino médio e ter feito o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), prova anual realizada para se avaliar o desempenho do estudante que concluiu ou que está concluindo o ensino médio no Brasil e para ser utilizada como parâmetro para bolsas no ensino superior.

A título de contextualização, cito brevemente essas formas vigentes de acesso à educação superior. Há três possibilidades: para quem busca ingressar em instituições federais (universidades e institutos) e outras instituições públicas, há o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Nele, são disponibilizadas algumas vagas para que as/os candidatas/os se inscrevam e sejam classificadas/os de acordo com sua nota no Enem, até que sejam preenchidas as vagas destinadas ao programa nos cursos e nas instituições disponíveis (Brasil, 2023).

Outra forma é o ingresso em instituições privadas de educação superior. Para isso, o MEC oferta bolsas de estudo integrais ou parciais, por meio do Programa Universidade Para Todos (Prouni), e vagas para financiamento pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). No primeiro, o público-alvo são alunas/os sem diplomas de nível superior. No segundo, a/o candidata/o faz o seu financiamento em uma instituição financeira junto com um fiador. O pagamento das mensalidades é diluído em pequenas parcelas durante e após o curso (Brasil, 2023).

Além dessas formas de ingresso, desde 1996, há o incentivo à Educação a Distância. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394), em seu art. 80, estabeleceu que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de **ensino a distância**, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996), sendo regulamentada pelo Decreto n. 2.494 (Brasil, 1998), posteriormente alterado em 2005 e depois em 2017 (Brasil, 2017, grifo da autora). Segundo o art. 1º desse último normativo, a Educação a Distância (doravante EaD) é:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem **ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação**, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam **em lugares e tempos diversos** (Brasil, 2017, grifos da autora).

Desse modo, a modalidade a distância elenca a importância de tecnologias de informação, haja vista ocorrer com uma maior flexibilidade de lugar e tempo. Entretanto,

segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (Brasil, 2007, p. 7), antes de se pensar no modo de organização “a distância”, é preciso compreender o termo “educação” como o primeiro fundamento, conceitos que são aprofundados no decorrer da tese.

Assim, embora a modalidade a distância tenha “características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes”, todas essas peculiaridades precisam estar incluídas em uma discussão político-pedagógica adequada (Brasil, 2007, p. 7). Daí a importância de a educação superior a distância ser baseada em um projeto pedagógico com uma organização curricular inovadora, que favoreça “a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado” (Brasil, 2007, p. 9), sendo a Universidade Aberta do Brasil mais uma possibilidade educacional.

A Universidade Aberta do Brasil - UAB (Brasil, 2006) é um programa nacional que, segundo sua normatização original, busca “expandir e interiorizar” o ensino superior, na modalidade de educação a distância, e que tem como um de seus objetivos “reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país”.

Ela não está definida pelo MEC como uma das formas de ingresso na educação superior, pois parte de acordos estaduais e municipais com as universidades públicas. Seu objetivo inicial, então, é disponibilizar a educação superior a comunidades distantes das grandes metrópoles, as quais possuem uma menor oferta de instituições de ensino e diversas outras dificuldades que incluem gastos e percalços para frequentar faculdade nos grandes centros.

De acordo com a pesquisadora Livia Melo (2020), em estudos sobre a UAB/UnB, a modalidade de educação a distância tem sido cada vez mais propagada, por se tratar de uma ação continuada de estudos que permite a democratização do ensino e a capacitação de um grande número de pessoas simultaneamente, em especial para aquelas/es que se encontram desprovidos de oportunidades em sua região, tornando-se, assim, um instrumento fundamental de promoção de oportunidades para muitos indivíduos. É nesse contexto que surge a Universidade Aberta do Brasil (Melo, 2020).

Como afirmam os documentos oficiais citados anteriormente, a UAB surgiu com o propósito de possibilitar a licenciatura para professores/as, dirigentes e gestoras/es da educação básica pública chamada/os “leigas/os”, ou seja, aquelas/es que ainda não são

graduadas/os ou que queiram fazer a segunda graduação; reduzir as desigualdades na oferta do ensino superior nas cidades do interior; e aprimorar a modalidade a distância no país (Brasil, 2023). Apesar de as legislações citarem tais intuitos, nesta pesquisa, as participantes demonstraram outras intenções ao escolherem um curso na Universidade Aberta do Brasil, como cursarem Letras. Esse desejo foi ressaltado por elas em nossas Conversas reflexivas, como detalho ao longo do capítulo.

A implementação da UAB acontece mediante parcerias com Instituições da Rede Pública de Ensino Superior, por meio da União, com o apoio de polos presenciais mantidos pelos municípios ou governos locais. A/O discente, ao ingressar nesses cursos, torna-se vinculada/o à instituição de ensino superior onde o curso está sendo ofertado e, ao concluí-lo, recebe certificação oriunda dessa instituição, enquanto os poderes municipal e estadual são responsáveis por oferecer a estrutura física para os polos de apoio presencial (Brasil, 2023).

Hoje, de acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2023), existem 555 polos nos 26 estados do país e no Distrito Federal, divididos da seguinte forma:

Região Norte - Tem 85 pólos assim distribuídos: Acre (8), Amazonas (7), Amapá (3), Pará (33), Roraima (15), Rondônia (7) e Tocantins (12). **Região Nordeste** - 176 pólos: Alagoas (5), Bahia (44), Ceará (29), Paraíba (17), Pernambuco (10), Piauí (26), Rio Grande do Norte (11), Sergipe (12) e Maranhão (22). **Região Centro-Oeste** - 45 pólos: Distrito Federal (2), Goiás (21), Mato Grosso do Sul (8) e Mato Grosso (14). **Região Sul** - 97 pólos: Paraná (37), Santa Catarina (17) e Rio Grande do Sul (430). **Região Sudeste** - 152 pólos: São Paulo (36), Rio de Janeiro (31), Espírito Santo (27) e Minas Gerais (58).

Em relação à estrutura pedagógica, conforme explica a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2016), a Instituição de Ensino Superior oferta o currículo do curso, as vagas e disponibiliza professoras/es para cada disciplina. Além disso, é responsável pela seleção de tutoras/es, bem como por seus pagamentos, com os repasses financeiros que recebe do Governo.

Já os polos presenciais são espaços físicos administrados pelo próprio município para receberem as/os alunas/os, professoras/es e tutoras/es. Nesse local, é importante que sejam disponibilizados acesso à biblioteca, aos laboratórios de informática e aos demais laboratórios que forem necessários, bem como acesso à internet e a computadores para que as/os alunas/os realizem suas tarefas e pesquisas, de acordo com as possibilidades de cada município (Brasil, 2023).

Sobre isso e de forma a compor a conjuntura desta tese, além de uma pesquisa em documentos e em outros estudos, como detalhado no capítulo metodológico (Parte 2), conversei com o Coordenador da UAB/UnB do curso de Letras, Gilson Charles dos Santos, a fim de compreender sua percepção sobre o funcionamento atual desse seguimento na Universidade de Brasília. Nesse contexto, Gilson Charles ressalta:

Coordenador do curso de Letras – UAB/UnB⁴

[...] por exemplo, da Universidade Federal de Goiás, que vejam Anápolis como um... como uma região, um polo de produção de material de língua portuguesa. Mas ela é uma exceção. Há outros polos que têm muitas, muitas carências... é... que são apêndices da prefeitura, às vezes uma biblioteca... que, muitas vezes, tem apenas aquela... aquele coordenador, um tutor presencial, mas eles não têm como dinamizar nenhuma atividade no próprio polo, porque eles não têm recursos. Isso acontece também.

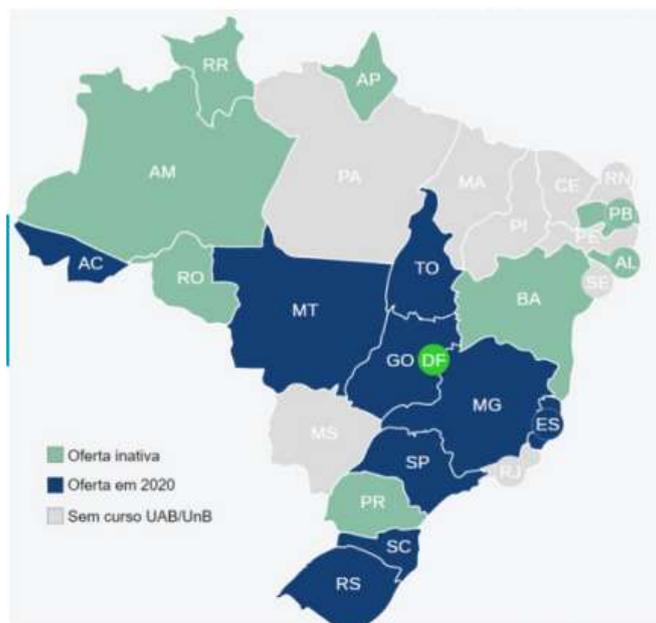
Como dito anteriormente, a Universidade Aberta do Brasil está em todas as regiões brasileiras e a quantidade de polos varia conforme o interesse e a disponibilidade dos estados e dos municípios. Nesta pesquisa, entretanto, escolhi como contexto local a UAB na Universidade de Brasília (UAB/UnB), especificamente no curso de Letras-Português. Como detalhado na introdução, a escolha se deu por ser este o meu local de formação superior e o espaço onde desenvolvo pesquisas juntamente com o Gecria.

Assim, de modo a contextualizá-lo, descrevo como funciona e é estruturada a Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília.

1.2 A Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília e sua estrutura

De acordo com o CEAD (2023), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído em 2006 “com o objetivo de expandir, de forma regionalizada e democrática, a oferta de cursos superiores na modalidade de Educação a Distância”. E, no ano seguinte, em 2007, a Universidade de Brasília passou a integrar o Sistema UAB, chegando a ofertar hoje “cursos de licenciatura e especialização *lato sensu* em 52 municípios e no Distrito Federal”, em todas as regiões do Brasil, como demonstra a Figura 2.

⁴ As cores destinadas à seção das falas do Coordenador e sua justificativa estão explicadas na p. 138.

Figura 2 – Presença da UAB/UnB nos estados brasileiros

Fonte: CEAD, 2023

Segundo o CEAD (2023), o curso de Letras UAB/UnB está disponível, atualmente, nos seguintes polos: Santo Antônio do Descoberto/GO, Anápolis/GO, Cristalândia/TO e Ipatinga/MG. De modo a conhecer melhor a estrutura do curso nesses polos, perguntei ao Coordenador se há alguma diferença entre o quadro de disciplinas do curso de Letras presencial e a distância. Para ele:

Coordenador do curso de Letras – UAB/UnB

É... os currículos dos cursos presenciais têm mudanças muito pequenininhas. A grade é a mesma, mas, o que acontece: como nos cursos presenciais é... a quantidade de professores é muito maior... que fazem parte do quadro efetivo da UnB e a gente ainda tem a possibilidade de contar com professores voluntários... é... aqueles professores que fazem a substituição quando um docente se retira para a... pra fazer pós-doutorado, ou fazer a qualificação... Então, a gente tem um quadro bem maior, mais amplo... então a única diferença é que os cursos presenciais vão ter mais opções de disciplinas... optativas, aquelas que são eletivas, é... então, pros cursos presenciais há mais variedade.

Diante disso, o objetivo da Universidade de Brasília, de acordo com o CEAD (2023), é padronizar e implementar, a partir de 2023, em todos os cursos da UnB, sejam eles presenciais ou a distância, obrigatoriamente, a extensão como carga curricular obrigatória, tendo em vista que “[...] essas atividades elas pressupõem que o aluno não seja... nem o aluno nem o professor não sejam expectadores de atividades realizadas nas

atividades da comunidade. Eles são atores, agentes”. Assim, os cursos de extensão serão incorporados às ementas de todos os cursos, de modo que “os professores devem se preparar pra atuarem junto com as comunidades...mesmo! Na prática”.

Dessa forma, considerando a/o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professoras/es, tutoras/es e estudantes (Brasil, 2007). Conforme constam nos documentos oficiais citados, a UAB/UnB é composta pelos seguintes atores: coordenador/a do curso, professoras/es das disciplinas, tutoras/es a distância e presencial (responsável administrativamente pelo polo) e alunas/os, além de outros profissionais que auxiliam em tarefas administrativas e de apoio, cujas funções são descritas a seguir.

1.2.1 Papel do coordenador do curso

Todo curso da Universidade Aberta do Brasil tem um coordenador. O processo de escolha desse responsável foi alterado ao longo dos anos.

De 2007 a 2020, a escolha do coordenador do curso era feita na reunião de colegiado em cada departamento da universidade, após solicitação do Centro de Educação a Distância (CEAD/UnB), ou seja, era escolhido por indicação após consenso dos outros professores. Todavia, a partir de 2021, a Capes, instituição que financia os projetos de Educação a Distância, no Distrito Federal e na maior parte das universidades federais, exigiu um processo seletivo para coordenador.

Assim, como coordenador, o professor Gilson Charles assumiu os biênios 2019-2020 e 2021-2022 e pôde participar dessas duas formas de ingresso “[...] Primeira pela indicação, e a segunda pela validação de processo eh de seleção pela Capes”. Além disso, em seu relato, conta que também já atuou como tutor e professor, antes de exercer a coordenação de curso, tendo, portanto, uma visão ampla do funcionamento e das atividades existentes na Universidade Aberta do Brasil.

Conforme o CEAD (2023), ao coordenador de cada curso da UAB/UnB cabem não só atividades administrativas, mas algumas atividades pedagógicas também. Segundo Gilson Charles, suas atribuições são essencialmente administrativas, sendo responsável, também, pelo acompanhamento das matrículas e pela solução de problemas relacionados a elas, pelo processo de seleção de professores e tutores, pela organização das turmas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa/UnB) e por estabelecer a relação entre professor/a e alunas/os. Ele relata sua experiência:

Coordenador do curso de Letras – UAB/UnB

Eu já tinha tido a experiência de orientar, na qualidade de coordenador, professores em determinados ciclos de estudos, mas, na Universidade de Brasília, a gente tem que... a cada dia lidar com o Sigaa, aprender com as instâncias superiores, como se organiza as ementas das disciplinas, como se planeja e executa um currículo novo e, sobretudo, como isso tem impacto na avaliação da universidade pelo MEC, e também na qualidade do curso em relação aos nossos pares, aos outros cursos da UAB. Então, pra mim, nesse sentido a coordenação é um grande aprendizado.

Ademais, menciona que ainda é possível que o/a coordenador/a exerça a função de professor/a, como conta: “[...] por exemplo, eu não vi necessidade de chamar um professor de latim sendo que eu poderia perfeitamente executar essa função. Então eu posso também a realizar atividades pedagógicas nomeadamente”.

Nessa estrutura, além do/a coordenador/a, há a figura do/a professor/a, que tem um papel relevante, mas um pouco diferente do que acontece na modalidade presencial, como detalhado na próxima subseção.

1.2.2 Papel do professor

Na modalidade de EaD, o/a professor/a, apesar de essencial, não é a figura central, como no formato presencial, pois há outras/os participantes, como as/os tutoras/es, que medeiam o processo de ensino e atuam interagindo com as/os estudantes na sala de aula virtual e auxiliando os/as professores/as. A seleção tanto de professores quanto de tutores se dá por meio de processo seletivo, caso cumpram os requisitos necessários.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (Brasil, 2007, p. 19-20) descrevem o que é esperado de um/a professor/a nesse contexto:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

A esse respeito, as pesquisadoras Geane Silva e Diva Maciel (2014) ressaltam que à/ao docente, na modalidade EaD, cabe facilitar e orientar os processos comunicativos, sociais e cognitivos das/os participantes, (tutoras/es-alunas/os, alunas/os-alunas/os), a fim de alcançarem os propósitos de aprendizagem pessoal e educacional que traçarem. Apontam alguns elementos importantes para esse papel, como: (i) conhecer o perfil da sua turma/estudantes (adultos, experientes, trabalhadores etc.); (ii) definir a concepção e os objetivos de aprendizagem do curso; (iii) ter um planejamento que lhe possibilitem “oferecer ajudas necessárias e provocar epistemologicamente”; (iv) mediar as interações entre as/os estudantes, “estando atento ao nível de progresso individual/coletivo”; e (v) oferecer condições para que todas/os alcancem os resultados definidos no plano de curso (Silva; Maciel, 2014, p. 44).

Dessa forma, cabe às/aos professoras/es, além de planejarem as aulas, definirem os materiais de leitura e escrita e as atividades avaliativas, estimularem, por meio dos recursos digitais oferecidos na plataforma do curso, as/os alunas/os a participarem ativamente das atividades do curso e a interagirem entre si. A esse respeito, a pesquisadora Ana Maria Franco concebe que “É esperado do professor que, conhecendo a turma e suas dificuldades, ele incentive a construção do conhecimento via interações e reflexões entre os discentes” (Franco, 2019, p. 78).

A esse respeito, Catarina Correia, professora da Secretaria Municipal de Porto Alegre e estudiosa da educação a distância, enfatiza o seguinte:

O professor deve considerar que os alunos de cursos a distância devem ser incentivados cada vez mais a participar ativamente das discussões, das atividades e expressar sua opinião. Caso contrário, corre-se o risco de que o aluno seja “passivo”, apenas lendo os materiais do curso, sem possibilidade de expressar suas dúvidas e de trocar experiências com os colegas (Correia, 2011, p. 42).

Essas interações entre professoras/es, tutoras/es e alunas/os na EaD ocorrem nos chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), espaço virtual pensado como uma sala de aula onde “os recursos pedagógicos, as ferramentas e a organização do tempo são disponibilizados para funcionar em prol das atividades de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidas nesse espaço” (Silva; Maciel, 2014, p.39).

Cada instituição de ensino define o seu AVA. Na Universidade de Brasília, segundo o coordenador, antes era o “*Moodle*” e agora é o “Aprender”, que possui ferramentas mais modernas e incluem possibilidades como a gravação de vídeos no *Youtube*, de podcasts etc.

Porém, muito mais do que apenas um espaço, como sala de aula *on-line*, é importante que seja habitado corresponsavelmente por suas/seus atoras/es, sendo todas/os coautoras/es do processo e de seus consequentes resultados. Essa discussão conduz à reflexão sobre o tipo de aprendizagem e, por vezes, de ensino, que se pretende adotar ao se planejar e organizar cursos *on-line*. Assim, ao “ensinar e aprender nos AVA”, buscase uma relação de coconstrução à autonomia do estudante” (Silva; Maciel, 2014, p. 39).

Para que essa interação aconteça, há a figura do/a tutor/a, descrita a seguir.

1.2.3 Papel do tutor

Como dito anteriormente, na estrutura da educação a distância, há mediadoras/es entre as/os docentes e as/os estudantes, chamadas/os de tutoras/es. Elas/es devem participar ativamente da prática pedagógica, desenvolvendo suas atividades a distância e/ou presencialmente, a fim de contribuir com o acompanhamento e as avaliações nos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito da educação a distância (Brasil, 2007).

Nesse sentido, geralmente, há um/a tutor/a presencial que “fica no polo, à disposição do aluno, para sanar questões acadêmicas, burocráticas, promover eventos no polo e aplicação de provas” (Franco, 2019, p. 80). O/A tutor/a presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com as/os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso, atendendo as/os nos polos. Além disso:

[...] deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico sob sua responsabilidade”, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados (Brasil, 2007, p. 21-22).

Há também as/os tutoras/es a distância, os quais trabalham com as/os professoras/es em cada disciplina e são responsáveis por “questões de ordem conteudista do Moodle, da abertura de fóruns, chats e demais atividades e da correção de exercícios e provas” (Franco, 2019, p. 80). Segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, essas/es profissionais devem estar aptas/os ao esclarecimento das dúvidas das/os alunas/os por meio dos canais disponíveis como, por exemplo, fóruns de discussão, e-mail, chat, videoconferências. Outrossim, têm “a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio

e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, [...] participar dos processos avaliativos junto com os docentes” (Brasil, 2007, p. 21).

Apesar de definidas, essas funções são intercambiáveis. Um exemplo é o/a tutor/a presencial que, por estar mais próxima/o fisicamente das/os alunas/os, também pode auxiliar no entendimento e na resolução das tarefas, sanando dúvidas em relação ao próprio conteúdo estudado. Aqui, compartilho minha experiência como aluna da UAB/UnB. Lembro da tutora presencial que se esforçava, muitas vezes, para nos ajudar no entendimento das tarefas, quando as/os professoras/es e as/es tutoras/es a distância não podiam dar o suporte necessário ou a tempo das entregas. Era um trabalho que excedia às suas obrigações administrativas, mas que fazia com muito acolhimento.

Desse modo, por vezes, ela tornava-se conselheira motivacional, já que conhecia de perto a nossa realidade e as nossas dificuldades. Com este relato, busco ressaltar a fluidez – que percebi quando fui aluna da UAB, o que também foi relatado pelas participantes desta pesquisa – das funções dessas/es atoras/es sociais no dia a dia da Universidade Aberta do Brasil.

Nesse sentido, considerando que parte do que (re)produzimos em nossos textos acadêmicos é resultado dos encontros que temos no decorrer da nossa trajetória, compartilho também minha experiência como tutora em algumas disciplinas na UAB/UnB, após me formar como licenciada em Letras. Ao desempenhar essas funções, obtive aprendizados essenciais ao amadurecimento do meu processo como docente.

Como tutora a distância de uma disciplina, fui até Carinhanha, cidade do interior na Bahia. Conhecer pessoalmente aquelas/es estudantes foi uma experiência tocante, profunda e indescritível. Lembro do olhar curioso de cada um/a para conhecer “a professora”, antes vista apenas virtualmente. Vi-me em cada uma/um delas/es, cheias/os de dúvidas e incertezas tanto sobre os conteúdos quanto sobre os seus futuros. Na beira do Rio São Francisco, naquela escola municipal, pude dizer a elas/es que também tinha sido aluna da UAB/UnB e que a graduação tinha me aberto muitas portas. De alguma forma, isso nos conectou ainda mais. Aprofundo sobre isso nas análises, as quais revelaram a importância de um/a facilitador/a no processo que tenha empatia e conexão e as/os inspirem e acolha.

Além dessas/es profissionais, há pessoas responsáveis pelo apoio técnico e administrativo e que contribuem para a manutenção e para o bom desempenho do ensino-aprendizagem na UAB/UnB. Entretanto, por não ser objetivo desta pesquisa, não as/os descreverei.

Por ora, de modo a continuar a compor a conjuntura da pesquisa, apresento algumas definições elencadas, em estudos sobre o tema, sobre o perfil da/o estudante da EaD, bem como considerações citadas pelo coordenador e pelo monitor sobre esse perfil.

1.2.4 O perfil da/o aluna/o da UAB

Começo esta seção revelando, de forma reflexiva, o meu perfil como estudante da UAB/UnB, considerando que meu texto “pode e deve ser subvertido e ampliado à medida que quem escreve exercita sua autonomia linguístico-discursiva e a reflexão sobre si mesma/o e sobre o mundo” (Alves, 2021b, p. 220), sendo entrelaçado às narrativas das participantes desta pesquisa.

Iniciei a graduação como arrimo de família e com um filho de dois anos. Na época, não conseguia custear uma faculdade privada nem poderia me dedicar para passar no vestibular e ter disponibilidade para os estudos presenciais em uma universidade pública, pois trabalhava e era mãe “solo” (cf. nota de rodapé 1). Assim, foi uma grande oportunidade conhecer a UAB/UnB, prestar o vestibular e ser aprovada. Enfim, eu poderia cursar a educação superior e ser aluna da Universidade de Brasília. Um sonho realizado.

Lembro que éramos uma turma só de mulheres, uma diferente da outra, é claro, mas unidas pelo mesmo sonho: termos uma graduação em Letras. Os encontros presenciais tinham a participação de várias crianças, bebês sendo amamentados, grávidas nos dias de parir. Éramos uma comunidade que compartilhava textos, prazos, apresentação de seminários, e também dias alegres e dias difíceis. Algumas não seguiram até o final do curso por questões diversas. Outras chegaram até o fim e jogaram o capelo para cima. Eu estava lá no Centro Comunitário Athos Bulcão, na Universidade de Brasília, com a presença da minha família e do meu filho, que frequentou muito o polo universitário de Alto Paraíso de Goiás. A seguir, compartilho uma foto desse momento especial:

Figura 3 – Formatura Camila Moreira



Fonte: a autora na data de 13 de setembro de 2013

Como dito, minha turma era composta somente por mulheres, em sua maioria, com filhos e famílias. Mulheres que trabalhavam e moravam no próprio município ou em regiões próximas. Muitas já tinham feito magistério, lecionavam em escolas locais e buscavam a primeira graduação, assim como as legislações citam sobre o objetivo da UAB de levar possibilidades de educação superior ao interior do país.

No entanto, seguindo um caminho diferente, eu saí da capital do país e fui ao interior do Goiás para, finalmente, poder cursar o tão esperado curso superior e entrar em uma universidade que estava a poucos quilômetros de onde eu residia. Um terceiro perfil que percebi neste trabalho foi, diferentemente desses dois contextos, as participantes desta pesquisa já estavam, pelo menos, na segunda graduação, e algumas já no mestrado e no doutorado, como é possível conferir a seguir no relato do coordenador Gilson Charles:

Coordenador do curso de Letras – UAB/UnB

Alguns alunos entram na UAB como primeira graduação, alguns já têm doutorado, então... é interesse do CEAD conhecer o perfil deste público que é muito dispar e, sobretudo, agora em 2023 ações concretas pra redução de evasão [...] O que nós sabemos é que, assim, muito precisamente nem todos nossos alunos têm a intenção de entrar no mercado de trabalho para a docência.

A partir desses breves relatos, e de muitos outros elencados nos capítulos analíticos, percebemos que, ao contrário da síntese que muitos documentos oficiais fazem, é muito complexo se estabelecer um perfil taxativo para as/os estudantes da EaD como muitos normativos tentaram fazer em tempo anterior. De fato, é essencial que os cursos conheçam as/os alunas/os e suas particularidades para que oportunize uma educação mais democrática. De acordo com o Prof. Gilson Charles, essa demanda já está sendo estudada:

Coordenador do curso de Letras – UAB/UnB

O que que o CEAD faz que... acho que na sua geração não teve isso, mas agora tem... O que que o CEAD faz pra conhecer esse perfil inicial dos alunos e dar o feedback pra nós coordenadores antes do curso começar? É, no período entre a aprovação do vestibular e a realização das primeiras semanas de aula, o, o CEAD prepara um módulo de introdução assim: o que é estudar na universidade? Como é que a Universidade de Brasília funciona? Elementos básicos de língua portuguesa, matemática, ciências sociais na história, sociologia e... é... computação, pra que esses alunos... pra que a gente tenha uma ideia mais ou menos... é... clara do perfil do aluno que nós estamos recebendo. Eu acredito que nesse tipo de atividade já exista um primeiro apontamento sobre perfis muito específicos de alunos dependendo da região.

Esta é uma questão complexa e necessária. No entanto, por não ser o propósito deste estudo, não será aprofundada.

Dentre as características descritas, a autonomia é a mais enfatizada em estudos sobre essa modalidade de ensino e a mais esperada das/os estudantes da EaD, como demonstrado a seguir.

1.2.4.1 Autonomia: característica esperada

Uma pesquisa feita pela pesquisadora Ana Maria Franco em 2019 nos cursos de graduação a distância em Licenciatura em Artes Visuais, Teatro e Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de analisar os fatores que afetam o rendimento acadêmico de estudantes de cursos *on-line*, demonstrou que as/os discentes da EaD pesquisadas/os tinham as seguintes características: (a) faixa etária entre 24 e 54 anos; (b) trabalham cerca de 40 horas por semana; (c) têm hábito de leitura; e, ao contrário do que se pensava, (d) são usuárias/os competentes da internet e dos recursos tecnológicos (Franco, 2019).

Como sabemos, o público do ensino superior na modalidade a distância é composto de pessoas que terminaram o ensino médio, sendo, em sua maioria, pessoas maiores de dezoito anos. Assim, de acordo com Silva e Maciel (2014, p. 36), por isso, muitas vezes, a/o estudante é vista/o “como responsável por adotar um processo de aprendizagem autodirigida ou autônoma”.

Desse modo, pelo senso comum, duas das características esperadas de pessoas adultas e, por consequência, do perfil das/os discentes que cursam a educação superior a distância, é a responsabilidade e a autonomia para o estudo. Logo, pressupõe-se que tenham um nível de conhecimento, comprometimento e experiência que lhes proporcione a prática desse estudo autônomo (Silva; Maciel, 2014). Sobre isso, o Coordenador Gilson Charles enfatiza:

Coordenador do curso de Letras – UAB/UnB

*Primeiro, a gente ainda tem uma resistência muito grande a se beneficiar de todos os recursos que... é... aulas on-line podem oferecer. A gente ainda tá muito preso a um modelo de aula... é... aquele modelo conhecido nosso, né, de professor como detentor do saber, que joga o conteúdo sobre o aluno e o aluno, **ainda mais o aluno da EAD, tem que se virar no peito pra dominar aquele conhecimento e entregá-lo de alguma forma.***

Contudo, como em qualquer área da vida, não podemos inferir que toda/o estudante, ao iniciar sua graduação, apresentará essa habilidade “(seja por ser algo novo, seja pela intimidação de manuseio [de tecnologias], seja pelo estilo de aprendizagem construído em sua trajetória acadêmica, etc.)”, bem como que, se não a tiver, terá como resultado “um possível insucesso (reprovação, evasão)” (Silva; Maciel, 2014, p. 39).

A esse respeito, estudiosas/os concebem que a ação autônoma é uma construção entre as particularidades individuais e as posições que ocupa diante das interações com o contexto cultural (com regras/normas sociais) do qual faz parte. Assim, a professora Maria Luiza Belloni aponta que é necessário considerar o perfil e o contexto de cada turma e de suas/seus estudantes, e afirma que não se pode ser autônomo sozinho (Belloni, 2001). Nesse mesmo sentido, Silva e Maciel (2014, p. 38) ressaltam:

Aprendiz e orientador são mutuamente influenciados por suas ações durante o curso das interações no propósito de se chegar ao objetivo da aprendizagem. Cada avanço (aprendizagem) tem o objetivo de que o aprendiz alcance progressão em sua ação autônoma. Por essa razão, autonomia é outro elemento-chave que ganha relevância para compreensão dos processos de aprendizagem.

Logo, nessas concepções, a autonomia é percebida como a conquista da liberdade de agir por si mesmo, podendo decidir e intervir em sua realidade de forma consciente e crítico-reflexiva. Assim, embora as pessoas, talvez, sejam “iguais em um eixo organizador de sentidos”, são diferentes porque respondem sobre seus atos de maneira ímpar e singular” (Silva; Maciel, 2014, p. 38-39). Nesse viés, segundo Paulo Freire (2007, p. 119), a autonomia é um processo que possibilita ao indivíduo “tonar-se ser para si ao invés de subjugar-se ao mando do ser para outro”, pois, “enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”.

Outro ponto que é preciso diferenciar é autonomia de solidão. Considerando que a modalidade de ensino a distância é, por si só, fisicamente solitária, se considerarmos que, na maior parte do tempo, as/os alunas/os fazem suas leituras e atividades em seu computador, de forma individual e assíncrona, é fundamental o envolvimento de toda a equipe pedagógica (professoras/es, coordenadoras/es e tutoras/es), para, além de auxiliarem as/os alunas/os em suas dificuldades, propiciar-lhes a construção de ações autônomas e reflexivas de modo interativo e coletivo, afinal:

Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo (Brasil, 2007, p. 11).

Portanto, em um curso a distância, a interação deve proporcionar a cooperação entre professoras/es, estudantes, universidade e sociedade, propiciando a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem e possibilitando comunicação e diálogo efetivos entre todas/os as/os agentes do processo educacional. O caminhar pode ser solidário mesmo a distância, como demonstram as análises nos Capítulos 5 e 6.

Desse modo, podem ser disponibilizadas condições para diminuir a sensação de isolamento, “apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e um dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância” (Brasil, 2007, p. 13), o que foi recorrentemente mencionado pelas alunas participantes da pesquisa como uma ‘barreira’ que separa quem está dentro da universidade de quem está fora, e mesmo quem está dentro desse espaço e permanece excluído (cf. capítulos analíticos).

O objetivo deste capítulo foi compreender um pouco sobre a educação superior no Brasil, principalmente na modalidade a distância e na Universidade Aberta do Brasil,

bem como conhecer o que, conforme os normativos, se espera das/os estudantes que frequentam o ensino superior na modalidade da educação a distância e relacionar essas definições com os relatos das participantes da pesquisa, a fim de compor a conjuntura social da tese.



Capítulo

2 DIÁLOGOS EM UMA PESQUISA-VIDA

*E nasceram, e nascerão tantas
outras comunidades que os vão
cansar se continuarem queimando*

Esta tese é uma pesquisa-vida.

Por muito tempo, considerei a pesquisa como parte separada da minha vida. Eu vivia, trabalhava, cuidava da família e das burocracias do cotidiano e cursava um doutorado em Linguística na Universidade de Brasília. O objetivo deste era uma formação educacional a fim de aprimorar minha vida profissional e contribuir, de certa forma, com a academia.

Nunca tinha pensado que eu poderia afetar a mim mesma diretamente. O salvacionismo, mesmo que inconsciente, era parte dos meus propósitos acadêmicos. No entanto, todo o percurso vivido na pós-graduação me transformou significativamente. O estudo me permitiu ter contato com traumas pessoais e escolares profundos e não foi possível mais separá-lo de mim.

No fragmento do poema que escolhi como epígrafe, Nêgo Bispo ressalta a **resistência** da comunidade de seu/nosso povo, a qual nascia e renascia mesmo após ser destruída repetidas vezes. De forma análoga, por meio das comunidades de aprendizagem das quais participei/participo na universidade e fora dela, em uma pesquisa-vida, percebi que é crucial ir e deixar ir. Nesse sentido, falo de **(re)existência**, que inclui resistir às opressões e violências impostas a muitas/os de nós; mas vai além.

Reexistir dia a dia envolve poder continuar respirando (para muitas/os), poder compreender nossa história; poder reconhecer nossa subjetividade; poder fazer escolhas para nos reinventar e para ir e deixar ir tudo aquilo que não precisamos mais carregar; e

poder “esperançar”. Nesse processo, precisamos ter coragem de nos conhecer a ponto de substituímos crenças e valores enraizados que nos impedem de sermos mais humanos, empáticos, críticos.

Falar dessas comunidades de aprendizagem é abordar uma perspectiva da memória que pode ser um instrumento de luta e resistência em processos de conquista de igualdades sociais e garantias de direitos das identidades sociais. Da mesma forma, a mandala utilizada neste capítulo já apresenta elementos novos, e novas cores, e, assim como a pesquisa, vai criando outras perspectivas. Já não é mais a mesma, mas ainda estamos no início, nas primeiras inquietações.

Assim, com o propósito de continuar a compor a conjuntura da tese, divido o capítulo em duas seções. Na primeira, detalho a importância de metodologias ativas e criativas utilizadas nas comunidades de mudança. Na segunda, falo sobre autoria criativa nas comunidades de escrita que acontecem no âmbito do Gecria, a fim de compreender o contexto da geração dos dados descrita na Parte 2.

2.1 Metodologias Ativas e Criativas: comunidade de mudança

Ao entrar no doutorado, passei três longos anos em busca do ineditismo da minha pesquisa, preocupação constante em todos os cantos da universidade. A expectativa de encontrar algo que fosse inédito para incluir nos meus estudos acabou por me travar. Além disso, sempre considerei o doutorado como sinônimo da escrita da tese. Eu passaria quatro anos para escrever este trabalho. Disciplinas cursadas, participação em eventos e troca com colegas me transformariam em uma estudante apta a construir uma tese inédita e brilhante. Porém, os anos foram passando e eu me sentia cada vez com menos capacidade.

Em certo momento, no entanto, ao conhecer as metodologias ativas e criativas trabalhadas no Gecria, pude compreender que o doutorado é mais que a escrita da tese. Ele é um processo dentro da minha vida que também está em processo. Percebi que vivo enquanto vivo o doutorado, e que a tese escrita é somente o relatório final de tudo o que aprendi ao longo desses anos, somado à pesquisa do tema que me propus a estudar na área da Linguística. Sobre isso, hooks (2021, p. 89) ressalta:

Em vez de incorporar a falsa concepção de que a universidade não é o “mundo real” e ensinar de acordo com isso, o educador democrático liberta-se da falsa ideia da universidade corporativa como ambiente à parte da vida real e procura repensar o ensino como elemento permanente da experiência de mundo e da vida real.

Por **metodologia ativa** entendo ser todo o processo de organização da ensino-aprendizagem centrando-se na/o estudante e não somente no/a professor/a, de modo a contribuir efetivamente para o desenvolvimento da autonomia e da motivação dessas/es alunas/os à proporção que favorece o sentimento de pertencimento e de coparticipação em todo o processo, como enfatizam os pesquisadores Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 270-271):

É nessa perspectiva que se situa o método ativo - tido aqui como sinônimo de metodologias ativas - como uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem), ideia corroborada por Freire (2015) ao referir-se à educação como um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões. Com base nessa ideia, é possível inferir que, enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa.

Desse modo, a perspectiva de Paulo Freire (2007) coincide com a abordagem que envolve metodologias ativas. Para o autor:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (Freire, 2007, p. 67).

Nesse sentido, Freire foi um dos pioneiros do método ativo da educação, visto que reforçava a necessidade de considerar os desafios e as vivências reais das/os alunas/os em sala de aula. Sendo assim, para promover aprendizagens, de fato, significativas, são necessárias estratégias de escuta ativa das/os estudantes e das/os professoras/es, bem como é essencial “valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los” (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 284), tornando a sala de aula uma verdadeira comunidade de mudança.

2.1.1 Comunidades de mudança

Sobonfu Somé, filósofa e escritora africana, viajou o mundo ensinando, por meio de conhecimentos tradicionais de seu povo, o Ocidente a se reconectar com o que ela chamou de “dimensão espiritual”. Em sua obra *O espírito da Intimidade, Ensinaamentos Ancestrais Africanos sobre maneiras de se relacionar*, Somé conceituou comunidade como o lugar onde as pessoas se reúnem com um mesmo propósito a fim de “ajudar os

outros a realizarem seu propósito e para cuidar umas das outras. O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada” (Somé, 2007, p. 35).

Bell hooks também trouxe a reflexão sobre a importância das comunidades de aprendizagem e sobre a necessidade de abraçarmos a mudança. Juntando essas duas reflexões, o pesquisador Djonatan Ribeiro e a pesquisadora Juliana Dias (2021) conceberam o termo **comunidade de mudança**, com foco em pesquisa crítica social. Segundo o autor e a autora, vem das:

possibilidades metodológicas, epistemológicas e ontológicas do agir reflexivo para responder a problemas sociais pesquisados, considerando a presença e a autoria de um sujeito pesquisador localizado no bojo das relações sociais de poder, sem excluir o campo das emocionalidades e dos sentimentos em processo de transformação (Ribeiro; Dias, 2021, p. 95).

Assim, de forma a utilizar nesta tese metodologias ativas e criativas, optei por esse conceito a fim de buscar uma pesquisa com foco em uma metodologia decolonial, que tenha consciência “dos padrões de poder que operam como dominação ainda nas etnografias críticas e a partir do engajamento do próprio sujeito que pesquisa” (Ribeiro; Dias, 2021, p. 97).

Sob essa perspectiva, Ribeiro e Dias refletem: “Quantas vezes assumimos realizar pesquisas críticas, nos debruçamos com certa entrega às nossas etnografias discursivas, reflexivas e ‘decoloniais’, incluindo “as vozes dos/as participantes [...] apenas nos capítulos destinados às análises dos ‘dados?’” (Ribeiro; Dias, 2021, p. 99).

Quanto a isso, lembro da construção da minha dissertação que foi exatamente assim. Naquele momento, eu não sabia o limite entre incluir minha voz e deixar apenas a de autoras/es renomadas/os. Havia uma culpa da minha parte e um julgamento da parte de outras/os docentes de que isso enfraquecia a validade da minha pesquisa. Na verdade, ainda sigo tentando entender esse processo e descolonizar a minha postura colonial de ser estudante/pesquisadora, tanto para incluir minha voz como a dos/as participantes da pesquisa. Resolvi arriscar. Por isso, pretendo seguir os conselhos de hooks (2017, p. 49):

Se tivermos medo de nos enganar, de errar, se estivermos a nos avaliar constantemente, nunca transformaremos a academia num lugar culturalmente diverso, onde tanto os acadêmicos quanto aquilo que eles estudam abarquem todas as dimensões da diferença.

Estou em busca de “abraçar a mudança”, como fala bell hooks (2017), e busco contribuir com a construção de comunidades de mudança em que todas/os os/as

integrantes “possam falar de seus medos, possam trazer os atravessamentos biográficos, abrir espaços de intimidade, criar vínculos de confiança e trocar sobre o que estão fazendo em suas lutas de engajamento com a mudança e como estão fazendo” (Ribeiro; Dias, 2021, p. 98).

Seguindo, ainda com o propósito de compreender a conjuntura da pesquisa e como funcionaram as aulas da disciplina de Leitura e Produção de Textos e a 1ª Oficina⁵ de Escrita Criativa da UAB/UnB, que aconteceu de forma simultânea e complementar à disciplina, conversei com o monitor⁶ que atuou em 2020. Interessante o seu relato sobre como foi formada, naturalmente, uma comunidade de aprendizagem e de mudança, como demonstra o fragmento a seguir:

Jovem não forasteiro

*Era **uma troca** muito genuína que tinha dentro da turma, na verdade.
Acho que elas criaram, de fato, **uma comunidade da graduação da UAB.**
Eram mulheres do Brasil inteiro, de diferentes idades, e **elas foram criando aquela sensação de comunidade entre elas, de partilha entre elas, de amizade entre elas.**
Então, foi, assim, incrível de se observar, na verdade (grifo da autora).*

Notamos que ele cita que foram as alunas mesmas quem criaram “uma comunidade da graduação da UAB”, a qual tinha “aquela sensação de comunidade entre elas, de partilha entre elas, de amizade entre elas”, características de comunidades de mudança, como veremos nas análises. Sendo assim, de modo a compor o conceito de “comunidade de mudança”, Ribeiro e Dias (2021, p. 103) relacionam os elementos que unem a crítica social a uma “agenda da sensibilidade”, que inclui pensamento autêntico e autônomo, pós-conflito e sensibilidade, descritos a seguir.

O **pensamento autêntico e autônomo** possibilita compreender “as representações vivas, baseadas em percepções autorais” e presentes nas vivências atuais

⁵ A 1ª Oficina de Escrita Criativa da UAB/UnB aconteceu simultaneamente à disciplina de Leitura e Produção de Textos (LPT), realizadas no primeiro semestre do curso de Letras UAB/UnB. Enquanto a disciplina fazia parte da grade curricular do curso, a oficina foi complementar e opcional. A professora da disciplina convidou toda a turma para participar da oficina, de forma *on-line* devido ao início do isolamento social ocorrido na pandemia da covid-19, no ano de 2020. Assim, um grupo de alunas, todas declaradamente do gênero feminino, começou a participar desta comunidade de aprendizagem, que unia o momento da disciplina com o momento da oficina. Por isso, optei por não as diferenciar textualmente, visto que a metodologia era a mesma.

⁶ Nomeei o monitor de “Jovem não forasteiro” a partir de uma fala sua em que se identificou como “forasteiro” e, logo depois, enfatizou que as alunas não o deixaram ser forasteiro (ver p. 135).

da sociedade “em contraposição à imagem das coisas e às representações que pertencem ao tempo passado e ultrapassado” (Ribeiro; Dias, 2021, p. 105).

O **pós-conflito**, segundo Ribeiro e Dias (2021, p. 106-107), propõe uma alternativa crítica para se elaborar uma forma social de convivência baseada no reconhecimento das diferenças e das relações de poder existentes e no esforço para a construção de práticas libertárias. Sobre isso, hooks (2017, p. 22) ressalta a necessidade de um esforço coletivo de “mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos”.

Para isso, “é necessário assumirmos uma postura aberta, atenta, presente e focada na intersubjetividade em constante flutuação no campo da pesquisa” (Ribeiro; Dias, 2021, p. 109-110) e tentar nos desapegar dos conflitos, dos “fatores geradores das diferenças”, das opressões e violências sofridas por causa das colonialidades. Uma possibilidade é:

Ao ancorarmos nossas pesquisas em comunidades de mudanças não nos restringirmos apenas ao trabalho de campo etnográfico. Falamos também da comunidade acadêmica, dos grupos de pesquisadores/as sob orientação de um/a ou mais professores/as, e também das redes alicerçadas em grupos de pesquisa (Ribeiro; Dias, 2021, p. 110).

Por isso não vejo mais como fazer pesquisa sem falar do Gecria como uma comunidade de mudança, afinal “sem a comunidade, o indivíduo fica sem espaço para contribuir” (Somé, 2007, p. 35). Para bell hooks (2021, p. 28), um “dos perigos que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade, não apenas a perda de proximidade” com nossas/os colegas de trabalho e com nossas/os alunas/os, “mas também a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo além da academia”.

Isso pode ser exemplificado com parte do relato do monitor que acompanhou a construção dessa comunidade da UAB, que fala sobre o acolhimento e a troca que ali aconteceram:

Jovem não forasteiro

Mas aí depois eu fui vendo que era uma oficina de comunidade, para comunidade e entre a comunidade.

Então, de alguma maneira ali, eu com os meus 18 anos que eu tinha na época, tinha que me encontrar na situação de mulheres, de diferentes idades, e tinha que entrar nessa comunidade de alguma forma.

Então... E em momento algum isso foi um empecilho, na verdade. A princípio eu fiquei, tipo meio assim: acho que sou o único forasteiro aqui, mas, em momento nenhum, elas me deixaram como forasteiro.

Sempre foram muito receptivas comigo e eu também me senti abraçado e senti que eu pude abraçar também, da maneira que eu podia estar oferecendo ajuda, oferecendo apoio, oferecendo conhecimento que eu tivesse naquele momento (grifo da autora).

Por fim, a **sensibilidade** como elemento de comunidade de mudança tem a ver com “os sentidos humanos presentes em nossa materialidade” (Ribeiro; Dias, 2021, p. 120), partindo para um “processo de teorização” que venha com a busca “pela libertação”, como diz bell hooks (2006, p. 85).

Nesse sentido, Ribeiro e Dias (2021, p. 120-122) complementam:

Quando defendemos uma reflexividade do sentir em nossas pesquisas, estamos atrelando a vivência de um tripé fundamental para nossa proposição: empatia, amor e humildade”, pois “resgatar a sensibilidade no meio acadêmico é promover uma epistemologia de cura, de pertencimento de ‘todes’ na dimensão sensível no ser humano.

Com esse propósito, seguem algumas considerações sobre o que bell hooks nomeia de **ética do amor**, elemento muito importante para compreender as comunidades de mudança.

2.1.2 A ética do amor nas comunidades de mudanças

Para iniciar sua reflexão, hooks (2006) cita a preocupação prioritária da sociedade colonial com questões materiais, afastando-se cada vez mais do amor para com os outros. A pesquisadora (2006, p. 1) concebe que, “Enquanto nos recusarmos a abordar plenamente o lugar do amor nas lutas por libertação, não seremos capazes de criar uma cultura de conversão na qual haja um coletivo afastando-se de uma ética de dominação”.

Segundo a autora, costumamos nos motivar contra a dominação apenas quando somos parte e/ou temos interesses próprios na questão. Dessa forma, o objetivo passa a ser o fim do que nos machuca e a busca por uma transformação social de fato. “É por isso que precisamos desesperadamente de uma ética do amor para intervir em nosso desejo autocentrado por mudança” (hooks, 2006, p. 2).

Com a expansão de uma ética do amor, de acordo com hooks (2006, p. 2), será possível expandirmos “nossa preocupação sobre a política de dominação e nossa capacidade de nos preocuparmos com a opressão e exploração de outrem”, uma vez que, reconhecendo “uma realidade transcendente”, somos capazes de lutar por justiça e, ao

mesmo tempo, percebermos que “somos sempre mais do que nossa raça, classe ou sexo”.

A autora complementa:

A ausência de espaços públicos onde essa dor pudesse ser articulada, expressa, compartilhada, significou que ela foi mantida infiltrada, suprimindo a possibilidade de que esse sofrimento coletivo fosse reconciliado em comunidade, até mesmo como maneira de ir além de tal sofrimento e continuar vislumbrando a luta de resistência (Hooks, 2006, p. 3-4).

Assim, voltamos à importância de construirmos comunidades de mudança para mantermos as lutas de resistência e os acolhimentos necessários, visto que o “amor é um ato de vontade – ou seja, uma intenção e uma ação. Também implica uma escolha. Nós não temos que amar. Escolhemos amar” (Hooks, 2006, p. 6).

