

organizadora

Juliana de Freitas Dias

No espelho da linguagem:

diálogos criativos
e afetivos para o futuro

organizadora

Juliana de Freitas Dias

No espelho da linguagem:

diálogos criativos
e afetivos para o futuro

| são paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorensen <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Pires de Morais <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

- Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoso Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cíntia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Gabrielle Lopes Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Macrovector, Rawpixel.com - Freepik.com
Revisão	Juliana de Freitas Dias
Organizadora	Juliana de Freitas Dias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N739 No espelho da linguagem: diálogos criativos e afetivos para o futuro. Juliana de Freitas Dias - organizadora. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 312p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-211-7 (brochura)

978-65-5939-212-4 (eBook)

1. Escola. 2. Educação. 3. Escrita. 4. Língua Portuguesa. 5. Análise do Discurso. 6. Feminismo. 7. Pesquisa. I. Dias, Juliana de Freitas. II. Título.

CDU: 300

CDD: 300

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.124

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

SUMÁRIO

Prefácio 12

Capítulo 1

A escola do dia vindouro:

o Amor, o Ritual e o Espírito..... 15

Juliana de Freitas Dias

Jonas Bach Junior

Capítulo 2

Escrita criativa autoral

e estilística da língua portuguesa 42

Juliana de Freitas Dias

Edilan Kelma Nascimento Sousa

Caroline Vilhena

Roseane Cristiane Correia Lima dos Reis

Sila Marisa de Oliveira

Lorena Eufrasio Cardoso

Capítulo 3

Mar de mulheres e a quinta

onda do feminismo: engajamento

com o bem viver..... 68

Juliana de Freitas Dias

Capítulo 4

Comunidades de mudanças:

abraçando mudanças de sentir,

pensar e agir em pesquisa social crítica..... 83

Djonatan Kaic Ribeiro

Juliana de Freitas Dias

Capítulo 5

Pesquisa etnográfica e reflexividade:

caminhos possíveis para construção
de metodologias críticas 119
Mayssara Reany

Capítulo 6

Educação como prática

da liberdade e para o bem viver:

tecendo (micro)resistências na escola 155
Atauan Soares de Queiroz

Capítulo 7

Carta às juventudes brasileiras:

(inter)ações (entre)-espaços-tempos..... 188
Gissele Alves

Capítulo 8

Identidades, vozes e presenças

indígenas na universidade:

“eu queria que entendessem esse
espírito indígena que vive dentro de mim” 215

*Nubiã Tupinambá
Juliana de Freitas Dias*

Capítulo 9

Paternidade ativa e crise de identidade:

a reflexividade do homem-pai à luz
da Análise de Discurso Crítica..... 249
Caroline Vilhena

Capítulo 10

Um café à tarde com uma amiga:

as conversas que não cabem

em uma dissertação..... 275

Gina Vieira Ponte de Albuquerque

Posfácio 305

Sobre a organizadora..... 306

Sobre os autores e autoras..... 307

Índice Remissivo 310

PREFÁCIO

Com esta obra, intitulada *No espelho da linguagem: diálogos criativos e afetivos para o futuro*, comemoro meu ciclo de 12 anos na academia como professora e pesquisadora. É uma celebração que atravessa títulos, cursos, publicações, orientações e pontuações exigidas por nossas instituições de fomento. É um verdadeiro abraço que me permito dar e receber, no âmbito de trocas afetuosas, como um ritual de agradecimento com foco no devir. Divido a obra em duas partes: na primeira, apresento cinco textos que trazem diálogos com outros/as pesquisadores/as parceiros/as, incluindo um texto-ensaio-desabafo autoral. Na segunda parte, compartilho algumas das pesquisas que orientei, em nível de mestrado e de doutorado, nos últimos cinco anos. Deixei os/as convidados/as para esta celebração bem livres quanto à escolha do gênero discursivo. A única orientação é que o texto fosse, de fato, autoral e que a criatividade pudesse ter 'voz' em sua escrita. Apresento, a seguir, como prefácio, um texto híbrido, com imagens provocativas de um novo caminho do pensar/sentir/agir. Meu objetivo é sintonizar sua leitura e introduzir o 'chão' que pretendo pisar com vocês daqui para os próximos 12 anos. Oxalá! Axé!