Para ilustrar como isso pode acontecer na prática em uma comunidade de aprendizagem, trago outra parte da conversa que tive com o monitor. Perguntei a ele se as alunas demonstravam interesse genuíno nas leituras e nas tarefas escritas e vontade de partilharem suas escritas. E ele contou:

Jovem não forasteiro

*Muito. Eu vejo principalmente pelas questões de cura que a gente trabalhava dentro da oficina, a partir das atividades de escrita criativa, as atividades de partilha... **Elas estavam meio que ansiosas para compartilhar suas experiências como mulheres, como professoras em formação, como letristas em formação... como mães que agora estavam voltando para a universidade... ou como mulheres solteiras, mulheres divorciadas, ou mulheres em qualquer outro contexto que estavam ansiosas para ter aquela comunidade de partilha, de escrever os seus textos, de propor atividades, de propor conexões. Em momentos em que havia discussão sobre luto ou sobre atividades dentro de casa, havia aquela partilha, havia aquele acolhimento entre elas... tipo assim, a intensidade com a qual elas participavam ia muito além que só dessa ideia de, tipo, assim, estou escrevendo um texto e achei o seu texto legal. Ia muito mais além mesmo. Tipo comunidade (grifo da autora).***

Por sua narrativa, vemos como uma comunidade de mudança que possibilite aos membros escolhas conscientes de partilharem experiências e conhecimentos pode ser transformadora e acolhedora. O fato de ser uma escolha desloca o sentimento de um lugar de subjetividade para uma prática concreta, que, segundo bell hooks (2006, p. 6-7), começa pela consciência crítica, advinda da educação. Relata a autora que foi com o conhecimento dos sistemas de dominação e poder que ela passou a olhar de dentro para fora de forma crítica, interrogando os padrões e as identidades que as rodeavam e iniciando, assim, “o processo de descolonização”.

Portanto, a consciência crítica é central para utilizar o amor como a prática da liberdade. Hooks (2006, p. 7) finaliza: “No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover para a liberdade, a agir de maneiras que libertem a nós mesmas/os e a outrem.” Essa ação representa o amor como a prática da liberdade.

2.1.3 Educação como prática de liberdade: a autoatualização como uma proposta

Como diz bell hooks, o amor nos move para a liberdade.

Paulo Freire defendeu em seus estudos que a educação também nos leva à liberdade. Para ele “a educação, como uma prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 2005, p. 29).

Assim, a educação precisa “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (Freire, 2005, p. 45). Desse modo, bell hooks (2021, p. 89) complementa:

Quando incorporamos o conceito de educação democrática, passamos a enxergar ensino e aprendizagem como constantes. Compartilhamos o conhecimento obtido em salas de aula para além daquele espaço, trabalhando, portanto, para desafiar a concepção de que certas formas de saber são sempre e somente acessíveis à elite.

A concepção de liberdade, expressa por Paulo Freire (2005), é o que dá sentido a uma educação que só pode ser efetiva quando os educandos passam a ser agentes do processo educacional, tornando-se parte dela de maneira livre e crítica, pois, “quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (Freire, 2005, p. 30).

Nesse sentido, a conscientização é essencial para uma educação que mova os indivíduos para a liberdade, a qual se refere ao poder de fazer escolhas e de se posicionar ante as questões que os envolva e afete seus mundos. A esse respeito, Freire diferencia conscientização de consciência, visto que aquela não está baseada nesta, “de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (Freire, 2005, p. 31). Outrossim, a busca por essa liberdade visa:

Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado das coisas [...] Mais exatamente, para

ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito (Freire, 2005, p. 39).

Para Freire (2005), o homem torna-se sujeito quando começa a refletir sobre sua situação real e sobre o ambiente concreto em que vive, pois uma pessoa integrada ao seu contexto desenvolve melhor a capacidade de refletir sobre o que te rodeia, construindo a si mesmo e chegando a ser sujeito. Assim, quanto “mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (Freire, 2005, p. 39). Portanto:

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (Freire, 2005, p. 40).

Em sua obra “A pedagogia do oprimido”, Paulo Freire (2013) conceitua **diálogo** como um fenômeno humano, sendo ele mesmo “a palavra”. Nesse sentido, aponta que, “ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos”: a ação e a reflexão (Freire, 2013, p. 52) Para o autor, a ação e a reflexão são solidárias e interagem entre si profundamente, pois não “há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. E complementa:

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (Freire, 2013, p. 54).

Com efeito, a educação é um espaço de intensa relação do eu-tu e, como afirma Freire, deve priorizar a ação-reflexão, ou seja, o diálogo, a fim de que, de fato, utilize a palavra para transformar o mundo. Mantendo essa mesma linha, Henry Giroux também defende a importância da pedagogia crítica para uma educação como prática de liberdade. Ele é atualmente professor visitante distinto na Universidade Ryerson em Toronto e foi um dos fundadores da Pedagogia Crítica nos Estados Unidos. Além disso, é pesquisador e escritor e compõe o grupo de teóricos das nomeadas Teorias Críticas relacionadas à

dimensão política do currículo com posicionamentos críticos que verificam a essência do ensino no que é transmitido pela escola.

Assim como bell hooks, Giroux, anos antes, se inspirou nos estudos de Paulo Freire sobre a concepção libertadora da educação. E, com ele, coeditou uma série sobre educação e estudos culturais (Giroux, 2018). Giroux nessa temática pedagógico-crítica relata que as escolas e o ensino não devem ser vistos apenas com objetivo instrucional, mas devem se relacionar com a política, a ética, a cultura, o poder, a construção de identidade e as práticas sociais, ou seja, com todos os aspectos que envolvem o contexto dos indivíduos. O autor ressalta:

A pedagogia crítica é um discurso para afirmar a primazia do político e do ético como característica da teoria e da prática educacional. A pedagogia crítica deixa claro que as escolas e outras esferas educacionais não podem ser vistas meramente como locais de instrução, mas devem ser vistas como lugares onde cultura, poder e conhecimento se unem para produzir identidades particulares, narrativas e práticas sociais. Nesse caso, a pedagogia crítica esclarece que a escolarização não é apenas sobre a produção de competências, mas da construção de saberes e identidades que pressupõem sempre uma visão do futuro (Giroux, 2006, p. 4, tradução livre).

Desse modo, a conscientização está diretamente relacionada à dialética que envolve todo o processo educacional, o qual inclui o diálogo entre as pessoas, haja vista que é por meio da palavra que as pessoas se humanizam e se tornam críticos (Freire, 2013).

Bell hooks nos traz um conceito muito importante para a área de educação: a autoatualização. Para a autora, em uma pedagogia engajada, que dá ênfase ao bem-estar, “os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar” (Hooks, 2017, p. 28), afinal, qualquer assistência deve ser dirigida primeiro para si para somente depois a quem receberá o auxílio.

A autora (2017, p. 29) faz um paralelo entre a autoatualização e os aspectos coloniais de ensino-aprendizagem, os quais ainda defendem a separação entre mente e corpo, público e privado e estimulam “os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais”. Assim, nesse sentido, hooks ressalta:

[...] pouco importava que os acadêmicos fossem drogados, alcoólatras, espancadores da esposa ou criminosos sexuais; o único aspecto importante da nossa identidade era o fato de nossa mente funcionar ou não, ou sermos capazes de fazer nosso trabalho em sala de aula [...] Temia-se que as condições do eu prejudicassem o processo de ensino (Hooks, 2017, p. 29).

Não é possível dizermos que essa forma está no passado. Os ambientes acadêmicos e diversos outros contextos laborais apontam a necessidade de se separar a vida pessoal da vida profissional. Bell hooks ainda menciona que professoras/es que não se preocupam com o seu próprio bem-estar interior são os que mais se sentem ameaçado por uma educação libertadora, “que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (Hooks, 2017, p. 32), e que são menos preparados para contribuir com o processo de autoatualização das/os alunas/os. Para essa estudiosa, as/os alunas/os cada vez mais:

Querem uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida (Hooks, 2017, p. 32-33).

Assim, “Falar é tornar tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito. Apenas como sujeitos é que nós podemos falar” (Hooks, 2018, p. 45). A luta por acabar com a dominação, a luta individual para se opor à colonização, deslocar-se de objeto para sujeita/o, expressa-se no esforço de estabelecer uma voz libertadora – aquela maneira de falar que não é mais determinada por sua posição como objeto, como ser oprimido, mas caracterizada pela oposição, pela resistência (Hooks, 2020, p. 48).

Encontrar a nossa voz é parte fundamental no processo de luta libertadora. E, certamente, esta é uma das dimensões que mais pude perceber no processo de construção desta pesquisa: mulheres encontrando suas próprias vozes e, na medida em que o fazem, fortalecem suas filhas, sobrinhas, afilhadas. Encontrar a voz significa romper com o silêncio e, quando acabamos com o silêncio, quando falamos com voz libertadora, afirma hooks, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar. Assim, “é nossa responsabilidade, coletiva e individual, distinguir entre mera fala de autoexaltação, de exploração do exótico ‘outro’, e aquele encontro da voz que é um gesto de resistência, uma afirmação de luta” (Hooks, 2020, p. 55).

Como ressaltam as professoras Juliana Dias e Maria Luiza Coroa e o professor Sostenes Cézar de Lima, “Precisamos subverter a colonização linguística da instituição escolar, que insiste, por exemplo, em reproduzir e legitimar uma concepção unívoca de ensino de língua, a qual se baseia num conjunto hegemônico de discursos, gêneros e formas” (Dias; Coroa; Lima, 2018, p. 41). Desse modo, o contexto universitário é ideal para novos modos de saber, de ser e de poder para o desenvolvimento de uma nova consciência, visto que:

Na convivência diária, sobretudo, com a busca pelo saber, percebemos – com mais suavidade ou com mais violência – a importância que vão adquirindo os novos contextos de práticas e as novas demandas de limites. Nesse sentido, hooks (2017) afirma que nas experiências escolares podemos dissolver as brechas existentes entre teoria e prática, ao aliar a experiência vivida por alunos/as e professores/as a Processos Mais Amplos De Engajamento Com A Libertação Coletiva (Dias; Coroa; Lima, 2018, p. 35).

Para a professora Juliana Dias, a/o docente “deve se engajar em uma dinâmica metodológica autoral e auto transformativa cuja pesquisa orientada para o desenvolvimento do seu trabalho seja feita dentro do seu contexto” (Dias, 2021b, p. 33), uma vez que o “principal objetivo da educação, incluindo a educação linguística, deveria ser o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades de mudá-lo” (Dias, 2021b, p. 57). Como ensina hooks (2021, p. 29):

A educação progressista, educação como prática de liberdade, prepara-nos para confrontar sentimentos de perda e para restaurar nosso senso de conexão. Ela nos ensina a criar uma comunidade. [...] trabalho para recuperar nossa consciência coletiva do espírito de comunidade que está sempre presente quando estamos ensinando e aprendendo de verdade.

A “educação como prática da liberdade não só afirma uma autoestima saudável nos estudantes mas também promove a capacidade de ser e viver de forma consciente”. Ela “os ensina a refletir e a agir a fim de ampliar a autorrealização, em vez de ensinar a conformidade com o *status quo*” (Hooks, 2021, p. 129), possibilitando o desenvolvimento autoral das/os estudantes e, também, das/os professoras/es, tornando-se um lugar de solidariedade entre todas/os envolvidas/os, como descrito na próxima subseção.

2.2 Autoria Criativa: uma comunidade de escrita na UnB/UAB

Sou integrante do *Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa* (Gecria), filiado à Universidade de Brasília (PPGL-UnB) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e coordenado pela Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias. Somos uma comunidade aprendizagem composta por mais de 30 pesquisadoras/es, entre estudantes de graduação, mestrado e doutorado, e professoras/es da Educação Básica e de Instituições de Ensino Superior, tanto do Distrito Federal como de outras regiões, que propõe estudos que interligam duas grandes áreas dos estudos da linguagem: a Linguística e a Literatura com o seguinte propósito (Dias, 2021b, p. 51):

Partimos da percepção e da constatação de que a reflexão linguística sobre o texto autoral, produzido a partir de dinâmicas de escrita criativa, se constitui

como um instrumento valioso para a conscientização crítica da linguagem para subsidiar a etapa da reescrita do texto, além de trabalhar para o autoconhecimento estilístico do/a escritor/a.

Assim, como consta no site oficial do grupo Gecria (www.autoriacriativa.com), 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. Com foco na autoria criativa, enquanto grupo de pesquisa, buscamos a transformação no campo do pensar, do sentir e do agir no mundo a partir da conscientização linguística crítica (Autoria, 2022).

A teorização que sustenta nossos trabalhos tem foco nos conceitos de agência sob o viés dos Estudos Críticos de Discurso, da Escrita Criativa Autoral, do Protagonismos dos textos, bem como de noções gerais sobre Estilística da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, de modo a continuar tecendo a conjuntura da pesquisa, descrevo a seguir a metodologia ativa de escrita criativa autorial do Gecria, desenvolvida ao longo dos últimos anos, a fim de elaborar o que concebemos como autoria.

2.2.1 Escrita Criativa Autoral

Sírio Possenti, Prof. Dr. da Universidade Estadual de Campinas/SP, situa o conceito de **autoria** no viés discursivo. Embora afirme que essa conceituação não é unificada, parte, inicialmente, de dois elementos: **locutor** “(expressão que designa o ‘falante’ enquanto responsável pelo que diz)” e **singularidade** “(na medida em que, de algum modo, serve para chamar a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto)” (Possenti, 2002, p. 107). Para o professor:

As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática - veja-se que se tentou sumariamente, dar objetividade a autoria; ela nem cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade - seja o barco, seja o menino, seja o ancoradouro, sejam suas lembranças, seja o medo de morrer de barriga cheia. Trata-se de eventos e de coisas que tem sentido (Possenti, 2002, p. 112).

Dias, Coroa e Lima (2018) também constroem o conceito de autoria e a chamam de **autoria criativa**, sendo considerada como o processo de ressignificação e de reposicionamento do ‘eu’ que se manifesta por meio de práticas educacionais insurgentes de leitura e escrita, buscando práticas discursivas criativas, que ampliem a consciência dos indivíduos sobre si mesmos e sobre os outros e que expandam suas escolhas, tornando-se seres mais autônomos e reflexivos.

Nessa perspectiva, como ressalta Dias, (2021a, p. 19), o Gecria trabalha com comunidades de aprendizagem, também chamadas de comunidades de escrita, e realiza pesquisas tendo como um dos focos o desbloqueio da escrita por meio de textos autorais e criativos, a fim de se alcançar um ensino emancipatório que resulte em autonomia na prática escrita. Algumas pesquisas realizadas pelo grupo são: Albuquerque, 2020; Queiroz, 2020; Alves, 2021a; Dias, 2021a, 2021b; Sousa, 2022; Lima, 2023; Azambuja, 2023; Sousa, 2023.

Sobre **autoria**, Dias (2021a, p. 20) considera ser o trabalho, ancorado na consciência linguística e estilística, “a partir da reescrita e conexão com as facetas artísticas da escrita” e da reescrita, o qual, segundo os resultados analisados em diversos grupos de escrita conduzidos pelo grupo, trouxeram “avanços, curas, superação e conquistas” compartilhadas pelos integrantes.

Assim, a autoria pela escrita é alcançada à medida que “o sujeito amplia sua percepção sobre a realidade, experimenta a formulação de modos de ser e de escrever, aprende a formular hipóteses, desbloqueia sua capacidade de criar soluções, e abre o fluxo de sua criatividade” (Dias, 2021a, p. 20). De acordo com a autora, esse autoconhecimento proporciona reflexividade, uma vez que “o contato com o texto nos devolve a conexão humana e desenvolve essa percepção do humano em nós. Outras competências também foram vivenciadas nesse projeto, e ainda não esgotamos as possibilidades”. Ademais:

[...] chamamos de escrita criativa autoral 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 [...] (Dias, 2021b, p. 52).

Desse modo, de acordo com os autores, o foco, então, é a “observação do processo cognitivo”, a “visão de sistemas (dinamização das facetas identitária)”, a “versatilidade da consciência (o que se alcança com as reescritas)” e o “desenvolvimento da capacidade cognitiva (pensar vivo e criativo, **nossa noção de autoria criativa**)” (Dias, 2021b, p. 52, grifo da autora).

Portanto, ao contrário da lógica da monocultura do saber, típica dos estudos coloniais, o Gecria dialoga com a ecologia dos saberes, procurando “desconstruir a ideia de que o pensamento lógico, apartado da criatividade, da literatura e das artes, deva ser o guia central do trabalho” (Dias, 2021a, p. 21).

Autoria neste viés tem a ver com: **engajamento, protagonismo, liberdade, ética**. Assim, a metodologia do Gecria está dividida em sete princípios e três gestos (metodológicos), conforme Dias (2021a, p. 28-32), da seguinte forma:

Quadro 1 – Sete princípios do Gecria

1	Criação de comunidades de aprendizagem, chamadas de comunidades de escrita. Ambiente coletivo de leitura e escrita.
2	Trabalho sustentado em uma educação como prática de liberdade (Freire, 1992), de forma que o/a professor/a também é parte da comunidade de aprendizagem.
3	Foco em desbloqueios advindos da escolarização do texto e da autoria.
4	Preferência para leituras de textos insurgentes, com foco na interseccionalidade raça-classe-gênero.
5	Foco em atenção estética literária: busca de uma mudança de olhar/postura diante da partilha de textos autorais nas comunidades.
6	Consideração da criatividade como parte da vida humana e parte de todo escritor/a.
7	Os gestos da escrita criativa são trimembrados em: impulso, intuição e pulsação criativa e os passos metodológicos de cada um desses gestos propõem um descongelamento do mundo interno de quem escreve e de quem lê.

Fonte: adaptado de Dias (2021a, p. 29-30)

Partindo desses princípios metodológicos, a pesquisadora do Gecria Paula Lima conta qual foi, para ela, o impacto de um trabalho embasado nesses aspectos:

Assim, diante de um emaranhado de possibilidades teóricas e práticas, eu me vi parindo textos e trabalhos manuais fecundados em um processo de autorreflexividade crítica. Das minhas mãos transbordavam textos e, ao mesmo tempo, colagens (com materiais diversos, inclusive objetos afetivos) capazes de traduzir o que as reflexões acadêmicas faziam nascer em mim (Lima, 2023, p. 43).

A seguir, descrevo o percurso metodológico que o Gecria utiliza na construção da autoria criativa, o qual se vale de três gestos: impulso, intuição e pulsação. Nas palavras de Dias (2021a, p. 32), eles “são fluidos e dinâmicos, as técnicas são aplicadas no ir e vir dessa trimemoração, em conformidade com as necessidades de cada momento”, como explicitado a seguir:

Quadro 2 – 3 gestos do Gecria

Gesto do impulso	Desbloqueio com foco em escrita sem parar por um tempo determinado ou por meio de restrições de palavras ou letras, por exemplo. É preciso identificar as ‘vozes’ internas que se instauraram no nosso ethos autoral.
Gesto da intuição	Jornada da linguagem, com foco na estilística, na construção das frases, dos parágrafos e na escolha das palavras. Reescrita e leitura atenta como caminhos da autoria criativa e da consciência estilística.
Gesto da pulsação	É o ápice da presença. Assumimos nossa autoria e nosso protagonismo e consideramos nossos textos como protagonistas no mundo.

Fonte: adaptado de Dias (2021a, p. 29-30)

O gesto do impulso se relaciona ao desbloqueio, com o objetivo de “identificar as ‘vozes’ internas que se instauraram no nosso ethos autoral” (Dias, 2021a, p. 31). A escrita livre é uma das ferramentas utilizadas para esse fim, visto que possibilita que sejam ‘despejadas’ as ideias e sentimentos com menos filtro, de modo que, aos poucos e com bastante prática, possa ir sendo deixado para outros momentos. Sobre isso, Dias (2021a), afirma que, muitas vezes, ao localizar as raízes desses bloqueios já estamos prontas/os para liberá-los.

O gesto da intuição é o trabalho com a linguagem “com foco na estilística, na construção das frases e dos parágrafos, bem como nas escolhas das palavras [...] Estudamos a polifonia, a diferença entre ‘dizer’ e ‘mostrar’, filtros narrativos, binômios fantásticos etc.” (Dias, 2021a, p. 31). O propósito ao utilizar esse gesto é praticar a escrita e a leitura atentas, a fim de se aproximar da autoria criativa e de uma consciência estilística (Dias, 2021a).

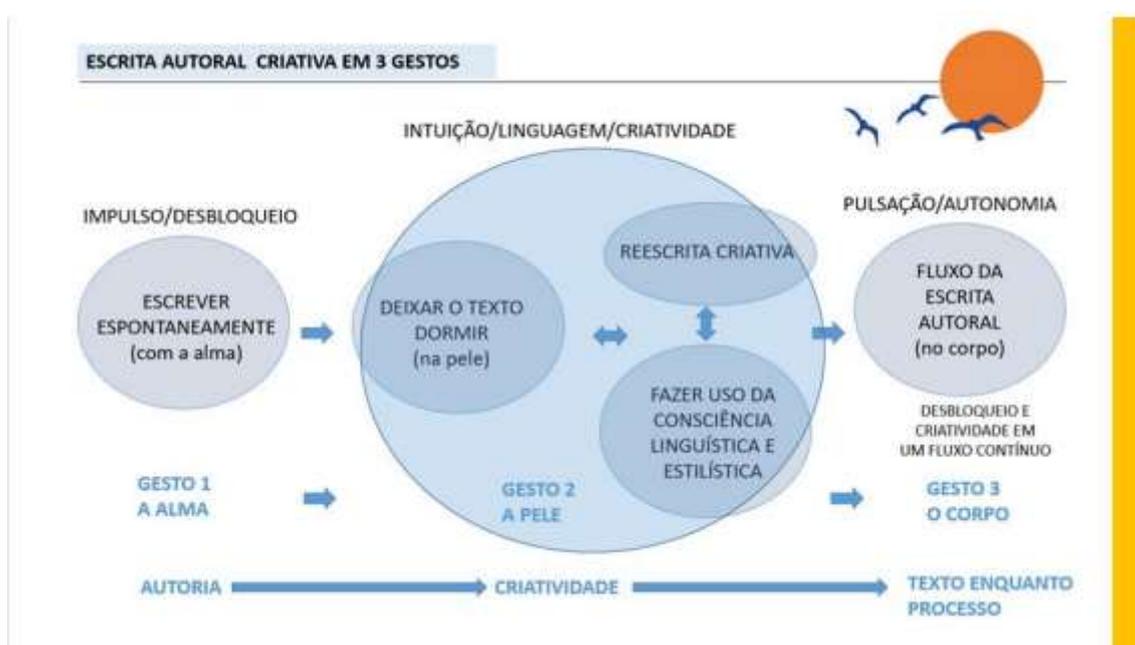
E o gesto da pulsação é o ápice da presença, pois assumimos nosso protagonismo/autoria nos textos. Nessa etapa, Dias (2021a, p. 31) considera que:

A escrita passa a fazer parte da vida, de cada momento, de cada encontro. Não há mais separação entre quem escreve e sobre o que se escreve. É quando dizemos ‘sim’ a vida com tudo o que a vida tem e quando assumimos nossa autoria e nosso protagonismo, bem como consideramos nossos textos como protagonistas no mundo; como atos de resistência contra uma visão da vida como uma massa cinzenta, sem presença de seres humanos reais, sem fluxos

criativos e insurgentes; é uma resistência crítica da autoria. A isso chamamos de autoria criativa.

Como dito anteriormente, esses gestos são fluidos e interligados, exigindo uma capacidade de observação atenta, facilitando um trabalho disciplinado e responsável, estando aberto à apuração dos sentidos tanto das/os participantes quanto das/os professoras/es que conduzam as disciplinas/oficinas/eventos. A pesquisadora do Gecria Adriana Azambuja representou esses três gestos e a interação entre eles na figura a seguir:

Figura 4 – Escrita autoral criativa em três gestos



Fonte: Azambuja (2023, p. 87)

De forma complementar, trago um relato dessa pesquisadora sobre autoria e seu aprendizado com a metodologia:

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 (Azambuja, 2023, p. 83-84).

Ademais, segundo nos ensinam Juliana Dias e Jonas Bach Júnior (2021, p. 18), no trabalho com escrita criativa/autoral, precisamos entender “o fenômeno” que o envolve e, no caso da escrita, o fenômeno é o texto, o nosso texto, ou seja, nossa autoria. Para isso,

Dias e Bach Jr. (2021) apontam dois caminhos necessários: **a formação sensorial e a formação epistemológica.**

Na primeira, precisamos desenvolver uma consciência da atividade perceptiva, ou, como preferimos chamar, uma **educação crítica dos sentidos**; na segunda, aprofundarmos a consciência da atividade cognitiva, através de exercícios reflexivos. Juliana e Jonas dizem que a educação crítica dos sentidos:

é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma postura fenomenológica na ótica steineriana. Essa educação está profundamente ligada com o caminho de transformação do próprio sujeito, gerado no encontro com os fenômenos (incluindo os fenômenos sociais). Ao mesmo tempo em que se processa a educação crítica dos sentidos, é preciso haver um aperfeiçoamento da intuição conceitual (da consciência conceitual) diante dos fenômenos (Dias; Bach Júnior, 2021, p. 18).

Assim, segundo a pesquisadora e o pesquisador, por meio desse caminho de construção da autoria, é possível aprimorar nossa percepção (sentidos) e nossa cognição (criação de conceitos). O objetivo é construir um caminho pela criação de uma nova relação com o texto, ressignificando o ato de ler e de escrever: trata-se “de um diálogo entre o ser que lê e que escreve com o texto, não sob a lente exploratória ou utilitária, mas sobre a qualidade que essa interação promove- sobre quem eu me torno quando leio ou escrevo esse texto. É muito mais do que representação, é identitário” (Dias; Bach Júnior, 2021, p. 18).

Por último, trago um relato do monitor sobre o trabalho de rescrita no âmbito do Gecria e a observação dele sobre o surgimento das percepções das alunas sobre suas autorias:

Jovem não forasteiro

*Aí a gente foi fazendo **uma primeira versão de reescrita, uma segunda versão também de reescrita e, depois, ela foi vindo por conta própria como ela tinha, sim, aquele potencial dentro dela.***

[...]

*E aí chegou num ponto que, **quando ela me enviou a última versão, e ela falou: tá perfeito. Você não tem nada o que falar! E eu falei: de fato, não tenho nada que falar, mas foi você que chegou nessa conclusão e eu só estou assinando embaixo.***

Essas considerações serão aprofundadas na Parte 3, nos capítulos analíticos.

2.2.1 Comunidade de escrita: tecendo vidas

A escrita, considerando as concepções do Gecria descritas anteriormente, permite narrar nossas histórias e perceber os ecos das nossas e de outras vozes. Digo isso em diálogo com Paulo Freire e bell hooks, que a concebem como capaz de relevar profundidades de quem, a partir de uma consciência crítica, escreve e de quem lê, permitindo abrir espaços para compreendermos nós mesmas/os e os outros, a fim de pensarmos um mundo mais justo.

Juliana Dias chama de **comunidade de escrita** as comunidades de aprendizagem, nas palavras de bell hooks (2013), por termos como foco a troca de textos escritos pela comunidade. Sobre isso, Dias (2021a, p. 29-30) complementa:

Dedicamos tempo e trabalho regular nas aulas para tratar dos bloqueios advindos da escolarização [...] Nossa luta no GECRIA é para trazer estes ‘fantasmas’ à tona, pois eles estão cristalizados em crenças e massacram nossa presença e vontade (devir) em relação à nossa própria ‘palavra-texto’. Ao tomarmos consciência linguística crítica dessas vozes, podemos ‘cuidar’ de cada uma delas, acolhendo, agradecendo, incluindo e deixando cada uma delas no lugar em que precisam estar – no passado.

Assim, a autoria e a criatividade na escrita dizem respeito a uma nova forma de encarar os processos de ensino-aprendizagem também nos espaços universitários. É uma nova forma de encarar as trocas de saberes por meio de metodologias ativas e insurgentes na educação. Gloria Anzaldúa ressalta:

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, p. 232).

Sobre o contato com essa interioridade que vem por meio da escrita, Dias (2021a, p. 31) afirma que se trata “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 em que nos surpreendemos ao lermos nossas escritas. O ciclo se completa quando escrevemos, lemos nossos textos, reescrevemos e o compartilhamos oralmente. E assim funcionam as comunidades de escrita desenvolvidas no Gecria, que podem ser resumidas pelo relato detalhado do monitor ao me contar o que acha que uniu essas alunas e como a comunidade foi formada.

Jovem não forasteiro

*A princípio, eu acho que por **ser um grupo de mulheres de diferentes idades, de diferentes contextos, de diferentes lugares do país, eu acho que elas encontraram umas nas outras diferentes pontos de apoio em diferentes pontos da vida.***

Então, você tem uma mulher que tá sofrendo situações com o filho, uma mulher que acabou de entrar na graduação depois de ter trabalhado a vida inteira, uma mulher que recém casou, uma mulher que também pode ser mais nova, uma mulher do interior, do interior, do interior, de algum estado do Brasil que, assim, agora conseguiu acesso à internet, agora conseguiu acesso a isso; outra mulher que já tinha acesso a isso, mas que nunca tinha pensado...

*Então, são nesses diferentes contextos em que elas puderam enxergar umas nas outras, não como pessoas de diferentes locais, **mas como mulheres que estavam ali, querendo se colocar na escrita; querendo se enxergar na escrita e que estavam dispostas a compartilhar entre si e, principalmente, consigo mesmas as suas próprias existências, né?***

*Então foi nesse momento que elas foram pensando: “poxa, beleza, então eu vim do interior, do interior, do interior desse estado do Brasil, mas aqui tem história”. A minha amiga que veio da capital do estado X também tem uma história dela. E essas histórias foram compondo, seja de forma indireta ou direta, em direções opostas, ou em direções diretas também, **as histórias de conexão com mulheres presentes no mundo.** Como autoras presentes em diversas partes do mundo.*

*Isso foi compondo a comunidade delas de uma maneira muito orgânica, na verdade, porque **elas foram se comunicando entre si.** Então, a princípio, a [professora] pediu para eu participar, porque ela achou que seria interessante eu estar ali dando um feedback, eu chamando uma pra participar, falando: “e você, o que você participou, o que você leu, o que você escreveu esta semana, não sei o que...” mas, **à medida que foi passando o tempo, eu fui ficando invisível, eu não precisava estar ali.***

*Elas mesmas iam dando os feedbacks umas pras outras, porque elas estavam nesse conforto, nessa situação, em que elas se enxergavam como mulheres e como escritoras de diferentes partes do mundo, com diferentes histórias, porque eu acho que elas foram quebrando aqueles paradigmas de que quem escreve bem é quem tem o português mais próximo da norma culta; ou quem tem mais acesso dentro da capital é a pessoa que vai escrever com mais facilidade... **Eu acho que teve essa quebra de uma maneira muito genuína pra elas e elas puderam se ver como escritoras e como pessoas aptas para trazerem troca.***

Não sei qual foi o momento X em que isso aconteceu, porém sabemos que aconteceu de maneira muito orgânica. Então a gente só ficou observando dali pra frente.

Dessa forma, essa comunidade – da qual nasceu meu campo de pesquisa – foi se construindo e permitiu mudança e aprendizagem, utilizando como ferramentas o pensamento autêntico e autônomo, o pós-conflito considerando as diferenças no esforço

de se construir práticas libertárias, a sensibilidade da escuta atenta, a ética do amor como uma escolha e a autoatualização como estratégia de acolhimento tanto das/os mediadoras/es das práticas de leitura e escrita quanto das/os participantes das atividades, em busca da educação como prática de liberdade.

Finalizo o capítulo com as palavras de Somé: “A falta da comunidade deixa muitas pessoas com maravilhosas contribuições a fazer sem ter onde desaguar seus dons, sem saber onde pô-los.” Ela ainda enfatiza: “Quando não descarregamos nossos dons, vivenciamos um bloqueio interior que nos afeta espiritual, mental e fisicamente, de muitas formas diferentes. Ficamos sem ter um lugar para ir, quando temos necessidade de ser vistos” (Somé, 2007, p. 35-36).

PARTE 2

Em um outro mundo muito, muito distante, muito, muito pequeno, havia uma menina que, desde muito cedo, descobriu que tinha um poder: o de criar sonhos. Seu laboratório era um grande parque de areia. A areia permitia criar o que ela quisesse. Ela passava horas e horas ajustando cada detalhe. Colhia flores, sementes, galhos, colocava mais água, deixava secar e, ao ver que estava finalizado, com um leve sopro, tudo se transformava em realidade e ia para o mundo de fora. Um mundo muito, muito distante, muito, muito grande.

Depois, ela comemorava mais essa realização. Ela pulava, dançava, dava estrelinhas, plantava bananeira e corria, corria e corria até cair na grama. Sorrindo, ela se deitava na grama e olhava para o céu, sentindo os sorrisos que vinham de fora e a preenchiam. Ela estava conectada a um amor. Um amor de alma (continua na abertura da Parte 3).

(Camila Moreira)



Capítulo

3 DIÁLOGOS COM TEORIZAÇÕES DE VIDA

*Porque mesmo que queimem a escrita
não queimarão a oralidade.*

Início este capítulo partindo do entendimento de que não é possível fazer uma pesquisa social sem considerar estudos que a antecederam e que compõem as teorias com as quais dialogo nesta tese. Nesse sentido, trago como epígrafe outro trecho do poema de Nêgo Bispo, que, analogamente, narra o percurso que citei, compreendendo que a oralidade constitui identidades sociais que, ao mesmo tempo em que são individuais, são também coletivas, por isso são partilhadas entre os membros de uma comunidade compondo suas culturas, crenças, valores e perpassando pelas gerações, se este for o objetivo.

Neste capítulo, assim como na mandala, acrescento novas formas ao desenho de pesquisa. O ponto de partida é entender que a linguística é uma ciência plural que utiliza a linguagem em suas múltiplas facetas. Assim, focando em suas possibilidades, seleciono neste estudo perspectivas teóricas que buscam construir relações entre a linguagem e a sociedade, a partir da realidade social, dos sujeitos sociais e da relação entre ambos, de forma transdisciplinar. Assim, ressalto que a escolha por este diálogo não é neutra, pois, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 29), minhas ideologias, valores, crenças e objetivos interagem com as concepções das participantes de pesquisa, tornando-se uma “prática teórica”.

Para Dias, Coroa e Lima (2018, p. 35), esse modelo colonial pode ser desconstruído “a partir de uma ênfase em um trabalho pedagógico engajado com a

conscientização crítica, pressupondo a adoção de um ponto de vista expansivo sobre o processo de *teorização da vida*”. Ainda a esse respeito, Dias (2020, p. 210) menciona que o objetivo de uma abordagem decolonial “é a teoria não como prática, mas como prática libertadora, como espaço de cura, de modo a considerar as experiências como meio, como elo constitutivo entre teoria e prática”. Assim:

É preciso pensar não mais em teorias, mas em teorizações. A ênfase de um exercício de pensar decolonial é processual; os processos de pensamento e de crítica com os quais nos envolvemos, por nós mesmos a partir de nossas dores, de nossas lutas, são teorizações de vida, que podem ser nomeadas ou não, de acordo com nossos interesses, contextos e níveis de consciência (Dias, 2020, p. 210).

Dessa forma, optei por um diálogo, articulado em três seções, quais sejam: os Estudos Críticos de Discurso, no qual detalho a teoria da Análise de Discurso Crítica, que também possui um arcabouço metodológico no qual me apoio (cf. Capítulo 4); os estudos sobre Letramentos, para apresentar as discussões dos Novos Estudos do Letramento e seus precursores, bem como inserir os aprofundamentos sobre Letramentos Críticos, incluindo os Letramentos de Reexistência; e, por fim, relaciono aspectos dos estudos decoloniais como inspirações para compreender a educação e o agenciamentos das/os sujeitas/os nesse contexto.

3.1 Estudos Críticos de Discurso

Dentre várias opções, opto por utilizar os estudos críticos do discurso por meio da Análise de Discurso Crítica (ADC), nas perspectivas dos professores britânicos Norman Fairclough e Lilie Chouliaraki, que trouxeram grandes contribuições linguísticas, as quais influenciaram/influenciam estudiosas/os contemporâneas/os latino-americanas/os como as docentes colombiana Neyla Pardo Abril e a argentina María Laura Pardo, e nossas professoras brasileiras Izabel Magalhães, Emília Ribeiro Pedro, Maria Aparecida Resende Ottoni, Maria Luiza Coroa, Viviane Resende, Viviane Vieira e Juliana Dias, para citar algumas. A seguir, faço uma breve contextualização dessa abordagem.

A ADC veio da inquietação de linguistas que rejeitaram perspectivas relacionadas ao estruturalismo e ao gerativismo. A professora da Universidade de Brasília Izabel Magalhães (2005, p. 1) afirma que seu propósito é “o debate teórico e metodológico do discurso: a linguagem como prática social. Nesse sentido, a análise de discurso, seja qual for a sua orientação, se opõe à linguística formal”, pois seu aspecto transdisciplinar

viabiliza “uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias” (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 16).

Magalhães (2005) descreve o surgimento da Análise de Discurso Crítica como uma ampliação da Linguística Crítica (LC), abordagem que surgiu na década de 1970 na Grã-Bretanha e que consistia em estudos da linguagem tanto por meio de textos como por “conceitos de poder e ideologia”. A esse respeito, de acordo com Carlos Gouveia (2001, p. 335-336), professor da Universidade de Lisboa, a LC surgiu com o novo entendimento de que as escolhas linguísticas e não linguísticas das pessoas, realizadas nas relações sociais, são influenciadas por suas ideologias. No entanto, esse termo foi considerado problemático, sendo, depois, definida como a concepção da linguagem como prática social e como teoria interdisciplinar, devido aos empréstimos conceituais de outras teorias linguísticas e sociais.

Assim, esse pesquisador salienta que os cientistas sociais dessa época cogitaram que as práticas sociais se relacionavam aos valores e às crenças dos indivíduos, de forma que havia poderes dominantes que legitimavam e naturalizavam as relações sociais, transparecendo-se estas nas práticas discursivas também (Gouveia, 2001, p. 338).

Nesse contexto, Fairclough publicou um artigo e um livro, respectivamente: *Journal of Pragmatics*, em 1985, e *Discourse and Social Change*, em 1992, que se tornam os precursores da ADC. Esses trabalhos trouxeram, segundo Gouveia (2001, p. 339), peculiaridades da análise de discurso crítica como “a análise das interações verbais como fenómenos dialecticamente associados às estruturas sociais”, bem como a tarefa de “relacionar o micro-evento (discursivo) com a macro-estrutura (social) e desnaturalizar o que foi naturalizado”.

De acordo com os professores Izabel Magalhães, André Martins e Viviane Resende (2017), na obra *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*, há diversas abordagens e teorias que se relacionam à ADC. No entanto, dentro dos estudos críticos do discurso, focarei na abordagem Dialético-Relacional de Chouliaraki e Fairclough (1999) e de Fairclough (2001, 2003).

A abordagem **dialético-relacional** busca analisar textos, eventos e práticas sociais no contexto socio-histórico, no âmbito das transformações sociais, e propõe uma teoria e um método para o estudo do discurso. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. vii), o objetivo da ADC nesse sentido é alcançar “níveis mais profundos, suas entidades, estruturas e mecanismos que existem e operam no mundo”, a fim de investigar

mecanismos causais e seus potenciais efeitos em contextos particulares, envolvidos nas relações de poder, e refletir sobre possíveis maneiras de superar relações assimétricas de poder. Nesse contexto, é necessário compreender algumas noções fundamentais relacionadas a essa teoria.

3.1.1 Noção fundamentais

O termo **crítica**, segundo Fairclough (2001, p. 28), refere-se a uma postura engajada e comprometida politicamente, pois busca “[...] mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção”, e se orienta “para a compreensão dos modos como o discurso trabalha na prática social, especialmente no que se refere a seus efeitos em lutas hegemônicas” (Resende; Vieira, 2016, p. 36).

Magalhães (2005, p. 2) acrescenta:

[...] a dimensão crítica relaciona a ADC com uma preocupação explícita com o exercício do poder nas relações sociais, o que inclui as relações de gênero e classe social, como também as relações entre as raças e as etnias. A ADC atualmente se refere à abordagem da lingüística adotada por estudiosos que tomam o texto como unidade básica do discurso e da comunicação e que se voltam para a análise das relações de luta e conflito social [...]

Desse modo, pensando nessas duas vertentes, como afirma Fairclough (2001), a diferença é que a ADC considera que a linguagem tem um papel fundamental nas transformações sociais por ser uma teoria dialética, a qual entende que o discurso tanto é moldado pela estrutura social como a molda. Logo, a linguagem constrói o contexto social, é construída por ele e o reconstrói conseqüentemente. Assim, como salienta a professora e pesquisadora da Universidade de Uberlândia Maria Aparecida Ottoni:

Para entendermos como se dá a comunicação em uma esfera social, é preciso investigar os gêneros usados na interação entre os participantes dessa esfera, considerando aspectos lingüísticos e discursivos que podem ser percebidos tanto em uma análise microestrutural quanto macroestrutural. Essa perspectiva pressupõe a existência de uma relação inseparável entre o gênero e a esfera social em que foi construído, ou seja, entre o texto e o contexto (Otoni, 2007a, p. 107).

Portando, texto e contexto se imbricam na comunicação na esfera social. Nesse viés, o sujeito é mais que um agente, pois é construído a partir de processos discursivos na mesma medida em que os constroem também. Esta seria, então, a grande diferença entre a ADC e outras abordagens lingüísticas: a dimensão ideológica na construção do sujeito, possibilitando transformações sociais.

O caminho utilizado pela teoria para isso, como mencionam Magalhães, Ribeiro e Resende (2017, p. 31), é focar na análise textual por ser esta “a mediação textual da vida social contemporânea, a ubiquidade dos textos nas nossas atividades diárias, que incluem fala, escrita e imagem” e das demais formas de comunicação e suas tecnologias. No entanto, é preciso contextualizar também a proposta da análise textual, não a reduzindo à mera descrição textual, nem somente ao nosso conhecimento sobre a realidade. Logo, não há análises textuais completas e definitivas, pois, como ressalta Fairclough (2003, p. 14), “[...] em toda análise, escolhemos responder a determinadas questões sobre eventos sociais e textos, e não a outras questões possíveis”.

A solução, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), é reconhecer essa limitação quando o trabalho é feito isoladamente e utilizar a transdisciplinaridade da teoria. Nesse viés, a autora e o autor propuseram um arcabouço teórico-metodológico, representado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC

Percepção de um problema social com aspectos semióticos
Identificação de obstáculos para que o problema seja superado <i>Análise da conjuntura</i> <i>Análise da prática particular</i> <i>Análise de discurso</i>
Investigação da função do problema na prática
Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos
Reflexão sobre a análise

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

Assim, como demonstra o Quadro 3 (os aspectos desse quadro serão detalhados nos Capítulos 5 e 6), há outros elementos além da análise textual. Como dito anteriormente, essa abordagem dialético-relacional é “orientada para mostrar como o momento discursivo trabalha na prática social, do ponto de vista de seus efeitos em lutas hegemônicas e relações de dominação” (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 67). Assim, em busca de uma teoria que fosse também uma metodologia, Fairclough (2001) resgata alguns conceitos, os quais descrevo brevemente neste capítulo e os retomo na Parte 3 com as análises.

Segundo essa teoria, como dito, a **linguagem** é um sistema de significados e práticas sociais moldados pela sociedade e a moldam também. Para Fairclough (2003), entender a linguagem como prática social permite compreender como as relações de poder e as estruturas sociais são mantidas. Portanto, por essa abordagem, a linguagem é inerentemente ideológica e usada para reproduzir e perpetuar desigualdades sociais ali existentes. Além disso, a ADC acrescenta a possibilidade de transformar essas mesmas relações de poder na sociedade.

Logo, a linguagem é parte da vida social e está relacionada dialeticamente a outros elementos da sociedade. Nesse contexto, pensando em uma pesquisa social, esta pode ser feita por meio da análise do discurso, que envolve a análise de textos e a análise de estruturas de determinadas práticas sociais. Daí a proposição de Fairclough (2003) de relacionar três diferentes níveis da vida social a três níveis da linguagem, como é resumido na Figura 5:

Figura 5 – Linguagem como momento da vida social

Níveis do social		Níveis da linguagem
Estrutura social	→	Sistema semiótico
Práticas sociais	→	Ordens do discurso
Eventos sociais	→	Textos

Fonte: adaptado de Fairclough (2001, p. 220)

Nesse viés, esse autor concebeu a Teoria Social do Discurso (TSD), reunindo “a análise linguística e a teoria social”, considerando as especificações de discurso e combinando isso com “o sentido de texto e interação na análise de discurso orientada linguisticamente” (Fairclough, 2001, p. 22). A linguagem (considerando todas as suas semioses: escrita, oral, visual etc.) é o elemento do social presente em todos os níveis. A seguir, detalho cada um desses elementos, começando pelos **níveis do social**.

Para Fairclough (2003, p. 24), essas relações são desempenhadas na **estrutura social, nível mais abstrato**, por meio da “língua”, resumida pelo autor como capaz de definir “um certo potencial, certas possibilidades” e excluir “outras – algumas maneiras de combinar elementos lingüísticos são possíveis, outras não”.

O **nível mais concreto** é representado pelos **eventos sociais**, considerados pela TSD como a manifestação da linguagem em textos particulares, produzidos em contextos

e situações específicas por indivíduos particulares. Por isso, os eventos são considerados a parte mais flexível e concreta.

Por fim, entre o nível mais abstrato (estrutura social) e o nível mais concreto (eventos sociais) existe um **nível intermediário**, que são as **práticas sociais**, foco coerente para uma abordagem como a ADC, visto que permitem, por seu papel de mediar os outros dois níveis, focar simultaneamente na potencialidade das estruturas e na individualidade dos eventos (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Nesse viés, segundo Ramalho e Resende (2011, p. 39), “em práticas sociais, agentes individuais se valem da estrutura social, (re)articulando mecanismos e poderes causais, e a (re)produzem, gerando no mundo efeitos imprevisíveis”.

Quanto aos níveis da linguagem, também há três níveis, relacionados, respectivamente, aos níveis do social citados (cf. Figura 5). O **sistema semiótico** se refere à estrutura lexicogramatical da linguagem (Fairclough, 2003). A **ordem do discurso** é considerada a face constitutiva do discurso, sendo “as combinações particulares de gênero, discursos e estilos, que constituem o aspecto discursivo de redes de práticas sociais”, sendo essa a faceta socialmente estruturada da linguagem (Fairclough, 2003, p. 220). Por meio das “ordens do discurso”, “articulam o discurso (enquanto linguagem) juntamente com outros elementos sociais não-discursivos. Podemos ver qualquer prática social como uma articulação destes elementos” (Fairclough, 2003, p. 24).

Por último, o terceiro elemento: **texto**. Os textos são o nível mais concreto da linguagem e caracterizados, para Fairclough (2001, p. 103), como “feitos de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado”. O autor ressalta que esses são, geralmente, heterogêneos e abertos a múltiplas interpretações. São, assim, “as concretizações do potencial do sistema semiótico em eventos discursivos situados” (Fairclough, 2003, p. 200). Só a título de esclarecimento, as análises textuais podem ser organizadas em quatro itens⁷: “vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual” (Fairclough, 2001, p. 103).

Considerando tanto os níveis do social quanto os níveis da linguagem, Ramalho e Resende (2011, p. 41) resumem:

[...] o objeto de estudo da ADC não é a linguagem como estrutura (sistema semiótico), tampouco apenas como evento (texto), mas também como prática social, ou seja, análises discursivas críticas privilegiam o espaço das ordens do

⁷ Para conhecer esses conceitos, ver Fairclough (2001, 2003). Nesta pesquisa, serão detalhados nos capítulos analíticos caso sejam recorrentes nos dados (cf. Capítulos 5 e 6).

discurso como espaço de geração de conhecimento sobre o funcionamento social da linguagem.

Outrossim como nos lembra Fairclough (2003, p. 25), “as relações entre esses diferentes elementos da prática social são dialéticas”, relacionando-se e constituindo-se entre si.

Outro conceito-chave da ADC é **discurso**. O discurso se realiza nos textos (em suas diversas formas de semiose), ou seja, estes realizam os momentos discursivos das práticas sociais. Dessa forma, pode-se dizer que os textos têm relação com a vida social; eles são compreendidos em sua historicidade, que traz consigo os aspectos culturais da vida social (Fairclough, 2001). Segundo o autor, discurso:

[...] contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, que direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2001, p. 22).

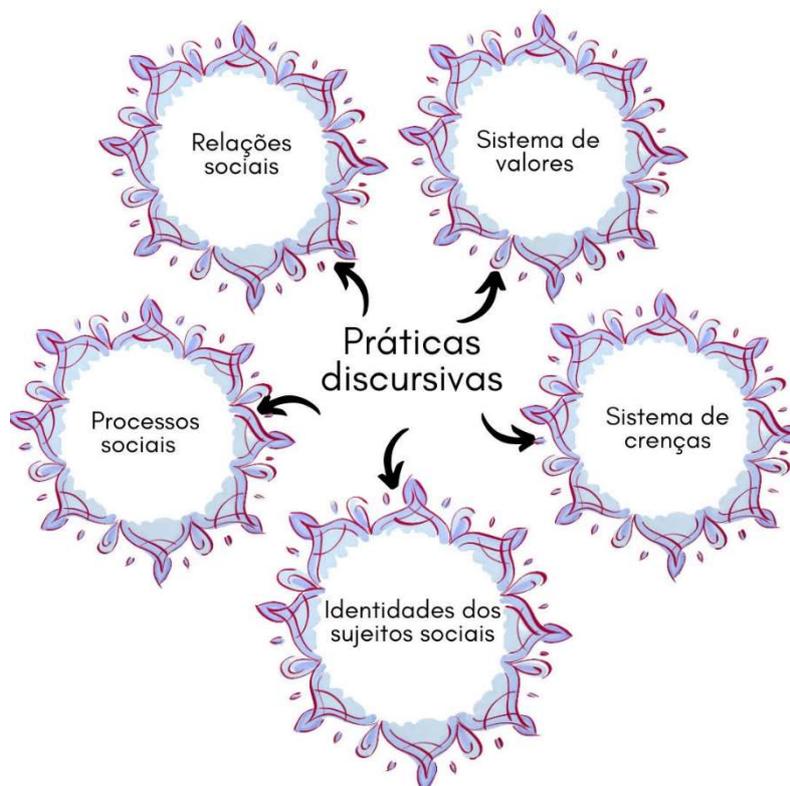
Fairclough (2001) aponta, ainda, ser importante analisar o discurso especificando socio-historicamente as formações discursivas interdependentes e as regras que possibilitam a ocorrência de certos enunciados em determinados tempos, lugares e instituições, de modo a compreender a produção, o consumo e a distribuição das práticas discursivas.

As **práticas discursivas**, com foco de luta, recorrem às convenções que naturalizam as relações de poder, as ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos como se articulam (Fairclough, 2001, p. 94). Assim, “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais, materiais, concretas, orientando-se para elas” (Fairclough, 2001, p. 93).

Ademais, as práticas discursivas envolvem os processos de **produção, distribuição e consumo textual**, sendo que tais processos variam entre diferentes tipos de discurso de acordo com os diferentes fatores sociais. Fairclough (2001, p. 107) salienta que “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos”, sendo esses consumidos e distribuídos diferentemente a depender dos contextos e dos propósitos sociais, podendo ter seu consumo e sua distribuição de forma individual ou coletiva.

Assim, é o uso da linguagem como prática social, e não apenas como uma atividade individual. É o momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolve a semiose/linguagem em articulação com os demais momentos das práticas, como: *atividade material, relações sociais, fenômeno mental e discurso* em Chouliaraki e Fairclough (1999); ou como: *ação e interação, relações sociais, pessoas (com crenças, valores, atitudes, histórias etc.), mundo material e discurso* em Fairclough (2003), conforme Figura 6:

Figura 6 - Constituição das práticas discursivas



Fonte: elaborado pela autora, com base em Fairclough (2003)

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 67), a lógica dialética da ADC é “orientada para mostrar como o discursivo trabalha na prática social, do ponto de vista de seus efeitos em lutas hegemônicas e relações de dominação”, sendo ferramenta para investigar conexões e elementos ocultos nas relações assimétricas de poder (Fairclough, 2003). A esse respeito, é necessário compreender os conceitos de ideologia e de hegemonia. Antes, esclareço que há diversas conceituações de ideologia por diversas/os autoras/es. Neste momento, cito apenas a compreensão de Fairclough (2001) sobre o termo. Para o pesquisador, **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 (Fairclough, 2001, p. 117).

Quanto ao segundo termo, há também diversas formas de o conceituar. De acordo com Fairclough (2001, p. 122), **hegemonia** “é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente”.

Por essa perspectiva dialética, que tem uma visão plural e uma subjetividade multifuncional, o sujeito assume vários papéis sociais. Conforme Dias (2015, p. 25), “não só as identidades sociais como também as relações interpessoais são modificadas e inovadas. A criatividade dos sentidos experienciais é afetada por esta visão plural de discurso”.

Com esse embasamento, o pesquisador admite que há a reprodução dos discursos dos sujeitos sociais, bem com a possibilidade de sua transformação. Sua inovação está em olhar para a linguagem como prática social, examinando, de acordo com Magalhães no Prefácio à edição brasileira, “o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social” (Fairclough, 2001, p. 11).

De acordo com esse estudioso, essas transformações acontecem após surgirem mudanças discursivas, que reconfiguram os elementos da ordem do discurso que atuam na relação entre as práticas discursivas. Para Magalhães (*apud* Fairclough, 2001, prefácio), tais modificações podem afetar os sujeitos e suas identidades, suas relações sociais e seus sistemas de conhecimento e crenças.

Concebendo que há uma lacuna nas teorias de análise linguística em relação aos métodos para estudar a mudança social, Fairclough (2001, p. 19) propôs uma abordagem que conseguisse investigar a “mudança na linguagem” e, ao mesmo tempo, que fosse “útil em estudos de mudança social e cultural”.

A seguir, descrevo os significados do discurso, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003).

3.1.2 Os significados do discurso: ação, representação e identificação

Nas práticas sociais em nosso dia a dia, segundo Fairclough (2003) utilizamos o discurso, principalmente, de três maneiras simultâneas e dialéticas, quais sejam: para agir e interagir, para representar aspectos do mundo e para identificar a nós mesmas/os e a outras pessoas.

Nesse viés, o autor considera que as análises de textos sempre são necessárias quando as ciências sociais propõem “perguntas teóricas sobre discurso”, e pontua que “nenhum real entendimento dos efeitos sociais de discurso é possível, se não olharmos de perto como são esses efeitos quando as pessoas falam ou escrevem” (Fairclough, 2003, p. 2). Assim, a linguagem é uma forma de fazer pesquisas sociais. A esse respeito, o autor salienta:

Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, e elas estão associadas às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, que, por seu turno, dependem de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e das relações sociais com outras pessoas. Discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou melhor, como ele é visto), eles são também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares (Fairclough, 2003, p. 88).

Aqui cabe uma diferenciação que Fairclough quanto aos termos “discurso” e “discursos”. O primeiro é um substantivo abstrato consiste no momento irredutível da prática social associado à linguagem; o segundo, um substantivo concreto que é um modo particular de representar nossa experiência no mundo (Fairclough, 2003, p. 26).

Ademais, as práticas sociais articulam o discurso (enquanto linguagem) com outros elementos sociais não discursivos. Conforme Fairclough (2003, p. 22), o discurso se apresenta nas práticas sociais de três maneiras: por meio de gêneros (modo de agir), discursos (modos de representar) e estilos (modos de ser). Com esse entendimento, Fairclough (2003, p. 23), considerando os preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), concebe que os textos possuem três significados, quais sejam:

Quadro 4 – Significados do discurso

Ação (gênero): os textos são formas de agir/interagir no mundo por meio da fala/escrita.

Representação (discurso): os textos permitem que tanto o mundo material como as próprias práticas sociais sejam representados.

Identificação (estilo): os textos, juntamente com expressões corporais, podem construir modos particulares de ser, identidades sociais e particulares.

Fonte: adaptado de Fairclough (2003)

Nesse sentido, esse estudioso (2003, p. 23) enfatiza-os como um ‘modo de ação’, visto ser uma forma de os indivíduos agirem no mundo e sobre os outros indivíduos; um ‘modo de representação’, já que, por meio dele, as pessoas se representam; e um ‘modo de identificação’, por permitir que sejam construídos modos particulares de ser, com identidades pessoais, sociais e de agente de mudança.

A conclusão a que chega é que “focalizar a análise de textos na interação de Ação, Representação e Identificação traz uma perspectiva social para o âmago do texto” (Fairclough, 2003, p. 24). Para ele, esses três aspectos são tidos como elementos de ordens de discurso no nível da prática social. Importante ressaltar que, embora sejam diferentes, não são separados totalmente, uma vez que um internaliza o outro (Fairclough, 2003, p. 26). Daí vem o aspecto heterogêneo da ADC de ser transdisciplinar, que, para Pardo Abril (2007, p. 32):

[...] a chegada dos estudos discursivos críticos à América Latina constitui uma de suas principais razões de crescimento e expansão, pois se desenvolveram múltiplas aplicações dos princípios teóricos na análise de situações e problemáticas concretas, o que resultou no desenvolvimento das teorias e dos métodos, e na ampliação de perspectivas.

Desse modo, a transdisciplinaridade é uma de suas características, a qual se abre para o diálogo com outras campos do conhecimento, “abarcando e reelaborando categorias e conceitos teóricos” (Magalhães; Ribeiro, Resende, 2017, p. 39); as concepções metodológicas incluem a transformação da prática em práxis; os obstáculos pedagógicos entre “ensinar” e “aprender” se associam na construção do conhecimento e da ação, mediadas pelo processo do sentir (Vieira; Dias, 2016).

Após essas considerações, incluo no diálogo sobre identidades, processos de identificação e práticas discursivo-identitárias.

3.1.3 Identidades, processos de identificação e práticas discursivo-identitárias

Stuart Hall (2015) em *A identidade cultural na pós-modernidade* afirma que os estudos sobre **identidade** já eram, no contexto da modernidade, bastante debatidos nas teorias sociais. Isso porque ela passou a ser considerada fragmentada com a chamada

“crise de identidade” e deixou de ser vista como algo definido desde o nascimento dos indivíduos. Tal concepção é alvo de críticas, pois muita coisa aconteceu desde quando o autor escreveu até hoje, sobretudo com os olhares decoloniais sobre globalização.

Algumas/ns teóricas/os culturais argumentam que a tendência em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes e está produzindo uma fragmentação de códigos culturais, uma multiplicidade de estilos, uma ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente, na diferença e no pluralismo cultural.

As identidades parecem cada vez mais fragmentadas e influenciadas pelas identidades legitimadoras que naturalizam suas ideologias. Ademais, é frequente a indistinção entre identidades e papéis sociais e a dificuldade em se definir de modo separado. Há padrões estabelecidos aos quais exigem que nos adequemos. Não importa quem acreditamos ser, mas sim quem escolhemos ser. Essa escolha aparentemente é menos arbitrária e mais estabelecida, naturalizada e reproduzida.

Hall (2001, p. 103) considera que a identidade é um ato performativo, pois os sujeitos se constituem nos discursos e as identidades são construídas discursivamente nos eventos discursivos. A esse respeito, a professora Maria Aparecida Ottoni ressalta:

Assim, a identidade não é um conceito essencialista e estável, mas, sim, relacional e estável, o qual permite aos indivíduos constituírem-se multiplamente. Portanto, compreender a identidade como um ato performativo é compreender os indivíduos não com base em alguma essência, mas como sujeitos que se constituem nos discursos, e as identidades como construídas dentro do discurso, e de forma múltipla, nos eventos discursivos (Ottoni, 2007, p. 50).

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 25) entendem que as identidades se formam e são atravessadas pelas posições de sujeitos que são construídos historicamente nos discursos. Elas são constituídas de forma heterogênea por meio dos efeitos das diversas posições dos sujeitos.

Dias, Coroa e Lima (2018, p. 37) consideram que, no “eixo das identificações, o trabalho se apoia na dinamicidade e na versatilidade dos modos de se ver (autoidentidade) e de ver o outro investido em seu papel social (identidade social)”. Desse modo:

Intensificar as práticas de emancipação nas práticas educacionais é um processo que passa pelas representações, pelas relações e pelas identificações quando lançamos o olhar não exclusivamente para práticas escolares, mas, sobretudo, em sua interação com práticas sociais (Dias; Coroa; Lima, 2018, p. 37).

Nesse viés, Fairclough (2001) menciona que, a partir de questões discursivas, problemas sociais são reconhecidos e podem ser analisados e transformados. Da mesma forma, hooks acredita que precisamos “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (Hooks, 2017, p. 26). Um caminho, segundo a autora, é a efetivação de:

práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (Hooks, 2017, p. 2).

Seguindo esta linha, a pesquisadora Thais Borges (2016) reflete sobre a necessidade de sermos empáticos com o sofrimento social que acomete o ser humano e afirma que podemos fazer isso por meio de nossas práticas sociais e discursivas, principalmente as que envolvem as questões que nos atravessam e envolvem nossas identidades e interseccionalidades. A autora salienta que um caminho para isso é o **sentir crítico** que pode ser alcançado com apoio no multiletramento crítico.

Diante disso, e partindo das reflexões de Fairclough (2001) que afirmam ser a linguagem uma forma de prática social que colabora com a constituição das identidades sociais, das relações sociais e dos sistemas de conhecimento, crenças e valores, esta pesquisa pretende compreender como o trabalho com letramentos críticos reflexivos, dentro da universidade, pode contribuir com transformações importantes no protagonismo, no agenciamento e na postura crítica e reflexiva das/os universitárias/os.

Assim, poderemos entender a importância da contribuição dos estudos de linguagem para a mudança social, especialmente quanto à escrita autoral e reflexiva, que ajuda a construir um novo modo de agir, de pensar e de sentir para a/o estudante de licenciatura em Letras, tanto em termos contemplativos (passado - identidade pessoal) como em termos configurativos (futuro - identidade social em formação - professora de português) e como agente de mudança.

Diante dessa busca, considero relevante trazer para o diálogo algumas considerações sobre a construção das relações sociais e do “eu” e as identidades discursivas, bem como de sujeito e agência.

A construção da/o sujeita/o é estudada de forma variada a depender da perspectiva teórica investigada. Neste estudo, parto, inicialmente, das discussões da ADC, a qual não compreende a/o sujeita/o como sempre assujeitada/o “nem como um agente processual com graus relativos de autonomia, mas como sujeito construído por e construindo os processos discursivos a partir da sua natureza de ator ideológico” (Pedro, 1997).

O processo dialógico dessa construção coloca a **agência** da/o sujeita/o também de forma dialógica, que, assim como enfatiza Archer (2004, p. 258), “conduz a elaboração estrutural e cultural, mas é elaborada no processo”. Dessa forma, o “sujeito é afetado pelos processos históricos, pelas dinâmicas culturais e pelas ordens sociais vigentes, contudo a ação humana sempre é possível” (Queiroz, 2020, p. 125).

Nesse contexto, Fairclough (2003, p. 121) ressalta que as/sos sujeitas/os são posicionadas/os ideologicamente, “mas também são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras”. Logo, “a estrutura social, então, é tanto a condição sempre presente quanto o resultado continuamente reproduzido da agência humana intencional” (Queiroz, 2020, p. 129).

Archer (2007) acrescenta outro conceito entre a agência e a reprodução/transformação da estrutura social: a **reflexividade**. De acordo com a autora, a reflexividade é o “exercício regular da capacidade mental, compartilhada por todas as pessoas, para considerar-se em relação aos seus contextos (sociais) e vice-versa” (Archer, 2007, p. 4), embora nem todas as práticas sociais sejam sempre reflexivas e algumas sejam mais reflexivas que outras.

Considerando o contexto da sala de aula, foco desta pesquisa, segundo Queiroz (2020, p. 197), a “reflexividade do/as estudantes se intensifica e produz agenciamento ao reformular crenças, valores, ideias, discursos e ideologias, que impactam nas interações sociais, no âmbito da instituição escolar e da família”. E complementa:

Com base em Archer (2003, 2004), parto da premissa de que agentes sociais podem transitar, ao longo da existência, de uma reflexividade para a outra ou compartilhar características, mas se relacionar com elas de modo mais reativo ou mais criativo, mitigando-as ou fortalecendo-as, reforçando-as ou reconstruindo-as. Circunstâncias, contingências, restrições, possibilidades, delineiam o modo como agentes elaboram reflexivamente sua relação consigo mesmas, com o outro, as estruturas de gênero, raça, classe, territorialidade, nação, e com as organizações e instituições sociais como a escola (Queiroz, 2020, p. 197).

Por fim, trago mais um conceito: o **agenciamento**. Segundo Magalhães (2013, *apud* Magalhães, 2017, p. 592), ele tem a ver com a relação “entre as identidades e a ética nas práticas e nos eventos sociais (com suas atividades), nos discursos e textos, nas relações sociais, crenças e histórias pessoais, e no mundo material (objetos, instrumentos e tecnologias)”, relacionando-se “com processos de conscientização identitária,

constrangidos inevitavelmente pelos efeitos causais das interações entre estruturas sociais e econômicas e sistemas culturais” (Queiroz, 2020, p. 134).

Em relação ao termo **práticas discursivo-identitárias**, nesta pesquisa, apoiarei-me na recontextualização do conceito feita pelo professor e pesquisador do Gecria Atauan Queiroz (2020, p. 121), compreendendo-o “a partir da crítica decolonial e dos pressupostos teóricos intrínsecos à ADC, com base na ontologia realista crítica e sua epistemologia, apesar de reconhecer que tais áreas têm estabelecido diálogos produtivos entre si e possuem pontos convergentes em suas agendas”. Para Queiroz:

As práticas discursivo-identitárias (i) se caracterizam como transgressivas por romper com a ordem do discurso pedagógico colonial e com paradigmas hegemônicos de ensino, centrados tradicionalmente na dimensão do pensar; (ii) produzem experiências reflexivas profundas ao estimular a produção, circulação e consumo de textos que possuem propriedades e poderes emergentes agenciadores e que perturbam crenças, valores e desejos cristalizados; (iii) favorecem o fortalecimento dos vínculos socioafetivos entre estudantes, a troca de saberes e experiências, a circulação de narrativas plurais, a conscientização crítica e o desenvolvimento da dimensão do sentir, que aciona o envolvimento emocional e altera as preocupações últimas dos/as agentes; e (iv) operam de duas formas: desconstroem ao passo que reconstroem, decolonizam ao passo que agenciam, em diferentes tempos e intensidades (Queiroz, 2020, p. 121).

Desse modo, as práticas discursivas e sociais afetam o agenciamento das/os sujeitas/os de modos diferentes. Logo, práticas discursivo-identitárias críticas e decoloniais que incidam “sobre sistemas de conhecimento, crenças e valores, relações de poder e processos de subjetivação” podem contribuir para um maior “discernimento, deliberação reflexiva e dedicação mais frequentes e efeitos causais na reelaboração dos projetos de vida” (Queiroz, 2020, p. 134). Retomo esse conceito na análise dos dados. Antes, colaciono mais algumas concepções importantes para a ADC.

3.1.4 Construção das relações sociais e do “eu” e as identidades discursivas

Fairclough (2001, p. 175) aborda a construção de identidades sociais, chamadas por ele também de “construção do ‘eu’ no discurso”. O autor analisa “formas em que o discurso contribui para processos de mudança cultural, em que as identidades sociais ou os ‘eus’ associados a domínios e a instituições específicas são redefinidos e reconstituídos”.

O **ethos**, que, segundo Fairclough (2001, p. 176), “transcende as categorias” e é “motivado pelo foco no ‘eu’”, sendo constituído por comportamentos verbais e não verbais

de forma intertextual. Nesse sentido, outros gêneros e tipos de discursos são utilizados para constituir a subjetividade, a identidade social, dos participantes das interações, sendo manifestado pelo corpo inteiro e não apenas pela voz (Fairclough, 2001, p. 207-208).

Desse modo, o ethos sinaliza a identidade social e a subjetividade (identidade pessoal) e tem a ver com a manifestação da máscara social com o mundo interno (subjetivação – eu sujeito). Ademais, é construído pela forma como as percepções e ações são construídas, atravessadas, reforçadas pela linguagem; pela forma como se recebe a fala/escrita do outro, como as gentilezas e os cuidados (ou a ausência deles) são manifestadas na interpessoalidade.

Assim, pensando na sala de aula, espaço em que ocorrem as interações a serem analisadas nesta tese, podemos pensar no ethos do/a professor/a tradicional, no ethos do/a educador/a crítico/a e no ethos das/os alunas/os, de modo a refletir sobre seus cruzamentos e sobre a descolonização dos ethos reacionários.

É relevante enfatizar que nesse ambiente a hierarquia está posta e o controle é do/a professor/a. Os atos emanam de um gênero (gênero “aula” composto pelos atos de explicar algo ou dar um comando de tarefa), mas a realização desses atos se mescla com outros gêneros (interdiscursividade – hibridismo). Não aprofundarei os gêneros agora, pois acredito que, após a análise dos dados, será possível elencá-los mais precisamente.

Nesse sentido, podemos pensar em um ethos que rejeite o elitismo, a formalidade, a distância em favor de uma relação amorosa, dialógica em hierarquia saudável, de modo que todos sejam ouvidos, os comandos sejam abertos e reflexivos e as interações sejam aceitas.

Considerando esse contexto de sala de aula, podemos pensar na construção de um ethos que rejeite o elitismo, a formalidade, a distância em favor de uma relação amorosa, dialógica em hierarquia saudável, de modo que todos sejam ouvidos, os comandos sejam abertos e reflexivos e as interações sejam aceitas e que gêneros alternativos propiciem outras interações, como os portfólios. A esse respeito, Queiroz (2021, p. 197) diz:

Observei que as práticas discursivo-identitárias são marcadas pelo *continuum* entre a ordem do discurso pedagógico colonial e a ordem do discurso pedagógico decolonial, que convivem de modo tensionada no contexto da sala de aula (grifo no original).

Portanto, uma possibilidade é uma hierarquia saudável em termos de interdiscursividade, pressupondo um encontro entre modo padrão de relação marcadamente hierárquica em aula (como entre professor x aluno, língua padrão x

variantes) e um modo alternativo do gênero “aula”, trocando por **comunidade de aprendizagem/comunidade de mudança**. Aquela, segundo hooks (2017, p. 46), poderia ser um espaço em que “as diferenças fossem reconhecidas, onde todos finalmente compreenderia, aceitariam e afirmariam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder”. Para Ribeiro e Dias (2021, p. 113):

Na comunidade de mudanças (que também é uma comunidade de aprendizagem) teremos de lidar com as agendas críticas, pois já são realidade social e interpelações necessárias, e enquanto sujeitos que operam poder e subalternidade nas complexidades das nossas identidades fronterísticas, será preciso nos esforçar para engendrar mudanças na vida cotidiana, nos valores e nos velhos modos de ‘olhar’.

Essas comunidades primam por um espaço de interação dialógica e harmônica, que trabalhe as diferenças de forma acolhedora e afetuosa, de modo a permitir a (re)construção e a transformação dos sujeitos por meio de práticas discursivo-identitárias que usem o discurso como ferramenta. Ou na percepção de Paulo Freire, a **palavra** como ferramenta, conforme explicam os autores a seguir.

O professor Sostenes Lima, ao abrir o Simpósio Temático 2, do Congresso de Educação, Linguagem e Tecnologias, da UEG, retomando Freire, posiciona a palavra como fundamentalmente um ato; um ato de ser, um ato de fazer, um ato de se relacionar; um ato que fundamenta a existência, a coexistência e a sociabilidade, ou seja, a vida (Lima, 2022).

Nesse simpósio, a proposta dos autores convidados foi considerar a palavra como um ato de criação e de transformação do mundo. Para isso, ressaltaram 4 eixos básicos da palavra: a potência da palavra (o que podemos fazer com a palavra), a política da palavra (como construímos relações e sociabilidade por meio dela), a vida da palavra (como a palavra nos afeta no mundo) e a educação da palavra (como a palavra forma as pessoas).

Assim, Lima (2022) resume e afirma que, com a palavra podemos fazer tudo, mas não sem os instrumentos de mediação social e política. Logo, para compreendermos o que podemos fazer com as palavras, precisamos considerar a política delas e suas relações no mundo. Aqui, cabe relacioná-la à construção e à transformação dos ethos relacionados a atoras/es no ambiente universitário, tornando-o mais dialógico e com uma hierarquia saudável.

Uma maneira é sugerida pela professora Juliana Dias nesse mesmo simpósio, quando fala sobre **a vida da palavra**, trazendo a ideia de originalidade, a qual faz um

paralelo entre passado e futuro, atravessada por crenças, valores, desejos. Nesse contexto, Dias (2022) retoma Bakhtin e ressalta:

A primeira palavra é a dos outros e, acima de tudo, a da mãe. Depois, a “palavra do outro” se transforma, diallogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do outro” e depois, palavra pessoal (sem aspas), transformando-se em palavra autoral.

Para a pesquisadora, o texto é como ponto de interação. E, por isso, é relevante focarmos em comunidades de aprendizagem/ escrita para que a vida da palavra se relacione com a autoria criativa, visto que escrever com autoria é escrever sobre nosso próprio jeito de ser. Afinal, “Como vamos produzir bons textos, autênticos, críticos e consistentes se não criamos espaços para escritas livres, reflexivas; [...] se não percebemos o impacto das experiências da vida em nós, por meio das nossas próprias palavras?” (Dias, 2023, no prelo).

Assim, continuo o diálogo teórico situando os estudos do letramento e sua contribuição no agenciamento reflexivo das/os sujeitas/os universitárias/os em busca da decolonização do saber, do poder e do ser.

3.2 Estudos do Letramento

Nesta seção, colaciono alguns estudos sobre Letramentos, a partir das discussões dos Novos Estudos do Letramento e seus precursores, elencando, principalmente, aprofundamentos sobre Letramentos críticos e Letramentos de reexistência, a fim de chegar ao conceito que resumo nesta tese: o de *Letramentos críticos reflexivos*.

3.2.1 Novos Estudos do Letramento

Na obra intitulada *Letramentos Sociais*, o professor e antropólogo britânico Brian Street (2014) criticou o que chamou de letramento autônomo, um ensino centrado no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito, reduzindo letramento a um conjunto de capacidades cognitivas. O autor nos ensina que a escola atual e muitas políticas públicas concebem o ensino como uma forma de “desenvolver” o letramento, considerando-o como um conjunto de competências a serem adquiridas. Nessa perspectiva, as instituições, o texto e os sujeitos são tratados de forma homogênea, independente do contexto social. Não há a preocupação em como as pessoas usam os

textos escritos e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais. (Street, 2014, p. 16).

Como solução, Street (2014, p. 17) defende o modelo ideológico, visto que “vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições”. Com o advento da *Teoria Social do Letramento*, a tendência foi considerar o letramento como prática social com uma perspectiva transcultural. Nesse contexto, há uma rejeição, por parte de vários autores, da “visão dominante” do letramento, que deixa de ser uma habilidade “neutra” para ser vista como prática ideológica, envolvida por relações de poder, chamado este novo cenário de “Novos Estudos do Letramento” (NEL).

De acordo com Bevilaqua (2013), a denominação Novos Estudos de Letramento foi proposta por Gee quando percebeu o surgimento, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, de estudos que focavam mais no lado social do letramento que em seu lado cognitivo. A esse respeito, Street complementa:

As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (Street, 2014, p. 17).

Dessa forma, dentro do NEL, Street identifica dois modelos de letramento. O primeiro é o modelo “autônomo”, que pressupõe uma só forma de direção, associando progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social à aquisição da escrita. O segundo é o modelo ideológico, que “força a pessoa a ser mais cautelosa com grandes generalizações sobre o letramento ‘em si mesmo’, uma vez que investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Além disso, concentra-se na sobreposição e na interação das mobilidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma “grande divisão”, na qual as pessoas são divididas entre iletrados x letrados (Street, 2014, p. 44).

Ainda em relação ao letramento autônomo, segundo Kleiman (1995, p. 21), esse modelo “é prevalente na nossa sociedade e reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado, quanto dos primeiros movimentos de educação em massa”. As considerações de Kleiman, na década de 90, parecem ainda preponderantes, conforme pretendemos demonstrar nesta pesquisa.

A esse modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramentos, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (Kleiman, 1995, p. 21).

Voltando à discussão, a autora esclarece que o termo “autônomo” vem da noção de que ele, por si mesmo, é suficiente para capacitar os indivíduos para o uso da escrita independente do contexto em que ela esteja inserida. Entretanto, para ela, “o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento”, visto que os aprendizados desenvolvidos na escola “devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (Kleiman, 1995, p. 39).

Kleiman (1995, p. 18), então, define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. E a autora acrescenta que “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Assim, as práticas discursivas de letramento “determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos, com emissores e receptores concretos” e, por isso, “têm caráter institucional ou comunitário, constituindo identidades, valores e crenças mediadas pelo meio escrito” (Kleiman, 1995, p. 25).

Para Barton (1994), letramentos são atos socioculturais que envolvem atividades de leitura e escrita. Não é, portanto, uma habilidade cognitiva, mas o uso do código da língua nos diversos eventos sociais. Conforme esse estudioso, “um letramento é uma configuração estável, coerente e identificável de práticas” (Barton, 1994, p. 29).

Nesse sentido, há ainda outros aspectos importantes para a compreensão dos letramentos. Entre eles estão os eventos de letramentos que, segundo Barton (1994, p. 31), são os momentos de nossa vida em que a escrita está presente, “são as atividades particulares nas quais o letramento desempenha um papel”. Há também a definição de práticas de letramentos, consideradas pelo pesquisador como o conjunto de padrões comuns ao usarmos a leitura e a escrita nos diversos eventos de letramento, cada indivíduo incluindo seu conhecimento cultural, seus valores e suas crenças.

Considerando que as práticas de letramentos também ocorrem nas salas de aulas, é necessário o uso de práticas de letramentos que incluam as vivências pessoais dos alunos e seus contextos sociais, uma vez que esses aspectos interferem em suas escolhas discursivas. Nessa linha, Jesus (2017) traz a concepção do letramento para a diversidade, que inclui práticas educacionais que suscitem “a sensibilização e acolhimento para manifestações das diversidades, sejam no plano linguístico, cultural, social, étnico e estético” (Jesus, 2017, p. 72), conforme excerto a seguir:

O letramento pela diversidade também exige do professor a compreensão da linguagem como manifestação ideológica e sua relação com o discurso. É pelo discurso que elegemos a maneira de construir sentidos que estão em nossa órbita – por meio dele, evidenciamos as diferenças, criamos símbolos de unidade e de identificação coletiva. Se, às vezes, apagamos vozes, não raro eternizamos outras (Jesus, 2017, p. 73-74).

Por isso, conforme o autor, é essencial que o professor compreenda o efeito da linguagem nas práticas sociais discursivas em sala de aula. Dessa forma, Jesus (2017, p. 72) sugere que os docentes busquem “[...] diálogos entre meus valores e dos outros, percebendo que ‘minhas verdades’ são históricas e incompletas e não universais e únicas”. Percebo, assim, que o posicionamento desse pesquisador vai ao encontro das perspectivas de Street (1993, 2014) sobre o uso dos letramentos ideológicos em sala de aula.

Outrossim, podemos relacionar o modelo autônomo descrito por Street (2014) ao sistema de educação bancária citado por Paulo Freire (2013, p. 81), a memorização e a repetição, os “depósitos” não levam à educação, visto que, se “não há criatividade, não há transformação, não há saber”, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

O Pesquisador-tecnologista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Pesquisador e Professor colaborador da Universidade de Brasília Guilherme Rios, em seu texto “Discursos Dominantes e Discursos Relativizantes” (Rios, 2017, p. 67), cita letramentos dominantes como aqueles que se referem a usos dominantes da escrita e da leitura, “considerados de *status* superior na burocracia e na academia”. Segundo o professor, há “discursos dominantes de letramento”, utilizados por pessoas que defendem o trabalho com esses letramentos na academia, privilegiando certos usos sobre outros, o que implica a manutenção de relações

de dominação, de poder (Rios, 2017, p. 67). Nesse viés, O professor Guilherme menciona três representações dominantes do letramento:

- a) conhecimento transmitido por meio do letramento prevenindo e solucionando problemas: letramento impresso, produzido para intervir nos modos culturais de fazer e de pensar e, portanto, ligado a uma função racional e moral na sociedade;
- b) vínculo entre a educação cultural de elite e o letramento: concepções dominantes do letramento que criam um vínculo artificial, isto é, naturalizado, entre “letrado”, “escolarizado” e “instruído”;
- c) modo escrito superior aos outros modos comunicativos: o privilegiamento da escrita em detrimento de outros meios comunicativos (Rios, 2017, p. 68).

Para ele, o uso dos letramentos na prática social medeia as ações é mediado por elas. E ressalta que a questão não é utilizar letramentos dominantes, mas sim compreender que a “ênfase exagerada no papel do letramento, como no Modelo Autônomo, é ideologicamente construída para justificar a dominância, por meio da escolarização, de tipos de letramento particulares sobre outros modos comunicativos”, sabendo que esses se dão em “contextos socioculturais diversos” (Rios, 2017, p. 72).

Assim, os letramentos autônomos, ou dominantes, buscam a manutenção da hierarquia social e a passividade dos oprimidos/dominados. Nesse sentido, Freire (2013, p. 83) afirma: “Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.” Logo, estimular a ingenuidade limita a criticidade e satisfaz os propósitos do opressor/dominador.

Desse modo, no livro *Diálogos com Paulo Freire*, que comemorou o centenário de Freire, eu e um amigo de pesquisa colaboramos com a escrita de um capítulo e chegamos à seguinte reflexão:

Por meio do legado freiriano, na perspectiva de fazer-se histórico, de estar sempre sendo e de perceber-se nas relações materiais que nos permitem conceber a educação como libertadora, humanizadora e tão necessária no processo de construção de uma sociedade mais igualitária e mais justa, podemos destacar a centralidade e o fazer docente, o seu ser e existir enquanto sujeito histórico perpassado por visões de mundo e de educação (Ramos; Silva, 2022, p. 93).

O fazer docente, além dos letramentos críticos, pode possibilitar a construção de uma pedagogia engajada, como propõe bell hooks, e crítica, nas palavras de Freire. Logo, a atuação docente amparada em uma atuação educativa política, constantemente “problematizada, reflexiva, engajada, individual e potencializada coletivamente em uma

dimensão de luta política pela educação” pode sim ser transformadora (Ramos; Silva, 2022, p. 99).

Barton (1994) ressalta que os letramentos estão sempre se ajustando às vidas cotidianas das pessoas em todas as esferas sociais. Por isso, é essencial considerarmos os contextos institucionais em que eles acontecem, uma vez que estes estabelecem formas de uso da língua de acordo com seus objetivos. Assim, “é importante ver como o estado, a igreja, corporações multinacionais usam o letramento para planejar, gravar, controlar e influenciar, e como as pessoas participam nessas práticas” (Barton, 1994, p. 25).

Nesse mesmo sentido, as professoras Lucinete Saído e Rosineide Sousa argumentam sobre a importância dos letramentos sociais (concepção de Street, 2014) numa comunidade no Assentamento Virgilândia, situada no município de Formosa/Goiás, lugar em que predomina a oralidade e letramentos sistematizados apenas na escola, visto que muitas das pessoas que ali vivem são semianalfabetos “letrados com as experiências que tiveram ao longo da vida” (Saide; Sousa, 2019, p. 72).

As autoras demonstram o uso de múltiplos letramentos em diversos momentos sociais como no ambiente familiar, nas práticas religiosas e culturais, e no contexto do trabalho no campo com letramentos ideológicos de militância, e ressaltam a importância de entendermos “que os diferentes letramentos são apresentados nas práticas sociais que ocorrem dentro da comunidade, e nos dão uma visão do quanto é necessário conhecer o letramento considerando que vai muito além da leitura e da escrita” (Saide; Sousa, 2019, p. 76). Assim:

Não obstante, muitos de nós ainda somos discriminados pelo falar, pelo vestuário, pelo jeito de ser ou de agir no meio social. Por isso, estudar, dialogar e compreender como se dão as formas de leitura e de escrita desse povo, é uma forma de mostrar que através nossas práticas, construímos a nossa identidade (Saído; Sousa, 2019, p. 77).

Outrossim, uma das características atribuídas à modernidade tardia tem sido a “reflexividade forçada” “em geral, as pessoas estão fundamente abertas à transformação baseada no conhecimento” Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 95). A autora e o autor apontam que essa reflexividade foi “externalizada” na modernidade, pois as informações que os agentes sociais se valem para ela vêm “de fora”.

Diante desses diálogos, os estudos sobre letramentos e seus desdobramentos me levaram a pesquisar como o trabalho com letramentos críticos reflexivos, no contexto da autoria criativa, podem contribuir para a (re)construção de identidades pessoais, sociais e

de agente de mudança de universitárias da Universidade Aberta do Brasil/UnB, inserindo o Gecria dentro da discussão teórica.

Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 11) falam sobre os espaços sociais, locais onde diferentes práticas são realizadas e se relacionam com discursos do letramento específicos, como é o caso das Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, Alves (2021, p. 152) ressalta:

Instituições de Ensino Superior (IES) configuram um domínio particular, o domínio acadêmico, em que com relativa estabilidade são desempenhados papéis específicos, realizadas redes de práticas e práticas específicas, que por sua vez envolvem e são envolvidas por discursos do letramento específicos, os quais implicam e são implicados por diferentes relações sociais.

De acordo com Barton (2007), há modos próprios de “fazer as coisas”. São os “processos institucionais de pedagogização”, entre os quais, destacam Street e Street (1995, p. 114) a “rotulação dos espaços” e os “procedimentos”, os quais se estendem para muito além dos limites da própria instituição. A esse respeito, para a pesquisadora Gissele Alves (2021, p. 152), a “institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só por meio de formas particulares de fala e de textos”, mas “deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo socialmente construído”.

Desse modo, os processos e as funções existentes neste espaço social, desempenhados por professoras/es, estudantes e demais atoras/es, acabam por ser rotulados e reforçados, incluindo aí o trabalho com textos. Nesse contexto, Street e Street (1995) citam o uso do letramento para falar dele mesmo por meio de orientações sobre como produzir ou ler um texto, “confirmando relações de hierarquia, autoridade e controle” (Alves, 2021, p. 154).

Como forma de subverter esse contexto, os autores propõem o uso de letramentos alternativos, a fim de promover rupturas no controle de “aspectos cruciais de linguagem e pensamento” e nas forças dominantes e colonizadoras, tão próprias das ciências “neutras” e “objetivas” (Street; Street, 1995, p. 118-120).

Clarck *et al.* (1996, p. 42) consideram, assim, que é necessária “uma relação dialética entre o crescimento de conscientização crítica e crescimento de capacidades de linguagem, a última alimentada pelas possibilidades abertas pela primeira.” Nesta pesquisa, apoiada nas concepções do Gecria, concebo que uma dessas “capacidades de linguagem” é a **autoria criativa**, processo dinâmico de ressignificação e de

reposicionamento do ‘eu’, que se manifesta por meio de discursos, em particular, e da vida, em geral.

Conforme refletem Dias, Coroa e Lima (2018, p. 35), “reconhecer a historicidade dos/as cidadãos/ãs significa reconhecer neles/as também o poder de ação, incluindo o que chamamos aqui de resgate dos sentimentos, das percepções e das sensações” [...] “para a atividade pensante e agentiva do sujeito”. E as autoras e o autor complementam:

Nesse caminho para descolonizar a prática teórica nas nossas escolas é preciso retomar a imaginação, a inspiração e a intuição, a fim de olhar para nossas vivências do passado a partir de uma nova perspectiva, com foco numa nova consciência, mais humana, mais justa, mais acordada, mais livre, mais descolonizada...[...] é necessário nos lançarmos ao aprendizado de novas perguntas, a partir de uma postura que inclua os princípios excluídos pela lógica colonial, como: criatividade, vitalidade e ousadia (Dias; Coroa; Lima, 2018, p. 36).

Por isso, neste estudo busco inserir a discussão sobre a importância de ampliar o trabalho no espaço universitário, de modo a utilizar letramentos críticos reflexivos com vistas a construções identificacionais e de agente de mudança dessas/es estudantes.

3.2.2 *Letramentos críticos*

Como sabemos, são crescentes atualmente os debates voltados à educação que inclua diversas novas habilidades para a vivência numa sociedade que enfrenta os desafios como a globalização e a ampla presença da tecnologia digital. A esse respeito, a professora da Universidade de São Paulo Walkyria Monte Mór reconhece que o desenvolvimento de um pensamento crítico é uma dessas habilidades.

Em uma *live*⁸ em 2021, com a professora Monte Mór e o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Linguagens e Justiça Social (PROFJUS-FFP/UERJ), a professora Walkyria relaciona os estudos de Freire com o de letramentos e de letramentos críticos. Da mesma forma, o professor Guilherme Rios, na *live* intitulada *Letramentos Críticos. Mas o que é isso?! | Aula Magna | LPT Docente*, em 2023, mencionou que o termo letramentos críticos, neologismo no Brasil e na América Latina, surgiu nos países ingleses, estão embasados nos estudos de Paulo Freire.

Rios (2023) relata que, no final da década de 70, Freire passou a atuar como professor na Unicamp e na PUC de São Paulo, mas que ainda recebia muitos convites de

⁸ “Live é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na Internet, geralmente feita por meio das redes sociais” (Reis, 2020).

pesquisadores norte-americanos, como Giroux, Donado Macedo, bell hooks, para aulas, eventos e escrita de livros fora do país. Segundo o professor, em 1993, foi editado o livro *Paulo Freire a critical encounter*, uma obra que mostra como Paulo Freire era bastante atual e como já atuava com objetivos decoloniais, surgindo, neste livro, uma das primeiras aparições do termo *critical literacy*, chamado de **letramento crítico**.

Segundo a professora Walkyria Monte Mór (2021), a formação crítica visa ir além do *habitus* interpretativo, de modo a promover tanto a expansão interpretativa quanto a de perspectiva, além de não ser doutrinária. Assim, o objetivo é propor um novo lugar de fala. A professora relembra também a relação entre (de)colonialidade⁹ e os conceitos de opressor-oprimido, afirmando que a pedagogia do oprimido propõe formas de desconstruir a estrutura opressora que, quando a gente nasce, já naturaliza que a sociedade e as coisas são assim mesmo.

Aponta, assim, que a perspectiva pós-colonial assinala diferentes estratégias para a desconstrução do mito do eurocentrismo: senso comum de que devemos aprender os saberes do ocidente, como ler e escrever, os quais tinham sua base nos países europeus, resultando em uma relação que envolvia dominação de crenças e valores às/aos que estavam fora desse contexto. Desse modo, menciona que existem elementos internalizados pelos oprimidos e constitutivos da razão da estrutura opressora que constroem crenças/visões (hierarquias verticais) de que a igualdade social é uma estrutura imutável que sempre existiu, vista como natural, sendo, por exemplo, o/a professor/a a/o detentor de todo o conhecimento e as/os alunas/os as/os “vasilhames vazios” a serem preenchidos (Monte Mór, 2021).

Monte Mór, então, nos provoca: “Quem não ascende a um determinado grau de escolaridade não se torna crítico?” (Monte Mór, 2015, p. 5). A esse respeito, Rios faz uma distinção importante:

Uma distinção inicial sobre os letramentos críticos torna-se necessária. Há atividades que compreendem letramentos críticos fora da escola, na vida cotidiana, de um lado, que é sobre o que nos detemos neste trabalho; e de outro, há os letramentos críticos que são desenvolvidos como parte de atividades pedagógicas na escola. Neste texto, vou tratar de atividades de letramento crítico fora da escola, mas com a intenção de apontar para uma reflexão sobre como essas atividades podem ser levadas para dentro da escola. Há muito letramento crítico na vida fora da sala de aula, mas, geralmente, quando se fala

⁹ Maldonado-Torres (2007, p. 243) descreve colonialidade como sendo um conjunto de padrões de poder mantidos ao longo de muito tempo, os quais surgiram com o colonialismo, mas que “definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais”. Esse conceito será explicado na próxima seção.

em letramentos críticos se pensa em contextos de educação formal (Rios, 2018, p. 3).

Ainda a esse respeito, os professores Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (2001, p. 239), na obra *Práticas de textos para estudantes universitários*, definem um leitor crítico como aquele “capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência”.

Nesta pesquisa, parto da concepção de “crítico” segundo Freire, chamada de “conscientização crítica” (Freire, 2005), defendida por Monte Mór, Rios e Franco e Tezza, para citar alguns autores, visto que, como explica Rios (2018, p. 18):

[...] a conscientização crítica da linguagem deve ser construída a partir das capacidades de linguagem existentes, as quais formam a experiência do aprendiz e apontam para o potencial que pode ser desenvolvido por meio da interação entre o trabalho de consciência linguística e o uso propositado de linguagem. A experiência linguística do aprendiz é assim desnudada para ser discutida e refletida na situação pedagógica para tornar explícitas as restrições sociais (pobreza, desigualdades e discriminação de gênero, raça, etnia, dentre outras) sobre essas experiências.

Walkyria Monte Mór salienta que, na compreensão de leitura como **leitura de mundo** pela perspectiva de Freire (2013), as teorias sobre letramentos críticos “utilizam-se das concepções defendidas por Freire, como a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem, concepções essas desenvolvidas a partir das pesquisas e experiências com a educação de adultos que o teórico realizou no Brasil” (Monte Mór, 2015, p. 9).

Nesse sentido, Rios (2023) revela que tem trabalhado os letramentos críticos unindo os Novos Estudos do Letramento à Análise de Discurso Crítica. Isso se dá por focar mais na proposta Freireana, que procura extrapolar o texto e ir para a ação, para as práticas sociais no sentido de transformação dessas práticas que são coagidas por relações de dominação. Como relata, de forma diferente, esse conceito é bastante trabalhado nos Estados Unidos, mas não com “a radicalidade” de Paulo Freire, e sim com análises sobre os pressupostos dos autores e as visões dos autores sobre determinadas questões no texto, sendo mais limitado ao texto mesmo.

Uma solução possível no âmbito educacional, segundo Rios (2023), é trabalhar com letramentos críticos, considerando o texto como unidade (contexto, a quem se destina, onde circula etc.); a língua como discurso (construída nas práticas discursivas);

as pessoas como sujeitos sociais (relações de poder e percepção de mundo), incluindo nesses trabalhos o texto e diversos conhecimentos e experiências de vida.

Dessa forma, Rios (2023) nos ensina que os atos de letramentos críticos envolvem engajamento em atividades de letramento (exemplo, comentários em jornais impressos e *on-line*) nas quais as pessoas desconstruem significações que representam a realidade de modo a privilegiar determinados sentidos em detrimento de outros, mas que não consubstanciam um conhecimento explícito sobre essa propriedade de linguagem. Com esses atos, pode-se observar um conhecimento crítico explícito da linguagem e do letramento pelas/os participantes (exemplo, a organização da linguagem e do letramento em discursos que representam objetos na realidade a partir de uma perspectiva particular, conforme enfatiza Fairclough (2001, 2003).

Por fim, trago, brevemente, o conceito de Letramentos de reexistência para complementar a discussão sobre letramentos e pensar os trabalhos com letramentos críticos reflexivos, conceituado no Capítulo 6.

3.2.3 Letramentos de reexistência

Ana Lúcia Silva Souza, pesquisadora e professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, desenvolveu em seus estudos o termo **letramentos de reexistência**, que considera ser uma faceta do letramento pouco vivido em sala de aula ainda.

A professora enfatiza a importância de sabermos com quem estamos falando em uma sala de aula. Sua indagação tem o propósito de pensar na diversidade que está no espaço escolar, que é sempre heterogênea e interseccional. Pensando no contexto do ensino superior a distância, como é o caso desta tese, podemos refletir sobre: quem são as pessoas que estão na sala de aula virtual? Quem são as pessoas por trás daqueles pequenos rostos na tela? (Souza, 2020a, aula 2).

Como descrito na Parte 1, o perfil das alunas participantes desta pesquisa é extremamente diverso quanto à idade às áreas de formação, à configuração familiar (casada/os ou não, com filhos ou não etc.) e aos propósitos com o curso, para citar alguns aspectos. Assim, como permitir que todas as vozes ecoem? Como dialogar? Como fazer com que essas pessoas sintam que esta sala de aula é delas? (Souza, 2020a, aula 2).

Como enfatiza a professora (Souza, 2020b), todas/os nós temos em nossas trajetórias diversos agenciamentos que trazem sentido às nossas vidas, que nos fortalecem

e fortalecem nossas falas, nossas escritas, ou seja, que repercutem nos usos que fazemos da linguagem. Assim, frisa que o contexto educacional pode e deve dialogar com essas singularidades por meio das microrreexistências cotidianas, afinal, “quando o sujeito entra na sala de aula, ele entra também com os letramentos desses outros lugares, dessas outras agências de letramento” (Souza, 2020c, aula 4).

Nesses espaços, segundo a professora (Souza, 2009, p. 89), há uma multiplicidade de práticas que, relacionadas a diferentes contextos, “envolvem tanto os usos socialmente valorizados como os não valorizados da linguagem e, necessariamente, dizem respeito às intenções e objetivos compartilhados e, sobretudo, reinventados”.

Desse modo, partindo da concepção de letramento como o uso social da linguagem por diferentes sujeitos, em diferentes contextos, em diferentes situações, Ana Lúcia sintetiza:

Pensar letramento de reexistência é também indagar o nosso fazer político, o nosso campo político. Ele é, sobretudo, pensar as políticas educacionais. Mas, também, pensar esse medir, essas revoluções cotidianas, essas microrevoluções. E que, para alguns grupos, essas microrevoluções, se tornam fundamentais para que essas diferenças não hierarquizem... para que essas diferenças não os coloquem para fora (Souza, 2020a, aula 2).

Para compor esse conceito, a professora Ana Lúcia uniu os Novos Estudos do Letramentos à história da educação da população negra no Brasil, aos estudos culturais, principalmente os relacionados à cultura e às identidades das pessoas negras, e aos “aspectos da visão bakhtiniana da linguagem, para considerar as particularidades do discurso em relação ao lugar e à posição que os sujeitos ocupam na dinâmica político-social” (Souza, 2020b, aula 3).

Este conceito nasce, então, para pensar culturas e sujeitos que são historicamente silenciados na sociedade. Por isso, a escola teria a função de levar a historicidade para a sala de aula, colocando em evidência diversos letramentos e não somente o letramento escolar (Souza, 2020d). Sendo, de acordo com a professora (Souza, 2020d), uma perspectiva de letramento que acolhe e legitima, que também pode ser produtiva para lançar novos olhares para os letramentos escolares, visto que esses são universos de direitos. Todas as pessoas precisam circular melhor nesse universo escolar, que ainda precisa considerar as diferentes culturas que já estão nesses lugares. Ou permanecem ou são expulsas desses lugares. A isso a autora chama de reexistência.