DIANTE DA DENSA FLORESTA

Vislumbro a força da terra, o poder do cosmos. Me penso pequenina andarilha na terra mãe. Olho pra terra e olho pra mim, eis a base primal da polaridade essencial: eu e o outro. Uma encruzilhada se interpõe a minha frente e vislumbro apenas dois caminhos: Um deles me leva à polaridade como oposição e aqui antevejo a separação entre

o eu e o outro, entre eu e a terra, entre eu e minha mãe e meu pai. O outro me leva à polaridade como unidade, como gradações de níveis que diferenciam dos dois polos: há intensificação e sutileza no ir e vir pulsante da vida;

O caminho da oposição separa, desagrega, classifica e julga com foco no meu próprio 'eu'. Percebo, focada simplesmente nas minhas sensações individuais diante das experiências da vida, e pouco me abro para a terra, para o outro, para encontros profundos. O caminho da polaridade me eleva o pensar e consigo reunificar sensações particulares por meio de conceitos meus e seus também, pois são universais por natureza.

No primeiro caminho andei em linha reta e fui abrindo uma picada com um facão. Toquei a terra com medo; me separei dela logo no primeiro passo. Pouco a pouco, a sensação de medo se transformou em um querer centrado no domar, no dominar (afinal, os medos precisam de escorrer para algum tipo de 'mar'). A terra, com toda sua natureza, se tornou, para mim, campo vasto para ser dissecado, torturado, plantado e explorado com foco no máximo de produção. Sou eficiente, sou branco e a terra é negra.

No segundo caminho andei em círculo, inicialmente. Respirei e observei a natureza. Ela se revelou pra mim vagarosamente, delicadamente... não foi torturada, não foi devastada, não foi nomeada precipitadamente. Caminhei ao lado de Goethe, Steiner e Jonas Bach; Caminhei com Kaic Ribeiro, Mayssara Reany, Patrícia Hill Collins, Glória Anzaldúa, Ailton Krenak, bell hooks e Paulo Freire; Caminhei com Lorena Cardoso, Edilan Kelma, Sila Marisa e Cris Reis; Caminhei ainda com Atauan Soares, Nubiã Tupinambá, Carol Vilhena, Gissele Alves e Gina Vieira e muitas outras pessoas que aqui estiveram entremeadas pelo fio da gratidão. Foi caminhando juntas que, vagarosamente, fomos superamos a linearidade do tempo do Deus Chronos e fomos tocando

a teia da vida. O Deus do tempo eterno, Kairós, sorriu pra nós (finalmente esse inusitado encontro só foi possível sob seu véu).

Um campo multivariado de percepções se abriu no nosso peito, que agora bate em uníssono. Há minúcia no observar, há delicadeza nas comparações, há cuidados em não julgar 'por mim', mas em capturar do encontro entre o meu 'eu' e o 'outro', a nossa terra, o juízo fenomenológico não é meu, está na essência e é verdadeiro ali, naquele fenômeno. Vimos juntos ainda as dinâmicas da vida nas plantas, nos animais, no cosmos e em nós mesmos: são forças dinamizadoras que pulsam em contrações e expansões produzindo uma variedade de formas distintas, em flor, em fruto, em gesto, em sorriso, em metamorfoses variadas e coloridas. Entre sensação e conceito, caminhei pela intensificação da minha percepção sensorial até alcançar um processo cognitivo novo, distante das relações lineares de causa e efeito. O princípio que me moveu foi o da afinidade, vislumbrei processos e padrões a partir das "manifestações das forças pelas quais a planta transforma pouco a pouco um e mesmo órgão"¹. Sou eterno: eu, tantos outros e a terra estamos unificados no círculo das cores. Desejamos uma boa interação para você, aqui e agora!

1 Goethe, *apud* BACH, 2017:61. A referência desta obra está listada nas referências bibliográficas do capítulo 1.



Juliana de Freitas Dias
Jonas Bach Junior

A ESCOLA DO DIA VINDOURO: O AMOR, O RITUAL E O ESPÍRITO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.124.15-41

Com o advento da secularização da consciência humana, a modernidade adentra uma evolução cultural e científica que, por um lado, possibilitou as conquistas tecnológicas e civilizatórias e que, por outro lado, afastou o ser humano das suas raízes primordiais. O impacto da secularização da consciência na educação implicou a expansão da escola como forma fundamental de inserção dos indivíduos na sociedade, substituindo as antigas iniciações dos membros de uma comunidade no interior desta mesma. Falar de educação neste texto será falar de três imagens comumente marginalizadas nos estudos científicos: o amor, o ritual e o espírito.