3.3 Estudos decoloniais: algumas inspirações

Como esta pesquisa se inspira nos estudos decoloniais, os quais permeiam o trabalho com letramentos críticos e, por isso, a análise dos dados, colaciono aqui algumas reflexões sobre a importância de aspectos decoloniais nas práticas educacionais e na construção do agenciamento das/os sujeitas/os nesse contexto.

Parto da perspectiva dos estudos decoloniais propostos pelo grupo ‘Modernidade/Decolonialidade- M/C, que foi formado intelectuais com o propósito de construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade. Como aponta Ballestrin (2013), os estudos do grupo possibilitaram o *giro decolonial*, um movimento epistemológico que contribuiu com a renovação crítica das ciências sociais na América Latina no século XX. A partir desses estudos, esses pesquisadores defendem “a opção decolonial - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo, marcado pela colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p. 89).

Inicialmente, é necessário compreender que o ‘mundo globalizado’ parte de um centro de poder que controla e subordina economicamente os demais. A esse processo podemos chamar de “colonialidade”, que se deu com a propagação mundial do poder capitalista dos países europeus, sobrepondo-se à América Latina que emergia e aos outros países que deles dependem. Anibal Quijano (2009, p. 76) considera “Europa” como uma metáfora que se relaciona “a tudo o que se estabeleceu como uma expressão racial/étnica/cultural da Europa, como um prolongamento dela, ou seja, como um caráter distintivo da identidade não submetida à colonialidade do poder”.

Ademais, para esse autor, a “colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”, e ela sobrevive ao colonialismo, o qual:

[...] refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial (Quijano, 2009, p. 73).

Maldonado-Torres (2007, p. 243) descreve colonialidade como sendo um conjunto de padrões de poder mantidos ao longo de muito tempo, os quais surgiram com o colonialismo, mas que “definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais”.

O autor (2007, p. 243-244) cita três bases principais da colonialidade, quais sejam: **colonialidade do poder** (compreende a “inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação”), **colonialidade do saber** (é o “papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento e a reprodução de regimes de pensamento coloniais”) e **colonialidade do ser** (“colonização cognitiva” e “experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem”). Nesse sentido, Vieira (2019, p. 89) reflete:

Nos termos dos nossos estudos críticos do discurso problematizadores da ética do poder, do saber e do ser, a colonialidade do ser pode ser entendida como o potencial para a internalização (e, portanto, também para a crítica e a conscientização) de discursos ideológicos constitutivos de estruturas opressoras, a exemplo do que podemos definir como os “mitos” do binarismo, da heteronormatividade, do trabalho e da economia como forma de dominação e exploração da natureza e das pessoas, e assim por diante.

Com efeito, no ambiente acadêmico, a relação entre professoras/es e alunas/os ainda estão associadas a formas de colonialidade e hierarquização dos saberes. Nesse sentido, a filósofa argentina Maria Lugones (2014) salienta que é necessário resistir a essa lógica colonial que separa o mundo com base em categorias homogêneas. A autora trabalha com foco na intersecção de raça, gênero e classe, demonstrando como, na lógica da ideologia capitalista, essas separações foram criadas com o objetivo de dissimular uma separação social que polariza o sujeito com foco na sua desumanização/humanização.

Para a autora, a colonialidade está associada a um processo de desumanização. Ter consciência disso é o começo da luta e não seu fim; é preciso mudar a narrativa da opressão a fim de considerar os processos combinados de racialização e de colonização, do capitalismo e da heterossexualidade.

Desse modo, uma das formas de romper com esse processo colonial do poder, do saber e do ser, segundo Boaventura Santos (2009), é decolonizar os estudos críticos do discurso por perspectivas latino-americanas, reconhecendo que nossa história colonial e a violência que nos constitui não podem ser ignoradas.

Partindo desses pressupostos, a escolha por dialogar com as perspectivas decoloniais se dá pelo encaixe das práticas sociais e discursivas com relações de poder e saber próprias da América Latina, mais especificamente do Brasil, e suas marcas advindas de sua trajetória colonial. Reconhecer as diferenças entre o Norte e o Sul é reconhecer nossa própria história e um “num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (Santos, 2009, p. 23).

Logo, considerar esses aspectos como ponto de partida é de suma importância para situar pesquisas na área dos estudos críticos da linguagem, visto que buscam superar a separação entre sujeito e mundo, incluindo as questões humanas e sociais nas investigações científicas (Dias; Coroa; Lima, 2018).

Nas palavras de Catherine Walsh (2009, p. 14), com uma pesquisa decolonial:

Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial, quer dizer, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões deixassem de existir. A intenção, antes, é assinalar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínuas – de transgredir, intervir, insurgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta no qual podemos identificar, visibilizar e alentar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas.

Esse trecho foi um dos fios condutores para reflexões acerca dos impactos causados pelo sistema moderno-colonial em nossas relações com a memória e, conseqüentemente, com a autonomia de nossas escolhas. A partir da teoria da colonialidade do poder, Quijano (2005) tece um panorama entre a invasão da América, bem como a constituição de um novo padrão de poder mundial, representado pela configuração de dois eixos fundamentais: a codificação das diferenças entre conquistados e conquistadores a partir da ideia de raça; e a articulação do controle do trabalho a partir dessa nova ótica (Quijano, 2005, p. 107).

Essa configuração trouxe ainda muitas implicações nos campos da produção de conhecimento (como veremos no quarto capítulo), bem como no da subjetividade. Nesse sentido, como aponta Maldonado-Torres “a colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade”. Assim, a colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios pelos quais as/os sujeitas/os têm um senso de si e do seu mundo. “Uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer uma averiguação da colonialidade do tempo e do espaço, bem como da subjetividade, incluindo a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar” (Maldonado-Torres, 2018, p. 43-44).

Falar de memória e, em consequência, de autonomia de nossas escolhas cotidianas exige um olhar profundo para questões intimamente ligadas à tentativa de mitigação da possibilidade de produção de sentidos de mundo(s). Logo, a extensão da colonialidade sobre nossas subjetividades impacta nossas formas de ver o mundo. Certo é que tal incidência se constrói diariamente através da disseminação de discursos mantenedores de um ímpeto colonizador, invasor, também, do nosso imaginário.

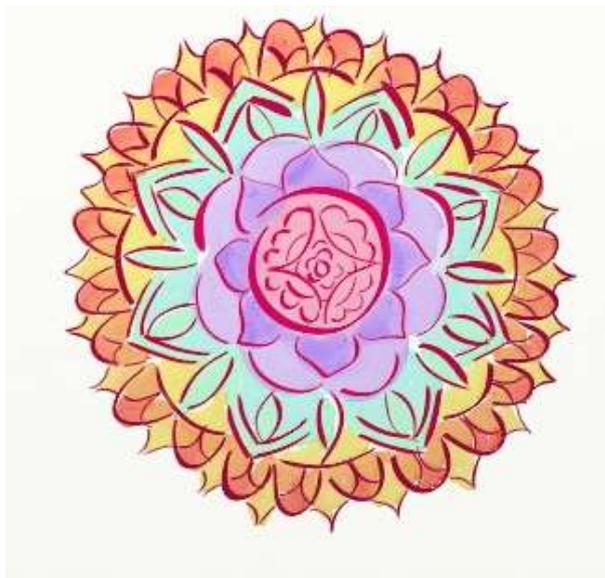
No mesmo sentido, Ballestrin (2013) afirma que fazer pesquisas decoloniais não é simplesmente ignorar as produções eurocêntricas do Norte, as quais dominam a teoria há muito tempo, e selecionar apenas autores do Sul, mas reconhecer “as práticas, experiências, pensamentos, conceito e teorias” produzidos no Sul não apenas apoiados em teorias hegemônicas, consideradas legítimas. Para a autora, “decolonizar a teoria, em especial a teoria política, é um dos passos para decolonização do próprio poder” (Ballestrin, 2013, p. 109).

Diante disso, entendo que são necessárias abordagens que investiguem o uso da linguagem na sociedade e que estabeleçam essa intrínseca correspondência entre ambas, uma vez que não há relação externa entre esta e aquela, mas que sim uma relação interna e dialética. Dessa forma, tanto a exterioridade linguística como sua interioridade devem ser consideradas em análises textuais críticas, conforme a concepção de Normam Fairclough (2001, 2003) de discurso como prática social.

Nesse sentido, a partir das relações políticas e econômicas vinculadas ao colonialismo, emerge e permanece a colonialidade de um país sobre o outro, por meio de “[...] padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas e a produção de conhecimento muito além dos limites rígidos das administrações coloniais” (Maldonado-Torres, 2007, p. 243), sendo a interculturalidade crítica uma alternativa para uma educação crítica e decolonial. Dessa maneira, embora os países que um dia foram colonizados tenham sobrevivido e resistido à opressão dos colonizadores, ainda assim permanece a perspectiva da colonialidade na condição de subalternidade de grande parte da sociedade. É preciso, pois, desconstruirmos essa condição subalterna por intermédio de uma educação decolonizadora, que proporcione uma reflexão crítica da realidade, contestando, assim, o *status quo* (Maldonado-Torres, 2007).

Portanto, a proposta decolonial tem muito a oferecer e contribuir nas discussões voltadas às epistemologias do Sul, “[...] pois uma epistemologia do Sul se assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (Santos, 2005, p. 508), além de “[...] compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio históricas que possibilitem a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades, as que podem estar ou não próximas deles, em termos tanto materiais quanto simbólicos [...]” (Martínez *et al.*, 2009, p. 52).

Com apoio dessas inspirações decoloniais, construo as análises dos dados nos Capítulos 5 e 6.



Capítulo

4 DIÁLOGOS METODOLÓGICOS

*Mesmo que queimem os
símbolos,*

Para o compor o percurso metodológico, sigo tecendo a mandala, que vem ganhando dimensões e cores. Ela já não é mais a mesma do início, assim como a pesquisa não é. Os caminhos seguidos buscam evidenciar o objeto investigativo e minhas escolhas como pesquisadora. Como enfatiza Nêgo Bispo, os símbolos também são recuperados, visto que estão entranhados em nossas histórias e memórias, sendo esta parte integrante das nossas experiências vividas. Por isso, é necessário pensarmos formas de minimizar os esquecimentos e combater atitudes que levam ao apagamento da memória individual e coletiva. No caso desta pesquisa, busco repensar formas de autoria e agenciamento por meio da escrita autoral, a fim de que vozes silenciadas sejam protagonistas de suas próprias histórias, pois, mesmo que os símbolos sejam queimados, a voz ecoa.

As ferramentas metodológicas, assim como os símbolos, permitem a construção de uma pesquisa qualitativa pelo viés da Análise de Discurso Crítica. Desse modo, trago neste capítulo detalhes de como a pesquisa foi tecida.

O capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, especifico a abordagem metodológica da ADC e suas particularidades. Na segunda seção, teço o percurso metodológico, conceituando pesquisa qualitativa, descrevendo os elementos que a compõem e ressaltando os aspectos de uma pesquisa qualitativa etnográfica crítica e discursiva com inspirações (auto)etnográficas. E, na terceira seção, detalho como

desenhei a pesquisa e como construí a triangulação metodológica; descrevo as questões de pesquisa, o objetivo geral e os específicos; cito como os dados foram gerados e que estratégias usei; e finalizo com o mapa de coerência.

4.1 A ADC como método

Partindo de uma perspectiva discursivo-crítica, compreendo que o discurso constrói o social (Fairclough, 2001), pois não só reflete e representa a sociedade mas também a significa, a constrói e a modifica. Assim, um dos efeitos constitutivos do discurso pode ser visto na criação e na manutenção de identidades sociais, pessoais e de agente de mudança a partir do que chamo de letramentos críticos reflexivos, de modo a incluir práticas discursivo-identitárias de (re)existência.

Nesse sentido, para esta pesquisa, escolho o arcabouço teórico da Análise de Discurso Crítica de abordagem inglesa. Fairclough em seu livro *Discurso e Mudança Social* (1992), traduzido para o português em 2001 pela professora Izabel Magalhães, considerou que, nos estudos existentes naquele período, havia uma lacuna entre a teoria e a prática de análises linguísticas. Assim, segundo o autor, a criação dessa obra tinha o propósito de preencher esse lapso. Para isso, reuniu alguns métodos desenvolvidos pela área da linguística capazes de analisar a linguagem e os uniu a estudos que focassem “o pensamento social e político” (Fairclough, 2001, p. 19).

Para esse pesquisador, a dificuldade de unir teoria e prática está no isolamento dos estudos linguísticos das ciências sociais, na dominação de estudos formalistas e cognitivistas relacionados à linguagem e na falta de interesse pela linguagem “por parte de outras ciências sociais e uma tendência de considerar a linguagem transparente” (Fairclough, 2001, p. 20).

No entanto, Fairclough (2001, p. 20), enfatiza uma mudança no cenário no qual, com a “virada linguística na teoria social”, a linguagem ganhava um foco mais central nos fenômenos sociais. Nesse contexto, com seus estudos, pretendeu “desenvolver uma abordagem para a análise de discurso que poderia ser usada como um método dentre outros para investigar mudanças sociais [...]” (Fairclough, 2001, p. 27). A fim de alcançar esse propósito, desenvolveu uma teoria que também fosse metodologia.

Outros autores também ratificam essa concepção. Segundo Magalhães, Martins e Resende (2017), a ADC é um método de pesquisa qualitativa capaz de produzir crítica social. Esses autores consideram essencial também a necessidade da transdisciplinaridade

na pesquisa, de forma a incluir concepções de outras áreas sobre os conceitos basilares da ADC, tais como: globalização, ideologia e poder, explicitados no capítulo teórico desta tese (cf. Capítulo 3).

A esse respeito, Fairclough (2001) afirma que, pelas práticas discursivas, é possível acessar as práticas sociais e com elas as relações de poder, desvendando as ideologias e as práticas hegemônicas. Dessa forma, as práticas discursivas podem se valer para a luta a favor da igualdade e da democracia com vistas à mudança social. A essa análise linguística, Fairclough chama de Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO).

Segundo Fairclough (2001, p. 62), a ADTO permite a análise, a princípio, de qualquer tipo de discurso, com linguagem falada ou escrita, ou seja, por uma combinação de “elementos discursivos e não discursivos”. Além disso, considera que “o discurso tem uma relação ativa com a realidade”, uma vez que contribui “para a produção, a transformação e a reprodução dos objetos da vida social” (Fairclough, 2001, p. 66).

Ademais, o pesquisador (2001, p. 82) salienta que a análise textual é feita em conjunto com outros textos com “exemplos reais das pessoas que fazem, dizem ou escrevem coisas”. Dessa forma, para esse estudioso, o uso de exemplos concretos de práticas, materializadas em forma de texto e interpretadas por processos adequados, “provavelmente reforçará a análise social” (Fairclough, 2001, p. 87).

Ante o exposto, com base no arcabouço metodológico da Análise de Discurso Crítica, neste trabalho, por meio de uma pesquisa qualitativa, utilizo os preceitos da Análise de Discurso Textualmente Orientada como instrumento metodológico para analisar o *corpus* selecionado, descrito nas próximas seções.

4.2 Tecendo o percurso metodológico

Nesta seção, descrevo o percurso metodológico escolhido para realizar o trabalho de pesquisa, qual seja: pesquisa qualitativa; etnografia crítica e discursiva e inspirações de cunho (auto)etnográfico.

4.2.1 Pesquisa qualitativa

Esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Uwe Flick (2009, p. 8), psicólogo, sociólogo e, atualmente, professor de Métodos Qualitativos no

Departamento de Gestão de Enfermagem da *Alice Salomon University of Applied Sciences* (Alemanha) e professor na *Memorial University of Newfoundland* (Canadá), pretende ressaltar questões do mundo “lá fora” para entender os fenômenos sociais do “mundo de dentro”, isso porque busca “esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica”.

Por mundo de fora compreendo ser o contexto social em que o problema de pesquisa está inserido. Por isso, investigando a fundo esses aspectos externos, almejo compreender o que se passa no meu “mundo de dentro” e no das participantes da pesquisa.

Uma pesquisa qualitativa, de acordo com o professor associado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Antonio Chizzotti (2006, p. 28), “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa”. Para o autor, essa abordagem é um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais e busca interpretar e traduzir, na forma de texto, “os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (Chizzotti, 2006, p. 28-29).

Nesse sentido, Flick (2009) considera que a pesquisa qualitativa não se baseia em conceitos teóricos e metodológicos unificados, uma vez que:

O fato de que a maioria dos fenômenos da realidade, de fato, não possam ser explicados de forma isolada é resultante da complexidade da realidade e dos fenômenos. Se todos os estudos empíricos fossem planejados exclusivamente de acordo com o modelo das nítidas relações de causa e efeito, todos os objetos complexos teriam de ser excluídos (Flick, 2009, p. 22).

Flick (2009, p. 28) aponta para a necessidade de incluir nesse tipo de pesquisa as perspectivas das/os participantes e de seus contextos concretos, pois, dessa maneira, poderá ser possível reconstruir as estruturas sociais e seus significados a fim de repensar as práticas sociais e discursivas da situação concreta, “em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Desse modo, como aponta Martin Bauer, professor de Psicologia Social e de Metodologia da *London School of Economics and Political Science*, uma pesquisa qualitativa não é somente a apresentação dos dados. É também a reflexividade do/a pesquisador/a sobre esses dados. É relevante, portanto, considerar a minha relação como pesquisadora com o contexto estudado e com as participantes do estudo, visto que, “na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se

expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (Bauer, 2005, p. 21).

Nesse viés, na obra intitulada “O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens” (2006), o sociólogo Norman Kent Denzin e a metodologista americana Yvonna Sessions Lincoln ressaltam que há alguns elementos importantes para garantir a credibilidade nas pesquisas qualitativas, como a confiabilidade e a validade. No entanto, diferentemente das pesquisas quantitativas, esses elementos devem ser flexíveis e ajustáveis às habilidades das/os pesquisadoras/es em perceber o mundo social e estabelecer suas proposições, considerando como os sujeitos conceituam sua realidade e suas imagens do mundo. Assim, cabe às/aos pesquisadoras/es, a partir de seus propósitos de estudo, escolherem seus estilos de pesquisa, suas epistemologias etc. (Denzin; Lincoln, 2006).

Os estudiosos reforçam a concepção de Flick (2009, p. 22) ao considerarem ser relevante partir dos significados subjetivos e sociais relacionados ao objeto de estudo, pois “as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa”, tornando-se também dados em si mesmos.

Flick (2009) narra que, em pesquisas qualitativas, era preciso adotar os mesmos critérios de uma pesquisa social empírica, ligados à pesquisa quantitativa, sendo eles: confiabilidade, validade e objetividade. Entretanto, para ele, a confiabilidade dos dados, apoiada em procedimentos tradicionais, como estabilidade de dados e resultados em coletas repetidas, não são úteis para se avaliar dados qualitativos.

Denzin e Lincoln (2006) propõem, então, que três interconexões de atividades caracterizam as pesquisas qualitativas em diferentes planos de análises, sendo elas: teórico, analítico e metódico, relacionados à ontologia, à epistemologia e à metodologia.

A esse respeito, pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul mencionam:

Busca-se uma compreensão mais profunda do processo de pesquisa qualitativa, que supere os debates crericistas e operacionais. A intenção é ir além dos debates metodológicos e avançar no contexto da reflexividade analítica, adequando-se ao cenário no qual a pesquisa qualitativa é desenvolvida (Ullricha *et al.*, 2012, p. 20).

Nesse sentido, a confiabilidade do processo de pesquisa como um todo pode ser desenvolvida por sua documentação reflexiva. Com efeito, diante dos novos contextos mundiais, como a pluralização das esferas de vida, a crescente individualização das

formas de vida e dos padrões impostos pela sociedade, bem como da dissolução de “velhas” desigualdades sociais da nova diversidade, Flick (2009) enfatiza a importância de uma pesquisa que inclua os significados subjetivos e as experiências e vivências cotidianas.

Contudo, de forma contrária, uma das críticas que a pesquisa qualitativa recebe é em relação à influência do/a pesquisador/a no trabalho. Autores como Flick (2009), Silverman (2009) e Denzin e Lincoln (2006) afirmam que uma das soluções para essa questão é a criação de padrões gerais nos dados para fazermos as avaliações. Flick (2009) ressaltar que a pesquisa e as descobertas da/os autoras/es são inevitavelmente influenciadas pelos interesses e pelas formações sociais e culturais das/os envolvidas/os.

Para David Silverman (2009, p. 254), a credibilidade pode ser demonstrada enfatizando-se a importância de se verificar não a “verdade”, que, segundo ele, “é um termo excepcionalmente enganoso que pode nos colocar em um campo filosófico minado”, mas a confiabilidade e a validade. De acordo com esse professor, a **confiabilidade** é a possibilidade de futuros pesquisadores replicarem a pesquisa em outros momentos. “A confiabilidade nas observações requer que elas estejam disponíveis e detalhadas para os leitores, a fim de que formulem suas próprias percepções sobre o assunto” (Ullricha *et al.*, 2012, p. 22).

Não obstante, a flexibilidade é uma das principais proposições da pesquisa qualitativa, a qual também deve considerar questões relacionadas à coerência, a fim de construir critérios de confiabilidade, e à consistência do estudo, relacionando as articulações teóricas, metodológicas e empíricas propostas pela investigação (Ullricha *et al.*, 2012), por meio de triangulações teóricas e metodológicas, como explicitado na próxima seção.

No que se refere à confiabilidade nas entrevistas, nesta tese intitulada *Conversas reflexivas*, Silverman (2009, p. 257) enfatiza a importância de que as perguntas sejam objetivas e claras, a fim de que tanto o/a pesquisador/a quanto as/os participantes compreendam-nas da mesma maneira. Para isso, elaborei questionamentos e reflexões como ponto de partida, mas enfatizei às participantes que ficassem à vontade para fazerem narrativas livres, acrescentarem o que considerassem importante e não respondessem caso não quisessem. A íntegra dessas conversas reflexivas, juntamente com as perguntas, estão no Apêndice E.

Por fim, esse autor reforça a necessidade de que as transcrições dos dados de áudio sejam feitas também de forma padronizada. Seguindo seus preceitos, criei padronizações antes de transcrever os áudios com as conversas (Silverman, 2009). Optei por normas de transcrição básicas, uma vez que analisei apenas os textos escritos, após transcrições das falas das participantes, sem ênfase em outros aspectos como os relacionados à fonética ou à fonologia (cf. Apêndice F).

Quanto à **validade** de uma pesquisa científica, Silverman (2009, p. 248) salienta:

Se a pesquisa qualitativa deve ser julgada por produzir ou não conhecimento válido, então devemos apropriadamente formular perguntas extremamente críticas sobre qualquer trabalho de pesquisa. E estas perguntas não devem ser menos investigativas e críticas do que quando perguntamos sobre qualquer estudo de pesquisa quantitativa.

A validade é um aspecto essencial em qualquer estudo científico, pois é a forma de avaliar se os dados realmente representam os fenômenos sociais referidos. Para essa conferência, o autor sugere: comparar tipos diferentes de dados (quantitativos com qualitativos) ou diferentes métodos (observação e entrevista, por exemplo); essas comparações são chamadas de triangulação, detalhada melhor na próxima seção (Silverman, 2009, p. 261).

Para que essa triangulação tenha validade, Silverman (2009, p. 262) sugere que seja vista mais como uma estratégia que enriqueça a pesquisa que como uma forma de obter a “verdade”, porque, segundo esse autor, os relatos são específicos a cada caso e uma situação pode não responder à outra.

Neste caso, a validade é determinada pelas ações resultantes da pesquisa, e que, conforme Ullricha *et al.* (2012, p. 26), são capazes de incorrer em transformações sociais, visto que:

A reflexividade está atrelada ao entendimento da estrutura social e ao desenvolvimento de pesquisas que permitam compreender melhor este contexto. Sem uma compreensão teórico-empírica do espaço social de estudos das pesquisas qualitativas, a realização de observações, entrevistas, ou mesmo a delimitação do “objeto” em estudo se torna ingênua, por não desvelar as relações de poder, as dinâmicas relacionais ou demais estruturas que subjazem e sustentam a realidade social. A abordagem reflexiva pode ser considerada como critério de confiabilidade, pois situa as pesquisas e suas atividades por articulações que remetem a construções históricas sociais (Ullricha *et al.*, 2012, p. 29).

Acrescento outro aspecto a ser importante para que uma pesquisa qualitativa seja feita nas ciências humanas e sociais e, no neste caso, em linguística: a **ética** na pesquisa,

a fim de protegermos as/os participantes. Antes de mais nada, considero relevante fazer uma retrospectiva sobre a inserção da ética nas pesquisas sociais e linguísticas, de modo a reforçar a sua importância.

Após a Segunda Guerra Mundial, muitos estudos e experimentos envolvendo seres humanos ainda eram realizados pelos nazistas com o objetivo, segundo Hitler e seus seguidores, de uma “higiene racial”. Essa questão, no pós-guerra, exigiu providências urgentes. Assim, foi necessário o estabelecimento do princípio da pessoa humana depois desse período (Abreu, 2014, p. 7).

Tal preocupação teve peso com a instituição do Código de Nuremberg em 1947, da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e da Declaração de Helsinque em 1964. Esses documentos estimularam vários países do mundo a se posicionarem sobre o assunto e a criarem suas próprias normas sobre o tema, que agora tinha amparo mundial.

Por esse direcionamento, segundo Abreu (2014), o Ministério da Saúde, no Brasil, foi incumbido de regulamentar – em 1996 com a Resolução n. 196 – todas as pesquisas que envolvessem seres humanos. Para isso, criou a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), vinculada ao Conselho Nacional de Saúde, a qual instituiu os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), “órgãos colegiados que devem ser implementados, preferencialmente, nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos” (Abreu, 2014, p. 9).

Interessante notar que essas normas foram instituídas por um ministério federal e não pelo Legislativo, poder responsável por criar leis. Isso gera algumas dificuldades, como a predominância de especificações voltadas para a área da saúde. Por isso, pesquisadoras/es de outras áreas das ciências sociais e humanas alegam que, enquanto uma lei não for criada, o órgão responsável pelas questões éticas deveria o Ministério da Ciência e Tecnologia, a fim de incluir as diversas áreas do saber.

Mesmo diante desse impasse, em 2012, entrou em vigor a Resolução n. 466 com o intuito de complementar a Resolução de 1996. A recente normatização, segundo Abreu (2014, p. 10), entretanto, mantém “as ciências humanas e sociais em uma situação de descabida subordinação às ciências médicas, tolhendo-lhes a autonomia metodológica”. Dessa forma, a situação não foi resolvida. No entanto, a exigência de se passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa é válida.

Como a área da Linguística frequentemente demanda o contato entre o/a pesquisador/a e as/os participantes da pesquisa, é necessário que, antes, o/a pesquisador/a

submeta seu projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Com esse cuidado, iniciei o trabalho em campo somente depois da aprovação do parecer técnico pelo CEP (cf. Anexo A).

Enfatizo, ainda, alguns cuidados éticos que tive nesta pesquisa como o esclarecimento, já no início do encontro com as participantes, sobre a participação voluntária delas e a liberdade de deixarem de responder alguma questão caso assim desejassem, bem como incluírem o que quisessem à conversa. Apresentei a elas os documentos de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento – modelos nos Apêndices A e B. Por fim, informei-as de que seus nomes seriam substituídos por nomes fictícios na pesquisa. Das 9 participantes convidadas, 8 participaram e nenhuma delas se recusou a responder alguma pergunta.

Ademais, substituí o nome das participantes por pseudônimos. Sobre a escolha dos nomes, cito que não foi fácil, pois eu não queria simplesmente escolher nomes aleatórios para pessoas tão individuais, que compartilharam suas valorosas histórias comigo e com a pesquisa. Esperei o momento de surgirem os pseudônimos “ideais”.

Mas, ao ler o livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* de Conceição Evaristo, logo no sumário, encontrei o nome representativo para cada uma das participantes da pesquisa. Trago no Quadro 5 os nomes e um breve trecho que me remete à história dessas participantes que permitiram que a tese fosse construída.

Quadro 5 – Pseudônimos das participantes das Conversas reflexivas

Regina Anastácia	“Regina Anastácia, com a sua família, composta de mãe, pai, irmãs e irmãos, tias, tios, primas, primos, [...] emigrou do lugarejo em que vivia para Rios Fundos. Ali não era a sede do estado, mas tanto quanto a capital, a cidade era tida como uma esperança de melhoria de vida, para quem se dispunha a deixar o seu local de origem” (Evaristo, 2016, p. 128).
Mary Benedita	“Mas como uma menina nascida em Manhãs Azuis, a sétima de dez filhos, no seio de uma família de pequenos lavradores, poderia ganhar o mundo, aprender línguas, pintar quadros e tocar piano? Como?” (Evaristo, 2016, p. 71).
Aramides Florença	“Esta é a minha criança, - me disse a mãe, antes de qualquer palavra -, o meu bem-amado. O nome dele é Emildes

	Florença. E susteve a criança em minha direção, como se fosse me oferecer um presente” (Evaristo, 2016, p. 9).
Maria do Rosário Imaculada dos Santos	“Eu tinha um desejo enorme de falar de minha terra, de minha primeira casa, de meus pais, de minha família, de minha vida e nunca pude e pude (Evaristo, 2016, p. 47, grifo meu).
Rose Dusreis	“Eu nasci com o pendor da dança, embora para a minha família, isso não significasse nada – me disse Rose Dusreis – quando, já assentadas no chão [...] Dançar não nos oferecia nenhum sustento para a sobrevivência. – continuou ela – não comemos dança, dizia minha mãe [...]” (Evaristo, 2016, p. 107-108).
Adelha Santana Limoeiro	“Adelha Santana Limoeiro me causou a sensação de que já nos tínhamos encontrado um dia [...] Já que eu não conseguia atinar com o porquê da imagem dela me ser tão familiar, decidi achá-la parecida com uma estampa, que eu tinha visto, várias vezes, ainda na minha infância [...]” (Evaristo, 2016, p. 35).
Isaltina Campo Belo	“E soltamos uma boa gargalhada, como se fôssemos antigas e íntimas companheiras. A sonoridade de nossos risos, como cócegas no meu corpo, me dava mais motivos de gargalhar e creio que a ela também” (Evaristo, 2016, p. 55).
Lia Gabriel	“Transformei essa habilidade em profissão. Durante muito tempo, enquanto as crianças eram pequenas, sobrevivemos das aulas que eu dava em casa, e do dinheiro da loja ‘Tudo tem conserto’. E tem. Consertei a minha vida, cuja mola estava enferrujando. Eu mesma imprimi novos movimentos aos meus dias” (Evaristo, 2016, p. 99).

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, descrevo aspectos relevantes a uma pesquisa etnográfica crítica e discursiva.

4.2.2 Etnografia crítica e discursiva

Pesquisas em Análise de Discurso Crítica podem ser orientadas epistemologicamente por diversos paradigmas, entre eles o etnográfico e o documental. Segundo Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 98), a ADC e a etnografia podem se complementar como “uma forma de validação da pesquisa, que vai além da descrição e explicação textual, buscando uma interpretação do problema específico da prática social que está em discussão numa pesquisa particular”.

Chouliaraki e Fairclough (1999) recomendam a etnografia para complementar o arcabouço metodológico da ADC, uma vez que possibilita meios para a geração e a coleta de dados científicos e, como mencionam Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 151-152), a “ADC, por sua vez, provê um arcabouço capaz de mapear conexões entre escolhas linguísticas em textos e a prática social de que o discurso é parte.” Assim, “etnografia e ADC podem ser consideradas complementares para a geração/coleta e análise de dados em pesquisas que não se limitem a descrever o mundo social, mas pretendam interpretá-lo e fornecer uma explanação de suas conexões”.

Nesse sentido, Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 156) salientam que, “dado seu interesse na mudança social, a Análise de Discurso Crítica coaduna-se com a ‘pesquisa participante’, com a ‘pesquisa democrática’ e com a ‘etnografia crítica’, devendo o/a pesquisador/a escolher, dentre “as abordagens etnográficas coerentes com a ADC”, as que sejam uma prática teórica crítica e engajada “com o contexto de pesquisa e com os participantes”.

Desse modo, o pesquisador Michael Taylor (1996) considera que a etnografia, que tem a finalidade de obter diversas dimensões do objeto de pesquisa, é caracterizada por variados métodos de geração de dados, por uma abordagem flexível e por conclusões baseadas em diferentes fontes.

Para Ramalho e Resende (2011, p. 81), a etnografia caracteriza-se como um método múltiplo que possibilita reduzir o risco de “uma abordagem unilateral do tema” pesquisado. Entretanto, não se trata apenas de uma simples combinação de métodos, e sim “de um diálogo profícuo, mas que exige reflexão e rompimento de fronteiras” (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 158).

Portanto, “É importante reconhecer que a pesquisa etnográfica, como “um processo autoconstrutivo, se constrói à medida que é feita; pode ser modificada e frequentemente o é” (Ramalho; Resende, 2011, p. 88).

Assim, a pesquisa crítica deve ser, antes de tudo, autocrítica, inclusive nas escolhas relacionadas à pesquisa como a ontologia, a epistemologia e os métodos. Logo, a etnografia é um paradigma epistemológico coerente com a versão de ontologia adotada na ADC de Fairclough, uma ontologia crítico-realista baseada no conceito de práticas sociais como constituídas de elementos irredutíveis a um (Resende, 2009, 2013).

Portanto, Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 164) ressaltam que:

A ampliação do diálogo entre ADC e etnografia pode, pois, significar avanços significativos para ambas – para a ADC na necessária busca de coerência entre ontologia e epistemologia; para a etnografia no aprofundamento da reflexão das relações dialéticas entre linguagem e sociedade e na provisão de um enquadre para análise de dados textuais.

Entretanto, como apontam os pesquisadores (2017, p. 164), relacionar a Ciência Social Crítica com a ADC é um desafio intelectual ao/à pesquisador/a, mas que é “por meio de uma abordagem etnográfica multimetodológica capaz de acessar práticas, eventos, discursos, ideologias, identidades e relações sociais na pesquisa discursiva crítica, a fim de tornar coerentes as perspectivas ontológicas e epistemológicas em ADC”.

A etnografia nos estudos discursivos, segundo Magalhães, Martins e Resende (2017), é utilizada como uma abordagem metodológica, visto que aqueles são uma dimensão da prática social. Para os autores, isso “significa que os textos – a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais – precisam ser contextualizados nas práticas, o que exige um trabalho de campo” (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 95).

Como aponta a estudiosa Amanda Coffey (1999), no trabalho de campo, como etnógrafas/os, escrevemos cada vez mais sobre “como entendemos e refletimos sobre nossas próprias experiências, interações e posições no campo” (Coffey, 1999, p. 115). Assim, cada vez mais incluímos nossas identidades em nossas notas de campo, revelando nas narrativas as negociações de identidade dos pesquisadores e dos participantes.

Dessa maneira, nas pesquisas em ADC, usamos uma etnografia que contemple a criticidade do/a pesquisador/a. A esse respeito, a professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e pesquisadora do Gecria Mayssara Oliveira enfatiza:

[...] a etnografia crítica é sobre pesquisa com humanidade, sobre, inclusive, reconhecermos as nossas identidades ao desenvolver nossos estudos. Por este motivo, a autoconsciência de nossas motivações deve ser contínua, uma vez que pertencemos a uma estrutura social que constrange nossas ações, mesmo que nem sempre nos damos conta do que fazemos para performar maior validade no campo acadêmico (Oliveira, 2021b, p. 164).

Nesse viés, segundo a pesquisadora Kim Etherington (2004), em seu livro sobre pesquisa reflexiva, podemos nos guiar por algumas reflexões para não perdermos o foco reflexivo de nossas pesquisas. Nesse viés, a também professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e pesquisadora do Gecria Vânia dos Reis Sousa complementa:

O elemento “sentinte” remota às nossas percepções que se abrem para além do que somos capazes de compreender e reelaborar dentro das teorias já citadas. “Sentir” é perceber como somos constituídos, sem necessariamente, passar pelo crivo intelectual ao qual estamos submetidos – é ver o mundo em que o nosso ser, poder e saber pode ser experimentado a partir de uma lente não colonial. Pesquisa é vivência, é o ‘sentar’ no lugar e ser outro: outro olhar, outra percepção, outra possibilidade daquilo que pensamos já ser visto e falado (Sousa, 2022, p. 70).

A seguir, descrevo aspectos relevantes para uma pesquisa de etnográfica crítica e discursiva.

4.2.3 Autoetnografia e inspirações de cunho (auto)etnográficos

Marcelo Diversi e Claudio Moreira, estudiosos da autoetnografia e professores do *Department of Communication, University of Massachusetts at Amherst. Amherst, Massachusetts, USA*, narram que a autoetnografia surgiu no movimento pós-estruturalista nas décadas de 1980-1990 a partir de conflitos entre as ciências sociais, as humanidades e as artes. Segundo eles, “dentro do campo dos estudos da performance, a autoetnografia está situada nas interseções do ‘feminismo do Terceiro Mundo’, do pós-colonialismo, dos estudos culturais e da pedagogia crítica” (Diversi; Moreira, 2021, p. 6-7).

Com essa mudança de foco, mais etnógrafas/os começaram a se concentrar também em suas próprias experiências de participação em seus trabalhos de campo. Coffey (1999) relata que as anotações de campo das/os etnógrafas/os sempre tiveram reflexões pessoais de seus trabalhos, embora, no passado, raramente fossem publicadas como parte da experiência etnográfica oficial.

Diante desse novo contexto e ainda hoje, Diversi e Moreira (2021, p. 5-6) apontam que a autoetnografia é um conceito “escorregadio que foge a definições rígidas e categorizações fáceis”. Como afirma Clifford Geertz, a questão da presença autoral do/a pesquisador/a nos textos científicos:

[...] tem atormentado a etnografia desde seus primórdios, embora o tenha feito sob forma disfarçada na maioria dos casos. Disfarçada porque, em geral, não tem sido apresentada como um problema da ordem da narrativa [...] como um

problema epistemológico, uma questão de como impedir que visões subjetivas distorçam fatos objetivos (Geertz, 2005, p. 20-21).

Nesse contexto, etnógrafas/os passaram a escrever cada vez mais, em suas pesquisas, sobre como entendem suas “próprias experiências, interações e posições no campo” (Coffey, 1999, p. 115), surgindo um outro “eu” etnógrafo, tornando as narrativas pessoais cada vez mais aceitas como um meio de revelar as negociações de identidade de pesquisadoras/es e participantes.

Na aula da disciplina Laboratório de Linguagem e Ensino (informação verbal)¹⁰, a professora Juliana Dias nos provocou com as seguintes indagações: “Será que 40 anos depois estamos fazendo isso? Fazemos com medo? Por quê?”

Possivelmente, porque, como aponta o estudioso Michael Angrosino (1998, p. 265), a experiência é uma “subjetividade compartilhada”. Diversi e Moreira (2021, p. 7) apontam que a autoetnografia “trabalha para desestabilizar e subverter a supremacia nas dicotomias do corpo e da mente, da teoria e da prática, do pessoal e da política, do pesquisador e do sujeito tão difundidos nos contextos acadêmicos”. Nesse sentido, compartilho a definição de Chang:

O que é autoetnografia? Porque autoetnografia pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes, devo esclarecer o que eu entendo por autoetnografia. A autoetnografia que eu desenvolvo neste livro combina análise cultural e interpretação com detalhes da narrativa. Ela segue mais a abordagem de investigação antropológica e social científica em vez de contar histórias de forma descritiva e performática. Ou seja, eu espero que as histórias dos autoetnógrafos sejam analisadas e interpretadas dentro de seu mais amplo contexto sociocultural (Chang, 2000, p. 46).

Partindo desse conceito, optei por uma pesquisa de cunho (auto)etnográfico por considerá-la adequada à minha proposta de pesquisa. Para Thommy Eriksson (2010, p. 93), acadêmicos que se utilizam da autoetnografia ainda enfrentam grandes desafios para que suas pesquisas sejam legitimadas como ciência e até mesmo para que seus trabalhos sejam aceitos para publicação. Devido a estes fatores, pesquisadores das áreas de LA e da Educação têm preferido denominar suas pesquisas como sendo do tipo etnográfica ou de cunho autoetnográfico. Apesar das críticas, a autoetnografia tem se mostrado uma alternativa metodológica às pesquisas científicas tradicionais de base positivista, por exemplo, em alguns estudos englobando as teorias de Letramentos e ensino de línguas e literaturas.

¹⁰ Fala da professora Juliana Dias na disciplina “Laboratório de Linguagem e Ensino” em 8 de out. de 2021.

O professor Marcelo Diversi traz a seguinte reflexão:

A autoetnografia pode nos ajudar a encontrar nossa humanidade comum nos espaços entre nós e eles, certo? A autoetnografia pode nos ajudar perturbar as identidades rígidas simplistas do Outro necessárias para campanhas de ódio e exclusão. Autoetnografia pode nos ajudar a conectar os pontos entre o pessoal e o político de forma intencional e pública. Autoetnografia pode nos ajudar a trazer conhecimento da experiência vivida que é muitas vezes tão confuso, contraditório, controverso e inquantificável pelo paradigma dominante para lidar com nossos estudantes em Comunicação e Desenvolvimento Humano, nas Costas Leste e Oeste dos Estados Unidos (Diversi; Moreira, 2019, p. 4).

Para Diversi e Moreira (2021), a autoetnografia é uma maneira de ser e de escrevermos a história da resistência contra a opressão, a injustiça e a exclusão, partindo de nossa humanidade comum, de nossas identidades entre fronteiras para desafiar a “preferência acadêmica pela sofisticada análise foucaultiana do poder, ao invés de honrar as narrativas ordinárias marcadas de sangue e profanações” (Diversi; Moreira, 2021, p. 7). E complementam: “perceber nossa humanidade, mas considerar as peculiaridades de cada um, de sua cultura, de suas buscas” (Diversi; Moreira, 2021, p. 8).

Assim, compartilhar minhas histórias com as envolvidas no meu trabalho de campo promoveu uma maior conexão entre nós e permitiu trocas mais fluidas. Senti, em muitos momentos, que, ao contar a minha experiência e ouvir a delas, acolheu nossas dores naquele momento e permitiu reflexões mais aprofundadas sobre o assunto. Deixa de ser um monólogo e passa a ser um diálogo.

Só a título de exemplificação, trago um fragmento da conversa reflexiva com a aluna Regina Anastácia para mostrar como as minhas partilhas entraram no diálogo. Em certo momento de seus relatos, Regina conta que tinha o hábito, na adolescência, de escrever em agendas como se fosse um diário. Contou que sua mãe leu uma vez seus escritos e mencionou como isso a afetou. Nesse momento, lembrei também que passei por isso e mostrei a ela uma agenda que guardo.

Regina Anastácia

Pesquisadora

Eu quero só te mostrar um negócio. Um minutinho. Vou só pegar. Rapidão.

É que você falou de agenda.

Olha a minha!

Regina Anastácia

Ah! Era assim que ficava a minha!

Pesquisadora

[...] Só que aquilo que você fala...

de você falar que as pessoas liam, né? O tanto que a gente se sentia invadida. Uma vez aconteceu também da minha tia ler. Eu fiquei super indignada.

Regina Anastácia

Sim. Sim. [...]

Eu tenho... agora eu lembrei de outra coisa. Que eu lembrei de a gente escrevia até dos paquerinhas, né? Dos que a gente gostava. Hoje a gente chama “crush”. Eu tenho um texto publicado num jornal, Jornal liberal, que é afiliado do Globo lá. Que é um texto pra esse menino, publicado no jornal numa seção dominical!

Com esse fragmento, mostro como as minhas partilhas permearam as conversas reflexivas, a partir do tema falado pela aluna e quando existia abertura. O objetivo foi mostrar que realmente eu estive/estou inserida nos contextos de escrita partilhados, identificando-me com suas histórias. Tive o cuidado de compartilhar somente as vivências que corroboravam com o que elas estavam contando, construindo, assim, uma afinidade natural e distanciando um pouco da hierarquia que existe em “entrevistas”.

Dessa forma, é preciso considerar que há limites na autoetnografia como o cuidado ético, visto que, quando escolhemos usar essa abordagem, desistimos, em alguma medida, da segurança que a objetividade promete nos dar. Nesse sentido, é necessário nos atentar para o quanto revelar e quais linhas não devem ser cruzadas. Um limite que estabeleci foi o de não relatar informações e narrativas que saíssem do foco do tema, guiando a conversa pelos relatos das próprias participantes.

Desse modo, em vez de “mais representações e interpretações essencialistas da experiência vivida em nossos tempos globalizados e pós-coloniais, procuramos narrativas de vidas vividas, aqui e ali, nos espaços entre – in between – as identidades fixas” (Diversi; Moreira, 2021, p. 15).

4.3 Desenhando a pesquisa

Em uma pesquisa qualitativa, é importante um planejamento chamado de “desenho de pesquisa”. Segundo Flick (2009), **desenho de pesquisa** é um instrumento de planejamento que tenha um foco claro, construído em torno de perguntas de pesquisa também claras, de modo a sistematizar e orientar o trabalho do/a pesquisador/a na decisão sobre a escolha de métodos adequados para se alcançar o resultado esperado. Para o autor, “um bom desenho de pesquisa é resultado de reflexão, planejamento e decisões claras sobre os passos de sua construção”, e “deve, “ao mesmo tempo, ser sensível, flexível e ajustável às condições em campo, e, nesse sentido, estar aberto a novas visões resultantes dos primeiros passos ou durante o processo de pesquisa” (Flick, 2009, p. 73).

Dessa forma, apresento nesta seção o desenho da pesquisa, no qual retomo as questões de pesquisa e os objetivos geral e específicos, descrevo os métodos e as estratégias de geração de dados e, por fim, apresento o mapa de coerência.

4.3.1 Questões de pesquisa: ponto de partida

- 1) Práticas decoloniais de leitura e escrita, vivenciadas no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), podem dialogar com mudanças nas práticas discursivo-identitárias do ponto de vista social (estudante universitária e futura professora), pessoal e agente de mudança das alunas participantes?
- 2) Práticas discursivo-identitárias, construídas em uma comunidade de aprendizagem, podem possibilitar uma escrita autoral e novas formas de agenciamento das participantes na vida pessoal?
- 3) Espaços dialógicos de interação podem permitir a circulação de histórias de vidas que inspirem outras pessoas e estimulem a escrita autoral e criativa?
- 4) Estudos sobre autoria criativa, realizados no âmbito do Gecria (UnB), podem impactar a (re)textualização dos letramentos acadêmicos na e da universidade, a partir da experiência de uma comunidade de escrita na UAB/UnB?
- 5) Que novos significados representacionais, identificacionais e acionais despontam nas participantes durante e após o trabalho com letramentos críticos reflexivos?

Apresento a seguir o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

4.3.2 Objetivos geral e específicos

Com base nessas perguntas, engajo-me em uma pesquisa qualitativa de cunho (auto)etnográfico crítico a fim de **investigar se práticas de letramentos críticos reflexivos, situados no contexto da UAB/UnB, reverberam na transformação identitária das participantes do ponto de vista social (estudantes acadêmicas e futuras professoras), pessoal e agente de mudança**, por meio dos objetivos específicos a seguir:

- a) Investigar práticas decoloniais de leitura e escrita, vivenciadas no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UnB), em seus diálogos com mudanças nas

- práticas discursivo-identitárias, do ponto de vista social (estudantes acadêmicas e futuras professoras), pessoal e de agente de mudança das alunas participantes;
- b) Pesquisar se as práticas discursivas construídas em uma comunidade de aprendizagem possibilitam uma escrita autoral e novas formas de agenciamento das participantes na vida pessoal;
 - c) Compreender se espaços dialógicos de interação permitem a circulação de histórias de vidas que inspirem outras mulheres e estimulem a escrita autoral e criativa;
 - d) Analisar como os estudos sobre autoria criativa no âmbito do Gecria (UnB) impactam os letramentos acadêmicos na e da universidade, a partir da experiência em uma comunidade de escrita na UAB;
 - e) Problematizar como foram construídos, negociados e transformados os significados representacionais, identificacionais e acionais durante e após o trabalho com letramentos críticos reflexivos.

A fim de alcançar esses objetivos, optei por uma triangulação metodológica, conforme explicação a seguir.

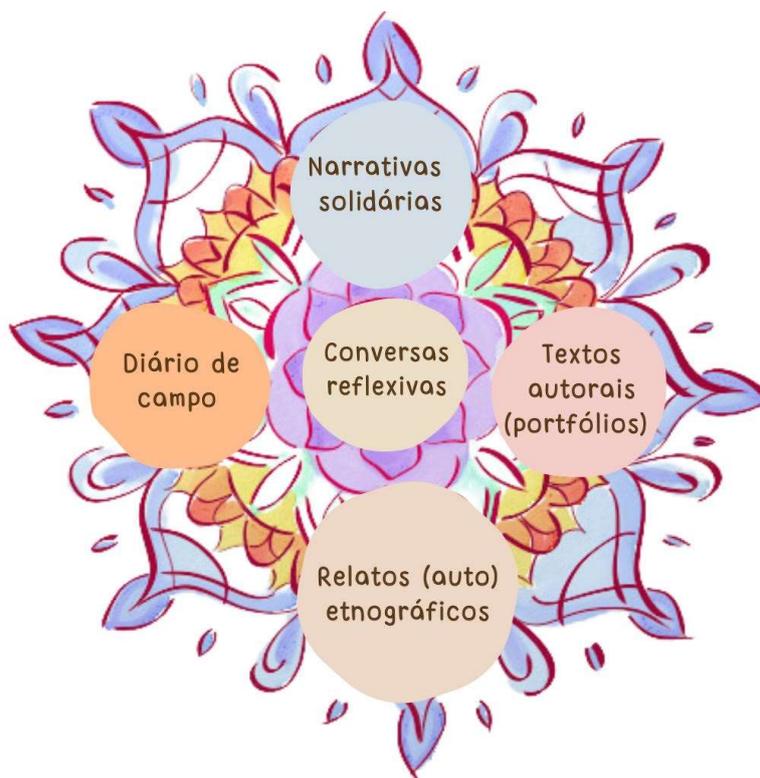
4.3.3 Triangulação metodológica

Proponho nesta pesquisa uma “pluralidade metodológica” por acreditar em diversos métodos para explorar diferentes dimensões de pesquisa, considerando que “uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 18).

Outrossim, ao utilizar a triangulação de métodos qualitativos, o foco é “assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”, mas considerando que a realidade é complexa e plural e que, portanto, o objetivo não é assimilá-la por completo (Denzin; Lincoln, 2006, p. 19). Sendo assim, realizei a triangulação entre os seguintes métodos para a geração de dados do *corpus*: diário de pesquisa, narrativas solidárias, textos autorais dos portfólios das participantes, conversas reflexivas e relatos de cunho (auto)etnográficos.

A seguir, a Figura 7 com a representação da triangulação metodológica:

Figura 7 – Triangulação metodológica



Fonte: elaborada pela autora

Na próxima seção, descrevo cada um dos métodos escolhidos e o *corpus* selecionado.

4.3.4 Estratégia de geração de dados

De modo a alcançar os objetivos geral e específicos da pesquisa, optei por gerar dados de textos produzidos no período de quatro anos, em três momentos diferentes, da seguinte forma:

Entre 2019 e 2023, nas minhas escritas reflexivas no **Diário de pesquisa**, espaço que construí como forma de desaguar reflexões, dificuldades e aprendizados que vivenciei ao longo de todo o doutorado.

Em 2020, nos **textos produzidos coletivamente** na disciplina de Leitura e Produção de Textos (LPT), realizada como parte curricular do curso de Letras – Português da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), disponíveis no banco de dados do

Gecria¹¹. Nesta tese, nomeei esses textos coletivos de **Narrativas solidárias**, como explico nesta seção.

Em 2020-2021, nos **textos autorais e individuais**, no formato de **Portfólios**, também produzidos pelas/os alunas/os na disciplina de Leitura e Produção de Textos, como parte da avaliação final da disciplina.

Em 2022-2023, por meio do que chamei de **Conversas reflexivas** com alunas participantes da disciplina de LPT e da 1ª Oficina de Escrita Criativa UAB/UnB que aceitaram o convite para participarem desta tese. De modo a orientar as conversas, elaborei perguntas abertas sobre questões que abarcam os objetivos de pesquisa aqui propostos (cf. Apêndice E).

Em 2020-2023, nos meus **Relatos reflexivos e (auto)etnográficos**, compostos das minhas próprias experiências como aluna do curso de Letras da UAB/UnB, diluídos em ao longo da tese.

Desse modo, explico e contextualizo cada um desses métodos.

4.3.4.1 Diário de pesquisa

O diário de pesquisa é um instrumento de registro do/a pesquisador/a para anotar suas observações, reações pessoais, frustrações e conquistas do trabalho de campo. Além disso, podem ser anotadas impressões sobre as relações percebidas entre a prática e a teoria, entre o desenho da escrita e a realização concreta do trabalho, e o que mais a/o etnógrafa/o considerar importante (Ramalho; Resende, 2011). Esse apontamento pode ser feito por escrito ou degravado das gravações. Pode ter uma estrutura fechada e definida indicando o que deve ser observado ou aberta, permitindo ampla liberdade ao/a observador/a para inserir suas anotações (Gil, 2012). A forma aberta foi a que escolhi para compor o meu diário.

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), esses registros são estratégias que permitem prover acesso às práticas e à ação social, sendo este não direto, mas mediado pela compreensão do/a pesquisador/a, assim como por seus modos de observar. No entanto, os autores ressaltam que isso não invalida a observação como fonte de dados, visto que, da mesma forma que os textos são analisados com base na subjetividade da/o analista, o mesmo se dá com as observações do diário de pesquisa.

¹¹ Como explicitado na nota de rodapé 2, o Gecria possui um compilado de produções textuais que podem ser utilizadas pelas/os pesquisadores do grupo para pesquisas, conforme explicação na nota de rodapé 2.

Meu diário de campo foi iniciado logo no início do doutorado, com o objetivo de desaguar reflexões, dificuldades e aprendizados que vivenciados ao longo da pós-graduação. Ele foi um espaço de acolhimento e desabafo e também um lugar para anotar aprendizados e ideias que se apresentaram para mim desde quando participei das disciplinas previstas na grade curricular até as conversas reflexivas com as participantes.

Assim, ao conjunto dessas narrativas pessoais, denominei **Diário de pesquisa** por considerar que o “campo” de pesquisa não se dá apenas na geração dos dados, mas sim desde o primeiro momento da universidade. Alguns fragmentos dele estão diluídos no texto desta tese e compõem a interpretação da pesquisa.

4.3.4.2 Narrativas solidárias

As narrativas solidárias foram produzidas ao longo da disciplina de Leitura e Produção de Textos (LPT), realizada como parte curricular do curso de Letras – Português da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB) e estão disponíveis no banco de dados do Gecria e são de uso privativo do grupo após autorização das/os autoras/es.

Esses textos foram produzidos por meio de uma metodologia dialógica a partir de editor de textos *on-line* do próprio *Google*, chamado *Google Docs*. Este aplicativo permite edições simultâneas e coletivas, que podem ser acessadas por todas/os as/os participantes autorizadas/os e que permite a interação entre elas/es. Há a opção de assinar as escritas com o nome ou deixar anônimo, bem como acrescentar comentários e reflexões nos demais textos. É um espaço que possibilita um encontro do “eu” e do “outro” de modo a “pensar com o outro” (Dias; Bach Júnior, 2021, p. 42).

O termo **Narrativas solidárias** foi cunhado pela, também pesquisadora do Gecria, Edilan Kelma Nascimento de Sousa¹² e partiu de suas práticas ao conduzir comunidades de escrita criativa autoral em 2020. Segundo explica, foram encontros *on-line* com diversas metodologias, como conversas em roda e escuta atenta, de modo que as/os participantes ficassem à vontade. Para ela, nesse contexto, foi perceptível o tanto que as narrativas de uma/um tocavam as/os outras/os participantes e o tanto que elas/es se solidarizaram entre si nessas partilhas. A autora ressalta:

Das inúmeras reflexões que tive ao conduzir essas comunidades, percebi o quanto as narrativas dos colaboradores, as escritas e as orais, eram solidárias. Os textos partilhados, todos importantes, desde uma reflexão de como foi o dia

¹² A tese é intitulada “Práticas de escrita criativa autoral em comunidades como processo de construção do sujeito escritor: agência, protagonismo e consciência estilística” (Sousa, 2023, no prelo).

até a troca sobre os aprendizados das vivências na comunidade, todas essas partilhas eram entrelaçada (Sousa, 2023).

Assim, em uma narrativa, como ressalta Bruner (1995), a/o sujeita/o, ao narrar, coloca em ação a sua memória e, por meio dela, evoca e seleciona alguns eventos de suas vidas, de forma solidária, como menciona Edilan Kelma. Como percebi essa mesma dinâmica na escrita dos textos coletivos produzidos no *Google Docs*, nomeei este método como narrativas solidárias.

4.3.4.3 Textos autorais em portfólios

A escolha pelo portfólio como uma ferramenta metodológica se deu por ser, segundo Dias (2013, p. 2017), uma ação pedagógica que possibilita, “além da autoavaliação reflexiva, o desenvolvimento da autonomia linguística e discursiva do sujeito, estimulando autoconfiança”. Para Amaral (2005, p. 69), portfólio “é uma fusão de processos e produtos, é constituído pelos processos de reflexão, racionalização e pelo produto decorrente desses processos”.

Na educação, ele é utilizado como a junção de atividades realizadas em sala de aula ou em outros espaços, pois valoriza a criatividade e pode tornar o clima da sala de aula mais favorável ao processo de ensino-aprendizagem, visto que “coloca a/o aluna/o como protagonista do processo, estimulando os encontros entre pares e diminuindo as relações de poder existentes entre professor/a e aluno/a, aluno/a e escola” (Dias; Bach Júnior, 2021, p. 40).

O portfólio é a produção textual da/o aluna/o ao longo do tempo (bimestral, semestral ou ao longo da realização de um curso ou oficina). A partir dessa compilação, o/a professor/a pode analisá-lo para “encontrar pistas sobre o estilo da escrita e do aprendizado do/a aluno/a; sobre o modo como aspectos criativos se relacionam na escrita, na multimodalidade, na expressão oral e corporal” (Dias; Bach Júnior, 2021, p. 40).

Nesse sentido, Queiroz e Dias (2017, p. 167) complementam:

[...] o componente crítico e reflexivo gerado pela produção de portfólio influencia o/a [estudante] a assumir papel de protagonista na relação construída com a escrita, com a [escola], com o conhecimento, com a formação. Reconhecemos que [...] o portfólio constitui, no contexto pesquisado, um gênero que materializa essas práticas, podendo contribuir para o desenvolvimento da reflexividade do sujeito, do seu autoconhecimento e sua emancipação.

Desse modo, essa ferramenta metodológica pode estimular discussões advindas das próprias experiências vivenciadas na própria sala de aula, em dinâmicas de pequenos grupos e/ou compartilhadas com o grupo total, bem como permitir um diálogo entre o “eu” e “meu próprio texto” (Dias, 2021b).

Na disciplina de Leitura e Produção de Textos, os portfólios fizeram parte do plano do curso e foram produzidos individualmente pelas/os alunas/os como parte da avaliação final da disciplina. Para sua construção, a professora facilitadora orientou e apontou alguns textos que deveriam ser inseridos, mas deixou livre a escolha de incluírem todos ou os que preferissem. Além disso, foi sugerido que incluíssem fotos, imagens, colagens e/ou o que mais quisessem para compor essa atividade pessoal.

Nesta pesquisa, eles foram essenciais para as análises linguísticas e discursivas por serem a junção dos textos autorais produzidos ao longo do semestre. O meu acesso a esses textos se deu da seguinte forma. Durante as conversas reflexivas, pedi às alunas que, se pudessem e quisessem, poderiam compartilhar comigo os seus portfólios. Recebi três arquivos em formato escrito e um em formato de podcast¹³.

Compartilho uma parte muito interessante da conversa reflexiva com a aluna Regina Anastácia, em que ela relata que não fez o portfólio e que, por isso, não tinha como me enviar:

Regina Anastácia

*[...] E, quando a professora [Conceição] falou comigo: se você tiver seu portfólio...
[...] Eu não tenho portfólio. Eu não fiz. O que que acontecia? **Eu pegava meu caderno, que era o próprio caderno do curso de letras que eu utilizava, e, na hora das dinâmicas, eu escrevia nele... tipo de rascunho.***

No entanto, no decorrer da conversa, ela contou que tinha criado um podcast, o qual surgiu da seguinte maneira:

Regina Anastácia

¹³ Podcast “é um conteúdo em áudio que é consumido via plataformas de streaming. O podcast pode ter vários temas, modelos, durações e ainda possibilita o próprio ouvinte escolher a minutagem que quer. Quando acessamos plataformas como Spotify, podemos encontrar podcasts de educação, esportes, fofocas, notícias e outros. Essa vasta diversidade de programas se dá justamente pelo formato oferecer conteúdo sob demanda” (Boas, 2022). Esclareço que, mesmo sendo o podcast uma rede social pública, por questões éticas, não divulgarei o link e/ou nome, haja vista a participante ter compartilhado comigo apenas para análise de dados.

Eu tenho... eu tenho um jornal, mas eu não sei mais onde tá esse jornal. Mas, outro dia, eu achei ele e eu fiz um podcast. Porque, no período de 2020, eu comecei a fazer uma oficina de podcast. Na verdade, foi um curso sobre recursos digitais na educação. E aí tinha o podcast. E eu me encantei pelo podcast. E eu falo, né, eu leio esse texto rrsrrs

Após nossa conversa, ela me enviou por *Whatsapp* o *link* para que eu ouvisse os episódios. Ao ouvi-lo, fiquei maravilhada e vi que ela compartilhava muitos textos construídos na disciplina, como demonstram alguns fragmentos no Capítulo 5. Voltei a falar com ela depois para dizer o quanto gostei e que, na minha opinião, aquele era um excelente portfólio. Ela concordou e disse: “É, eu fiz o Portfólio!”

Foi uma troca muito proveitosa para nós duas.

4.3.4.4 Conversas reflexivas

Como integrante do grupo de pesquisa, tenho acesso a alguns contatos de participantes de oficinas, disciplinas e eventos ministrados por membras/os do Gecria. A partir disso, selecionei participantes que eram também alunas/os da UAB/UnB. O contato com as/os participantes se deu inicialmente por e-mail na forma de convite, perguntando se gostaria de participar da pesquisa. Após isso, marquei, com as alunas que aceitaram participar, uma conversa, de forma *on-line*, para o dia que me indicaram como de sua preferência. A conversa foi individual pelo *Google Meet* e gravada por mim depois da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (cf. Apêndice A) e do Termo de Assentimento (cf. Apêndice B). Esclareci a elas que a gravação era apenas para utilizar o áudio para fazer as transcrições em formato escrito.

Iniciei as conversas me apresentando, contando que também fui aluna da UAB/UnB e descrevendo os objetivos da tese. Notei que essa informação despertou curiosidade nelas e nos deixou à vontade para partilharmos nossas vivências e compará-las, considerando o lapso temporal (eu cursei a UAB/UnB de 2009 a 2013, e a conversa se deu em 2022-2023). Essa conexão transformou o que chamei inicialmente de “entrevista semiestruturada” em conversas fluidas. Por isso, nomeei-as de **conversas reflexivas**, momentos em que trocamos reflexões também. Foram momentos muito ricos e acolhedores que não se restringiram a simples entrevistas com perguntas e respostas, como é possível notar no fragmento a seguir em que partilhamos ideias e experiências sobre a área de Revisão de textos (uma das áreas de Letras-Português).

Rose Dusreis

Rose Dusreis

Nossa, fico feliz de encontrar alguém assim. Nossa, que bacana.

Pesquisadora Camila

É tão legal, né? Umas coincidências que eu nem imaginava. Eu nunca imaginei isso.

Rose Dusreis

Porque eu nunca tive contato com nenhum profissional da área de revisão. Eu só sempre pensei assim: “Ah, quero atuar com revisão de texto”. Mas nunca, jamais tive um contato, sabe? E achei muito legal. Quando você falou, meu Deus do céu. Que coincidência que parece.

De modo a me organizar, separei as conversas em dois blocos.

No primeiro, conversei com o atual coordenador do curso de Letras da Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade de Brasília (UAB/UnB), o Professor Doutor Gilson Charles¹⁴, com o objetivo de compreender a estrutura administrativa e pedagógica e as peculiaridades da UAB/UnB; e conversei com o monitor da 1ª Oficina de Escrita Criativa da UAB/UnB¹⁵, a fim de conhecer a metodologia desenvolvida no Gecria e aplicada em disciplinas e oficinas de leitura e escrita.

Nesse Bloco 1 (cf. Apêndice C), selecionei os fragmentos do coordenador que considere explicarem e comporem a conjuntura da pesquisa. Da mesma forma, selecionei os fragmentos do monitor que acompanhou a oficina de escrita criativa, com foco também na composição da conjuntura da pesquisa, bem como para compreender melhor o contexto relatado pelas alunas participantes. Nomeei o monitor de “Jovem não forasteiro”, a partir de uma fala sua em que se identificou como “forasteiro” e, logo depois, enfatizou que as alunas não o deixaram ser forasteiro, fragmento descrito a seguir (cf. Apêndice D):

Jovem não forasteiro

Então, de alguma maneira ali, eu com os meus 18 anos que eu tinha na época, tinha que me encontrar na situação de mulheres, de diferentes idades, e tinha que entrar nessa comunidade de alguma forma [...]

A princípio eu fiquei, tipo meio assim: ‘acho que sou o único forasteiro aqui’, mas, em momento nenhum, elas me deixaram como forasteiro”.

¹⁴ Este é o único participante descrito pelo seu nome real, visto que é empossado em um cargo público e amplamente divulgado.

¹⁵ Sobre a construção dessa comunidade de escrita, ver nota de rodapé 4.

Ressalto que tanto a conversa com o coordenador quanto a com o monitor não fazem parte da análise dos dados, mas apenas da conjunta da pesquisa.

No Bloco 2 (cf. Apêndice E), as conversas reflexivas foram com as alunas participantes da pesquisa. Das 9 alunas que entrei em contato, 8 puderam participar. Por serem momentos de trocas, algumas participantes, já no início, fizeram relatos pessoais e incluíram livremente muitas questões que eu tinha elencado para orientar o diálogo. Não as interrompi, deixando que a interação guiasse a conversa.

4.3.4.5 Relatos de cunho (auto)etnográfico

Por fim, utilizei como ferramenta metodológica os **relatos de cunho (auto)etnográficos**. Optei por inserir esses relatos de forma diluída ao longo do texto sempre que considerei importante compartilhar minhas reflexões e experiências relacionadas ao assunto. Essa escolha se deu por não ser, propriamente, parte dos objetivos analisar os meus discursos, haja vista que as inspirações (auto)etnográficas nesta tese são transversais à pesquisa e uma escolha mais autoral que analítica.

A seguir, a fim de sistematizar os aspectos metodológicos descritos neste capítulo, construí o Quadro 6:

Quadro 6 – Estratégia de geração de dados

Foco	Conversas Reflexivas	Textos Autorais (Portfólios)	Narrativas Solidárias	Relatos reflexivos e (auto) etnográficos da autora	Diário de Campo
Análise de dados	Narrativas de 8 alunas	4 portfólios (sendo 3 escritos e 1 em formato de podcast)	Cerca de 300 páginas de textos escritos, produzidos coletivamente no <i>Google Docs</i>	-	-
Conjuntura	Narrativas do coordenador	-	-	Diluídos ao longo do texto	Diluídos ao longo do texto

Conjuntura	Narrativas do monitor	-	-	Diluídos ao longo do texto	Diluídos ao longo do texto
------------	-----------------------	---	---	----------------------------	----------------------------

Fonte: elaborado pela autora

Optei por definir cores para cada um desses métodos, as quais acompanham os quadros e os fragmentos disponibilizados ao longo do trabalho, conforme legenda do Quadro 7:

Quadro 7 – Legenda de cores

Cinza	Relatos do coordenador
Lilás	Relatos do monitor
Rosa	Conversas Reflexivas
Verde	Textos Autorais (Portfólios)
Amarela	Narrativas Solidárias
Laranja	Relatos reflexivos e (auto)etnográficos da autora
Azul	Diário de Campo

Fonte: elaborado pela autora

Por fim, apresento o mapa de coerência da pesquisa. Com ele, busco mostrar a correlação entre os objetivos, as estratégias de geração de dados e as categorias propostas para as análises dos dados gerados, detalhadas nos Capítulos 5 e 6.

4.3.5 Mapa de coerência

De modo a relacionar objetivos de pesquisa, apresento o mapa de coerência da pesquisa por meio do quadro a seguir:

Quadro 8 – Mapa de coerência

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS	CATEGORIAS
a) Investigar práticas decoloniais de leitura e escrita, vivenciadas no contexto da Universidade Aberta do Brasil,	Conversas Reflexivas	Espaço (linha abissal) – materialidade das práticas discursivas: metáforas espaciais

<p>em seus diálogos com mudanças nas práticas discursivo-identitárias do ponto de vista social (estudantes acadêmicas e futuras professoras), pessoal e de agente de mudança das alunas participantes</p>		<p>Facilitadora da oficina (a ética do amor/autoatualização): significado identificacional</p> <p>Senso de pertencimento (comunidade de escrita): significado identificacional</p>
<p>b) Pesquisar se as práticas discursivas construídas em uma comunidade de aprendizagem possibilitam uma escrita autoral e novas formas de agenciamento das participantes na vida pessoal</p>	<p>Textos autorais dos portfólios</p>	<p>Significado identificacional: Metáforas</p>
<p>c) Compreender se espaços dialógicos de interação permitem a circulação de histórias de vidas que inspirem outras mulheres e estimulem a escrita autoral e criativa</p>	<p>Narrativas solidárias</p>	<p>Significado acional: intertextualidade</p>
<p>d) Analisar como os estudos do Gecria impactam os letramentos acadêmicos na e da universidade a partir da experiência em uma comunidade de escrita na UAB</p>	<p>Conversas reflexivas</p>	<p>Identificacional, representacional, acional</p>
<p>e) Investigar significados representacionais, identificacionais e acionais após o trabalho com letramentos críticos reflexivos</p>	<p>Conversas reflexivas Portfólios</p>	<p>O eco de nossas vozes: significado acional (conversas reflexivas)</p> <p>Ser professora: significado representacional (conversas reflexivas)</p>

		Agente de mudança e autoria criativa: significado acional (conversas reflexivas e portfólios)
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora

Com essas ferramentas metodológicas, siga para a análise dos dados no Parte 3, composta pelos Capítulos 5 e 6.

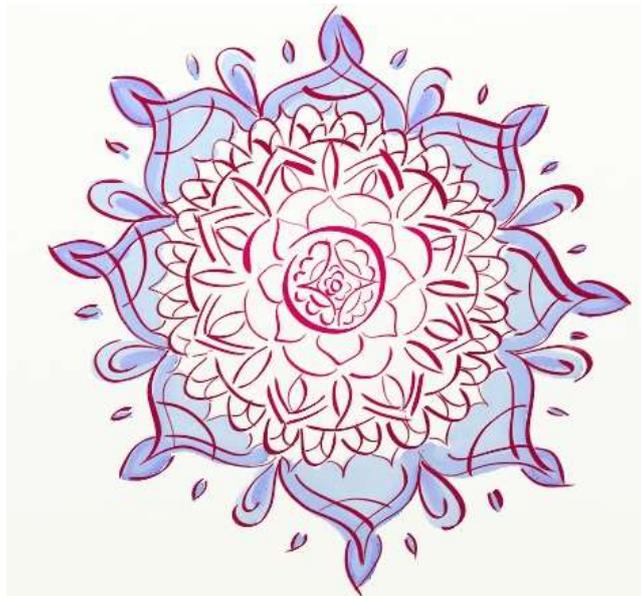
PARTE 3

Enquanto isso, no mundo de fora, a mulher continuava apressada, correndo de um lugar a outro, trabalhando incansavelmente para dar conta de tudo, afinal a vida dela era diferente da das outras. Ela não podia descansar, porque precisava provar o tempo todo que era merecedora do reconhecimento e do amor que viesse a receber...

Em mais um dia comum de pressa e correria para dar conta de tudo, ao se olhar no espelho, a mulher se assustou. Ela viu no seu olhar o olhar de uma menina com sorriso leve. Incrédula, sua primeira reação foi se afastar rapidamente, afastar o seu olhar daquele olhar. Mas voltou e olhou de novo. Ficaram se olhando por um tempo. A mulher desviou o seu olhar algumas vezes. A menina, nenhuma.

Foi aí que o primeiro encontro aconteceu. (continua na abertura das Considerações finais.)

(Camila Moreira)



Capítulo

5 DIÁLOGOS CRÍTICOS REFLEXIVOS

*não queimarão os
significados.*

Nossas memórias abarcam os significados que damos às nossas vidas. A memória é significada e (res)significada pelos atores sociais e grupos, sendo determinada em função dos anseios pessoais, sociais, políticos e também do próprio presente, uma vez que será no tempo presente que esses anseios irão aflorar e determinar o que deve ser lembrado ou esquecido. A memória se desloca o tempo todo. Ao mesmo tempo em que a interrogamos, ela nos interroga e desenvolve papel importante ao reforçar sentimentos de pertencimento e identidades. É um processo de transformação, representada pela mandala, e de (re)existência, representada por Nego Bispo. É mais um convite aos diálogos críticos reflexivos.

A Parte 3 é composta pelos Capítulos 5 e 6, com o intuito de compartilhar a análise dos dados e cumprir com os objetivos da pesquisa.

Neste Capítulo 5, pretendo responder aos objetivos de pesquisa “a”, “b” e “c”. Na Seção 1, investigo, por meio dos fragmentos, como se deu a construção da comunidade de escrita no âmbito da UAB/UnB a partir dos seguintes aspectos: textos escritos em práticas decoloniais de leitura e escrita; a universidade e sua linha abissal como local da materialidade das práticas discursivas; a representação da professora da comunidade, considerando a ética do amor e a autoatualização; o senso de pertencimento e de

comunidade. Na Seção 2, analiso o papel da escrita autoral e criativa e de novas formas de agenciamento em Portfólios e Narrativas solidárias.

Como descrito detalhadamente no Capítulo 3, para fazermos análises linguísticas com base no arcabouço da Análise de Discurso Crítica, observamos recursos linguísticos empregados no texto, de modo a reconhecer como o/a autor/a constrói a sua representação da realidade, como identifica a si mesma/o e a outras pessoas e como esse texto age sobre o mundo e sobre as/os suas/seus leitoras/es.

Antes, esclareço que, por questões éticas, optei por omitir (por meio de [...]) o nome das/os professoras/es citadas/os pelas alunas durante nossa conversa. E, por aparecer recorrentemente, escolhi um nome fictício para a professora que guiou a comunidade de escrita, criada a partir da disciplina de Leitura e Produção de Textos e da 1ª Oficina de escrita de escrita da UAB/UnB, nomeando-a de **professora Conceição**.

A seguir, as análises.

5.1 Comunidades de escrita: textos escritos em práticas decoloniais de leitura e escrita

Nesta seção, busco responder ao **primeiro objetivo de pesquisa**, qual seja: *Investigar práticas decoloniais de leitura e escrita, vivenciadas no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UnB), em seus diálogos com mudanças nas práticas discursivo-identitárias, do ponto de vista social (estudantes acadêmicas e futuras professoras), pessoal e de agente de mudança das alunas participantes.*

Com esse intuito, selecionei dados gerados nas Conversas reflexivas e dividi esta seção de acordo com aspectos evidenciados pelos dados. São eles: a representação da universidade, da EaD e da comunidade de escrita como espaços de materialidade das práticas discursivas; a identificação da professora da comunidade de escrita e do senso de pertencimento a ela.

5.1.1 A universidade e sua linha abissal: materialidade das práticas discursivas

Como detalhado na Parte 1, a Universidade Aberta do Brasil é uma modalidade de Educação a Distância e, como tal, é composta de alguns eventos sociais, como: vestibular para entrada na universidade; aulas síncronas ou assíncronas, no formato *on-*

line ou presencial em alguns momentos; fóruns de discussão na plataforma digital, para citar alguns.

Observei que há várias formas de as participantes representarem esses eventos. Entretanto, independente da maneira discursiva utilizada, quando as alunas se referem ao ingresso na universidade, marcam claramente o “lado de fora” e o “lado de dentro” desse espaço. A isso Boaventura Sousa Santos chama de pensamento abissal, que:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível (Santos, 2007, p. 71).

Nesse sentido, em relação às marcações de espaço, notei três momentos da representação, sendo um contínuo que vai do menos para o mais no campo identificacional, perceptível pelo uso de léxicos diferentes. Ressalto que, apesar dessa divisão, os momentos se imbricam e se misturam muitas vezes nos diversos fragmentos apresentados nos dois capítulos analíticos. Assim, embora eu tenha selecionado alguns para representar as marcas discursivas de espaço, elas aparecem em outros momentos, os quais sinalizarei quando necessário. Seguem as análises.

Momento 1

Nas Conversas reflexivas, identifiquei na fala das alunas a recorrência narrativa de que entrar na universidade foi a realização de um sonho, de um objetivo de vida. Algumas enfatizam que sonhavam em entrar, especificamente, na Universidade de Brasília; outras, no curso de Letras. Independente de qual desses sonhos, foi alcançado por meio da UAB/UnB. Demonstrem, assim, a alegria de terem ingressado em uma universidade pública, de terem chegado neste espaço sonhado, mesmo mostrando certa desidentificação com ele por muito tempo, conforme evidenciam os fragmentos¹⁶ a seguir.

¹⁶ Como detalho no Apêndice F, utilizo o negrito nos fragmentos para destacar os vocábulos que analiso.

Aramides Florença

Mas as portas que eu tive através da universidade pública foram maiores do que eu jamais imaginei que teria.

Eu acho que parte disso por eu ter encontrado uma docente muito humana, que não via barreiras na EaD, ela olhava pra gente como se tivéssemos no presencial e tivéssemos mesmo todas as oportunidades que os alunos do presencial têm.

Eu entrei num grupo de pesquisa, eu participei de evento, fui pra extensão... participei tanto de forma on-line como de forma presencial, né. Estou num grupo de pesquisa. Isso pra mim foi surreal, assim. Às vezes eu... caramba, eu tô num grupo de pesquisa; e aí eu... estou estudando na UnB, tudo isso a distância.

Aramides utiliza a metáfora espacial da “porta” para identificar como foi entrar na universidade pública.

Fairclough (1992) destaca que a metáfora é apontada como um aspecto da linguagem literária, mas que outros estudos, como os de Lakoff e Johnson (1980), percebem outras possibilidades. Segundo esses autores, as metáforas podem estar contidas em todos os tipos de linguagem e discurso, inclusive nos discursos científicos e técnicos. A esse respeito, Fairclough (1992, p. 250) ressalta: “quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra”, e menciona que a metáfora é um recurso disponível para produzir representações distintas do mundo (Fairclough, 2003).

Para o autor, as metáforas, que faz parte do significado acional, moldam os significados identificacionais nos textos, visto que o/a locutor/a seleciona formas de compreender e identificar sua realidade a partir de maneiras suas, particulares, embora afetadas por aspectos culturais e contextuais. Para o autor, “todos os tipos de metáfora necessariamente realçam ou encobrem certos aspectos do que se representa” (Fairclough, 2001, p. 241).

Dessa explicação, chamo de metáfora espacial por estar relacionada ao campo do ‘espaço’. A escolha por essa metáfora, entretanto, encobre a linha abissal que separa “os de fora” da universidade e “os de dentro”. “As portas” nos dão a ideia de ela estar do lado de fora e adentrar nesse espaço. Ao entrar, Aramides acrescenta e avalia que as portas “foram maiores do que eu jamais imaginei que teria”, demonstrando que as oportunidades que surgiram foram além do que ela esperou. Quando traz o marcador negativo “jamais”, enfatiza que entrar na universidade não era uma possibilidade para ela, mas que foi uma surpresa positiva, pois aconteceu e foi surpreendente.

Considerando esse movimento, elenca alguns exemplos dessas “portas” que se abriram a ela, utilizando verbos acionais (que transmitem ações) que representam esse movimento: “**Eu entrei** num grupo de pesquisa, **eu participei** de evento, **fui** pra extensão... **participei** tanto de forma on-line como de forma presencial, né. ”. Ao fazer esse relato, utiliza esses verbos com o sujeito “eu”, indicando o seu agenciamento nesse processo.

Após esses relatos, avalia esses eventos e como se sente pertencente aos novos espaços: “Isso pra mim **foi surreal**, assim. Às vezes eu... caramba, **eu tô num grupo de pesquisa; e aí eu... estou estudando na UnB, tudo isso a distância.**” que essas novas experiências foram “surreal”, reforçando “**tudo isso a distância**”.

Outro aspecto relevante é a comparação que faz entre o ensino presencial e o a distância. Aramides utiliza uma negação seguida do uso metafórico espacial ‘barreiras’: “que **não via barreiras na EaD**”, mencionando que a professora da comunidade não via essa distância entre essas duas modalidades, quando avalia “**como se tivéssemos no presencial e tivéssemos mesmo todas as oportunidades que os alunos do presencial têm**”. Para isso, utiliza o verbo sensorial “**não via**” barreiras.

Com esse relato, podemos pensar que uma das possibilidades de ancorar um ensino EaD cada vez mais próximo à “sensação” do presencial é pensar que um/a professor/a que não veja essas barreiras da distância pode fazer com que as/os alunas/os sintam a presencialidade nas interações, apagando ou diminuindo a distância. Uma das formas com que representa essa proximidade é o oferecimento de “oportunidades” de vivenciarem as diversas atividades que a universidade disponibiliza às/aos alunas/os como participação em cursos de extensão, em eventos como congressos, e em grupos de pesquisa, os quais, muitas vezes, parecem distantes de quem está na EaD.

Ademais, a negação ‘sem’ barreiras, ou ‘não’ teve barreiras é parte dessa nomeação do que não se é, ou seja, existe um pressuposto do que se esperava ser ou do que costumeiramente era. Esperava que as/os professores/as vissem barreiras e diferenças entre as possibilidades da educação a distância e do presencial, não disponibilizando as mesmas oportunidades às/aos alunas/os da EaD. No entanto, isso não aconteceu e foi inesperado.

Desse modo, para a aluna, é como se a barreira que separa o ensino presencial do a distância fosse rompida. De fora para dentro, a linha abissal se dissolveu nesse olhar discursivo identitário dessa aluna sobre si mesma. E a faceta agente mudança está pronta para ser no mundo, o que noto também na fala de Lia Gabriel.

Lia Gabriel

[...] a maior porta que se abriu para mim é o meu desejo de dar continuidade aos estudos hoje. Eu estou... assim que eu concluir esse curso de pedagogia, eu pretendo me inscrever num programa de mestrado e futuramente é... investir num doutorado.

*Então acho que a maior parte, maior porta é essa, assim, esse legado de, de continuidade pelo conhecimento né e o contato é, **foi uma porta** eu, assim, eu não, eu não senti essa motivação quando eu cursei na universidade pública é... na, perdão, na universidade privada né, quando eu fiz a comunicação. **Hoje eu me sinto muito motivada a continuar meus estudos.***

Boaventura Sousa Santos (2011, p. 73) afirma que a universidade não só “participou da exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou sua inferioridade, uma inferioridade que se estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência”.

Diante disso, noto que a metáfora da porta, recorrente quando falam do ingresso na universidade por meio da UAB/UnB, pode indicar essa passagem para o “lado de dentro”. Nesse viés, a professora Gissele Alves (2021a, p. 344) corrobora:

Por linha abissal sinto e entendo o problema social parcialmente discursivo da construção social de fronteiras invisíveis e invisibilizadas, discursivamente, reproduzidas a (de)limitar, a constranger ao “outro”, ao “de fora da fronteira” os acessos a bens materiais e simbólicos, que historicamente eram/são privilégios restritos dos “de dentro”. A linha abissal é uma representação metafórica que constitui uma perspectiva pós-linear, ainda que, à primeira vista, possa parecer uma contradição. Isso porque, como conceituação, linha abissal considera e alcança dimensões complexas de funcionamento que operam por uma multiplicidade de ângulos e articulações de ordens de discurso a implicar, não linearmente, a configuração da realidade.

Assim, a partir desses fragmentos (de forma exemplificativa), percebo a existência dessa linha abissal. Mas noto também um movimento de transposição feito por essas alunas, como na fala de Lia Gabriel. Ela avalia que a “**maior** porta que se abriu” a ela na universidade foi o seu “**desejo** de dar continuidade aos estudos hoje”. O marcador temporal contribui para evidenciar o agenciamento da aluna, pois “hoje” reforça os seus planos de se “inscrever num programa de mestrado e futuramente é... investir num doutorado”. Além disso, o verbo sensitivo “desejo” ressalta sua escolha e motivação.

Lia enfatiza que “hoje” se sente motivada, fazendo-nos pressupor que houve uma mudança. E uma das razões dessa motivação afirma ser “**o contato é, foi uma porta**”. Novamente aparece um léxico de presencialidade “o contato”, o que ressalta a diminuição dessa distância entre o ensino EaD e o presencial e o estímulo a todas essas possibilidades

de continuar os estudos acadêmicos. A esse respeito, a Professora Maria Luiza Coroa reflete:

Tradicionalmente, a universidade criava hipótese sobre o saber necessário e viável e trazia à sociedade as respostas que considerava necessárias e viáveis para dado momento histórico. [...] o lugar da universidade não será mais a “de passar”, muito menos a de “ver passar”, mas o de estar ao mesmo tempo em dois lugares aparentemente paradoxais: estar na vida e vê-la passar; necessitar de seu complemento e complementá-la; ser ao mesmo tempo o ele e o eu” (Coroa, 2012, p. 4).

Como aponta Coroa, essa transposição pode estar acontecendo de alguma forma. No caso das análises aqui feitas, ela parece acontecer à medida que as alunas tomam posse do seu agenciamento e participam mais ativamente dessas atividades acadêmicas, o que é reafirmado nos dois fragmentos a seguir:

Isaltina Campo Belo

*Camila, a **universidade pública me trouxe, ai me trouxe o Gecria!** A possibilidade da pesquisa na época. Universidade particular é... **geralmente não tem, né, essa, esse incentivo à pesquisa, né; curso de extensão é, esse, os diálogos teóricos críticos, né? Eu acho que foi esse **acesso à pesquisa, sabe, o que que mais me impactou.** Eu acho que **as portas se abriam nesse sentido, sabe, da, da pesquisa.*****

Adelha Santana Limoeiro

*Bom, a **universidade pública ela me trouxe muitas oportunidades e, se não fosse por esse curso, não teria conhecido o Gecria e, conseqüentemente, não teria ingressado no mestrado.***

Isaltina relata as possibilidades que a universidade pública lhe trouxe, sendo o acesso à pesquisa o que mais a “**impactou**”. Pela escolha do verbo “impactar”, é possível notar que esse acesso à pesquisa não lhe oportunizou apenas outros conhecimentos, mas sim que foi algo que a transformou de alguma forma. Nesse sentido, compara a universidade pública com a particular e a diferencia por essas “**portas que se abriam**” no sentido da pesquisa. Além disso, relaciona o Gecria às chances de se pesquisadora, identificando o grupo como esse impulsionador.

Adelha também aponta que a universidade pública “**trouxe muitas oportunidades**”. A universidade é representada como sujeito agente responsável por levar à aluna essas oportunidades. Dentre elas, a aluna cita que, ao entrar na universidade, ao cursar Letras, conheceu o Gecria. Aqui, ela tira o agenciamento da universidade e

passa-o ao Gecria, que deu a ela a oportunidade de ingressar no mestrado. Isso pode ser confirmado pelo advérbio “consequentemente” ligado à afirmação anterior (não teria conhecido o Gecria) e pelas negações “**não** teria conhecido” e “**não** teria ingressado”. O léxico “ingresso” representa também o **entrar** neste espaço acadêmico.

Sobre o ingresso na universidade, Aramides e Mary Benedita complementam:

Aramides Florença

Então, como mulher pra mim, fazendo finalmente essa graduação, ser finalmente UnB, que era um sonho de uma vida, uma realização enorme, e continuar os meus estudos... [...] e eu acho que, pra minha afilhada, pra minha filha, pra minha sobrinha, isso vai ser fundamental lá na frente, sabe? Saber que, se a gente correr atrás, a gente pode mudar não só a nossa vida, mas a percepção das mulheres da família, que a gente pode conseguir, né?

Mary Benedita

É muito diferente você ser aluno e ser aluno da UnB. É muito importante, sabe? Eu acho que é um nome que te carrega peso, te traz peso. E, quando você fala, pras outras pessoas: “ah, é... eu faço faculdade.” “Nossa, é mesmo? O que que você faz?” “Você faz Letras! Nossa, que legal!”

Aramides conta que pôde fazer “**finalmente essa graduação**” e “**ser finalmente UnB**, que era um sonho de uma vida”. Avalia isso como “uma realização **enorme**”. O uso do advérbio “finalmente” por duas vezes deixa implícita a existência de barreiras que precisou ultrapassar para chegar à universidade, demonstrando como foi difícil adentrar nesse espaço e “ser UnB”, mas que conseguiu.

Da mesma forma, Mary Benedita ressalta que é “**muito diferente** ser aluno e ser aluno da UnB”. Mary avalia que ser aluno da UnB “te carrega **um peso**, te **traz peso**”. Nessa fala, podemos inferir o “peso” como avaliação positiva, reforçada pelo orgulho que ela tem ao contar para as pessoas. Apesar de ser positivo, é possível perceber aspectos abissais separando “ser aluno” de “ser aluno da UnB”

Esse “peso” também pode ser relacionado à responsabilidade de representar a Universidade de Brasília e, na fala de Aramides, de ser um exemplo às suas descendentes. É bastante relevante pensar que a aluna avalia positivamente sua entrada na universidade como, talvez, ‘uma porta’ que se abra para sua posteridade (sua afilhada, sua filha, sua sobrinha). Aqui podemos notar a escolha pelo gênero feminino, percebendo uma interdiscursividade que demonstra ser mais difícil para as mulheres ingressarem no meio

acadêmico do que para os homens. E que, por isso, há o movimento de uma mulher poder abrir caminhos a outras mulheres, por meio do exemplo e das novas possibilidades que surgem a partir desse novo espaço, sendo “fundamental lá na frente”.

Considerando que a interdiscursividade foca nas convenções discursivas e em suas conexões com lutas hegemônicas mais amplas, vemos que esta é uma forma como a aluna representa aspectos do mundo (Fairclough, 2003). No entanto, é possível perceber um agenciamento dela que já se movimenta no sentido de “lá na frente” contribuir com a transformação desse problema social para as futuras gerações de mulheres.

Ao dizer “**como mulher** para mim”, enfatiza que “ser mulher” é também um obstáculo para entrar no espaço universitário. Esclareço, desde já, que esse marcador de gênero transpassa muitas falas e que, por isso, será aprofundado ao longo das análises. Entretanto, haja vista a análise de gênero não fazer parte dos objetivos iniciais desta pesquisa, discutirei sua marcação à medida que se apresentar nos fragmentos selecionados.

Não há como negar que ser mulher em nossa sociedade dificulta a entrada e a permanência em diversos espaços, como o profissional e o acadêmico, por serem esses ainda coloniais e machistas e por ser exigido das mulheres a responsabilidade pelo cuidado do espaço privado, como o lar e a família. Nesse sentido, faço minha a reflexão da professora e mestra Sofia Amorim:

Sendo mulher, é difícil não se sensibilizar por histórias marcadas pelo silenciamento, pela violência. Enquanto escrevo, escuto os arautos do conhecimento acadêmico dos séculos passados, fantasmas, dizendo-me que é justamente por isso – por essa sensibilidade – que as mulheres não deveriam estar na academia. Sendo mulher, como não me sensibilizar? Ou, ainda pior, como não deixar isso aparecer no meu texto? (Amorim, 2023, p. 34).

Somente a título de demonstração, por ora (voltarei a esse aspecto nas próximas subseções), disponibilizo algumas falas de alunas sobre ser mulher, universitária e ter outras responsabilidades:

“[...] sou casada, não tenho filhos, é... sou mulher. [...] A graduação a distância para mim está sendo a melhor opção” (Adelha Santana Limoeiro).
 “A graduação presencial exige uma dedicação e um deslocamento que são até árduos pro estudante jovem. Pra mim, então, que já tava casada, precisava administrar uma casa... meu próprio emprego e a filha, era inviável” (Aramides Florença).
 “[...] eu tenho uma filha de [...] anos, já fui casada, não sou, na verdade, já vivi como casada, né? Sou professora” (Regina Anastácia).

“[...] porque eu sou mãe solo, né? Como já falei, sou divorciada, tenho um filho de [...] anos, é... preciso trabalhar para garantir o sustento da casa, o meu sustento, o dele [...]” (Lia Gabriel).

Com esses fragmentos, é possível perceber novamente uma linha abissal, segundo Boaventura, identificadas pelas participantes como “barreiras” que as separam do ensino presencial do a distância, bem como de outras dificuldades para acessarem o “lado de dentro” da universidade, como todo o contexto que envolve ‘ser mulher’ em nossa sociedade. Ademais, identificam metaforicamente essa entrada no ambiente acadêmico por meio de “portas” que, apesar de as separam dos “de fora”, considerando os percalços para que a transposição da linha abissal seja feita, também se referem a essas portas como o início de muitas oportunidades como, por exemplo, continuarem os estudos, terem acesso à pesquisa, ingressarem no mestrado e serem exemplos para as futuras gerações de mulheres da família.

Momento 2

O Movimento 2 é composto por relatos pós-entrada na universidade pelo vestibular. Considerei necessário separar fragmentos deste outro momento por perceber que, apesar de já terem ‘entrado’ pela primeira porta e acessado o espaço universitário, e isso ter sido uma alegria, também foi o encontro com algo que consideram ser difícil para elas e por um tempo as distanciou da possibilidade de fazer parte dela. Assim, noto a presença de outro grupo lexical, de outro modo de representação de mundo, conforme fragmentos a seguir.

Mary Benedita

*Essa pergunta me faz refletir sobre várias questões que não me fizeram entrar na UnB quando saí do ensino médio. Eu lembro que eu morava em [...] uma cidade periférica, né... as pessoas costumam dizer cidade satélite, como se a gente orbitasse Brasília, né... mas era uma região administrativa e era **muito difícil a possibilidade de entrar na UnB. É a única universidade federal que a gente tem no DF, o vestibular era muito difícil, a gente não tinha acesso a cursinho... até hoje, né, o nível de qualidade quando a gente compara com uma instituição, escola privada, é diferente, né... é quase... é quase injusta a concorrência que a gente tem, né, com eles.... Então, pra mim, era um sonho muito, muito, muito distante. Eu tentei algumas vezes, me frustrei várias vezes em não passar, e tinha seguido sem esse sonho de estudar na UnB, de ser UnB.***

Rose Dusreis

*Essa é a área que, realmente, eu queria ter cursado na minha primeira graduação, né?
Mas não foi possível porque eu podia só estudar à noite e não dava para estudar à
noite na UNB.*

Mary, neste momento da conversa, relata pensar sobre isso a faz refletir sobre “várias questões” que não a fizeram entrar na UnB quando saiu do ensino médio. Utiliza “as questões” como sujeito agente da oração. Então foram essas questões que “não me fizeram entrar” na universidade, sendo ela um sujeito paciente neste contexto, um sujeito sem outras possibilidades de mudar essa situação. A “negação “não” junto ao verbo fazer demonstra que existe um pressuposto de que pessoas assujeitadas a essas questões também não entram na universidade federal.

Novamente, o verbo ‘entrar’ representa os dois lados: o de dentro da universidade e o de fora. O objetivo é entrar nesse local, embora esse processo dependa de muitas questões que costumam ser “barreiras” que impedem grande parte das pessoas que vivam nessas mesmas condições. Mary cita tais questões:

- morava em uma cidade periférica, também chamada de “satélite”, que, por si só, já a distancia dos moradores da capital e das possibilidades que ali existem; completa sua fala com uma afirmação avaliativa que ajuda a pressupor que, por isso, “era muito difícil a possibilidade de entrar na UnB”.
- a UnB é a única¹⁷ universidade federal de Brasília, sendo a “única” opção para quem queira;
- “a gente **não tinha acesso a cursinho**” preparatório para o vestibular. Ao usar “a gente” mostra uma generalização que aponta que a situação afeta não somente a ela; a negação “não” novamente representa a pressuposição de que “a gente”, referindo-se às/aos alunas/os de escola pública, alunas/os que vivem em cidades satélites etc., não tinha acesso;
- avalia a diferença entre a qualidade do ensino público e o privado; ao falar sobre isso, refere-se às/aos alunas/os de escolas particulares como “eles”, não os nomeando especificamente, avaliando como “é quase injusta a concorrência que a gente tem, né, é com eles”; ao usar o modalizador

¹⁷ A título de informação, recentemente foi inaugurada outra universidade pública no DF: a Universidade do Distrito Federal (UnDF).

“quase”, evita ser categórica, mas afirma que a concorrência, de fato, é injusta.

Assim, a aluna utiliza diversos marcadores lexicais que retratam aspectos sociais para concluir, com uma afirmação avaliativa, que, diante de todas essas questões, entrar na UnB “era um sonho **muito, muito, muito** distante”. A repetição do advérbio de intensidade “muito” demonstra, para ela, uma distância realmente grande para pessoas que são afetadas pelos problemas sociais citados. Por fim, Mary Benedita narra que continuou sua vida “sem esse sonho de estudar na UnB, de **ser UnB**”. O verbo “ser” mostra como a aluna compreende que seria estar na universidade, fazer parte dela, apagando os agentes e tornando-se ela. Esta parece uma idealização que contradiz as dificuldades também enfrentadas “do lado de dentro”.