A concepção de educação de Rudolf Steiner rompe com o senso comum vigente no campo educacional e com as prerrogativas de um cientificismo materialista. 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. Desse modo, o *amor* remonta ao *eros* pedagógico preconizado nas obras platônicas como sustentáculo do encontro educativo; o ritual é compreendido como expressão cultural humana vinculada aos ritmos cósmico-terrenos que vitaliza as relações educacionais; e o *espírito* indica a essência atuante e que requer atividade interior para sua atualização nas atividades docentes e discentes.

Partimos dos pilares da fenomenologia steineriana de educação, a qual bebe na fonte da fenomenologia da natureza de Goethe, como teoria e como prática, e nos colocamos em diálogo para o desenvolvimento de uma *empíria delicada* aplicada ao ensino. Sob este foco, o ser humano é o órgão do mundo que tem como missão transformar, em consciência, a força oculta que está na natureza. O âmbito mais humano da humanidade deve ser potencializado por meio do processo de autoeducação. Para ancorar tais reflexões é preciso partir de um novo

olhar sobre a ciência; o empirismo radicalizou esse olhar ao supervalorizar os sentidos e duvidar dos potenciais do pensar e o cartesianismo radicalizou de maneira inversa, ao duvidar completamente dos sentidos como fonte do conhecimento e ao superestimar o raciocínio. Temos na fenomenologia goethiana um caminho do meio: “a experiência sensorial é abordada e explorada juntamente com o aperfeiçoamento da atividade reflexiva” (BACH, 2017:177).

Nessa postura fenomenológica não se dicotomiza a relação entre ‘sujeito’ e ‘objeto’ (ou o outro sujeito), pois ela foca na *educação crítica dos sentidos*. Considera que somente aquilo que os dados sensoriais revelam não é o bastante para a construção do conhecimento; por outro lado, evita se apoiar no mundo que exclui os sentidos para se firmar apenas em representações. De acordo com Jonas Bach (2017, p. 29) “a substituição do mundo vivenciado pelo mundo representado tem repercussões na relação com a exterioridade e a interioridade”. A representação é claramente substância discursiva e podemos distinguir diferentes discursos, que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições (Fairclough, 2003). O cartesianismo, e todo o pensamento científico que dele advém, como o positivismo, toma como base o nível representacional científico, a partir de caminhos epistemológicos baseados no distanciamento e na descontextualização ao lidar tão somente com o mundo representado. Significados de base representacional têm a ver com certos conhecimentos e, por meio deles, com o ‘controle sobre coisas’, como por exemplo, tendências em direção à criação e à proliferação das diferenças entre objetos, entidades, grupo de pessoas etc. e ao colapso ou à submissão das diferenças pela representação de objetos, entidades, grupos de pessoas, relações, como equivalentes umas às outras.

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. Steiner explora a teoria do conhecimento com foco na consciência espiritual do ser.

AUTOEDUCAÇÃO E AUTOATUALIZAÇÃO: INSERINDO O AMOR

A raiz antiga das relações sociais nascia nas imbrincadas texturas de uma comunidade. A [pós]modernidade é a expressão de rompimento dos laços comunitários e fundadora da impessoalidade no seio de sociedades altamente sofisticadas e [pós]industrializadas. As relações comunitárias foram sendo substituídas por supostos encontros, marcados pela impessoalidade e com foco na produção, na dominação e no mundo das vantagens. Todavia, a sala de aula ainda se revela potencialmente como uma nova forma de comunidade dirigida ao propósito da aprendizagem. A formação de uma comunidade de aprendizagem (Hooks, 2013), no contexto pós-moderno da prática educacional, exige alto grau de habilidades sociais por parte de quem está no papel da docência. Para refletir sobre essa nova visão de comunidade, a contribuição de Sobonfu SOMÉ (2007:35) é primorosa. Africana e guardiã da sabedoria ancestral do povo Dagara, nos fala sobre a importância da comunidade para o ser:

A comunidade é o espírito, a luz-guia da tribo; (...) quando você não tem uma comunidade, não é ouvido; não tem um lugar em que possa ir e sentir que realmente pertence a ele (...) Além disso, a falta da comunidade deixa muitas pessoas com maravilhosas contribuições a fazer sem ter onde desaguar seus dons, sem saber onde pô-los. 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 necessidades de ser vistos. SOMÉ (2007:35).