Além disso, elenca outras dificuldades como: “o vestibular **era muito difícil, a gente não tinha acesso a cursinho... até hoje**, né, o nível de qualidade quando a gente compara com uma instituição, escola privada, é diferente, né... **é quase... é quase injusta a concorrência que a gente tem, né, com eles**”. Por meio dessas afirmações avaliativas, noto que a aluna cita diversas questões sociais que a mantém do “lado de fora”, assim como as outras pessoas que estão na mesma situação. Ao usar o marcador temporal “até hoje”, pressupomos que, para ela, a situação permanece a mesma.

A esse respeito, Queiroz (2020, p. 134) menciona:

Os processos de identificação de gênero, o reconhecimento do pertencimento étnicoracial, o desenvolvimento da consciência de classe, isto é, os processos de formação e conscientização identitária, sobretudo quando ocorrem em perspectiva interseccional, são processos profundamente reflexivos que podem reelaborar projetos de vida e intensificar a agência humana.

Rose Dusreis cita justificativa para essa ‘barreira’. Ela “só podia estudar à noite”, mas “à noite não dava para estudar na UnB”. Rose não diz o motivo de só poder estudar nesse turno, mas podemos inferir que seja por motivo de trabalho, o que é muito comum acontecer. Independente da justificativa, essa foi uma ‘barreira’ para que ela ingressasse na UnB.

Considerando esses marcadores que mostram ‘barreiras’ sociais, noto uma série de dificuldades para acessar a universidade pública. Todos esses fatores de classe influenciam essa metáfora das portas abertas e fechadas, do lado de fora e do lado de

dentro. Para “ser UnB”, era preciso cumprir diversos requisitos. Caso contrário, essas pessoas permaneceriam “do lado de fora”.

Maria do Rosário Imaculada dos Santos

Quando eu chego dentro de uma universidade onde a escrita é eurocêntrica. Não é uma escrita de si... porque eu falo de mim e falo do meu povo.

No relato de Maria do Rosário, observo novamente a metáfora que representa o lado de dentro e o de fora, relacionada à linha abissal retratada por Boaventura Santos.

Maria reforça o momento de chegada à universidade ao utilizar o léxico “quando eu chego dentro” e avalia que, nessa chegada, se deparou com uma “escrita eurocêntrica”, que seria uma escrita diferente da dela, diferente de como ela escreve, pois ela fala de si e de seu povo, fazendo uma “escrita de si”. Assim, Maria do Rosário parece ter transposto a linha abissal do Momento 1, mas, ao chegar na universidade, não se identificou com ela, encontrando outra ‘barreira’: a da escrita eurocêntrica.

Neste estudo, considero que um ensino eurocêntrico ou colonial parte de relações políticas e econômicas vinculadas ao colonialismo, emergindo e permanecendo a colonialidade de um país sobre o outro, definindo “a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas e a produção de conhecimento muito além dos limites rígidos das administrações coloniais” (Maldonado-Torres, 2007, p. 243).

Nesse sentido, para este problema ainda enraizado na academia, o autor sugere como alternativa uma educação crítica e decolonial, que desconstrua essa condição de subalternidade e que proporcione uma reflexão crítica da realidade e conteste, assim, o *status quo*. A esse respeito, bell hooks (2021, p. 93-94) explica o possível sentimento de Maria:

Quando espaços educacionais se tornam lugares cujo objetivo central é o ensino de costumes burgueses, o registro informal e a linguagem que foge à norma culta do idioma não são valorizados; na verdade, são abertamente desprezados. [...] Essa valorização pode ocorrer quando professores incorporam práticas de ensino que honram a diversidade, resistindo à tendência tradicional de manter os valores do dominador no ensino superior.

Outros excertos corroboram a fala dessa aluna.

Regina Anastácia

*Então, assim, é uma dinâmica, é um sistema que é adoecedor. E que **não nos leva a gente a escrever de uma maneira mais livre...** porque eu sei **que não tem uma liberdade total, porque a gente tem que seguir um cânone ali, umas coisas ali...** isso eu sei. Mas eu acho que isso aí poderia ser menos difícil...*

Eu evito mesmo escrever. Por causa da crítica. Eu acho que... eu entrei no meio acadêmico... meio acadêmico, assim, depois da graduação, né, com uma escrita mais assim, em 2012..., não, 2010, que eu entrei no mestrado. Então tem, o que, 12 anos, ne? Então, há 12 anos que eu lido com essa questão de que a revista não aceita... volta, tarará tarará... Entendeu? Então, assim, são... ou então, não é assim pro evento, você tem que escrever assim, assim, assim, porque o evento que isso, e as normas da ABNT... ah não, agora é norma da APA... [...] Que... que, às vezes, elas me bloqueiam mesmo. Me bloqueiam até bastante.

Regina avalia o ambiente acadêmico como um sistema que é adoecedor, que adocece as pessoas que ali estão. Justifica isso dizendo que esse formato “**não nos leva a gente a escrever de uma maneira mais livre**” e explica o que significa essa maneira não livre de escrita: “**a gente tem que seguir um cânone ali, umas coisas ali**”. Regina utiliza o sujeito coletivo “a gente” para apontar que todas as pessoas que entram na universidade estão sob o julgo desse sistema. Isso é reforçado pela afirmação com modalidade deôntica “tem que”, avaliando esse cânone como uma obrigatoriedade a ser seguida pelos alunos e pelo léxico “ali”, marcando o espaço universitário. Diante disso, é possível pressupor que essas imposições são o que adoecem as/os estudantes, os quais sentem-se cada vez menos identificados com a academia.

Regina Anastácia complementa sua avaliação sobre o ensino colonial ainda persistente e relata como se sente com tudo isso. Ante a forma única de se escrever na academia, Regina diz que “**evita mesmo escrever. Por causa da crítica**” e que “**às vezes, elas me bloqueiam mesmo. Me bloqueiam até bastante.**” O uso repetitivo do advérbio “mesmo” tem a função de reforçar o que a aluna diz em “evita mesmo” e “me bloqueiam mesmo”. Utiliza também o advérbio de intensidade “bastante” ao falar de seu bloqueio na escrita. O uso do advérbio “às vezes” e da preposição “até” modalizam suas afirmações, as quais são novamente reforçadas pelos elementos de reforço e intensidade. Sobre isso, bell hooks (2021, p. 92) enfatiza:

Práticas autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições, enfraquecem a educação democrática em sala de aula. Ao atacar a educação como prática da liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, com

chave que as fez se sentirem acolhidas e pertencentes. Isso aconteceu quando cursaram a disciplina de Leitura e Produção de Textos e a 1ª Oficina de escrita criativa da UAB/UnB e formaram uma comunidade de escrita a partir do contato com a metodologia do Gecria.

Momento 3

O terceiro momento é formado por relatos das alunas sobre os encontros na comunidade de escrita. Esses foram por elas como um espaço de confiança, de intimidade, de representatividade, proporcionando um senso de identificação e pertencimento. A seguir, por meio de alguns fragmentos, demonstro as escolhas lexicais que evidenciam isso.

Maria do Rosário Imaculada dos Santos

O grupo do Gecria? Lá é uma casa. É uma casa de mulheres, viu? [...] Com a professora [Conceição], foi uma casa de mulheres e eu encontrei outras mulheres maravilhosas. Em nenhum momento eu me senti excluída. Mas sim acolhida. Lá era um encontro de mulheres. Lá não tinha cor, entende? Eu sinto saudade.

Sim. É. Quando eu falo do Gecria, eu percebia essa unidade, né, das mulheres. Eu percebia a força das mulheres. Entende?

Maria do Rosário representa as aulas como “é uma casa. É uma casa de mulheres”. Ao chamar de ‘casa’, Maria descreve alguns elementos que nos remetem costuma caracterizar uma ‘casa’, um ‘lar’, tais como: “em nenhum momento eu me senti excluída”, “mas sim acolhida”. Além disso, há outros marcadores lexicais que descrevem o que seria essa ‘casa’, como “um encontro”, “lá não tinha cor”, enfatizando que não havia tratamentos diferenciados relacionados a questões raciais, por exemplo, pois todas essas mulheres faziam parte, por isso ela percebia uma “unidade” o que, como avalia, as tornava fortes. Nesse mesmo sentido, Rose avalia essas aulas.

Rose Dusreis

Os nossos encontros eram muito proveitosos.

Eram únicos. Não tenho palavras mesmo pra descrever isso. E como só tinham mulheres, nossa, eu acho que era mais especial ainda. [...] Nossa, como eu gosto disso.

E a gente podia se abrir, às vezes. Às vezes, alguma de nós estava mais debilitada emocionalmente. E a gente conseguia se abrir. E assim, foi muito legal porque não é só escrita criativa, é curativa também, né. Então, essas aulas tiveram um papel muito importante pra gente também nesse sentido. E ajudou realmente muito. E ajudou,

acho que, todo mundo. Todo mundo. A gente tinha realmente uma empolgação muito grande de participar em comprometimento mesmo.

Nesse excerto, Rose Dusreis nomeia as aulas de “nossos encontros”, evidenciando novamente o senso de pertencimento e de comunidade e avalia-os como “muito proveitosos” e “únicos”. Rose também ressalta que o fato de ser formado só por mulheres “era mais especial ainda”, pois permitia que falassem sobre seus pensamentos e sentimentos. Aponta o acolhimento que ali havia ao dizer “Às vezes, alguma de nós estava mais debilitada emocionalmente. E a gente **conseguia se abrir**”, apontando que “não é só escrita criativa, é curativa também, né”. Nesse viés, a professora da Universidade de Brasília Ana Tereza (Silva, 2022, p. 30) diz:

Não por acaso, resistir às colonialidades de poder/ser/saber na atualidade passa necessariamente pelo campo epistêmico. Envolve, por um lado, ocupar os espaços formativos incorporando outros saberes e outras formas de produção do conhecimento; por outro, envolve a mobilização de estratégias para legitimar, fortalecer e conferir visibilidade positiva a sujeitos, práticas e conhecimentos contracoloniais.

Voltando ao fragmento, fica evidente o impacto das aulas para ela e para as outras alunas quando Rose avalia que as aulas ajudaram muito “todo mundo. Todo mundo”. Fala também com o sentimento de coletividade ao incluir todas as alunas como “a gente” e “nossos”, marcando as afirmações avaliativas utilizadas com advérbios e adjetivos: “**realmente**”, “**empolgação**”, “**muito grande**”, “**de participar**”, “**em comprometimento mesmo**”. Nesta última afirmação avaliativa, a aluna demonstra bons resultados quando afirma que os encontros ajudaram “realmente muito”. O uso de dois advérbios de intensidade realça a transformação na vida delas e completa que todas (“a gente”) “**tinha realmente uma empolgação muito grande de participar em comprometimento mesmo**”.

Rose utiliza diversos elementos lexicais que a identificam como comprometida “mesmo” com as aulas, as quais a ajudaram muito. E estende toda essa identificação e avaliação às demais participantes, demonstrando um senso de coletividade, como demonstra outra fala sua.

Rose Dusreis

Eu sentia que era um ambiente seguro. Porque as meninas, elas não tinham, assim, quando tinha uma pessoa mais fragilizada, elas realmente não tinham nenhum impedimento, sabe, para se abrir. E elas falavam. [...] Elas realmente tinham uma confiança para confidenciar os assuntos ali. [...]

Nesse relato, Rose se distancia um pouco das outras alunas, ao utilizar o “eu” e o “meninas” e “elas”. Quando fala de si, usa o verbo sensitivo “sentia”, avaliando as aulas pelo campo do “sentir”. Ao falar das outras alunas, a escolha foi pelo léxico “meninas” e “elas” que outrora foram chamadas de “mulheres”. Apesar de o termo “meninas” transparecer uma identificação mais íntima com as outras colegas, o uso do “elas”, a separa do grupo. Esse distanciamento parece ainda mostrar uma dificuldade para passar para o “lado de dentro”, agora dentro desse “ambiente seguro”. Apesar de sentir a segurança no ambiente, ainda demonstra certa desidentificação com as outras participantes do grupo, em alguns momentos.

Explica o que seria esse ambiente seguro quando fala que as alunas “realmente não tinham nenhum impedimento” e que “realmente tinham uma confiança para confidenciar os assuntos ali”. Ao usar o “elas”, Rose opta pela repetição do verbo “ter”, seguido de vocábulos de negação, o que pressupõe uma afirmação categórica que não gera dúvidas de que não havia impedimentos para que as alunas se abrissem, ou seja, para que, mesmo fragilizadas, pudessem se compartilhar seus escritos, suas vivências. Outrossim, esse distanciamento a coloca em uma posição de observadora. Ao determinar o substantivo “os assuntos”, pressupõe que qualquer assunto poderia ser confidenciado “ali”, marcando novamente o espaço.

Por fim, trago mais dois fragmentos sobre o Momento 3.

Regina Anastácia

E aí foi... tava nesse momento... aí todo mundo confinado, não podia sair, pandemia, tarará... Ah! Vamos fazer uma oficina de escrita criativa! Aquilo pra mim foi um refúgio assim, sabe? E só tinham mulheres no nosso grupo, né? Acho que entrou o [monitor] bem depois pra auxiliar, e depois ele saiu... Mas era um grupo de mulheres, então, assim, foi muito bom!

E a gente começou, assim, com as práticas de escrita.

Mary Benedita

Porque as aulas da professora [Conceição] eram um espaço, porque era uma disciplina. Então eu tava fazendo algo que tava dentro do semestre, do que era pedido no semestre e, ao mesmo tempo, era uma coisa que eu adorava, assim.

Regina Anastácia identificou os encontros com o pronome demonstrativo “aquilo”, avaliando-as como “foi um refúgio”, contrapondo o momento de isolamento

trazido pela pandemia da covid-19. Complementa seu relato avaliando “foi muito bom” por só terem mulheres no “nosso grupo”, demonstrando que se sentia pertencente ao grupo.

Outrossim, no relato de Mary Benedita, ela avalia as aulas como “um espaço” e justifica que **“eram um espaço, porque era uma disciplina”**, enfatizando o aspecto oficial da aula. Complementa que era uma disciplina que estava dentro do semestre e que, “ao mesmo tempo, era uma coisa que eu adorava”. Interessante notar a contraposição que Mary faz do “adorar” essa disciplina diferenciando-a de outras que também compõem a grade semestral, deixando pressuposto que as disciplinas obrigatórias estão no campo do dever e não do “sentir”, bem como da obrigatoriedade do sistema colonial, descrito no Momento 2.

Neste ponto, retomo a fala de Maria do Rosário ao citar a escrita eurocêntrica com a qual se deparou ao chegar na universidade, e como esta é distante de sua realidade. De forma contrária, quando participa de uma disciplina que envolve a participação ativa das alunas, considerando suas histórias e suas individualizadas, as participantes não a vê mais como uma "obrigação", mas como parte do processo de escrita que lhes traz segurança e confiança. Noto, portanto, uma avaliação positiva da metodologia aplicada na disciplina.

Esclareço que, como descrito pelas participantes, na disciplina de Leitura e Produção de Textos (ponto de partida da criação da comunidade de escrita) não havia só mulheres (cf. íntegra das conversas reflexivas no Apêndice E). Já na oficina, que aconteceu paralelamente à disciplina, de forma complementar e opcional, só havia mulheres. Independente disso, os encontros, oficinas e aulas que utilizam a metodologia do Gecria não são destinados somente a mulheres, mas a todas as pessoas que buscam uma ressignificação da leitura e da escrita, um desbloqueio, de forma a desconstruir os padrões hegemônicos da autoria, autoria essa que, por muito tempo, foi branca, masculina, excludente, colonial e padrão. Como aponta Margareth Rago, uma escrita de mulheres:

Trata-se antes, de um trabalho de construção subjetiva na experiência da escrita, em que abre a possibilidade do devir, de ser outro do que se é, escapando às formas biopolíticas de produção do indivíduo. Assim, o eu de que se trata não é uma entidade isolada, mas um campo aberto de forças; entre o eu e o seu contexto não há propriamente diferença, mas continuidade [...] (Rago, 2013, p. 51-52).

Como dito no início da seção, os fragmentos das participantes são permeados por questões de gênero. Entretanto, pensar em uma ‘escrita feminina’ ou ‘uma escrita de

mulheres' como metodologia de trabalho, extrapola os objetivos desta tese e, por isso, poderá ser aprofundado em pesquisas futuras.

Finalizo esta seção na qual, após a análise desses fragmentos, percebi que, por meio de marcadores lexicais diferentes, as participantes definem três momentos no espaço universitário. No primeiro momento, identificam a linha abissal que separa os “de fora” e os “de dentro”, ressaltando “barreiras” que dificultam o ingresso na universidade, e “portas” que lhes proporcionam oportunidades nesse espaço. No segundo momento, descrevem que, muitas vezes, apesar de conseguirem “entrar” na universidade, depararam-se com um contexto colonial que não considera suas identidades e diversidades, criando novas “barreiras”, como o bloqueio na escrita e o adoecimento. No terceiro momento, descrevem um novo espaço: o do grupo formado por mulheres na comunidade de aprendizagem/escrita onde sentem confiança e segurança para partilharem experiências, sentimentos e histórias em suas práticas de leitura e escrita.

5.1.2 A ética do amor: representação da professora da comunidade

Bell hooks (2006) nos ensina que costumamos nos motivar contra a dominação apenas quando somos parte e/ou temos interesses próprios na questão. Dessa forma, para ela, o objetivo passa a ser o fim do que nos machuca e a busca por uma transformação social de fato. “É por isso que precisamos desesperadamente de uma ética do amor para intervir em nosso desejo autocentrado por mudança” (hooks, 2006, p. 2).

Com a expansão de uma ética do amor, de acordo com hooks (2006, p. 2), será possível expandirmos “nossa preocupação sobre a política de dominação e nossa capacidade de nos preocuparmos com a opressão e exploração de outrem”, uma vez que, reconhecendo “uma realidade transcendente”, somos capazes de lutar por justiça e, ao mesmo tempo, percebermos que “somos sempre mais do que nossa raça, classe ou sexo”.

Nesse sentido, ainda compondo o primeiro objetivo de pesquisa, para investigar como a comunidade de escrita foi se compondo a partir do trabalho com práticas decoloniais de leitura e escrita, nas Conversas reflexivas foi recorrente a forma como as participantes identificaram a professora que conduziu os encontros. Com essa identificação e com suas avaliações, foi possível perceber a importância de uma mediação também decolonial, como podemos observar nos discursos a seguir.

Aramides Florença

Fiquei de olho, assim: nossa, essa professora é tão diferente! Tão amorosa! Fazia tudo com tanta amorosidade já.

Aramides Florença deixa transparecer em sua fala um agenciamento quando afirma que ficou “de olho”. É possível notar como ela observa e avalia o fazer docente. Além disso, com esse marcador de presença, notamos uma presencialidade na EaD, diminuindo, assim, a distância que existe nessa modalidade de ensino.

Aramides primeiro avalia a professora facilitadora como “é **tão** diferente”, utilizando “tão” como intensificador também nas avaliações seguintes: “**tão** amorosa”, “fazia tudo com **tanta** amorosidade **já**”. Além disso, o advérbio “já”, classificado na gramática tradicional como marcador temporal, mostra que a aluna avalia que a professora já se apresentou com essa amorosidade pertencente ao seu fazer docente.

Dessa afirmação avaliativa, é possível inferir que, para Aramides, ser amorosa e “fazer tudo com tanta amorosidade” é o que a torna diferente de outras/os docentes. A esse respeito, trago uma reflexão da professora Juliana Dias e do professor Jonas Bach Júnior no texto “A escola do dia vindouro: o amor, o ritual e o espírito”. Citando a concepção de educação segundo Rudolf Steiner, dizem:

Sua concepção de educação não nega a necessidade de desenvolver uma consciência secularizada, porém, sinaliza para a necessidade de renovação dos fundamentos primordiais da cultura humana, de acordo com necessidades prementes e intrínsecas ao ser humano da atualidade (Dias, Bach Júnior, 2021b, p. 21).

Nesse viés, os autores complementam: “o amor remonta ao *eros* pedagógico preconizado nas obras platônicas como sustentáculo do encontro educativo” (Dias; Bach Júnior, 2021b, p. 21, grifo no original). Desse modo, apesar de reconhecerem que o amor é um elemento marginalizado nos estudos científicos, compartilham a antiguidade de sua presença no “*eros* pedagógico”. Sobre isso, bell hooks (2006, p. 4) já dizia: “Uma cultura de dominação é anti-amor. Exige violência para se sustentar. Escolher o amor é ir contra os valores predominantes dessa cultura”. E finaliza: “No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover para a liberdade, a agir de maneiras que libertem a nós mesmas/os e a outrem” (Hooks, 2006, p. 7).

Continuando as análises, outros fragmentos nesse sentido.

Aramides Florença

[...] ela olhava pra gente como se tivéssemos no presencial e tivéssemos mesmo todas as oportunidades que os alunos do presencial têm.

Lia Gabriel

É, eu percebi um acolhimento tão grande! Então acho que isso foi o maior amadurecimento: a sensibilidade do, de um professor enxergar o outro lado que se está se passando pra que o ambiente seja favorável.

A sensibilidade e o acolhimento foram outros aspectos avaliados.

Em sua fala, Aramides Florença utiliza o verbo “olhava” marcando novamente uma presencialidade da professora, mesmo estando na EaD. Isso é reforçado pela afirmação avaliativa de que a docente “olhava”, no sentido de perceber, de considerar o grupo, “como se tivéssemos no presencial e tivéssemos mesmo todas as oportunidades que os alunos do presencial têm”.

Pela sua fala, é possível pressupor que esse olhar sensível e inclusivo pode diminuir a distância que as/os alunas/os sentem ao estarem na EaD. Não somente a distância física, mas a distância de oportunidades como as já citadas (participarem de eventos, cursos de extensão e de pesquisas). Esse é um aspecto importante para repensar o ensino a distância de modo a possibilitar a essas/es estudantes a participação nos diversos projetos universitários disponíveis e a contribuir com a construção de alunas/os agentes de seus próprios aprendizados.

No mesmo sentido é a identificação de Lia Gabriel, quando aponta seu agenciamento ao “perceber” o acolhimento da professora. Novamente vemos a avaliação do trabalho docente, que nos faz pressupor que observa as/os outras/os professora/es também. Outrossim, ao dizer que percebeu “um acolhimento tão grande”, noto esse senso de presencialidade que aproxima a aluna da professora. E ela explica como percebe que isso foi feito: “**a sensibilidade do, de um professor enxergar o outro lado** que se está se passando **pra que o ambiente seja favorável**”.

O uso do verbo “enxergar” continuar reforçando a presencialidade entre essas/es autoras/es envolvidos no contexto educacional. Nesse ponto, Lia generaliza ao falar “de um professor”, apontando uma característica que deveria ser de outras/os professoras/es também, a fim de construir um ambiente “favorável” ao processo de ensino-aprendizagem. Acolher seria enxergar o que está se passando do outro lado, do lado da/o

estudantes, perceber e considerar suas necessidades. A esse respeito, hooks (2017, p. 27) enfatiza que, “[...] quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos ‘integrais’, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo”, o ambiente educacional se torna mais favorável e engajado.

Continuando, Mary Bedita relata:

Mary Bedita

[...] o fato de escrever, né, a possibilidade de escrever, como ela nos orienta ao ato da escrita, né, a como escrever e também a forma acolhedora com que ela age em relação às pessoas que tão no grupo, né, no sentido de apoiar a nossa escrita, apoiar a nossa iniciativa de escrever... seja conto, seja poesia, sejam crônicas. Foi muito importante pra mim. Eu espero poder participar de próximas. E recomendo a todo mundo que faça, porque muda realmente nossa vida.

Outra vez o acolhimento é avaliado positivamente como elemento de trabalho dessa professora. Mary Bedita enfatiza as formas diferentes como a professora “**nos orienta** ao ato da escrita e a como escrever”, “a forma acolhedora **como ela age** em relação às pessoas no grupo”, a como apoia “a nossa escrita” e “**a nossa iniciativa** de escrever”. Com essas afirmações avaliativas, Mary elenca formas decoloniais de condução de aulas que podem ser utilizadas em práticas de leitura e escrita ao utilizarem letramentos que estimulem a liberdade de escolha das/os alunas/os, como proponho com o uso de letramentos críticos reflexivos.

Essa liberdade pode ser percebida pelos marcadores verbais “**nos orienta**”, “a forma acolhedora **como ela age [acolher]** com relação às pessoas no grupo”, “no sentido de **apoiar** a nossa escrita”, “**apoiar a nossa iniciativa** de escrever”. Por fim, ela utiliza duas afirmações avaliativas, “foi **muito** importante para mim” e “muda **realmente** nossa vida”. Primeiro avalia como foi para ela e depois inclui todo o grupo ao indicar a outras pessoas a participação neste espaço, haja vista afirmar que “realmente” muda a vida de que participa. Pressupomos que essa mudança é em relação a ter mais liberdade na escrita.

Sobre isso, Paulo Freire (2005) afirmava que uma educação como prática de liberdade só pode ser efetiva quando as/os educandas/os se tornam agentes nesse processo, tornando-se parte dela de maneira livre e crítica e com possibilidades de fazer as suas próprias escolhas e de se posicionar ante as questões que as/os envolva e afete seus mundos. Afinal, “quanto mais conscientização, mais se des-vela a realidade, mais se

penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (Freire, 2005, p. 30).

Outros marcadores discursivos ressaltam isso.

Aramides Florença

Eu lembro que a professora [Conceição] sempre trazia um gostinho do que era a escrita criativa, uma dinâmica aqui, uma maneira de apresentar diferente pro outro, né. E eu acho que isso instigou muitos alunos: o que é essa autoria criativa. Mas, especificamente, ela convidou, fez o convite geral pra que toda sexta-feira algumas pessoas da turma, né, quem se sentisse à vontade e quisesse ouvir esse chamado, se reunissem pra estarem juntos escrevendo, se conhecendo através da escrita.

Aramides Florença descreve o contato com as dinâmicas realizadas nos encontros como “trazia um **gostinho** do que era a escrita criativa”. O uso de “gostinho” mostra um léxico sensorial marcando o estar ‘dentro’ desse espaço acadêmico a partir do seu sentimento de presencialidade, visto que os aspectos sensoriais tem a ver com ‘corpo’, com presença. Considerando que o aluno da EaD está com o corpo longe da universidade, o trabalho com letramentos críticos reflexivos pode proporcionar corpos próximos.

Ademais, avalia que a forma como a professora apresentou a escrita criativa “instigou muitos alunos”. A esse respeito, podemos pressupor que uma forma de ‘instigar’ as/os alunas/os é levar a prática para a sala de aula e não somente a teoria. Isso pode ser percebido quando Aramides diz que a professora mostrou o que era “essa autoria criativa” quando trazia “uma dinâmica aqui, uma maneira de apresentar diferente pro outro”.

Observamos também uma forma pedagógica decolonial, descrita por meio de verbos com sentido de flexibilidade e não de obrigação, como vemos recorrentemente em práticas educacionais coloniais. Isso é demonstrado com: “ela **convidou**”, “**quem se sentisse** à vontade e **quisesse**”, para que “se reunissem” para “**estarem juntos** escrevendo” e “**se conhecendo** através da escrita”. Esse marcador de presença pode ser mais um marcador da decolonialidade na educação a distância. Por essa descrição, é possível perceber como possibilitar que a/o aluna/o faça escolhas, ou seja, que seja a/o agente do seu processo educacional, torna o ambiente mais acolhedor.

Por fim, trago o último fragmento para representar como as alunas identificam a professora.

Maria do Rosário Imaculada dos Santos

Então eu fiquei muito machucada, muito machucada mesmo. E eu não pensava que era assim, sabe?

Aí a professora [Conceição] veio com a escrita criativa, curativa, que me devolveu a escrita. [...]

E aí é... aconteceu essa escrita que me devolveu pro doutorado, porque eu escrevi o projeto de doutorado, porque a [Conceição], a [Conceição] com o seu trabalho ela faz isso, ela desbloqueia. Ela desenvolve assim... acho que ela pega o que não presta e dá vida novamente. Então ela fez isso, sabe? Então, agora eu estou no doutorado, eu estou bem.

Primeiramente, Maria do Rosário inicia partilhando explicitamente avaliações afetivas de forma negativa sobre o seu processo ao adentrar no meio acadêmico. A aluna declara que “**não pensava** que era assim”. Relata que ficou “**muito machucada, muito machucada mesmo**” ao chegar nesse espaço. Pelas falas anteriores, podemos inferir que seja por não se identificar com ele, por fazer parte do lado “de fora” e não do lado “de dentro”, bem como pelas imposições coloniais ainda feitas pela academia, como, por exemplo, uma escrita eurocêntrica que exclui as demais formas existentes.

Depois, Maria narra o encontro que teve com a professora Conceição, afirmando que ela “**veio** com a escrita criativa” e que esta escrita devolveu a ela sua escrita. Por esse relato, podemos pressupor que, ao ingressar no ambiente educacional, tomaram algo que ela tinha: a sua escrita. E isso a machucou muito. No entanto, nesses encontros, a professora ‘devolveu’ sua escrita. De posse novamente da sua escrita, Maria pôde escrever o seu projeto de doutorado. Observamos também que ela afirma que a sua escrita a devolveu para o doutorado. Novamente é perceptível que ela tomou posse do que já era seu por direito.

Por fim, Maria do Rosário conta como esse processo de devolução da escrita foi feito: a professora desbloqueia, “desenvolve assim”: “**ela pega** o que não presta e **dá vida novamente**”. Apesar de estabelecer a professora como agente de diversos processos, como “ela desbloqueia”, “ela pega”, “ela dá vida”, esse movimento da docente devolve algo que a aluna já tinha e tem consciência disso. Ao utilizar o advérbio “novamente” em “dá vida novamente”, pressupomos que a escrita de Maria já teve vida e que, com o apoio da facilitadora, foi reavivada. Com esse processo, a aluna pôde ser agente novamente e escrever o seu “projeto de doutorado”.

Diante dessa amostra analítica, percebi que essas marcas discursivas utilizadas na representação da professora da comunidade ressaltam a importância que as alunas deram

para essa postura docente, a qual demonstrou proximidade com as alunas porque “**trazia um gostinho** do que era a escrita” e “**ela olhava** pra gente **como se estivéssemos no presencial**”, por exemplo, e as incentivava em seus processos de leitura e escrita, como em: “**como ela nos orienta ao ato da escrita**” e “a forma colhedora **como ela age [acolher]** com relação às pessoas no grupo.”

Desse modo, as análises revelam o que Freire e hooks falam sobre a importância de um/a docente com autoconscientização crítica que realize a autoatualização em sua vida primeiro, a fim de estar preparada/o para contribuir com os processos de agenciamento e autoria das/os discentes.

5.1.3 *Senso de pertencimento e de comunidade*

Segundo o Dicionário On-line de Português, **pertencer**¹⁸ é “ser parte de; estar contido em”. Essa acepção foi recorrente nas falas das participantes, no sentido de pertencer à universidade, ao grupo de pesquisa. Isso ficou perceptível por meio de marcadores lexicais escolhidos por elas, como: léxicos que representam coletividade e senso de grupo e comunidade.

Regina Anastácia

*Inclusive teve um amigo secreto que **a gente... é... lia um texto de um colega e fazia uma reescrita do texto, né? E aí eu fiz, eu participei disso tudo [...]***

Aramides Florença

*E isso foi muito especial, assim, quando... **é, todas as chances de fazer os eventos, de participar de alguma forma mesmo a distância, ou de ir a Brasília e ver essas pessoas que a gente conversava a tanto tempo, né.***

Eu entrei num grupo de pesquisa, eu participei de evento, fui pra extensão... participei tanto de forma on-line como de forma presencial, né. Estou num grupo de pesquisa. Isso pra mim foi surreal, assim. Às vezes eu... caramba, eu tô num grupo de pesquisa; e aí eu... estou estudando na UnB, tudo isso a distância.

Nesses fragmentos, noto os verbos acionais que demonstram esse senso de pertencimento descrito pelas alunas. Na fala de Regina Anastácia, é perceptível como a

¹⁸ Segundo o Dicionário On-line de Português, existem diversas acepções para o verbo “pertencer”. No entanto, considerando o contexto percebido nos dados, escolhi apenas um (Dicio, 2023).

interação de leitura e escrita dentro da comunidade de escrita às conectavam “**a gente... é... lia um texto de um colega e fazia uma reescrita do texto, né?** E aí eu fiz, **eu participei disso tudo** [...]”. Da mesma forma, Aramides Florença utiliza verbos como fazer, participar, entrar, ir e estar a une às outras alunas neste espaço acadêmico, no qual foi permitido ter “todas as chances de **fazer eventos, de participar** de alguma forma mesmo a distância, ou de **ir** a Brasília”.

Partindo desses relatos, notamos a importância das muitas esferas institucionais chegarem até as/os alunas/os da UAB por meio da figura do/a professor/a. Ao colocar a extensão e a pesquisa como possibilidade também da EaD, cria-se um senso de pertencimento e motivação, bem como ajuda a construir e a consolidar a faceta identitária de aluna da UAB/UnB. Sem isso, não há o agente de mudança. Sem isso, não há letramento crítico reflexivo.

Há ainda outros marcadores que demonstram essa comunidade entre as alunas, como vemos a seguir.

Isaltina Campo Belo

*A dinâmica do Gecria né, baseada nos 3 gestos, é, que possibilitam a **partilha** nessa própria dinâmica mesmo do Gecria da **comunidade de escrita, comunidade de aprendizagem, de aprendizado** né?*

[...]

*A **gente** vai se inspirando umas às outras.*

*Isso já, já **possibilita essa troca**, né, entre as mulheres e a inspiração porque **você escreve, compartilha e inspira, né?***

Aramides Florença

Eu me via muito nas outras pessoas que estavam comigo nas oficinas. Isso pra mim foi fundamental. Foi o que eu falei no final da primeira oficina de escrita que eu tive. Porque você olha pra uma pessoa e você não imagina o que se passa ali. E, de repente, ela solta um texto tão lindo, tão poético... às vezes tão duro, tão triste, ou então tão carregado de emoções fortes, e você fica: “nossa, tem muita coisa ali, né?” Tão interessante! Então, vendo os outros sendo tão confiantes em dizer as suas palavras... palavras que às vezes eram doídas, que eram de cura, ou eram um processo dessa cura, eu comecei a toda vez: “ah, eu vou falar, eu vou falar.

Aramides Florença

Ela chegou com uma dinâmica muito interessante sobre escrita, sobre escrita criativa, escrita espontânea, curativa, e..., quando ela falou de traumas nessa escrita, eu acho que me identifiquei muito...

Isaltina Campo Belo fala da possibilidade de “partilha” como uma dinâmica do grupo de escrita e o descreve como “**comunidade de escrita, comunidade de aprendizagem, de aprendizado, né?**” Aponta também como isso permite que inspirem umas às outras, porque “**você escreve, compartilha e inspira, né?**” Além disso, a aluna descreve marcadores discursivos que ressaltam o senso de coletividade como “**A gente vai se inspirando umas às outras**”. A esse respeito, beel hooks nos lembra de que:

[...] situa e defende a educação como prática da liberdade e a sala de aula como ambiente de intensos questionamentos direcionados à formação do pensamento crítico e ao enfrentamento direto da naturalização da subordinação e da humilhação em relações baseadas na manutenção do poder. Essa sala de aula que se configura em espaço de pertença, cuidado mútuo e valorização das diferenças também possibilita a conexão da educação com um território que extrapola a formação acadêmica, para encontrar na humanização e no amor a “pedagogia da esperança” de Paulo Freire e nela assentar os fundamentos das **comunidades educativas e de resistência** (Hooks, 2021, p. 14-15).

Nas duas falas de Aramides Florença, é possível notar também marcadores discursivo que enfatizam esse senso de coletividade, vendo-se nas outras alunas, identificando-se e impulsionando um agenciamento, como em: “**Eu me via muito nas outras pessoas que estavam comigo nas oficinas**”. Aramides cita que, ao ver as outras sendo tão confiantes “**em dizer as suas palavras...**”, se sentiu estimulada e começou “**a toda vez: ‘ah, eu vou falar, eu vou falar’**”.

No segundo fragmento, Aramides narra que a professora “chegou com **uma dinâmica muito interessante** sobre escrita”, demonstrando entusiasmo e revelando também o senso de pertencimento ao se identificar nessas dinâmicas com “traumas nessa escrita” partilhados pela docente. Sobre isso, hooks salienta:

Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico (Hooks, 2017, p. 35-36).

Por esses relatos das alunas, é possível perceber como esses diferentes marcadores discursivos representam como as alunas se sentem pertencentes a essa comunidade de escrita (“**Eu me via muito nas outras pessoas que estavam comigo** nas oficinas”; “**A gente** vai se inspirando umas às outras”), a qual também permitiu uma aproximação maior com a universidade, diminuindo a distância que há entre a EaD e a modalidade presencial (“**Eu entrei num grupo** de pesquisa, **eu participei** de evento, **fui pra extensão... participei** tanto de forma on-line como de forma presencial, né. [...] **Estou num grupo** de pesquisa. **Estou estudando** na UnB, tudo isso a distância”). Outrossim, nos relatos, identifiquei marcadores discursivos que representam a professora da comunidade (“**ela falou de traumas nessa escrita, eu acho que me identifiquei muito...**”).

Com essas análises, foi possível perceber como as participantes representam a universidade, a educação a distância e a disciplina como espaços de materialidade das práticas discursivas, evidenciando maneiras possíveis de diminuir a distância existente na EaD. Além disso, notei como as alunas identificam a professora da comunidade e representam o senso de pertencimento àquele grupo. Ademais, observei que existe uma possibilidade muito mais profunda e com a sensorialidade do presencial acontecendo na UAB que não está sendo tão utilizada. Trago nesta pesquisa, portanto, caminhos e possibilidades para que o ensino a distância fique cada vez melhor.

O que defendo nesta tese é que um trabalho pedagógico feito com letramentos críticos reflexivos, conceito que detalho No Capítulo 6, pode contribuir com mudanças nas práticas discursivo-identitárias do ponto de vista social (estudantes e futuras professoras), pessoal e de agente de mudança das alunas participantes deste estudo.

As representações da universidade a distância em contexto de comunidades de escrita e de práticas de letramento reflexivo são compostas por escolhas lexicais, deíticas, metafóricas que passam pelo mundo concreto (como porta etc.) e também incluem o campo do sensorial, das emoções, sendo esses representativos de ‘presença’. Por esses marcadores discursivos citados, vemos um senso de igualdade e de pertencimento que passam a constituir a identidade dessas alunas da UAB/UnB, à medida que se sentem parte da universidade.

5.2 Escrita autoral e criativa e novas formas de agenciamento: Portfólios e Narrativas solidárias

Esta seção busca responder ao **segundo objetivo de pesquisa**, qual seja: *Pesquisar se as práticas discursivo-identitárias construídas em uma comunidade de aprendizagem possibilitam uma escrita autoral e novas formas de agenciamento das participantes na vida pessoal*; e ao **terceiro objetivo de pesquisa**, qual seja: *Compreender se espaços dialógicos de interação permitem a circulação de histórias de vidas que inspirem outras mulheres e estimulem a escrita autoral e criativa*. A geração dos dados se deu nos textos autorais dos portfólios e nas narrativas solidárias.

5.2.1 Autoria criativa: portfólio e o encontro do “eu” com “meu texto”

Como dito no Capítulo 4, o portfólio é a produção textual da/o aluna/o ao longo do tempo (bimestral, semestral ou ao longo da realização de um curso ou oficina). A partir dessa compilação, o/a professor/a pode analisá-lo para “encontrar pistas sobre o estilo da escrita e do aprendizado do/a aluno/a; sobre o modo como aspectos criativos se relacionam na escrita, na multimodalidade, na expressão oral e corporal” (Dias; Bach Júnior, 2021b, p. 40).

Selecionei apenas fragmentos dos portfólios que pudessem contribuir com a análise dos objetivos desta pesquisa. Nomeei-os pelo nome “Portfólio” e pela numeração (Portfólio 1, Portfólio 2, Portfólio 3 e Portfólio 4), pois o intuito não é vincular sua escrita especificamente à aluna que conversou comigo, e sim a seu conteúdo.

Nos fragmentos dos portfólios a seguir, as alunas narram como as práticas discursivo-identitárias construídas em uma comunidade de aprendizagem possibilitaram uma escrita autoral e novas formas de agenciamento das participantes na vida pessoal.

Portfólio 1 – Excerto 1

singelas revoluções

Expurgou-se, encontrando ainda um pouco de si - fundo a dentro. Lançou-se desse pequeno bocado. E, como pelas mãos de um ceramista, esculpiu-se de si. Apenas de si. Era sua carne um barro vaporoso, carente de massa espessa que lhe fizesse corpulenta para habitar, com verdade, o mundo. Ocupar, sem arrogância, um espaço.

- Escapo-me, dizia.

- Escapo-me.

E, frustrando expectativas alheias, muniu-se de um punhal.

Deitou fora opiniões como se rasga tecidos puídos. E, proclamando revoluções, viajou mil léguas sobre o dorso de um peixe. Respirou profundo, dando de comer aos famintos pulmões. As estrelas pastavam sobre o céu, abastecendo-lhe de pensamentos. A maresia já não lhe embrulha o estômago. E o sal do mar, sob a muda língua, mostrou-lhe o doce da própria carne. Agora, espessa carne. Escapou-se no vapor que lhe sobrava. Punhais são singelas revoluções.

A aluna que produziu este texto em seu portfólio descreve, por meio de metáforas, uma transformação pessoal. A escolha da aluna foi por um diálogo consigo mesma, narrando como isso se deu, demonstrando sua autoria.

Fairclough (1992) destaca que a metáfora é apontada como um aspecto da linguagem literária, mas que outros estudos, como os de Lakoff e Johnson (1980), percebem outras possibilidades. Segundo esses autores, as metáforas podem estar contidas em todos os tipos de linguagem e discurso, inclusive nos discursos científicos e técnicos. A esse respeito, Fairclough (1992, p. 250) ressalta que, “quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra”, e menciona que a metáfora é um recurso disponível para produzir representações distintas do mundo.

Assim, as metáforas escolhidas pela aluna realçam sua transformação na busca de “ocupar, sem arrogância, um espaço”. Além disso, utiliza diversos verbos reflexivos como “esculpiu-se de si” e “escapou-me”, demonstrando que o movimento foi interno e profundo “como pelas mãos de um ceramista esculpiu-se de si”. Nesse processo, revela uma luta para chegar a essas “singelas revoluções” ocasionais por “punhais”, deixando pressuposto que as dificuldades a moldaram.

Por esses fragmentos, notamos a potência do portfólio não apenas como ferramenta avaliativa, mas como um letramento crítico reflexivo que pode ser utilizado na universidade. O diálogo profundo entre o “eu” e o “meu texto” pode desvelar traumas na escrita, por exemplo, permitindo a consciência do que bloqueia a escrita autoral, haja vista que “a linguagem autêntica, permeada de imagens e símbolos, contribui para o encontro com esse ‘vestígio da natureza’ dentro de nós” (Dias; Bach Júnior, 2021b, p. 45). A seguir, mais um fragmento do Portfólio 1.

Portfólio 1 – Excerto 2

Parte 2: Crenças limitantes:
 - “minha filha, acha mesmo que isso tá bom?”
 - “nunca vai ser escritora.”

- “*não é só escrever né, minha filha!*”
 - “*ninguém vai achar interessante!*”
 - “*só as pessoas que gostam de mim vão apreciar o texto.*”
 - “*tá viajando né, fia.*”
 - “*lembra da redação do enem de 2006? Achou que tava boa, né? Desastre!*”
- OBS: percebi que as vozes, ora são em primeira pessoa, ora são em terceira pessoa.**
OBS. 2: olha o trauma da redação do ENEM!!

Por meio de afirmações avaliativas em um diálogo consigo mesma, a aluna deste texto, intitulado “crenças limitantes”, identifica discursos com expressões negativas como “nunca”, “não” e “ninguém”, que demonstram um conflito interno entre ser escritora e ser apta para a escrita e um pensamento sabotador. Desse modo, ecoam-se ironias.

Segundo Fairclough (2001), para que a ironia – uso do discurso para dizer uma coisa, significando outra – surta efeito, é necessário que os sujeitos do discurso compartilhem as mesmas referências, como saber o que é Enem e perceber os interdiscursos que perpassam o ‘peso’ que o vestibular tem para os jovens, por exemplo.

Por fim, a aluna insere duas observações reflexivas: em uma, afasta-se de seu texto e o avalia como por um olhar de uma terceira pessoa com uma percepção metalinguística; na outra, reconhece um trauma e evidencia como o uso do gênero redação para processo seletivo pode permanecer afetando sua confiança na escrita mesmo já ‘do lado de dentro’ da universidade. Enquanto na primeira a avaliação não é nem positiva nem negativa, na segunda a avaliação sobre o processo da aluna no Enem é negativa, sendo um dos sabotadores em sua escrita autoral.

Portfólio 1 – Excerto 3

Unidade II

*Esta unidade mobilizou diversos anseios outrora adormecidos, dentre eles, **retomar a escrita de um diário pessoal**. Após a leitura do primeiro capítulo do livro “Escrevendo com a alma: liberte o escritor que há em você”, **eu revisitei minha infância**.*

Eu me lembrei [...]

PS: após a escrita deste texto, eu li uma das entradas dos diários de Virginia Woolf, mais especificamente a do dia 17 de agosto de 1923. Ela estava a escrever sobre artigos que queria publicar. E diz: “Devo varrer a pompa (...)”.

*Achei que **condiz bem com o que escrevi**. Estou a pensar neste momento, enquanto escrevo: **nossa, são só palavras [...]** elas não devem lhe aprisionar.*

Refletir enquanto se escreve e logo após propor uma ciranda de mulheres internas com certeza é efeito do meu recente encontro com a autoria criativa.

Vou ali cirandar!

Neste texto, a aluna faz um relato sobre o que as atividades realizadas na Unidade II da disciplina de Leitura e Produção de Textos lhe proporcionaram.

Refletir sobre a atividade demonstra a percepção sobre o desenvolvimento de sua autoria textual e de transformações nesse sentido. Isso é evidenciado quando identifica que a unidade “**mobilizou diversos anseios outrora adormecidos**”, fazendo com que ela revisitasse sua infância. Narra, também, alguns acontecimentos dessa infância e, novamente, faz uma análise que revela aspectos de seu agenciamento, como em: “**após a escrita deste texto**”, “**eu li**”, “**Achei que condiz bem com o que escrevi**”. Tudo isso lhe permitiu “**retomar a escrita de um diário pessoal**” e “**recente encontro com a autoria criativa**”. Outrossim, os verbos acionais que utiliza, como “retomar”, “revisitei”, “li” e “vou ali cirandar”, também demonstram esse agenciamento e a autoria criativa ao compor ser texto.

Esse fragmento mostra, segundo Dias (2013, p. 2017), que “o portfólio, como objeto de ação pedagógica, possibilita, além da autoavaliação reflexiva, o desenvolvimento da autonomia linguística e discursiva do sujeito, estimulando autoconfiança”.

Portfólio 2 – Excerto 1

PESQUISA DE MIM
(autoetnografando)

Menina pequena
De franja nos olhos
Em qualquer papel
Desenha sem parar.
[...]
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.**
[...]

Violão, papel e lápis
Que muitas vezes
Escreveu canções de amor.
E a leitura de mundo ficou técnica
[...]
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!**

A aluna autora deste portfólio iniciou-o se apresentando e contando um pouco de sua história com o gênero “poesia”. Ela conta de sua infância, de quando foi alfabetizada e como gostava de ler e escrever e do processo de escolarização que lhe tirou esse prazer, como vemos nesta parte: “**Os textos da escola Não têm mais magia. Livros servem para fazer provas**”. Compartilha poeticamente momentos importantes de sua vida e,

depois, experiências vividas que lhe devolveram o gosto pela escrita e pela leitura: **“E ela volta a ser aprendiz. Encontra mestres que a encantam. E lhe trazem de volta À magia da escrita e da leitura”**. Por fim, relata que, com essas novas perspectivas, **“E ela agora É pesquisadora!”**

Por essa narrativa, podemos observar a importância de voltar à nossa história e ‘fazer as pazes com ela’ a fim de ressignificar os traumas escolares e a ênfase exagerada no uso de letramentos dominantes da universidade que afetam a autoconfiança das/os alunas/os na escrita. Como menciona Dias (2021b), essa ferramenta metodológica pode estimular discussões advindas das experiências pessoais das/os estudantes ou das vivenciadas na própria sala de aula, em dinâmicas de pequenos grupos e/ou partilhadas com o grupo total, afinal:

Avaliar não pode ser tarefa apenas docente; é importante, na criação de comunidades de aprendizagem, que sejam realizadas dinâmicas de avaliação textual de modo diversificado, às vezes entre pares, outras vezes os/as estudantes avaliando o texto escrito e partilhado pelo/a professor/a (Dias e Bach Júnior, 2021b, p. 36).

Ademais, é possível constatar como diversos gêneros em sala de aula podem ser utilizados para o trabalho com letramentos críticos reflexivos. A seguir, mais um fragmento retirado do Portfólio 2.

Portfólio 2 – Excerto 2

A percepção de que a autoria surge na busca pelo autoconhecimento em nossas origens ancestrais, em nossos inícios, acaba por desvelar profundas questões identitárias. A partir da partilha dos textos surgem novas percepções sobre quem somos e a partir daí, pode perceber algumas transformações identitárias acontecendo em mim e em participantes do curso. Perceber a escrita como processo natural de desdobramento da linguagem e de nossas práticas sociais e o poder que ela tem de nos traduzir e dialogar com as pessoas que nos leem, transformando-se em novos inícios e passando a ser os textos de outras pessoas.