O elo primordial de uma comunidade se alicerça na força do amor, por isso, faz-se necessário uma pesquisa que busque compreender quais seriam as possibilidades de efetivar o *eros pedagógico* em plenas condições pós-modernas. A educadora radical e crítica bell hooks (2013) partilha por meio de uma escrita autobiográfica engajada com lutas sociais importantes como feminismo negro e seus entrelaçamentos com a educação, reflexões sobre o amor como essência de uma prática de liberdade na nossa vida. Ela lança luz renovada sobre o conceito de 'comunidade de aprendizado', a partir de seu frutífero encontro com Paulo Freire, e tem um grande propósito ao abraçar o multiculturalismo e a mudança. (Re)criar uma comunidade de aprendizagem nas escolas passa pelo reconhecimento do valor de cada voz individual dos/as alunos/as, dos/as docentes e de outros membros da comunidade escolar, em diferentes gêneros textuais, orais e escritos, sejam eles biografias, diários de bordo, memoriais de leitura, escritas literárias... O importante é o gesto de ouvir um/a ao/à outro/a, pois, segundo bell hooks, o som de vozes diferentes é um exercício de reconhecimento que garante que nenhum/a aluno/a permaneça invisível em sala. A educadora chama a atenção para um caminho identitário desapegado que ela vivenciou enquanto professora. Hooks destaca que ao não projetar uma identidade fixa para o seu 'ser professora', ficou mais simples a mudança de postura a partir dos encontros pedagógicos de sala de aula com estudantes. Em sua palavras:

Sinto que me beneficiei muito por não ser apegada a mim mesma como acadêmica ou como professora. Isso me deixou mais disposta a criticar a minha pedagogia e a aceitar críticas dos alunos e de outras pessoas sem sentir que questionar o modo como dou aula equivale, de algum modo, a questionar meu direito de existir no planeta. (HOOKS, 2013, p. 180).

Quando o/a professor/a está conectado/a com sua comunidade de aprendizagem do momento presente significa que ele/a está aberto/a a substituir o foco em segurança pela sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une, o que está na base de uma educação crítica e holística (Dias, 2015; Vieira e Dias, 2017). Além disso, esse/a educador/a está aberto/a o suficiente para concordar com a sua comunidade de aprendizagem do passado, na qual ele/a atuava (ou não atuava) como aluno/a. Chamamos a atenção para a polaridade ativa do significado da palavra 'concordar' neste contexto. Não significa que o/a professor/a está passivo/a frente aos desafios vivenciados em sua biografia escolar e de vida. Concordar, sob a ótica do ponto de vista sistêmico, traz a visão maior da teia da vida, integrando grandes conexões entre nossas percepções das experiências e dos conceitos que elaboramos sobre essas sensações. Concordar com nossa comunidade de aprendizado do passado faz parte do processo da autoeducação de Steiner, no ramo da Antroposofia e da autoatualização que hooks propõe no campo dos estudos críticos sociais. Trata-se de uma nova postura de aceitar e de integrar o passado para poder seguir em frente com mais consciência - permitindo inclusive aberturas aos fluxos que emanam do futuro - e, desse modo, poder liberar nossos/as estudantes de hoje, da nossa comunidade de aprendizagem antiga, atualizando nossas presenças e *eros* na arena pedagógica atual, na qual atuamos como professores/as.

Segundo Steiner, nós inicialmente na vida nos percebemos como seres existentes e, apenas com as vivências no âmbito de nosso pensar, sentir e querer é que chegamos, "através de esforço interno, ao ponto onde a sensação vaga de nossa própria existência se transforma em conceito claro do nosso eu" (STEINER, 2000[1918], p.100). Para transpor essa vaga sensação de nosso sujeito cognoscente e trazer mais clareza dos caminhos escolhidos, dos engajamentos nos quais nos envolvemos e nos papéis sociais em que

nos colocamos, é preciso não só olhar sob a lente de uma posição de crítica capaz de nos distanciar das percepções das experiências para elaborarmos ideias sobre elas. É preciso unir, em um ato cognitivo só, percepção e ideia, sensações e conceitos para que possamos transfigurar a linguagem da crítica em linguagem da possibilidade (GIROUX, 1997); para pensarmos não somente sobre o que não dá certo, sobre o que não funciona, sobre o que é assujeitamento, o que é colonialidade, mas, sobretudo, para refletirmos e colaborarmos para a construção do novo, para nos engajarmos com uma nova postura, com uma nova linguagem, para falarmos, enfim, a partir de nossa própria realidade, interna e externa, da forma mais coerente possível entre meu pensar, meu sentir e meu agir e, assim, entre nosso pensar, nosso sentir e nosso agir.

A autoeducação é tratada por Steiner como um aspecto fundamental da estruturação do conhecimento. Está atrelada a um processo de metamorfose do/a professor/a na esfera da educação que não se liga à linearidade do fator tempo, pois focaliza a polaridade do sucessivo e do simultâneo que compõe a vida como “tecido dinâmico entre passado, presente e futuro” (BACH, 2017:183). Trata-se de superar um olhar baseado na lógica de produção das ausências que focaliza a linearidade do tempo, para evocar a ecologia das temporalidades (Boaventura Santos, 2010), em que diferentes tempos podem ser reinseridos nos nossos modos de viver, como o ciclo lunar, o tempo circular, o tempo ritual.

Ciente de que a educação do ser humano (pós)moderno precisa imbuir-se de forças renovadoras, que a pessoa educadora necessita viver sua existência em processo de autotransformação – a metamorfose dos educadores – Steiner idealiza a educação como portal para que as forças sociais inéditas encontrem lastro de irradiação e de manifestação. Por isso, ele criou a expressão Escola do Dia Vindouro, a educação do futuro que traz a força do querer

humano para a relação social no espaço educacional, permitindo o brotamento de forças sociais que não são reproduções do passado. Para Steiner, o futuro não é um campo a ser especulado pelo intelecto com base em suas experiências históricas, o futuro [*die Zukunft*] é a força temporal que está vindo, que chega até nós [*zukommt*]. As representações usualmente atreladas à temporalidade linear são de natureza causal e mecânica, as quais não dialogam com o desafio proposto pela educação da escola do dia vindouro, sob o enfoque steineriano. É preciso que os membros da comunidade de aprendizagem se comprometam com uma nova qualidade de relação de modo tal que o processo autoeducativo, que se inicia com o/a professor/a, deva ser orientado para uma elevação da percepção humana, para uma educação crítica dos sentidos.

A potencialização da percepção se refere à incorporação de um conhecimento- estruturado organicamente- que vivifica a sensibilidade para o humano. Num estágio ainda mais elevado, toda percepção intensificada é ensejo para a intensificação da ação humana. A ênfase numa autoeducação conectada ao processo de liberdade humana vincula-se aos processos educacionais. (BACH, 2017:183).

De acordo com Steiner o/a aluno/a apreende o que o/a professor/a é e não o que ele/a 'ensina', daí a relevância do/a educador/a comprometido/a com o futuro da humanidade, característica ontológica dessa profissão, a dedicação ao seu próprio processo educacional e transformacional. No viés da antropologia filosófica de Steiner, uma das noções centrais é a liberdade do ser, constituída no pensar, no sentir e no agir. Segundo o autor, nosso pensar, quando sai do campo do pensar comum e adentra o pensar autêntico – que ele denomina de pensar intuitivo -, alcança o âmbito da universalidade, fazendo contraponto com o sentir que, por sua vez, nos conduz de volta ao nosso 'eu', o que molda o ser em sua individualidade. A polaridade entre o 'eu' e o 'mundo' compõe uma dança entre o pensar – que elabora a conciliação entre percepção e conceito - e o sentir: é um bailado em

que me unifico com o todo, com o devir universal e retorno ao meu centro, ao meu ser individual através do meu sentir. Nas palavras de Steiner (2000[1894]:80) “uma verdadeira individualidade será aquela que com seus sentimentos se elevará o máximo possível à região das ideias”. Isso implica em um exercício de conciliação entre o universal e o particular realizado por mim, onde: contemplo o mundo com base na minha localização na vida, no horizonte de percepção que o lugar onde vivo me oferece. No palco da minha vida, me relaciono com o mundo contemplado unificando meu sentir com meu perceber, assim me retraio em meu mundo individual com suas nuances e qualidades.