Neste relato, a estudante descreve sua participação em eventos e os diversos agenciamentos que vivenciou como aluna, como tutora de oficina de escrita criativa e como pesquisadora. Assim, compartilha algumas transformações que percebeu nela e nas participantes dessas formações, como revelam os fragmentos: **“A percepção de que a autoria surge na busca pelo autoconhecimento em nossas origens ancestrais, em nossos inícios, acaba por desvelar profundas questões identitárias”** e **“pode perceber**

algumas transformações identitárias acontecendo em mim e em participantes do curso”.

Sobre o uso do portfólio em sala de aula, Queiroz e Dias (2017) ressaltam que essa ferramenta metodológica não é o elemento que norteia as aulas, mas sim que norteiam as práticas de escrita. Por isso, afirmam ser ele “um gênero que materializa essas práticas, podendo contribuir para o desenvolvimento da reflexividade do sujeito, do seu autoconhecimento e sua emancipação” (Queiroz; Dias, 2017, p. 167).

Portfólio 3 – Excerto 1

Brasília, 5 de novembro de 2020.

*Caro futuro,
É tanto o que está guardado aqui dentro, que não faço ideia de como começar...
[...]*

Como queremos ver toda essa situação resolvida. Ansiamos alcançar dias do império da saúde, do amor, da esperança, tempos melhores. Mas as vidas perdidas não voltam, futuro. E, no fundo, no fundo, tenho certeza de que não é isso que você quer. Se toca, acorde para a realidade! Que tal abandonar esse ódio e repensar suas ações?

Por fim, neste último fragmento selecionado, vemos o uso do gênero “carta”, na qual a aluna dialoga com o seu futuro. Na parte final de sua carta, reflete sobre a necessidade de um agenciamento para que as mudanças aconteçam. Assim, propõe ao futuro: **“Que tal abandonar esse ódio e repensar suas ações?”** Nesse sentido, Queiroz e Dias (2017, p. 167) complementam:

[...] o componente crítico e reflexivo gerado pela produção de portfólio influencia o/a [estudante] a assumir papel de protagonista na relação construída com a escrita, com a [escola], com o conhecimento, com a formação. Reconhecemos que [...] o portfólio constitui, no contexto pesquisado, um gênero que materializa essas práticas, podendo contribuir para o desenvolvimento da reflexividade do sujeito, do seu autoconhecimento e sua emancipação.

Desse modo, essa ferramenta metodológica pode estimular discussões advindas das próprias experiências vivenciadas na própria sala de aula, em dinâmicas de pequenos grupos e/ou partilhadas com o grupo total, bem como permitir um diálogo entre o “eu” e “meu próprio texto” (Dias, 2021b), sendo, portanto, um gênero importante quando se fala em letramentos críticos reflexivos.

5.2.2 O diálogo do “eu” e “do outro”: narrativas solidárias

Segundo Paulo Freire (2013), a conscientização está diretamente relacionada à dialética que envolve todo o processo educacional, o qual inclui o diálogo entre as pessoas, haja vista que é por meio da palavra que as pessoas se humanizam e se tornam críticos.

Nesse contexto, enquanto mencionei que os portfólios são um encontro do “eu” com “meu texto”, as narrativas solidárias podem estender o diálogo ao “outro”, como vemos nos fragmentos a seguir. Lembro que as narrativas solidárias são textos construídos coletivamente nessa comunidade de escrita formada na UAB/UnB.

Narrativa 1 – Diálogo com textos das/os colegas

<u>Excerto 1</u>	<u>Excerto 2</u>
<p>Lista de compras. Inspirei-me na lista da [...]: 1. Viagem para o mar; 2. Maquiagem; 3. Cerveja; 4. Vinho; 5. Sapato; 6. Tinta para cabelos; 7. Petiscos; 8. Perfumes; 9. Semi-jóias; 10. Iphone.</p>	<p>Lista da colega [...]: viagem, celular, notebook, bons livros, vestido, quadro decorativo, planta decorativa, cobre leito, tapete, sapato.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Excerto 3</u></p> <p>“Para [nome]: ver/Texto postado no Fórum CRIATIVO- abraçando nossa comunidade de aprendizado de curso de Letras-UNB-UAB (Era pra eu ter colocado antes, desculpe o esquecimento)</p> <p style="text-align: center;">Professora de quem?</p> <p>Sempre que digo que sou professora a pergunta que segue é: professora de quê? E eu sempre falo que sou professora de crianças. Portanto, eu não sou professora de quê, mas sou professora de quem....rs</p> <p>Queria postar aqui um exemplo de conversa que tenho com as crianças. Eu acho que trabalho com elas por isso, porque é uma graça todo dia (mesmo que dê uma trabalhadeira). Segue um exemplo:</p> <p style="text-align: center;">[...]</p>	

A atividade chamada “Lista” propõe que as/os estudantes criem listas de algo (compras, por exemplo). Depois, muitas outras atividades podem ser derivadas delas, como a escrita de um poema ou de um conto a partir das palavras ali elencadas. Entretanto, o que quero destacar não é a atividade em si, mas a interação entre os textos das/os alunas/os¹⁹.

Nos excertos 1 e 2, vemos que as/os alunas/os se inspiram na lista das/os outras/o colegas – “inspirei-me na lista da [...]” e “lista da colega [...]”. Já no excerto 3, a/o aluna/o oferece seu texto para a/o colega – “para [...]”. Além disso, o/a autor/a do texto deixa explicações às/aos leitoras/es, como: **“Era pra eu ter colocado antes, desculpe o esquecimento”** e **“Quería postar aqui um exemplo de conversa que tenho com as crianças. Eu acho que trabalho com elas por isso, porque é uma graça todo dia (mesmo que dê uma trabalhadeira). Segue um exemplo: [...]”**. Nesta última explicação, a/o estudante avalia positivamente o seu trabalho docente “é uma graça todo dia”, mas coloca entre parênteses a observação avaliativa: “mesmo que dê uma trabalhadeira”.

Nesses excertos, notamos diversas vozes, as quais podem ser utilizadas no trabalho com letramentos críticos reflexivos de modo que a escrita de um/a aluno/a pode incentivar a escrita de outra/o. Bakhtin (2002) acentuou o caráter dialógico da linguagem, que concebe que, mesmo os textos escritos, aparentemente monológicos, dialogam com outros textos. Segundo essa concepção, “o discurso é internamente dialógico porque é polifônico; todo texto articula diversas vozes” (Resende; Ramalho, 2006, p. 65).

Assim, por ser um espaço que possibilita um encontro do “eu” e do “outro”, estimula a comunidade a “pensar com o outro” (Dias; Bach Júnior, 2021b, p. 42).

Narrativa 2 – Exercício Verdades e mentiras

<u>Excerto 4</u>	<u>Excerto 5</u>
Meus cachorrinhos estão entre as melhores coisas que já me aconteceram Minha melhor viagem foi à Espanha	1. Já caí dos degraus da porta de um ônibus diretamente no chão em uma parada cheia de gente.

¹⁹ Aqui uso a marcação dos dois gêneros, pois, ao contrário dos portfólios que foram produções enviadas pelas alunas participantes da entrevista, ou seja, só pessoas do gênero feminino, as narrativas solidárias foram uma produção coletiva feita durante a disciplina de Leitura e Produção de Textos, da qual participavam tanto mulheres como homens. Desse modo, como não há a identificação dos nomes em todos os textos, não é possível, tampouco é o objetivo deste estudo, diferenciar a escrita por gêneros.

<p>Já matei um pato acertando-o (involuntariamente) com uma laranja</p> <p>Decidi escrever algo mais infantil, já que o fato ocorreu na minha infância.</p>	<p>2. Já morei na Suíça e comia chocolates todos os dias.</p> <p>3. Já fiz um cruzeiro pelas ilhas gregas.</p> <p>Obs: Escolhi uma afirmação verdadeira e coloquei requintes de “mentirinhas.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Excerto 6</u></p> <p style="text-align: center;">1 – Eu amo carne assada.</p> <p style="text-align: center;">2 – Eu amo trabalhar.</p> <p style="text-align: center;">3 – Eu amo lecionar.</p> <p style="text-align: center;">Mesmo tendo colocado duas verdades e uma mentira. Escolhi a mentira para fazer meu conto.</p>	

Retirei esses fragmentos da atividade chamada “duas verdades e uma mentira” sobre algo ou sobre a pessoa que fala ou escreve. O propósito é que as/os leitoras/es ou ouvintes tentem identificar qual seria a ‘mentira’ ali incluída. Como dito na narrativa anterior, o objetivo não é avaliar a atividade em si, mas sim a interação por meio das escritas e a autoria criativa das/os estudantes.

Nos três excertos, notamos que há explicações às/aos colegas sobre como e por que escolheram escrever como escreveram. Isso é visto em: “**Decidi escrever algo mais infantil, já que o fato ocorreu na minha infância**”, “**Escolhi uma afirmação verdadeira e coloquei requintes de “mentirinhas”**” e “**Mesmo tendo colocado duas verdades e uma mentira. Escolhi a mentira para fazer meu conto**” (aqui vemos que foram propostas outras atividades a partir desta).

O que ressaltam esses fragmentos é a liberdade de escolha das/os estudantes, como demonstram os verbos acionais no modo indicativo: “decidi”, “escolhi” (em dois fragmentos). Com isso, pressupomos que esse espaço coletivo de escrita propiciou um maior agenciamento às/aos alunas/os, deixando-as/os livres para fazer suas escolhas autorais.

Narrativa 3 – Exercício de reescrita

<u>Excerto 7</u>	<u>Excerto 8</u>
Reescrita - lista:	A cadeira de descanso

<p>Era final de tarde = o Sol de punha no horizonte nas telhas das casas (incluir frases sobre essa imagem)</p> <p>de um dia cansativo = o terracota dos telhados esmaecia de uma alaranjado desbotado.</p> <p>Descanso merecido de um domingo pesado, Carlos sentou na varanda = Carlos sentou na cadeira de balanço com um suspiro (cansado).</p> <p>Agora pode começar a etapa do dizer. (discurso indireto livre)</p> <p>Foi um dia cansativo. O chefe da repartição, aquele idiota...</p>	<p>Era um dia no final de tarde, onde o dia já tinha sido cansativo, e o senhor Carlos chegou do serviço e sentiu a necessidade de um descanso, em parte este descanso só acontecia no domingo, como no dia o trabalho tinha sido pesado, ele viu que um descanso era merecido. Na casa dele tinha uma cadeira de balanço que ficava na varanda, onde o mesmo utilizava no final de semana para descansar, e foi nesta cadeira que o mesmo foi tirar o seu merecido cochilo, e como a luz do dia estava tão forte, que ele usou o chapéu para cobrir o seu rosto e tirar um belo cochilo. Como se tratando de varanda sempre é um local que venta muito e traz uma sensação de frescor e neste dia o vento estava tão suave, que batia uma brisa leve ao seu encontro e que ainda ninava mais ainda o cochilo. Depois de algumas horas o senhor levantou com as energias renovadas.</p> <p>*</p> <p>Reescrita:</p> <p>Descanso merecido</p>
<p><u>Excerto 9</u></p> <p>Minha primeira versão do texto</p> <p>Meu texto depois de ter dormido!</p>	

Selecionei esses três excertos da atividade que propunha às/aos alunas/os que reescrevessem algum dos textos escritos por si mesmas/os ou a sugestão de reescrita ao texto de um/a colega.

No excerto 7, há a inserção de outra/o colega em um texto. Isso é percebido pelas observações entre parênteses, como “**incluir frases sobre essa imagem**” e “**cansado**” (propondo outro léxico para representar o que foi dito). Essa interação pode ser muito proveitosa para estimular o exercício de o/a autor/a do texto perceber opções que não tinha considerado, aumentando, assim, seu repertório linguístico e discursivo. Além do

mais, beneficia o/a interlocutor/a na medida em que leva à sala de aula atividades práticas de análises textuais e propicia discussões sobre as diversas formas possíveis. Considerando o contexto da pesquisa, qual seja: a formação universitária de futuras/os docentes, esta é uma atividade extremamente necessária.

No excerto 8, vemos o exemplo da possibilidade de síntese em um texto, o que evidencia o exercício de autoria criativa. Por fim, no excerto 9, a/o aluna/o mostra duas versões de seu texto: “minha primeira versão” e “meu texto **depois de ter dormido**”. O termo “dormido” vem da ideia compartilhada, em ambientes que privilegiam a escrita autoral, sobre a importância de escrever, distanciar-se do texto e voltar a ler para vê-lo de outras formas. Sobre “colocar os textos para dormir”, Dias e Bach Júnior (2021b, p. 39) afirmam que nada mais é que “desligar nossa consciência racional do nosso texto, para apurar nossa autoria na reescrita, após alguns dias”.

Esta é uma atividade que pode estar contida nos trabalhos com letramentos críticos reflexivos, haja vista ser útil para a reflexão de cada aluna/o sobre sua autoria e sobre as diversas possibilidades que um texto oferece.

Diante da análise desses fragmentos, meu intuito foi reconhecer como o uso de escritas coletivas permite uma troca rica de conhecimentos e práticas entre alunas/os que estão em formação, o que, além de ser muito eficaz para o aprendizado, inclui as exigências curriculares do uso prático dos conhecimentos ensinados em sala de aula. Outrossim, considerando o contexto da educação a distância, esse tipo de atividade proporciona uma proximidade maior entre as/os estudantes, podendo diminuir a distância física que existe entre elas/es, tornando o espaço mais solidário e menos solitário.

Por fim, enfatizo que a produção de textos coletivos, aqui chamadas de narrativas solidárias, pode ser considerada um exemplo de letramento crítico reflexivo, por permitir avaliações críticas mutuamente nos textos e levar as/os alunas/os a refletirem sobre seus estilos como escritoras/es, percebendo novas possibilidades, e sobre a escrita de outras pessoas, exercitando suas habilidades como futuras/os docentes.

Dessa maneira, a educação pode “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (Freire, 2005, p. 45).



Capítulo

6 PRÁTICAS DISCURSIVO-IDENTITÁRIAS

*Mesmo queimando o nosso povo,
não queimarão a ancestralidade.
(Nego Bispo)*

A memória não aparece somente como um processo de rememoração dos acontecimentos, mas de um posicionamento ideológico em um campo de disputas. Dessa forma, na ação de ressignificação da memória das ancestralidades, o que deve ser lembrado é tão importante quanto ‘por quem’ é lembrado. Além disso, não tem como ser dissociada do esquecimento, que, de certa maneira, pode não ser prejudicial. No entanto, a grande questão são as escolhas do que deve ser rememorado e o que deve ser esquecido, bem como quais atores sociais e memórias são evidenciados e quais são negligenciados nesse processo. Isso cabe uma longa reflexão. Neste momento, porém, é apenas uma inspiração para continuar nas análises.

Percorremos um caminho na construção das mandalas e retomada do poema de Nêgo Bispo, ao mesmo tempo em que percorremos caminhos na construção da pesquisa. Se, no início, eram desejos e ideias, chegamos no último capítulo com a materialização dessa construção. A mandala permanece aberta, com o desejo de continuidade, assim como essa pesquisa não se encerra, mas chega em um ponto que preciso dizer: **por agora**

é isso! Entretanto, apresento ainda análises que mostram algumas possibilidades para novas pesquisas ou para o que Nêgo Bispo tanto nos ensinou: Não adianta nos calar, somos muitas/os e muitas/os outras virão.

Neste capítulo, pretendo responder aos objetivos de pesquisa “d” e “e”, descritos no início de cada seção. No Capítulo 6, na primeira seção, compartilho as análises sobre transformações discursivo-identitárias sociais (como alunas e professoras) e de agente de mudança a partir das novas percepções das alunas sobre os letramentos acadêmicos na e da universidade. Na segunda seção, problematizo a importância do eco de nossas vozes na universidade e novas formas de agenciamento após o trabalho com letramentos críticos reflexivos. E, na terceira seção, construo caminhos para o uso dos letramentos críticos reflexivos na educação a distância.

6.1 Transformações discursivo-identitárias sociais (como alunas e professoras) e de agente de mudança

Esta seção busca responder ao **quarto objetivo de pesquisa**, qual seja: *Analisar como os estudos do Gecria impactaram os letramentos acadêmicos na e da universidade a partir da experiência em uma comunidade de escrita na UAB/UnB*, detalhado nesta seção.

Como visto nas análises do Capítulo 5, muitas participantes avaliaram a escrita acadêmica como eurocêntrica, adocedora e distante da escrita que as representa, visto que o modelo colonial, ainda predominante na universidade, considera apenas uma forma de escrita como válida e legítima. Nesse sentido, analiso fragmentos para verificar como essas alunas passaram a produzir gêneros acadêmicos para outras disciplinas a partir da vivência de escrita autoral e como isso impactou a escrita acadêmica.

Nos fragmentos a seguir, as alunas identificam e avaliam suas novas formas de escrever, inclusive nas outras disciplinas, com afirmações avaliativas.

Lia Gabriel

Mais segurança na escrita com toda a certeza. É só consigo responder afirmativamente a esse questionamento, porque não existe uma regra para se comportar diante da escrita, né? A individualidade é, ela é fundamental a... nesse processo, né, [...]

Isaltina Campo Belo

Maior segurança na escrita com certeza!

*Eu passei a ver é a escrita de uma forma **mais leve e mais... e com mais possibilidades assim, né?** Então a gente sempre teve que escrever muitos textos e eu, eu, essa prática de escrita me ajudou a, **a escrever de uma forma leve, né,** porque eu sempre tive muitas dificuldades da escrita acadêmica, com a escrita acadêmica, e aí eu ia pedindo para, para, para os professores: **“eu posso escrever em forma de carta?”** E as pessoas aceitavam e aí eu fui indo né. E a metodologia dos 3 gestos ajuda demais. **Eu uso, passei a usar direto né, passei usar direto, então me ajudou muito sim.***

Nesses dois primeiros fragmentos, as alunas Lia Gabriel e Isaltina Campo Belo relatam que sentiram **mais segurança** em suas escritas após as vivências de escrita na comunidade de aprendizagem.

Lia Gabriel completa com a afirmação de que “não existe uma regra para se comportar diante da escrita, né?”. Quando fala que a “individualidade é fundamental”, notamos que ela fala da autoria de cada pessoa, a qual deve ser respeitada. Isso fica claro quando explica: “porque não existe uma regra para se comportar diante da escrita, né?”

Isaltina Campo Belo avalia que passou tanto **“a ver a escrita”** de duas formas diferentes: **“mais leve e com mais possibilidades”**. Continua falando que a prática de escrever bastantes textos a ajudou a “escrever de forma mais leve”, deixando pressuposto de que a prática a ajudou. A aluna retoma uma dificuldade sua anterior, falando no passado: “porque eu sempre tive muitas dificuldades da escrita acadêmica”. Demonstra seu agenciamento após se apropriar dessa escrita mais leve, quando começa a perguntar a outros professores se poderia, por exemplo, “escrever em forma de carta”.

Nesse sentido, bell hookk (2021, p. 134, grifo no original) compartilha uma solução: “para intervir na cultura do dominador e viver conscientemente, devemos estar dispostos a compartilhar com qualquer pessoa o conhecimento sobre como fazer a transição de um modelo de dominação para um **modelo de parceria.**” E a autora finaliza: “Se quisermos mudar, precisamos estar dispostos a ensinar” (Hooks, 2021, p. 134).

Colaciono ainda dois fragmentos que demonstram como as alunas passaram a ver a sua escrita após o trabalho com letramentos críticos reflexivos.

Rose Dusreis

*Mas eu acho que a professora [Conceição] e todos os professores com quem nós tivemos contato durante a oficina, **eles incentivavam muito a desconstrução daquele***

*texto da escola. Então, a gente... Eles incentivavam a escrita de uma forma mais... “Deixar a imaginação fluir, sabe? Não se prender a falar.” Porque o meu texto, **no início**, era um texto muito técnico. E **eu tinha** uma dificuldade muito grande. Por que era um texto técnico? Porque eu trabalho muito com textos técnicos. Então, **eu tinha uma dificuldade enorme de deixar fluir. Porque eu já tinha muito... Eu era presa às palavras, sabe? À formalidade. Então, isso... Eu acho que eu era a aluna mais bloqueada ali do curso.***

Maria do Rosário Imaculada dos Santos

*E, assim, sabe, Camila, se você quiser dar uma olhadinha no meu blog... **Antes eu tinha uma preocupação com a escrita, sabe, assim?** “Ah, essa escrita. Meu Deus! **Ela tem tanto tempo**”. Eu ficava assim preocupada com a porcaria da escrita e a [Conceição] **tirou isso. Tirou isso.** O que eu escrevi **naquela época... eu tenho uns poemas que eu olho assim... e foi publicado. Foi até publicado. Ah! Foi aquele momento meu. Não é aquela coisa rebuscada. Não! **Eu não tenho mais essa preocupação.** Graças a Deus! Graças a Deus!***

Rose Dusreis relata o seu passado com a escrita: “Porque o meu texto, **no início**, era um texto muito técnico” e “**eu tinha** uma dificuldade muito grande”. Nomeia seu texto anterior como “técnico” ou aquele “texto da escola”. Podemos pressupor que são os textos no formato acadêmico rígido e colonial que prevê apenas um formato. E ela continua avaliando seus textos: “**Porque eu já tinha muito... Eu era presa às palavras**”. Depois, passa a relatar o presente, enfatizando que “**era** a aluna mais bloqueada ali do curso”, deixando pressuposto que mudou essa rigidez, de alguma forma, após o incentivo das/os professoras/es. Sobre isso, bell hooks reforça: “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (Hooks, 2017, p. 25).

Maria do Rosário também faz uma relação entre o passado e o presente, quando diz: “**Antes eu tinha uma preocupação com a escrita, sabe, assim?** “Ah, essa escrita. Meu Deus! **Ela tem tanto tempo**”; “O que eu escrevi **naquela época**”; e depois muda a temporalidade para o presente: “**Eu não tenho mais essa preocupação**”. Reforça isso quando utiliza o verbo sensitivo “eu olho assim”, para mostrar que avalia seus textos antigos com o orgulho de terem sido publicados, evidenciando um novo agenciamento nesse processo. Sobre a preocupação e o medo com a escrita hooks complementa:

Se tivermos medo de nos enganar, de errar, se estivermos a nos avaliar constantemente, nunca transformaremos a academia num lugar culturalmente diverso, onde tanto os acadêmicos quanto aquilo que eles estudam abarquem todas as dimensões dessa diferença (Hooks, 2017, p. 49).

Por fim, trago mais dois fragmentos que evidenciam um novo agenciamento nessas alunas, as quais começam a orientar outras pessoas no caminho de uma escrita mais autoral.

Aramides Florença

*E eu sinto que agora **tem acontecido um amadurecimento, um amadurecimento em relação à vida acadêmica, ao que eu quero ser como professora. E como que esse desbloqueio, porque eu acredito que houve isso mesmo, porque, a partir do momento que eu perdi esse medo, eu destravei é... a escrita em mim, academicamente, eu sinto que me ajuda a ter mais fluidez no texto.***

Eu não tenho medo de me expressar, eu não tenho medo de errar ou de ter um pensamento, uma análise, sabe, ruim daquilo que eu tô lendo, daquilo que eu tô entendendo. Eu acho que eu consigo colocar mais pra fora.

Rose Dusreis

*[...] Mas, **hoje, eu pego um texto e falo, “gente, essa pessoa precisa passar pela oficina do Gecria”, porque... está faltando aqui... E aí, você já tem um senso crítico, você olha para o texto e fala: “eu começaria por aqui. Por isso aqui, por isso aqui, né?” Porque você já conhece as técnicas de escrita. Então, isso me ajudou sim.***

Aramides Florença conta que, “**a partir do momento**” que perdeu “esse medo”, deixando pressuposto que é o medo de utilizar uma escrita mais livre e autora, “**destravei é... a escrita em mim, academicamente, eu sinto que me ajuda** a ter mais fluidez no texto.” Com o marcador de temporalidade “hoje”, ela relata que consegue “**colocar mais pra fora!**”

Rose Dusreis relata um passo a mais no agenciamento: o compartilhamento de seu aprendizado com outras pessoas. A aluna diz que “hoje”, quando ‘pega’ um texto consegue analisar o que está faltando nele, por onde começaria. Tudo isso é possível porque ela já “tem um senso crítico” e “já conhece as técnicas de escrita” Por fim, avalia que isso a “ajudou muito”.

Com esses fragmentos, o objetivo foi analisar como os estudos do Gecria impactaram os letramentos acadêmicos na e da universidade a partir da experiência em uma comunidade de escrita na UAB/UnB. As análises evidenciam uma mudança na forma como as alunas passaram a perceber sua escrita com mais segurança, com mais fluidez, com menos preocupação às questões técnicas e padronizadas. Ademais, revelam um agenciamento a ponto de conseguirem “colocar mais para fora” e ainda orientarem outras

peças com as técnicas que aprenderam. Nesse sentido, constatamos o que hooks diz sobre “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (Hooks, 2017, p. 26).

6.2 Transformações discursivo-identitárias de autoria e agentes de mudança – AÇÃO

Esta subseção busca responder ao **quinto objetivo de pesquisa**: *Problematizar como foram construídos, negociados e transformados os significados representacionais, identificacionais e acionais durante e após o trabalho com letramentos críticos reflexivos*. A geração dos dados se deu nas Conversas reflexivas e nos Textos autorais dos Portfólios.

Nas conversas reflexivas, as alunas narram como as práticas discursivo-identitárias construídas em uma comunidade de aprendizagem possibilitaram uma escrita autoral e novas formas de agenciamento das participantes na vida pessoal, como é possível observar nos fragmentos a seguir.

Aramides Florença

Eu tinha um trato comigo mesma de que tudo o que eu escrevesse eu ia mostrar nas oficinas. Eu comecei a toda vez: “ah, eu vou falar, eu vou falar.

[...]

eu me posicionei mais, mesmo estando no EaD.

[...] aí eu sinto que me ajuda a falar: “olha, eu também penso assim, minha contribuição é essa, né”?

Maria do Rosário Imaculada dos Santos

E... é a partir, assim, da minha realidade que eu vou é... estudando, procurando caminhos, caminhos curativos, o que não é fácil... Eu pago muito caro, muito caro pelo que eu faço. Porque eu não consigo baixar a cabeça ou negociar meu povo... eu não posso, não consigo fazer isso.

Então eu vou, eu falo mesmo. Interessante! E eu falo e não tenho medo. Não tenho medo, sabe?

Aramides Florença conta que fez um trato consigo mesma de “mostrar” nas aulas “tudo” o que escrevesse. O ato se manifesta nas oficinas “ah, eu vou falar, eu vou falar”. O verbo “vou” demonstra o seu compromisso, de fato, com esse novo agenciamento. A aluna enfatiza também que passou a se posicionar mais “mesmo estando no EaD”. Aqui vemos a marcação da modalidade a distância e como ela aponta que esse distanciamento

foi diminuído pela fala, mostrando que usar sua voz para dizer como pensa e como contribui pode ser um elemento da presencialidade na educação a distância. Nesse contexto, “Falar é tornar tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito. Apenas como sujeitos é que nós podemos falar” (Hooks, 2018, p. 45).

Maria do Rosário, da mesma forma, narra como perdeu o medo de falar à medida que foi “estudando, procurando caminha, caminhos curativos”. Fica nítido pelos verbosacionais que ela mesma é a agente do processo de sua transformação nesse percurso, avaliando que “não é fácil” e que paga “muito caro, muito caro” por essa busca e esse posicionamento mais crítico sobre o seu povo. A aluna demonstra uma responsabilidade por defender suas ideologias e as de seu povo quando afirma “eu não posso, não consigo fazer isso” ao se referir a baixar ou a “negociar” o **seu povo**. Evidencia, assim, o seu pertencimento e a sua função ao pertencer a essa comunidade. Por fim, faz afirmações avaliativas “eu vou, eu falo mesmo” e “e eu falo e não tenho medo. Não tenho medo, sabe?” Assim, “a voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela” (Hooks, 2017, p. 22).

Lia Gabriel

Esse lugar de voz e de fala se faz presente na rotina das pessoas e percebo também que as pessoas se posicionando sem, sem refletir muito.

É e, já a universidade, ela te dá, ela te oferta essa, esse momento de reflexão, de ampliação das informações, de proporcionar essa questão do debate necessário antes de um posicionamento. E aí eu vejo isso que ela te dá a voz, mas uma voz mais reflexiva, uma voz com embasamento, uma voz com observação do que eu simples falar acessível a todos nós hoje, né, que basta um celular mais social vocês podem ser é, é a universidade de dar um olhar diferente, diferente no sentido mais amplo, mais reflexivo e mais pesquisador, né, mais crítico.

Mary Benedita

*Era um grupo muito amoroso, né? Então, assim, eu sou uma pessoa muito tímida. Então, eu achava... se alguém me dissesse antes... eu achava que ficaria nesse grupo, mas sem participar muito, só como ouvinte. Mas teve uma poesia que a Juliana deu 10 minutos pra gente fazer e eu gostei. **Eu consegui ler pra turma toda, né? E o feedback foi muito interessante, elas gostaram e, aí, eu mostrei pra amigos, pra minha mãe, pro me meu irmão... e, aí, tive esse retorno positivo: “olha, que legal! Que coisa interessante, né? Você fez foi na aula? Como é que foi o processo criativo? Etc. Continue escrevendo!”***

Então, depois desse feedback positivo do grupo, eu tive feedback positivo também das pessoas próximas de mim, né? E que me incentivaram a continuar escrevendo.

Lia Gabriel reflete sobre a importância de ter um lugar “de voz e de fala” e avalia que muitas pessoas se posicionam, mas “sem refletir muito”. Contrapõe isso com a possibilidade que a universidade “oferta” a quem ali está por proporcionar “esse momento de reflexão, de ampliação das informações, de proporcionar essa questão do debate necessário **antes de um posicionamento**”. A aluna continua avaliando esse lugar de fala que a universidade possibilita, fazendo afirmações avaliativas, como “**ela te dá a voz, mas uma voz mais reflexiva, uma voz com embasamento, uma voz com observação**”, “**mais reflexivo e mais pesquisador, né, mais crítico**”.

Por sua fala, podemos perceber que a aluna segue no que bell hooks diz:

A luta por acabar com a dominação, a luta individual para se opor à colonização, deslocar-se de objeto para sujeito, expressa-se no esforço de estabelecer uma voz libertadora – aquela maneira de falar que não é mais determinada por sua posição como objeto, como ser oprimido, mas caracterizada pela oposição, pela resistência (Hooks, 2020, p. 48).

Nesse mesmo sentido, Mary Benedita narra que **conseguiu** “ler pra turma toda”, mostrando que superou, de alguma forma, a autoidentificação com que inicia sua fala: “eu sou uma pessoa **muito** tímida”. Ela conseguiu ler depois de uma atividade e de ter avaliado sua poesia como “eu gostei”. Com isso, pressupomos que ela se sentiu mais segura ao gostar de seu texto e que, por isso, ‘conseguiu’ “ler pra turma toda”, mostrando uma mudança grande em seu agenciamento. E ela não parou por aí, pois depois mostrou para os amigos, para a mãe e para o irmão e obteve um *feedback* positivo deles, o que a incentivou ainda mais.

Desse modo, percebemos que “encontrar a voz é parte fundamental no processo de luta libertadora” (Hooks, 2020, p. 55). E, certamente, essa é um dos resultados que mais pude perceber no processo de construção desta pesquisa: mulheres encontrando sua própria voz e, na medida em que o fazem, fortalecem outras pessoas a encontrarem sua própria voz. “Encontrar a voz significa romper com o silêncio e, quando acabamos com o silêncio, quando falamos com voz libertadora, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar”. Assim, “é nossa responsabilidade, coletiva e individual, distinguir entre mera fala de autoexaltação, de exploração do exótico “outro”, e aquele encontro da voz que é um gesto de resistência, uma afirmação de luta” (Hooks, 2020, p. 55).

Outro aspecto relevante que surgiu das análises vai ao encontro do que nos ensina bell hooks sobre um conceito muito importante para a área de educação: a autoatualização. Para a autora, em uma pedagogia engajada, que dá ênfase ao bem-estar, “os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar” (Hooks, 2017, p. 28), afinal, qualquer assistência deve ser dirigida primeiro para si para somente depois a quem receberá o auxílio.

Nesse contexto, trago três fragmentos que revelam o agenciamento das alunas como professoras, mostrando, na prática, os resultados dos aprendizados, e evidenciando como a autoatualização faz parte de seu fazer docente.

Rose Dusreis

E eu sou muito apaixonada por essa temática, né? A autoria criativa e curativa. Tanto que ontem eu apresentei um trabalho de jornal de inglês. E esse trabalho foi sobre isso.

[...]

Até peguei um livro. Sorteiei um dos livros lá, sabe? A professora que ganhou. Estou super feliz [...]

Regina Anastácia

E a gente começou, assim, com as práticas de escrita. A professora [Conceição] falando como é que era. É... Uma das práticas que eu achei mais interessante é aquela dela soltar palavras no meio, né? E a gente produzindo, tecendo o texto a partir das palavras e tudo. Isso aí eu levei pra minha prática profissional, por que, assim, eu trabalho com crianças e, na época, eu acho que tava com o 3º ano e, então, que finalizar o processo de alfabetização com a produção de texto e aí eu levava um pouco... [...]

Isaltina Campo Belo

[...] mas foram, assim, muita gente do, da turma participou desse curso de extensão, que foi incrível! Que dali, que dali que surgiu o livro, né, autoria criativa dessa comunidade é de escrita, que foi criada com essa turma da, da UAB.

Rose Dusreis relata que utilizou o que aprendeu sobre autoria criativa e curativa na apresentação de um trabalho em sua aula de inglês, temática essa que ela avalia como “eu sou apaixonada por essa temática”. Além disso, Rose conta que levou um livro e sorteou na sala. Essa narrativa mostra um agenciamento profícuo da aluna, a qual praticou em outras disciplinas o que aprendeu na comunidade da UAB/UnB. Da mesma forma,

Regina Anastácia conta que utilizou em sua prática profissional, com seus alunos, uma das práticas de escrita que vivenciou na comunidade.

Esses dois fragmentos demonstram o uso da autoatualização por essas alunas que também são professoras. Bell hooks faz um paralelo entre essa autoatualização e os aspectos coloniais de ensino-aprendizagem, os quais ainda defendem a separação entre mente e corpo, público e privado e estimulam “os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais” (Hooks, 2017, p. 29).

Bell hooks ainda menciona que professores que não se preocupam com o seu próprio bem-estar interior são os que mais se sentem ameaçado por uma educação libertadora, “que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (Hooks, 2017, p. 32), e que são menos preparados para contribuir com o processo de autoatualização das/os alunas/os. Esse processo parte da constituição identitária do ponto de vista pessoal e, só depois de passar por isso, consegue ser agente de mudança, afinal, como aponta Atauan Queiroz:

As práticas discursivo-identitárias marcadas pelo potencial crítico e decolonial que incidem sobre sistemas de conhecimento, crenças e valores, relações de poder e processos de subjetivação, reelaboração dos projetos de vida. Dessa forma, os agenciamentos estão associados a movimentos reflexivos de decolonização do saber, do poder e do ser (Queiroz, 2020, p. 134).

Por último, Isaltina conta que das produções textuais “dessa comunidade é, de escrita, que foi criada com essa turma da, da UAB” surgiu “o livro”, livro este que foi uma publicação de um compilado de textos autorais dessas alunas. Esse mesmo relato foi feito por outras alunas, as quais demonstraram bastante orgulho de terem suas produções escritas publicadas em formato de livro.

Nesse sentido, Dias, Coroa e Lima (2018) enfatizam que a **autoria criativa** é um processo de ressignificação e de reposicionamento do ‘eu’ que se manifesta por meio de práticas educacionais insurgentes de leitura e escrita, buscando práticas discursivas criativas, que ampliem a consciência dos indivíduos sobre si mesmos e sobre os outros e que expandam suas escolhas, tornando-se seres mais autônomos e reflexivos. Isso é o que vemos nesses três fragmentos, os quais retratam as escolhas que essas alunas fizeram de colocar em práticas o que aprenderam na comunidade de escrita, mostrando suas novas ações.

Por fim, trago dois fragmentos de portfólios para exemplificar como o trabalho com letramentos críticos reflexivos pode gerar mais autoria dentro da educação.

Portfólio 1 – Excerto 1

Um dia eu decidi que não deixaria de me emocionar.

E vejo a florzinha na rua; o brilho da meada. Ouço o barulho da agulha atravessando o algodão cru. Sinto a fumacinha do café fazendo cócegas no meu nariz. O meu nariz não chega mais antes de mim nos lugares em que entro. Sou pequena. Jogo pequenas mangas bebês (que caem prematuramente do pé) para a minha gatinha [...], enquanto sentimos o sol na pele. Agradeço.

Passei a fazer uso de óleos essenciais. Cortei meu cabelo sem dó. Eu não sou o meu cabelo. Há tanto mais importante.

Essa conversa está tão pessoal. Parece que é tudo sobre mim. E é, para depois ser sobre os outrxs.

Deixo aqui dois bordados em andamento. Estão sendo totalmente influenciados pelas aulas da querida prof. [Conceição] a quem eu agradeço por tanto!

Nesse fragmento, fica evidente a liberdade poética dessa aluna quando utiliza diversas metáforas e verbos que demonstram o sentir, como “vejo”, “ouço”, “sinto”, para exemplificar sua afirmação de que “eu decidi que não deixaria de me emocionar”, assim como verbos acionais “passei a fazer”, “cortei”, “deixo aqui”. A aluna também partilha outros trabalhos em andamento, que, afirma, “estão sendo totalmente influenciados pelas aulas da querida prof. [Conceição] a quem agradeço por tanto”.

Nessa narrativa, notamos a referência à professora facilitadora da disciplina. Isso foi recorrente e aponta para a importância de docentes engajadas/os e que despertem e incentivem suas/seus alunas/os, que proporcionem atividades que estimulem a produção autoral dessas/es estudantes e que contribuam com o agenciamento delas/es como sujeitas/os de seus processos de ensino-aprendizagem.

Sobre isso, a professora Izabel Magalhães, reforça que os agenciamentos têm a ver com as relações “entre as identidades e a ética nas práticas e nos eventos sociais (com suas atividades), nos discursos e textos, nas relações sociais, crenças e histórias pessoais, e no mundo material (objetos, instrumentos e tecnologias)” (Magalhães, 2013, *apud* Magalhães, 2017, p. 592).

Portfólio 1 – Excerto 2

*O texto em questão trouxe-me vários aprendizados. A começar por uma palavra que eu desconhecia: “desenxabido”, cujo significado consiste em “desprovido de gosto, de sabor, insípido, insosso” ou ainda “a que falta interesse particular ou graça, marcado pela repetição; aborrecido, monótono”. Com a descoberta dessa palavra “nova”, veio uma outra constatação: nada é óbvio a ponto de que não tenhamos nada para aprender. Eu não diria que se trata de uma dificuldade de interpretação, mas sim de um movimento extraordinário capaz de balançar diversas estruturas: “Escrever significa lidar com toda a sua vida”. **E bem, é isso mesmo!** Durante a leitura, eu muito me lembrei de todas as “vozes” que tentam me convencer de que eu não devo escrever. Até mesmo para conseguir escrever este protocolo de leitura, eu tive que “limpar meu rio”. Aliás, essa limpeza deve ser diária! O meu pensamento colonizado sempre manteve os/as/es escritorxs em um pedestal, uma torre de marfim. Eu que tanto amo os livros, **por um bom tempo acreditei que jamais seria capaz de escrever um.** Mas o tempo e a reflexividade são bons amigos! **Tenho pensado. Tenho escrito mais e mais.** E não pretendo parar nunca! A experiência de leitura deste texto tem reverberado em meus dias. Gostei bastante da linguagem fluída da autora. O fato de ela nos contar sua biografia nos aproxima. Acredito que **uma prática extremamente viável após essa leitura é sentar e escrever sem medo e de rio limpo.***

*PS: Infelizmente, não consegui confeccionar o protocolo de leitura relativo ao texto 2.
PS interno (comigo mesma): tá tudo bem!*

No fragmento 2, é possível notar o processo de construção do agenciamento dessa aluna quando descreve novos aprendizados (“com a descoberta dessa palavra ‘nova’, veio uma outra constatação”) e quando utiliza a intertextualidade por meio de metáforas, junto com verbos acionais (“eu tive que ‘limpar meu rio’”) para refletir que, “por um bom tempo acreditei que jamais seria capaz de escrever um” [livro], mas que tem pensado e escrito mais. Por fim, exemplifica que “uma prática extremamente viável após essa leitura é sentar e escrever sem medo e de rio limpo”.

6.3 Letramentos críticos reflexivos: uma metodologia decolonial

Desde que entrei no Gecria, percebi que a metodologia ali utilizada era diferente. Observei que todas as pessoas que participavam de alguma comunidade de escrita, em sua maioria, sentiam-se à vontade para partilharem a leitura de seus textos. Havia muita amorosidade e acolhimento. Havia um espaço de escuta ativa. Isso me gerou perguntas que se transformaram nas minhas questões de pesquisa desta tese.

A partir desses questionamentos, passei a refletir sobre os letramentos ali utilizados. No mestrado já havia pesquisado sobre o uso de letramentos autônomos e ideológicos, assim como as perspectivas de Paulo Freire sobre a importância de uma

conscientização crítica para a construção de uma educação mais democrática, ou em outras palavras, mais decolonial. Nesse sentido, após aprofundar este estudo, surgiram algumas respostas que identifiquei como **letramentos críticos reflexivos**.

Fazendo uma breve retrospectiva, vimos que Brian Street (1993, 2014) cita dois tipos de modelos de letramento: o autônomo, que pressupõe uma só forma de direção, associando progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social à aquisição da escrita; e o ideológico, que “força a pessoa a ser mais cautelosa com grandes generalizações sobre o letramento ‘em si mesmo’, uma vez que investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante” (Street, 2014, p. 44).

Quanto a esse, Angela Kleiman (1995, p. 39) enfatiza que “o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento”, visto que os aprendizados desenvolvidos na escola “devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa”.

Assim, a autora (1995, p. 18) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. E acrescenta que as práticas discursivas de letramento “determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos, com emissores e receptores concretos” e que, por isso, “têm caráter institucional ou comunitário, constituindo identidades, valores e crenças mediadas pelo meio escrito” (Kleiman, 1995, p. 25).

Diante desses diálogos, os estudos sobre letramentos e seus desdobramentos me levaram a pesquisar como o trabalho com letramentos críticos reflexivos, no contexto da autoria criativa, podem contribuir para a (re)construção de identidades pessoais, sociais e de agente de mudança de universitárias da Universidade Aberta do Brasil/UnB, inserindo o Gecria dentro da discussão teórica.

Notei que, apesar da ênfase em práticas decoloniais e críticas, a universidade ainda prioriza o formato autônomo, dominante, sendo a subjetividade ainda pouco valorizada na academia, ou melhor, vista como não adequada à objetividade científica. Assim, pensar em letramentos críticos reflexivos reforça a importância do **agenciamento** das/os sujeitas/os em suas práticas de letramentos.

É certo que, no ambiente acadêmico, é necessário que as/os estudantes se apropriem de diversas habilidades a fim de fazerem uso de variados gêneros discursivos, dentre eles os associados à estrutura mais tradicional como artigos científicos, resenhas e

trabalhos de conclusão de curso. Mas, mesmo nesses, é necessário aprendermos, enquanto estudantes, a nos posicionar nos textos e a reconhecer nossa identidade na escrita, visto que é assim que chegaremos à escrita autoral e ao nosso lugar de fala dentro e fora da universidade. Como dito, isso pode ser aprimorado com a prática da reflexividade como ferramenta na autopercepção do que escrevemos ou falamos.

Ressalto que não ignoro a importância de seguirmos normas de padronização, sempre que necessário, quanto à estrutura textual desses textos que, academicamente, alcançam diversos países. Assim, considero essencial existir uma linguagem oficial, como, por exemplo, a utilizada para fazer referências e citações nos textos conforme a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas responsável por organizar essa padronização em trabalhos científicos). Entretanto, as produções textuais chamadas científicas não podem ser reduzidas somente a isso, visto que este é um dos maiores motivos para o distanciamento do agenciamento e da autoria.

Um texto com autoria não é somente um texto com escrita livre e subjetiva. A autoria e a subjetividade estão ligadas diretamente à criticidade e à reflexividade. E é este o diferencial. Logo, ao propor o trabalho com letramentos críticos reflexivos na universidade, inclusive no modelo EaD, não defendo desconsiderar as padronizações necessárias, nem utilizar apenas escrita livre e poética, por exemplo. Mas permitir e incentivar que a/o aluna/o seja o/a autor/a de seus próprios textos.

Outro ponto importante para pensar sobre o trabalho com letramentos críticos reflexivos é considerar que o foco não está somente na/o aluna/o, mas também na autoatualização do/a professor/a. Letramentos críticos reflexivos valorizam o afeto, a intimidade, a transformação das pessoas, a liberdade de escolha, a autoria e a solidariedade no lugar da solidão que, muitas vezes, sentimos na educação a distância. Valoriza também outros gêneros discursivos como os portfólios e as narrativas solidárias, esses não somente como ferramentas avaliativas, mas como gêneros importantes para o trabalho com a conscientização crítica.

Por isso, nesta pesquisa, busco inserir a discussão sobre a importância de ampliar o trabalho no espaço universitário, de modo a utilizar letramentos críticos reflexivos com vistas a construções identificacionais e de agente de mudança dessas/es estudantes, considerando, também, o estímulo ao desenvolvimento da autoria, pelas concepções descritas nos capítulos anteriores.

Independente de ser utilizado no ensino presencial ou na modalidade a distância, alguns requisitos são importantes para que os letramentos sejam críticos e reflexivos. Para

descrevê-los, trago, antes, a figura abaixo que representa uma ‘nuvem de palavras’ com os itens lexicais mais recorrentes nas conversas reflexivas com as alunas participantes deste estudo. Para construí-la, inseri a íntegra das transcrições selecionadas no *software* MAXQDA e solicitei que retornassem as palavras mais ditas. Quanto maior o tamanho da palavra mais frequente ela foi nas falas. Considerei a recorrência relacionada a três classes gramaticais (processos, participantes e circunstâncias) para o mapeamento (Fuzer; Cabral, 2014), visto que, para Fairclough (2003), essas classes gramaticais podem estar relacionadas a declarações com um caráter avaliativo.

Figura 8 - Nuvem de palavras sobre o conceito de Letramentos Críticos Reflexivos



Fonte: elaborada pela autora com auxílio do *software* MAXQDA

O resultado foi bem interessante, pois a nuvem, de fato, representa o que esta pesquisa evidenciou quanto a construção do conceito de *Letramentos Críticos Reflexivos*.

As duas palavras mais recorrentes foram: **escrita** e **gente**, que representam as práticas da comunidade de escrita e o senso de pertencimento a ela. Há a predominância de verbos acionais como: **escrever**, **falar/falo**, **participar/participei**, **fazer**, que revelam o agenciamento das alunas em seu processo de aprendizagem. Há também a recorrência do verbo relacional “**ser**”, que demonstra a maneira como as participantes se identificam como escritoras, como alunas, como professoras e como pertencente à universidade quando citam “ser UnB”.

Diversos marcadores compõem a nuvem de palavras (ilustrados logo a seguir no Quadro 9). Há diversos marcadores de espaço, como: **universidade, UnB, presencial, espaço, extensão, dentro, Gecria, curso; lá, aí, dentro**, revelado pelas identificações e representações das alunas sobre estar “do lado de dentro” ou “estar do lado de fora” da universidade, bem como ao relatarem a distância ou a aproximação da EaD com o ensino presencial, de forma comparativa, ou com atividades desenvolvidas mais na modalidade presencial, como a participação em cursos de extensão ou pesquisa.

O marcador de gênero “mulheres” foi bastante utilizado para refletir sobre o papel das mulheres no meio acadêmico, principalmente retratando o gênero como mais uma barreira para a entrada na universidade, haja vista os papéis sociais desempenhados pelas mulheres que ainda a excluem de espaços coloniais, como é a academia. Outros marcadores sociais como classe e raça apareceram nas análises, mas não foram recorrentes.

Por fim, a nuvem de palavras é preenchida com marcadores que representam a comunidade de escrita, citando: **caderno, texto, escrever, escrita, criativa, pesquisa**, aspectos esses que marcaram as transformações em relação a autoria dessas participantes, bem como os agenciamentos que desenvolveram ao participarem de pesquisas e extensão, por exemplo.

Meu objetivo com essa nuvem de palavras foi apenas confirmar a recorrência dessas escolhas lexicais que já foram reveladas e detalhadas nas análises. De forma complementar, trago um último fragmento, mas não para ser analisado discursivamente, e sim para corroborar os elementos representados pela nuvem de palavras e os requisitos presentes no trabalho com os letramentos críticos, como explicado a seguir.

Aramides Florença

A educação mudou muito a minha vida. Então eu quero ser essa professora que não enxerga o aluno como um depósito de conhecimento. Não. Eu quero trazer ele pra perto de mim. Ele é o agente que vai transformar aquele local em que ele vive, né? Eu também tenho muito a aprender com esse aluno, ele também tem muito a aprender comigo, mas num diálogo, né? Num diálogo de amorosidade... aprender em comunidade, aprender a desbloquear esses medos na escrita e de forma muito crítica. Então eu acho que, quando você é professor, você não pode ficar parado só no que você aprendeu, sabe. É muito importante essa autoatualização que a bell hooks fala de tá aprendendo com outras pessoas e com essa comunidade que é o Gecria para se atualizar, não parar no tempo.

Após esta pesquisa, como demonstrei na análise dos dados, os letramentos críticos reflexivos são uma importante ferramenta para ser utilizada no meio acadêmico na modalidade da EaD, contexto investigado neste estudo. Seu uso permite reinvenções práticas de diversos gêneros, como os portfólios e as narrativas solidárias, os quais proporcionam diálogos entre o “eu” e “meu texto” e entre o “eu” e os “outros” e permitem a reflexividade das/os alunas/os em formação docente e a transformação em seus agenciamentos.

Em relação às/aos professoras/es facilitadoras/es, é importante que essas/es incentivem a autoria e a liberdade de escolha nos usos dos diversos gêneros em sala de aula, seja ela presencial ou virtual, e promovam diálogos que respeitem a amorosidade, a intimidade, os traumas e os processos individuais de cada um/a, considerando a/o aluna/o como sujeitas/os em todas as etapas do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o trabalho com letramentos críticos reflexivos foca tanto no bem-estar das/os alunas/os quanto no bem-estar das/os docentes, haja vista reconhecer a relevância da autoatualização, pois, como menciona bell hooks, professoras/es que não se preocupam com o seu próprio bem-estar interior são os que mais se sentem ameaçados por uma educação libertadora, “que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (Hooks, 2017, p. 32), e que são menos preparados para contribuir com o processo de autoatualização das/os alunas/os. Esse processo parte da constituição identitária do ponto de vista pessoal e, só depois de passar por isso, consegue ser agente de mudança.

Outro aspecto necessário para o trabalho com esses letramentos é o espaço. Caso este seja virtual, é preciso criar meios de aproximação entre docentes e discentes e entre discentes e discentes, de modo que a distância seja diminuída e todas/os sintam-se pertencentes à comunidade de aprendizagem que se forma quando isso acontece. Diversas formas foram detalhadas nas análises como, por exemplo, disponibilizar a essas/es alunas/os oportunidades existentes na modalidade presencial, como: a oportunidade de fazer cursos de extensão, o incentivo à participação e à organização de eventos acadêmicos, a possibilidade de serem membras/os de grupos de pesquisa etc.

Por fim, é essencial que haja uma escuta ativa que valorize os aprendizados, os contextos, as culturas, assim como os traumas e as subjetividades dessas/es estudantes, subjetividades essas ainda pouco valorizadas na academia, mas carregadas do potencial de sobrepujar bloqueios na escrita e na leitura e de proporcionar a reflexividade capaz de desenvolver novas formas de serem agentes de mudança tanto em sua vida pessoal como em sua vida social (como alunas/os e futuras/os professoras/es).

A seguir, o Quadro 9 com um resumo dos marcadores discursivos evidenciados nas análises após o trabalho com letramentos críticos reflexivos em uma comunidade de escrita/aprendizagem da UAB/UnB.

Quadro 9 – Marcadores discursivos de Letramentos Críticos Reflexivos

<p>Representação do espaço universitário</p>	<p><i>Momento 1 (a entrada na universidade)</i></p> <p>- <u>Metáforas de entrada (transposição da linha abissal)</u></p> <p>“as portas que eu tive através da universidade pública foram maiores do que eu jamais imaginei que teria”;</p> <p>“a maior porta que se abriu para mim”;</p> <p>“o contato é, foi uma porta”.</p> <p>“não via barreiras na EaD”.</p> <p>- <u>Marcadores de barreiras</u></p> <p>“finalmente essa graduação” e “ser finalmente UnB”; (marcador de transposição);</p> <p>“Então, como mulher pra mim” (marcador de gênero);</p> <p>“eu morava em [...] uma cidade periférica”; “muito difícil a possibilidade de entrar na UnB”; “É a única universidade federal”;</p> <p>“o vestibular era muito difícil, a gente não tinha acesso a cursinho... até hoje”; “é quase... é quase injusta a concorrência que a gente tem, né, com eles” (marcadores sociais).</p> <p><i>Momento 2 (barreiras dentro da universidade):</i></p> <p><u>Não pertencimento ao lado de “dentro”</u></p> <p>“eu chego dentro de uma universidade onde a escrita é eurocêntrica”;</p> <p>“é um sistema que é adoecedor. Eu evito mesmo escrever. Por causa da crítica”;</p> <p>“é um espaço que, por muito tempo, discutia blábláblá e a sociedade caminhando sozinha. Uma parte dela. E eu faço parte da que ficou pra trás”;</p> <p><i>Momento 3 (local de acolhimento)</i></p> <p><u>Marcador de gênero e metáfora “casa de mulheres”</u></p>
--	---

	<p>“Lá é uma casa. É uma casa de mulheres”;</p> <p>“Os nossos encontros eram muito proveitosos. E como só tinham mulheres”;</p> <p>“Eu sentia que era um ambiente seguro. Porque as meninas”;</p> <p>“Elas realmente tinham uma confiança para confidenciar os assuntos ali”;</p> <p>“E só tinham mulheres no nosso grupo”.</p>
Representação da professora facilitadora	<p><u>Marcadores de presença:</u></p> <p>“trazia um gostinho do que era a escrita”;</p> <p>“ela olhava pra gente como se estivéssemos no presencial”</p> <p>“Aí a professora [Conceição] veio com a escrita criativa, curativa”;</p> <p>“se reunissem pra estarem juntos escrevendo, se conhecendo através da escrita”.</p> <p><u>Marcadores de sentimentos:</u></p> <p>“essa professora é tão diferente! Tão amorosa! Fazia tudo com tanta amorosidade já”;</p> <p>“eu percebi um acolhimento tão grande”;</p> <p>“a sensibilidade do, de um professor enxergar o outro lado que se está se passando pra que o ambiente seja favorável”.</p> <p><u>Marcadores de apoio à liberdade de escolha:</u></p> <p>“como ela nos orienta ao ato da escrita”;</p> <p>“a forma colhedora como ela age [acolher] com relação às pessoas no grupo”;</p> <p>“no sentido de apoiar a nossa escrita”;</p> <p>“apoiar a nossa iniciativa de escrever”;</p> <p>“veio com a escrita criativa, curativa, que me devolveu a escrita”.</p>
Representação do senso de pertencimento	<p><u>Marcadores de coletividade:</u></p> <p>“a gente... é... lia um texto de um colega”;</p> <p>“a gente teve... é, todas as chances de fazer os eventos, de participar [...] a gente conversava a tanto tempo”;</p> <p>“Eu me via muito nas outras pessoas que estavam comigo nas oficinas”;</p> <p>“A gente vai se inspirando umas às outras”.</p>

	<p><u>Marcadores de grupo/comunidade:</u></p> <p>“Eu entrei num grupo de pesquisa, eu participei de evento, fui pra extensão... participei tanto de forma on-line como de forma presencial, né. [...] Estou num grupo de pesquisa. Estou estudando na UnB, tudo isso a distância”;</p> <p>“a partilha nessa própria dinâmica mesmo do Gecria da comunidade de escrita, comunidade de aprendizagem, de aprendizado né?”;</p> <p>“você escreve, compartilha e inspira, né?”;</p> <p>“ela falou de traumas nessa escrita, eu acho que me identifiquei muito...”</p>
<p>Marcadores de agenciamento e autoria</p>	<p>“ela me devolveu minha escrita”; “essa escrita que me devolveu pro doutorado”;</p> <p>Verbos acionais e materiais: “eu participei de tudo”, “eu estou num grupo de pesquisa”;</p> <p>Elementos que demonstram autoconfiança: “muito mais segurança”; “não tenho mais medo”, “não tenho mais essa preocupação com a escrita”;</p> <p>Autoavaliações reflexivas sobre os seus processos de escrita: “me transformou”, “eu consegui ler para toda a turma”;</p> <p>Autonomia linguística e discursiva para compor textos criativos: uso de metáforas e ironias, por exemplo, nos portfólios e nas narrativas solidárias;</p> <p>Marcadores de temporalidade: “antes – agora”; “antes – hoje”; “agora consigo”, “já não tenho mais essa preocupação”.</p>

Fonte: elaborado pela autora

O objetivo deste quadro foi organizar e ilustrar melhor os marcadores, os quais foram detalhados com profundidade nas análises descritas nos Capítulos 5 e 6.

Por fim, compartilho a Figura 9 que elaborei de modo a representar o trabalho com letramentos críticos reflexivos.

Figura 9 – Representação do trabalho com Letramentos Críticos Reflexivos



Fonte: elaborada pela autora

Ao centro, estão as práticas discursivo-identitárias, que, como visto nas análises, são marcadas pelo potencial crítico e decolonial que incidem sobre sistemas de conhecimento, crenças e valores, relações de poder e processos de subjetivação, e que, por isso, podem contribuir com a reflexividade das/os estudantes sobre sua escrita autoral e seu potencial de agente de mudança. Isso porque as práticas discursivo-identitárias possibilitam processos de formação e conscientização identitária, capazes de decolonizarem o saber, o poder e o ser, intensificando ou fazendo emergir novas possibilidades de agenciamentos (Queiroz, 2020).

Em torno das práticas discursivo-identitárias estão os letramentos críticos reflexivos e todos os aspectos e as possibilidades que os compõem, como descrevi detalhadamente nesta seção.

Por fim, há os ecos que perpassam nossa vida, seja ela no campo pessoa, social, acadêmico ou profissional, haja vista ser a/o sujeita/a composta/o por partes, que formam um todo e que a/o acompanham aonde quer que vá, bem como por subjetividades (crenças, valores, traumas, memórias) que podem afetar todas as esferas de sua vida. Um exemplo são os bloqueios na escrita que podem ter sido causados por traumas e inseguranças na infância ou na escolarização e que acompanham essa pessoa na universidade e no ambiente laboral até que sejam ressignificados.

Desse modo, segundo Magalhães (2000), uma das características dos textos que têm poder de agência é a sua capacidade de evocar recordações. Essas são materializadas pelos ecos de memória, ecos de pertencimento, ecos da infância, ecos da ancestralidade, ecos de vozes, ecos do silêncio, ecos...

PARTE FINAL

Elas se conectaram. Foi incrível! Aqueles olhares eram os mesmos e sorriram, timidamente, juntos.

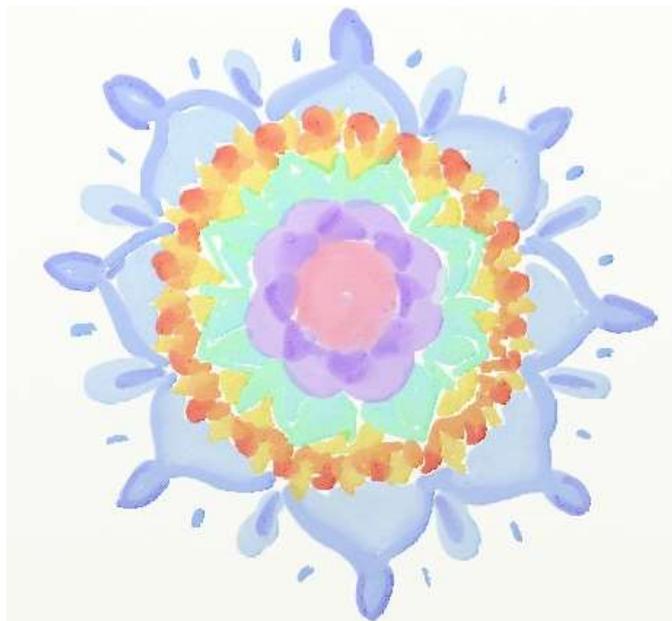
A mulher ficou atônita com tudo aquilo e passou a buscar essa menina desesperadamente para sentir aquela leveza de novo.

Mas percebeu que algo bloqueava esse encontro.

A mulher não sabe precisar se foram dias, semanas, meses ou anos de procura. Nenhuma das ferramentas que conhecia e que eram eficazes para resolver tudo o que queria funcionava. Ela, pela primeira vez, decidiu desistir de algo.

Foi aí que, numa manhã de sol, ao caminhar na mata, a mulher sentiu uma batida em seu peito. Parou. Achou que estivesse ficando louca. Voltou a caminhar. E, de novo, sentiu um toc-toc. Parou novamente e, ao olhar para o seu coração, deu um pulo para trás. Caiu de joelhos ao perceber que, este tempo todo, a menina morava dentro dela.

(Camila Moreira)



Considerações Finais

CAMINHOS DO CORAÇÃO

Chego às considerações finais, intituladas de Caminhos do coração.

A Mandala com a qual finalizo está completa e imperfeita graças à aquarela. Seus traços circulares representam muitas histórias e são preenchidos por diversos ecos, que permitiram o meu caminhar nesta pesquisa, me preenchendo de inúmeras formas. Descobri que a minha mandala de vida é linda e única e que ela me lembra que só estou aqui hoje, porque muitas/os outras/os vieram antes de mim e me fortaleceram. Escolher essa mandala que não respeita as margens (linhas) impostas a ela representa a transposição que acredito ser necessária fazermos na educação, a fim de nos sentirmos parte de todos os espaços, inclusive os acadêmicos, é claro.

É certo que chegar ao final desta tese não foi fácil. Além de envolver os percalços que incluem cumprir prazos e aprofundar as teorias e metodologias, há a ansiedade para dar conta de tudo e continuar as tarefas do dia a dia (maternidade, família, trabalho, descanso). Junto a isso o tema da tese, propriamente dito.

Falar de ancestralidade e de escrita de mim me possibilitou um desvelamento de traumas escolares e pessoais. A consequência foi me sentir exposta e virem medos antigos com os quais tive que lidar. Em contrapartida, tive muitos aprendizados também. O maior deles, talvez, tenha sido aprender a me guiar pelo amor.

Conviver em comunidades foi um diferencial, porque me permitiu aceitar a possibilidade de amar. Não que eu não amasse. Sempre fui sensível ao outro. Mas, antes, aceitar o amor que me era ofertado me davam medo; medo de, logo mais, o perder. Isso tem a ver com o trauma do abandono que vivi na infância. Mas, como falei, hoje falo de dor e falo de amor. Fiz as pazes com a minha história e, por isso, respiro e deixo fluir.

Sem querer mais me delongar, cito alguns apontamentos de cada parte da tese.

Na Parte 1, descrevi a conjuntura da pesquisa.

No Capítulo 1, apresentei o contexto do ensino superior no Brasil e situei a Universidade Aberta do Brasil como uma modalidade de educação a distância, descrevendo sua estrutura na Universidade de Brasília; elenquei alguns papéis dos profissionais envolvidos nesse sistema e suas funções, a fim de compreender com profundidade a conjuntura; por fim, problematizei sobre a dificuldade de se definir um perfil único de alunas/os da EaD, visto que heterogeneidade descrita pelas participantes da pesquisa contradizem os próprios objetivos trazidos pelas legislações que instituíram a UAB, como ser composta de pessoas que moram em cidades distantes e não possuem graduação. Esta pesquisa revelou que a procura maior por este vestibular foi realizar o sonho de fazer o curso de Letras ou de “ser UnB”, por exemplo, mesmo já tendo mestrado ou doutorado, e diversas outras profissões.

No Capítulo 2, partilhei reflexões importantes sobre metodologias ativas e criativas na construção de comunidades de mudança, as quais possuem alguns elementos essenciais como: a ética do amor nas comunidades de mudanças e a autoatualização como proposta de ensino crítico (bell hooks) e a educação como prática de liberdade (Paulo Freire); dialoguei com as perspectivas da autoria criativa no âmbito do Gecria e sua importância como impulsionadora de novas formas de agenciamento; por fim, detalhei como foi construída a comunidade de escrita na UAB/UnB e citei alguns resultados positivos descritos detalhadamente nas análises, como a reflexividade desenvolvida pelas alunas em relação a seus processos de ensino-aprendizagem.

Na Parte 2, citei as teorias e as metodologias que guiaram esta pesquisa.

No Capítulos, explicitarei as teorias que embasaram o estudo, quais sejam: os Estudos Críticos de Discurso, no qual detalhei a teoria da Análise de Discurso Crítica; os estudos sobre Letramentos, em que apresentei as discussões sobre os Novos Estudos do Letramento, os Letramentos Críticos e os Letramentos de Reexistência, para compor o conceito de Letramentos Críticos Reflexivos que descrevi no último capítulo; por fim,

relacionei alguns dos estudos decoloniais que serviram de inspiração para a análise dos dados.

No Capítulo 4, especifiquei a abordagem metodológica da Análise de Discurso Crítica e suas particularidades; descrevi o percurso metodológico, conceituando pesquisa qualitativa, descrevendo os elementos que a compõem e ressaltando os elementos de uma pesquisa qualitativa etnográfica crítica e discursiva com inspirações (auto)etnográficas; desenhei a pesquisa e explicito a escolha da triangulação metodológica; retomei as questões de pesquisa, o objetivo geral e os específicos; detalhei como os dados foram gerados e que estratégias utilizei para analisar os dados; por fim, apresentei o mapa de coerência.

Na Parte 3, realizei a análise dos dados de modo a cumprir com os objetivos da pesquisa. Trago alguns resultados

No Capítulo 5, após a análise dos fragmentos, percebi que, por meio de marcadores lexicais diferentes, as participantes definiram três momentos no espaço universitário. No primeiro momento, identificaram a linha abissal que separa os “de fora” e os “de dentro”, ressaltando “barreiras” que dificultaram o ingresso na universidade, e “portas” que lhes proporcionaram oportunidades nesse espaço. No segundo momento, descreveram que, apesar de conseguirem “entrar” na universidade, depararam-se com um contexto colonial que não considera suas identidades e diversidades, criando novas “barreiras”, como o bloqueio na escrita e o adoecimento. No terceiro momento, apresentaram um novo espaço: o do grupo formado por mulheres a partir da disciplina de Leitura e Produção de Textos, no qual sentiram confiança, segurança para partilharem experiências, sentimentos e histórias em suas práticas de leitura e escrita. Por fim, identifiquei diversos marcadores que identificaram elementos importantes ao/à professor/a facilitador/a que mediar o trabalho com letramentos críticos reflexivos, a fim de que contribua com a construção de uma comunidade de aprendizagem com escuta ativa e sensível e acolhimento, permitindo que as/os alunos sintam-se pertencentes.

Ainda no Capítulo 5, notei a relevância de se utilizar gêneros como os portfólios e as narrativas solidárias (textos construídos coletivamente), não apenas como ferramentas avaliativas, mas como parte de um letramento crítico reflexivo que pode ser utilizado na universidade. O diálogo profundo entre o “eu” e o “meu texto” e o “eu” e o “outro” pode desvelar traumas na escrita, por exemplo, permitindo a consciência do que bloqueia a escrita autoral.

No Capítulo 6, compartilhei análises sobre transformações discursivo-identitárias sociais (como alunas e professoras) e de agente de mudança a partir das novas percepções das alunas sobre os letramentos acadêmicos na e da universidade. Além disso, esbocei as primeiras reflexões sobre o conceito de Letramentos Críticos Reflexivos e os elementos que o compõem, a fim de pensar em caminhos que contribuam um uma universidade mais democrática, decolonial e inclusiva também na modalidade de educação a distância.

Estou em busca de “abraçar a mudança”, como fala bell hooks (2013), e contribuir com a construção de comunidades de mudança em que todas/os os/as integrantes “possam falar de seus medos, possam trazer os atravessamentos biográficos, abrir espaços de intimidade, criar vínculos de confiança e trocar sobre o que estão fazendo em suas lutas de engajamento com a mudança e como estão fazendo” (Ribeiro; Dias, 2021, p. 98).

Finalizo com parte da canção “Força estranha” de Gal Costa, que representa o que me motivou a chegar até aqui:

*“Por isso uma força me leva a cantar
Por isso essa força estranha
Por isso é que eu canto e não posso parar
Por isso essa voz tamanha”.*
(Gal Costa)

“Sou, porque somos”

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo N. Aspectos Legais envolvidos na Coleta de Dados Linguísticos. p. 7-18. In: Raquel Meister Ko. Freitag (Org.). In: *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014.

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Mãe solo*. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/mae-solo#:~:text=subst.,%2C%20desvinculada%20do%20estado%20civil.%5D>. Acesso em: 25 ago 2022.

ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2009.

AMORIM, Sofia. *Entre nós, mulheres em travessias: escrita de si e autoeducação*. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1482>. Acesso em: 31 jul. 2023.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre. Artmed. 2009.

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*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2020.

ALVES, Gissele. *Sistema de cotas sociais: a transposição da linha abissal – possibilidades e constrangimentos: Construções identificacionais e representações discursivas*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2021a.

ALVES, Gissele. Carta às juventudes brasileiras: (inter)ações (entre)-espaços-tempos. In: *No espelho da linguagem: diálogos criativos e afetivos para o futuro*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021b. p. 205-229.

AMARAL, Maria João. O papel dos “portfólios” reflexivos na formação complementar. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). *Os “portfólios reflexivos(também) trazem gente dentro”*: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Portugal: Porto Editora, 2005, p. 68-82. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/chaves-i-os-portfolios-reflexivos-tambem-trazem-gente-dentro-loxwwk153pnx>. Acesso em: 3 ago. 2023.

ANGELOU, Maya. *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*. Trad. Regiane Winarski. Bauru, SP: Astral Cultural, 2018.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. In: *Revista Estudos feministas*. v. 8. n. 1. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 13 out. 2022.

ARCHER, Margaret. *Making our way through the world: human reflexivity and social mobility*. Cambridge University Press, 2007.

ARCHER, Margaret. *Being human: the problem of agency*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

AUTONOMIA. Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. In: UOL. Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=EMnj>. Acesso em 20 jun. 2023.

AUTORIA Criativa. Disponível em: <https://www.autoriacriativa.com/>. Acesso em: 21 out. 2022.

AZAMBUJA, Adriana C. *A escrita que nos escreve: Escrita autoral criativa em contexto de implementação do Novo Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2023.

BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, p. 89-117, 26 abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069/1827>. Acesso em: 12 out. 2022.

BARTON, David. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell, 2007.

BARTON, David.; HAMILTON, Mary; IVANIC. Roz. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 2000.

BAUER, Martin *et al.* “Qualidade, Quantidade e interesses do conhecimento”, p. 17-36. In: BAUER, Martin *et al.* *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BOAS, Rafael V. O que é um podcast? Saiba tudo sobre esse formato. In: WORKSTARS. [5 de agosto de 2022]. Disponível em: <https://workstars.com.br/tech-news/o-que-e-podcast/>. Acesso em: 1º jul. 2023.

BORGES, Thais Regina S. S. Pelo amadurecimento de um “sentir crítico”: entendendo a socioconstrução de identidade de uma professora negra e seus atravessamentos interseccionais. In: *Veredas Online – Atemática – 2/2017 – PPG Linguística/UFJF*. v. 21, n. 2. Juiz de Fora, 2017.

BRASIL. *Decreto n. 19.841*, de 22 de outubro de 1945. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. *Decreto n. 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n. 9.394/96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto n. 5.800*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Universidade Aberta do Brasil*. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab/uab>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Formas de acesso ao Ensino superior*. 2023. Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/formas-de-acesso>. Acesso em 24 fev. 2023.

CAPES. Portaria n. 183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coordenacaouab/wp-content/uploads/2022/03/PORTARIA-No-183-DE-21-DE-OUTUBRO-DE-2016-Imprensa-Nacional.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CENTRO de Educação a Distância. Universidade de Brasília. *Quem somos*. 2023. Disponível em: <https://www.cead.unb.br/cursos/cursos-a-distancia/2-publicacoes/78-universidade-aberta-do-brasil#:~:text=A%20UnB%20integra%20o%20Sistema,as%20regi%C3%B5es%20geogr%C3%A1ficas%20do%20Brasil>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CHANG, Heewon. *Autoethnography as method*. Left Coast Press, United States of

America, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes. 2006.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COFFEY, Amanda. *Ethnographic self*. New Delhi: Sage Publications, 1999.

COROA, Maria Luiza M. S. Universidade que interessa à sociedade ou a sociedade que interessa à universidade? Mesa redonda: *Universidade no século XXI: Balanços e (Novas) perspectivas*, Cúpula dos Povos, UnB, 2012.

CORREIA, Carina T. A. *O papel do professor na educação à distância*. ÁGORA: Porto Alegre, Ano 2, jul/dez. 2011.

DAVIS, Viola. *Em busca de mim*. Trad. Karine Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia In: _____ (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Juliana F. Práticas de produção textual na universidade: o processo de ensino-aprendizagem a partir da reescrita de textos. In: *Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades* (UnB), v. 16, p. 198-2018 [2013]. Disponível em: file:///C:/Users/Camila%20Moreira/Downloads/Revista%20Intercâ%3Bmbio%20dos%20Congressos%20de%20Humanidades_2861.pdf. Acesso em: 3 ago. 2023.

DIAS, Juliana F. *A Linguagem do Parto: discurso, corpo, identidade*. Coleção: Linguagem e Sociedade. v. 10. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DIAS, Juliana F. (Org.) *Autoria Criativa: por uma pedagogia da escrita criativa*. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021a.

DIAS, Juliana F. (Org.) *No espelho da linguagem: diálogos criativos e afetivos para o futuro*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021b.

DIAS, Juliana F. Etnografia crítica – desenvolvimento – Juliana Dias. In: *Autoria criativa* (Youtube) [8/7/2021] [2021c] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4vkWhQ-VAXs>. Acesso em: 7 jun. 2021.

DIAS, Juliana F. CELT - Construir o mundo e transformar a sociedade por meio da linguagem numa perspectiva discursiva. In: *Simpósio Temático 2, do Congresso de Educação, Linguagem e Tecnologias*, transmitido pela UEG TV, no dia 28 de setembro, de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h8L-KEPC3PQ>. Acesso em: 11 out. 2022.

DIAS, Juliana F. *Leitura e Produção de Textos*. Editora: Contexto, 2023.

DIAS, Juliana F.; BACH JÚNIOR, Jonas. A escola do dia vindouro: o amor, o ritual e o espírito. In: DIAS, Juliana F. (Org.) *No espelho da linguagem: diálogos criativos e afetivos para o futuro*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

DIAS, Juliana F.; COROA, Maria Luíza M. S.; LIMA, Sostenes C. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília, 2018, v. 19. n. 3, p. 29-48.

DICIO, Dicionário On-line de Português. *Pertencer*. [2023] Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pertencer/>. Acesso em: 3 ago 2023.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila S.; MARTINS, Silvana N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. In: *Revista Thema*. v. 14. n. 1. p. 268 a 288, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

DIVERSI, Marcelo; MOREIRA, Claudio. *Autoetnografia como Ato de Resistência Contra Narrativas de Ódio*. Edição especial: Autoetnografia e ativismo. Investigação Qualitativa. 2019, vol. 25 (6) 544-546. Diretrizes de reutilização de artigos: sagepub.com/journals-permissions. DOI: 10.1177 / 1077800418806605. journals.sagepub.com/home/qix

DIVERSI, Marcelo; MOREIRA, Claudio. Autoetnografias dos entre-mundos: partindo de uma pedagogia freireana da esperança para expandir narrativas e políticas de inclusão. In: *Revista Latinoamericana - Sexualidad, Salud y Sociedad*. ISSN 1984-6487. n. 37. 2021 - e21304. www.sexualidadsaludysociedad.org. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2021.37.e21304.a>. Acesso em: 5 jul. 2023.

EID, Jordana P. *Formação de professores de música a distância: um survey com estudantes da UAB/UnB*. [2011]. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9963/1/2011_JordanaPachecoEid.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

ELLIS, Carolyn.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: research as subject. In.: NORMAN, D.; LINCOLN, Y. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2000.

ERIKSSON, Thommy. *Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography*. ArtMonitor, n. 8, p. 91-100, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2077/24689>>. Acesso em: 5 jul. 2023.

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

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. 2.ed. Rio de Janeiro/RJ: Malê, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse*. Textual analysis for social research. Londres e Nova York: Longman, 2003.

FERREIRA, Aparecida J. *Formação de Professores: raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*. Cascavel: Gráfica Assoeste e Editora, 2006.

FERREIRA, Aparecida J. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes, 2012.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra, 2007 (Trabalho original publicado em 1996).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (Trabalho original publicado em 1994).

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2003.

FRANCO, Ana Maria. *Aspectos da constituição identitária discente em uma licenciatura na modalidade EAD*. [2019]. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28577/1/AspectosConstituicaoIdentitaria.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

FRANCO, Anielle. *Minha irmã e eu: diário, memórias e conversas sobre Marielle*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2022.

GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Tradução: Vera Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6.ed., 5.reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

GIROUX, Henry A. *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Culture, and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

- GIROUX, Henry A. *In: Instituto Macpherson*. Macmaster University. [2018]
Disponível em: <https://www.henryagiroux.com>. Acesso em: 10 maio 2023.
- GOUVEIA, Carlos A. M. *Análise crítica do discurso: enquadramento histórico*. Saberes no tempo – Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos, Lisboa, Edições Colibri, 2001.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HOOKS, bell. O amor como prática da liberdade. *In: Outlaw Culture. Resisting Representations*. p. 243-250. Tradução para uso didático por Wanderson Flor do Nascimento. Nova Iorque: Routledge, 2006.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. *O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras*. 10.ed. Tradução de Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- HOOKS, bell. *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.
- JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 2020.
- JESUS, Dánie M. (Orgs). Letramentos para a diversidade: dúvidas e incertezas do professor em sala de aula. *In: Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- KLEIMAN, Angela B. (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LINDE, Charlotte. *Life stories: the creation of coherence*. Oxford University Press, 1993.
- LIMA, Sostene. CELT - Construir o mundo e transformar a sociedade por meio da linguagem numa perspectiva discursiva. *In: Simpósio Temático 2, do Congresso de Educação, Linguagem e Tecnologias*, transmitido pela UEG TV, no dia 28 de setembro, de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h8L-KEPC3PQ>. Acesso em: 11 out. 2022.
- LIMA, Paula Gabriella S. G. *Autoria Criativa: estudos críticos do discurso, colagem e escrita autoral para (micro)r-existências cotidianas*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2023.
- LORDE, Audre. *Minhas palavras estarão lá*. *In: Sou sua irmã: escritos reunidos e inéditos*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Ubu, 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos feministas*, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MAGALHÃES, Izabel. *Introdução: a análise de discurso crítica*. Scielo. Delta vol.21, no. spe São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002. Acesso em: 6 out. 2022.

MAGALHÃES, Izabel. Gênero e Discurso no Brasil. In: *Discurso & Sociedade*. Barcelona, v.3, n.4, 2009.

MAGALHÃES, Izabel. Por uma abordagem crítica explanatória do discurso. In: *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2(2) (1986), p. 181-215. Publicado em 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/31247>. Acesso em: 4 jul. 2023.

MAGALHÃES, Izabel. *Protagonismo da linguagem: textos como agentes*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 17, n. 4, p. 575-598, 2017.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (ed.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-la-plata/introduccion-a-la-filosofia/maldonado-torres-2007-que-es-la-colonialidad-fragmento/31377668>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MARTÍNEZ, Maria Elena *et al.* Políticas e práticas de educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 44-72.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. Londres: Sage, 2002.

MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa; BLUM, Avram Stanley. Com Rosane entre nós: solidariedade, horizontalização e ecologização de conhecimentos. In: *Movimentos críticos em educação linguística: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Pessoa*. Org. Viviane Pires Viana Silvestre et al. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/362289988_MOVIMENTOS_CRITICOS_EM_EDUCACAO_LINGUISTICA_Um_gesto_de_afeto_e_gratidao_a_Rosane_Rocha_Pessoa. Acesso em: 2 maio 2023.

MELO, Livia V. S. Formação de tutores para a distância da UAB/UnB. In: *Rotas de Inovação Universitária*. Brasília: Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: https://cead.unb.br/images/site/2cursos/extensao/LIVRO-FORMAO_DE_TUTORES_V2.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes, 2. ed, Edição Expandida, p. 31-50. [2015] Disponível em: https://www.ufpb.br/efopli/contents/documentos/material/livro_ruberval_claudia_critico_texto-2.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

MONTE MÓR, Walkyria. *O pensamento freireano nos letramentos: uma conversa com Walkyria Monte Mor*. In: PROFJUS FFP-UERJ. 20 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8x3utAETyBA&t=5481s>. Acesso em: 12 abr. 2023.

OLIVEIRA, Mayssara R. Pesquisa etnográfica e reflexividade: caminhos possíveis para construção de metodologias críticas. In: DIAS, Juliana F. (Org.) *No espelho da linguagem: diálogos criativos e afetivos para o futuro*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

OTTONI, Maria Aparecida R. Nos caminhos da Análise de Discurso Crítica: uma amostra de abordagem de um editorial jornalístico. In: *Letras & Letras*, Uberlândia 23 (1) 105-122, jan./jun. 2007a.

OTTONI, Maria Aparecida R. *Os gêneros do humor nos ensinamentos de língua portuguesa: uma abordagem discursiva crítica*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2007b.

OTTONI, Maria Aparecida R. Análise de Discurso Crítica e Etnografia. In: *Alfa: Revista Linguística*. São Paulo, v.62, n.2, p. 411-415 [2018]. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/10899/7516>. Acesso em: 17 out. 2022.

OTTONI, Maria Aparecida R.; MAGALHÃES, Izabel. (2020). Pesquisas em Análise de Discurso Crítica produzidas no Brasil de 2008 a 2017. In: *Revista Latinoamericana De Estudios Del Discurso*, 20(2), 112–132. <https://doi.org/10.35956/v.20.n2.2020.p.112-132>. Acesso em: 3 ago 2023.

PARDO ABRIL, Neyla. *Como hacer análisis crítico del discurso*. Uma perspectiva latino-americana. Santiago: Frasis, 2007.

PEDRO, Emília R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

PEREIRA, Ana V. Para escrever, escrever. In: *Autoria criativa: por uma pedagogia da escrita criativa*. Org: Juliana de Freitas Dias. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: *Perspectiva*, 20(1), p. 105–124, (2002). <https://doi.org/10.5007/%x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 26 out. 2022.

PROFJUS FFP-UERJ. *O pensamento Freireano nos Letramentos – uma conversa com Walkyria Monte Mor*. **Youtube**. Data do vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8x3utAETyBA&t=5482s>. Acesso em: abr. 2021.

QUEIROZ, Atauan Soares de. *Educação Crítica Decolonial e Agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2020.

QUEIROZ, Atauan Soares de. DIAS, Juliana de Freitas. Identidade e escrita: uma análise discursiva crítica sobre a produção de portfólio na universidade. *In: Revista do Gelno*, Natal/RN, v. 19, n. 1, p. 161-173, jan-jun, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11996>. Acesso em: 3 ago. 2023.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Parte 1 – Da Colonialidade à Descolonialidade. *In: SANTOS, Boaventura Souza; PAULA MENESES, Maria (org.). Epistemologias do Sul*. [S. l.: s. n.], 2009. cap. 2: Colonialidade do Poder e Classificação Social.

RAMOS, Camila M.; SILVA, Wellington P. Educação transformadora em tempos de pandemia: entre o sonhar e o (re)construir o presente. *In: Diálogos com Paulo Freire: para entender e mudar o mundo: 100 anos de um educador*. Cristiano Goldschmidt; Liana Borges (Orgs.). Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2022.

RAMOS, W. M.; Di Santo, M. S.; Guerreiro, M.; Vieira, N. N.; Rossato, M., & Maciel, D. A. (2013). *Ser estudante online: características socioculturais e a correlação entre alfabetização e ubiquidade digital e rendimento acadêmico*.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RAMOSE, Mogobe B. *African Philosophy through Ubuntu*. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/texto16.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

RESENDE, Viviane M. *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: Implicações interdisciplinares*. Campinas: Pontes, 2009.

RESENDE, Viviane.; VIEIRA, Viviane. *Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

RIBEIRO, Djonatan K.; DIAS, Juliana F. Comunidades de mudanças: abraçando mudanças de sentir, pensar e agir em pesquisa social crítica. *In: No espelho da linguagem: diálogos criativos e afetivos para o futuro*. Juliana de Freitas Dias (Org.). São Paulo, Pimenta Cultural, 2021.

RICHARDSON, Laurel. *Novas práticas de escrita em pesquisa qualitativa*. Trad. Humberto Issao Sueyoshi. *In: Urdimento*, v.2, n.32, p. 542-561, 2018.

- RIOS, Guilherme V. *Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes*. Revista Signótica, v. 25, p. 327-348, 2014.
- RIOS, Guilherme V. Representações identitárias sobre usos dos letramentos. In: Kleber Aparecido da Silva; Julio Araújo. (Org.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. 1ed. Campinas-SP: Pontes, 2015, v. 15, p. 117-133.
- RIOS, Guilherme V. *Atos de letramento crítico na vida cotidiana: possibilidades para a escola/Critical*. Disponível em: https://www.academia.edu/39964572/Atos_de_letramento_cr%C3%ADtico_na_vida_cotidiana_possibilidades_para_a_escola_Critical_literacy_acts_in_everyday_life_possibilities_to_school. Acesso em: 12 jul 2023.
- RIOS, Guilherme V. Letramentos Críticos. Mas o que é isso?! Aula Magna LPT Docente. In: *TV Radiotec*. Youtube (1h25min25seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NW8_0euccdo. Acesso em: 11 jul. 2023.
- ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim*. 9.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- SAIDO, Lucinete; SOUSA, Rosineide. *Letramentos Sociais: Práticas de Letramentos da Comunidade de Virgilândia*. In: Original Article. J Business Techn. 2019;10(2): 71-77.
- SANTOS, Boaventura S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura S. *Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In SANTOS, Boaventura Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- SANTOS, Boaventura S. *A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- SANTOS, Mestre Antônio Bispo dos. *Colonizações, Quilombos, Modos e Significações*. Brasília: INCT, 2015. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.
- SILVA, Geane J.; MACIEL, Diva A. A presença docente do professor-tutor online como suporte à autonomia do estudante. In: *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP*. Psic. da Ed., São Paulo, 38, 1º sem. de 2014, p. 35-48. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/22798>. Acesso em: 9 mar. 2023.
- SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In: Letramento no Brasil*. RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). São Paulo: Global, 2003.

SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da Intimidade: Ensinamentos Ancestrais Africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odysseus, 2007.

SOUSA, Edilan K. N. *Práticas de escrita criativa autoral em comunidades como processo de construção do sujeito escritor: agência, protagonismo e consciência estilística*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2023.

SOUSA, Vânia R. *Cursos e percursos de professoras em formação continuada: autoria, identidade e protagonismo em transformação*. (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística, Brasília, 2022.

SOUZA, Ana Lúcia S. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2009.

SOUZA, Ana Lucia S. Minicurso - Letramentos de reexistência - Aula 2 (17min29seg). *In: Parábola editorial*. Youtube. 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cXEkaASmFpQ&t=797s>. Acesso em: 7 jul. 2023.

SOUZA, Ana Lucia S. Minicurso - Letramentos de reexistência - Aula 3 (23min10seg). *In: Parábola editorial*. Youtube. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=leiFpiYa7tw&t=720s>. Acesso em: 8 jul. 2023.

SOUZA, Ana Lucia S. Minicurso - Letramentos de reexistência - Aula 4 (19min30seg) *In: Parábola editorial*. Youtube, 2020c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5wAsnkGV7u0>. Acesso em: 25 maio 2023.

SOUZA, Ana Lucia S. Minicurso - Letramentos de reexistência - Aula 6 (12min25seg) *In: Parábola editorial*. Youtube, 8 de julho de 2020d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ImoOh0dLoLw&t=11s>. Acesso em: 8 jul. 2023.

SOUZA, Herbert José [Betinho]. *Análise de conjuntura*. 27.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4075910/mod_resource/content/0/BETINHO%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conjuntura%20-%20alta%20qualidade.pdf. Acesso em: 14 dez. 202.

STREET, Brian.; STREET, J. The schooling of literacy. *In: STREET, B. Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995. p. 106-129.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAYLOR, Michael. J. *Industrialisation, enterprise power, and environmental change: an exploration of concepts*. Environment and planning A, v. 28, p. 1035-1051, 1996.

ULLRICH, Danielle Regina *et al.* *Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à reflexividade analítica*. Análise Revista de Administração da PUCRS. Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 19-30, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/view/11329>. Acesso em: 27 jun. 2023.

VIEIRA, Viviane. Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade. In: RESENDE, Viviane de M. *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas: Pontes, 2019, p. 83-115.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e educação intercultural*. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/227507643/Interculturalidade-Critica-e-Educacao-Intercultural-Catherine-Walsh>. Acesso em: 10 out. 2022.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: *Linguagem em (Dis)curso* - LemD, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004. Publicado em 2010. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/articloe/view/297/313. Acesso em: 4 jul. 2023.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: Silva, T.T. (org.) *Identidade e Diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Autoria criativa, educação e consciência linguística: estudos críticos do discurso

Pesquisador: JULIANA DE FREITAS DIAS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 54950821.7.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.519.093

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 28 de abril de 2022.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 28 de abril de 2022.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 28 de abril de 2022.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 28 de abril de 2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Pesquisadora apresentou:

- TCLE direcionado aos pais ou responsáveis
- Termo de Assentimento
- O instrumento de coleta de dados

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.519.093

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares. Todas as questões apontadas no parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 28 de abril de 2022 foram adequadamente respondidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1726663.pdf	29/04/2022 15:23:44		Aceito
Outros	Entrevista_Narrativa.pdf	29/04/2022 15:17:37	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Questionario_semiestruturado_Professoras.pdf	29/04/2022 15:17:10	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Questionario_semiestruturado_Estudantes.pdf	29/04/2022 15:16:48	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Instrumentos_de_coleta.pdf	29/04/2022 14:38:05	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_pais_ou_responsaveis.pdf	29/04/2022 14:35:06	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	29/04/2022 14:34:54	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_professores_e_demais_participantes_maiores_de_idade.pdf	29/04/2022 14:34:42	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Aceite_CEF08_Sobradinho.pdf	24/03/2022 17:23:47	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Aceite_CEM01_Gama.pdf	23/03/2022 14:56:24	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Revisao_Etica.pdf	23/03/2022 14:53:37	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.519.093

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12:13:33	FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Nubia_Batista_da_Silva.pdf	03/11/2021 16:35:03	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Caroline_Maria_Vilhena_de_Souza_Sifuentes.pdf	03/11/2021 16:34:19	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Adriana_Cerqueira_de_Azambuja.pdf	03/11/2021 16:31:09	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Vania_dos_Reis_Sousa.pdf	03/11/2021 16:29:28	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Sila_Marisa_de_Oliveira.pdf	03/11/2021 16:26:09	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Paula_Gabriella_Silva_Gomes_Lima.pdf	03/11/2021 16:25:50	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Edilan_Kelma_Nascimento_Sousa.pdf	03/11/2021 16:25:07	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Outros	carta_de_enc_plataforma_Brasil_assinada.pdf	29/10/2021 11:10:39	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_202122.docx	23/06/2021 19:57:28	JULIANA DE FREITAS DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 10 de Julho de 2022

**Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))**

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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 20 _____

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO



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 20____

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM PROF. DR. GILSON CHARLES DOS SANTOS, COORDENADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UAB/UNB

Apresentação e contextualização sobre minha pesquisa e meu trajeto na UAB. Pensei em conversar com o senhor para compor tanto a conjuntura da tese como as análises em si.

Bloco 1 – Estrutura e questões pedagógicas

- 1) Inicialmente, para nos conhecermos, gostaria que o senhor falasse quem é, seu percurso pessoal e profissional e o que quiser falar sobre isso.
- 2) Atua há quanto tempo na UAB? Já teve outras funções?
- 3) O Coordenador tem somente funções administrativas ou participa de atividades pedagógicas?
- 4) Costuma visitar os polos presencialmente?
- 5) Há treinamentos e reuniões entre Coordenadores e tutores presenciais ou somente com professores?
- 6) A hierarquia nos papéis da UAB é mais rígida ou mais flexível?
- 7) Há algum canal para que alunos falem com o Coordenador caso queiram?
- 8) Existe uma estatística do perfil de alunos (gênero, idade), inclusive quanto à evasão? Este material é público?
- 9) Há alguma diferença entre o quadro de disciplinas de Letra presencial e Letras a distância? Se sim, qual a justificativa?
- 10) Em relação às questões pedagógicas, há orientações para que os professores incluam o contexto local para atividades de leitura e escrita? Ou fica a critério do professor?
- 11) Há alguma adaptação a depender do polo e de sua região?

Bloco 2 – Contexto da pandemia

- 12) Diante da pandemia, a UAB precisou fazer ajustes? Quais?
- 13) Considera que a UAB teve mais facilidades por já ser *on-line*? Quais?
- 14) Como a UAB se posicionou no período do *lock down*? Houve ajustes nos prazos e nas tarefas?

Para finalizar, três perguntas mais subjetivas (responda como quiser e se quiser:

- 15) Como o senhor vê a UAB no contexto universitário brasileiro atual?
- 16) Que desafios considera que a UAB/UnB enfrenta atualmente?
- 17) O que é ser coordenador da UAB/UnB nos dias de hoje?

Há mais alguma coisa que você queria acrescentar? Fique à vontade.

Link para acesso à pasta do Google Drive

https://drive.google.com/drive/folders/1UbGpnm2AE2xQfRDF0tz_bwJa12N2nRs6?usp=drive_link

APÊNDICE D - ENTREVISTA COM MONITOR DE OFICINAS DE ESCRITA CRIATIVA PARA TURMA DA UAB/UNB

- 1) Você foi monitor de uma ou mais oficinas?
- 2) Como eram feitos os feedbacks das tarefas?
- 3) Lembra da proporção, mais ou menos, da divisão de gêneros das/os alunas/os?
- 4) A turma era mais participativa ou menos?
- 5) Demonstrava interesse nas leituras e nas tarefas de escrita?
- 6) Algum/a aluno/a entrou em contato com você para demandas pedagógicas?
- 7) Como foi a experiência?
- 8) Gostaria de falar mais alguma coisa?

Há mais alguma coisa que você queria acrescentar? Fique à vontade.

Link para acesso à pasta do Google Drive

https://drive.google.com/drive/folders/1UbGpnm2AE2xQfRDFOtz_bwJa12N2nRs6?usp=drive_link

APÊNDICE E - ENTREVISTA COM ALUNAS DA UAB/UNB LETRAS

- 1) Quantos anos você tem?
- 2) É casada? Tem filhos?
- 3) Como você define seu gênero?
- 4) Esta é sua primeira graduação?
- 5) Como conheceu a UAB?
- 6) Por que escolheu fazer esta graduação?
- 7) Qual o seu polo e como a escolha dele se deu?
- 8) Como seria fazer uma graduação presencial neste momento da sua vida?
- 9) Acredita que a UAB é inclusiva em relação às diversidades dos alunos?
- 10) O que acha do ensino da UAB? Acha que é abaixo do nível do presencial?
- 11) Em sua sala existem mais mulheres ou homens? Ou é equilibrado?
- 12) Você acha que isso se dá por ser um curso de licenciamento (que ainda é visto como profissão de mulher) ou por ser a distância?
- 13) O que a universidade pública trouxe a você? Considera que portas se abriram?
- 14) Como foram os ajustes da UAB na pandemia? Você se sentiu acolhida?
- 15) Como você conheceu o GECRIA?
- 16) Quando as oficinas de escrita foram oferecidas em sua turma da UAB, houve muito interesse?
- 17) As oficinas e comunidades de escrita do Gecria te ajudaram na melhoria da escrita de outras tarefas acadêmicas?
- 18) Trouxeram um maior amadurecimento para o seu percurso como acadêmica? Se sim, quais?
- 19) Há outras disciplinas que trabalham leituras, escritas ou outras práticas de letramentos mais decoloniais?
- 20) As oficinas e comunidades de escrita do Gecria contribuíram para uma maior segurança na escrita?
- 21) Considera que, ao entrar na universidade, você tem mais lugar de fala e mais “voz” para se posicionar?
- 22) Em relação às mulheres da sua família, qual geração iniciou os estudos universitários?
- 23) Você considera que a oportunidade de fazer um curso superior muda sua história como mulher? Como isso afeta a história das outras mulheres da sua família?

- 24) Como os espaços dialógicos de interação nas comunidades de aprendizagem do Gecria permitiram a circulação de histórias de vidas que inspirassem outras mulheres e estimulassem a escrita autoral e curativa?
- 25) O que é ser professora para você?

Há mais alguma coisa que você queria acrescentar? Fique à vontade.

Link para acesso à pasta do Google Drive

https://drive.google.com/drive/folders/1UbGpnm2AE2xQfRDFOtz_bwJa12N2nRs6?usp=drive_link

APÊNDICE F - CONVENÇÕES ADOTADAS PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Símbolo	Descrição
negrito	Utilizado para selecionar parte dos fragmentos para as análises
...	Utilizada para indicar quando a participante prolonga o som final das palavras por mais de 3 segundos
[inaudível]	Utilizado para marcar momentos inaudíveis
“ ”	Marcação de discursos reportados ou seus próprios discursos como conversações internas
[...]	Utilizado para suprimir partes, como nomes de pessoas citadas pelas alunas, mas que, por questão de ética, optei por suprimir