A autoeducação da antropologia filosófica de Steiner encaminha o/a professor/a para um novo nível de interação, para uma outra qualidade de encontro com seu/sua aluno/a. Os/As educadores/as precisam ‘ler’ o ser dos estudantes das mais variadas formas e não apenas sob a ótica do conteúdo e do currículo padrão, ou de suas próprias histórias interativas espelhadas nessa relação. Steiner propõe um pensamento que serve de base para uma potencialização, para uma intensificação do encontro. Um dos caminhos de mudança epistemológica está na elevação da qualidade do pensar. É necessário superar a visão de educação atrelada ao pensar em seu estado comum, associado à mera representação mental vazia de atividade conceitual em que o ser pensante assume, em geral, uma postura passiva. Para realizar a metamorfose do pensar comum para o pensar autêntico ou intuitivo é fundamental considerar o pensar em sua “atividade articuladora entre conceito e percepção” (BACH, 2017: 141). Nessa diferença está a polaridade da consciência de modo que o ‘eu’ deve buscar uma intensificação das capacidades cognitivas. É preciso elevar a capacidade do pensar. De acordo com Steiner²:

Quando se diz que os pensamentos são pálidos, não se deve concluir que, para viver como ser humano, não se necessitam

2 Esta citação (original em GA 270) foi retirada do site da Sociedade Antroposófica do Brasil. Disponível em < <http://www.sab.org.br/steiner/afor-todos.htm> > Acesso em abril de 2020.

de pensamentos. Contudo, os pensamentos não deveriam ser tão fracos, a ponto de permanecerem na cabeça. Eles deveriam ser tão fortes, a ponto de fluir para baixo através do coração e de todo o ser humano, até os pés; pois é realmente melhor se, em lugar de simples glóbulos brancos e vermelhos, também pensamentos pulsarem no nosso sangue. É certamente valioso se o ser humano tem também um coração e não somente pensamentos. Mas o mais valioso ocorre, porém, quando os pensamentos possuem um coração. No entanto, nós perdemos isso totalmente. Não podemos mais descartar os pensamentos que foram trazidos nos últimos quatro a cinco séculos, mas esses pensamentos também devem receber um coração.

Goethe e Steiner subverteram os procedimentos científicos nos séculos XVIII e XIX; Paulo Freire, Henry Giroux, bell hooks e outros educadores radicais trouxeram matizes transgressores para as reflexões críticas da educação no século XX. Ao resgatar esses teóricos e realçá-los juntos em pleno século XXI, objetivamos trazer as ideias de insubordinação e de indisciplina como os primeiros passos para a composição de um novo pensar científico. Um pensar que se eleva ao incluir exclusões, ao propor um diálogo entre universal e individual de forma a mesclar a polaridade teoria e prática, o que chamamos de prática teórica (DIAS, COROA e LIMA, 2018). Essa visão está na base da cosmovisão monista que não divide o mundo em dicotomias como fez o dualismo e que não trata a vida como algo mecânico como fez a ciência convencional moderna. A Antroposofia traz uma conciliação entre as epistemes da filosofia e da antropologia, superando as barreiras disciplinares com a educação, como um apontamento para o caminho da pedagogia do dia vindouro.

As fenomenologias da natureza e da consciência permanecem alheias à maior parte da cultura moderna ocidental porque expressam uma outra linguagem, uma linguagem insubordinada, subversiva, de rompimento e desestabilização do que é referendado como verdade pela cosmovisão materialista (BACH, 2017:185).

No seio dessas subversões está a inserção dessa nova linguagem que trata sobre amor no bojo de discussões acadêmicas. Bell hooks afirma que a

ausência de um foco continuado sobre o amor em círculos progressistas surge de uma falha coletiva em reconhecer as necessidades do espírito e de uma ênfase sobredeterminada nas preocupações materiais. Sem amor, nossos esforços para libertar a nós mesmas/os e nossa comunidade mundial da opressão e exploração estão condenados. 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. (HOOKS, 2006, p. 243)

Neste texto, hooks faz uma reflexão sobre as lutas de resistências contra correntes de dominação e sobre os 'pontos cegos' que precisam ser considerados para que se construa uma ética do amor que não esteja simplesmente atrelada ao nosso desejo autocentrado por mudanças. Em outras palavras, enquanto aquilo que nos machuca, que nos toca pessoalmente e que faz parte de nossos projetos de resistência for a força motriz para nossos anseios por transformações sociais coletivas, não estamos falando de ética do amor, não estamos falando de mudança social profunda. A autora dá o exemplo de homens negros que lutam pelas causas da raça, mas que não se engajam em lutas sexistas, por exemplo. Para falar desses pontos cegos, podemos dialogar com Steiner em sua Filosofia da Liberdade quando nos conduz a refletir sobre como os atos de vontade brotam da organização humana, impulsionados pela presença da atividade do pensar. Os pontos cegos representam as diversas possibilidades de inconsciência, como níveis de ausência do humano nas relações sociais.

Steiner realiza uma fenomenologia do querer ao distinguir os níveis qualitativos da manifestação da vontade humana, apontando para possibilidades de transcendência dos pontos cegos ao abordar a

potencialidade humana de conscientização a respeito do que mobiliza a ação. O autor nos apresenta três graus da vida individual, sobre os quais nos interessa rever para relacionar com a construção de uma ética do amor. Para Steiner, as forças motrizes que orientam nossas ações se relacionam ao fator da vontade que é parte do indivíduo com suas disposições subjetivas, o que pode ser considerado de acordo com os seguintes degraus: o primeiro degrau é o perceber dos sentidos. Quando esse perceber se manifesta em vontade sem interferência do sentimento ou do conceito, temos nossas ações regidas por impulso, o qual acende o querer humano de maneira imediata. Muitas vezes, nós professores/as, fazemos algo em sala de aula seguindo impulsos atrelados a sentidos muito sutis, de modo que não nos damos tempo de pensar ou de sentir a situação diante de nós por meio de outras forças. Quando nos colocamos diante de alunos/as considerados/as como 'problemas' simplesmente, por exemplo, enviando-os/as para conversar com a coordenação ou com a direção, sem dar um passo atrás e sem ouvir nossas percepções conectadas com nossos sentimentos e, assim, permitindo que nosso pensar fique bem arejado, seja versátil nas representações mentais que serão construídas, vamos desenvolvendo em nós um degrau de vida baseado na repetição de forças motrizes restritas aos impulsos, ao simples degrau do perceber sem sentir, sem pensar.

O segundo degrau das forças motrizes da vida humana é o sentir. As percepções do mundo externo estimulam sentimentos e são eles que geram as forças motrizes das nossas ações. Este ainda é um degrau vinculado à subjetividade. O terceiro degrau está no pensar, de modo que um conceito ou uma representação mental se torna o motivo da minha ação. Quanto mais tenho experiência de vida, mais tenho associações de percepções e de conceitos, ou seja, mais tenho ações possíveis internalizadas em mim, como fruto do passado e como modelos para o futuro. Para Steiner, o quarto degrau ocorre quando o ser humano desenvolve a capacidade de pensar conceitos universais livre dos sentidos, aí ele é um ser humano em liberdade.

Aliar a voz de pensadores críticos da educação com as reflexões visionárias de Goethe e de Steiner, com seus estudos fenomenológicos, coloca-se como um grande desafio o qual encararemos neste texto ao focarmos na trajetória epistemológica e metodológica que dialogue com as mudanças tão necessárias para as escolas do século XXI. O currículo que traz em seu cerne uma perspectiva crítica radical (de raiz), por meio da linguagem da possibilidade, impacta nos modos de conhecer e nos modos de ser e, assim, torna-se possível construir/pertencer a uma nova comunidade de aprendizado.

A Escola do Dia Vindouro é a fundação de relações educacionais e sociais abertas a um novo aprendizado, onde o princípio da fenomenologia goethiana da versatilidade das representações mentais é aplicado e praticado continuamente, e as dinâmicas de construções de significados, que são baseadas nos registros mentais guardados na memória cultural e social, passam a ser 'arejadas', desencaixadas. A idealização de uma Escola do Dia Vindouro se contrapõe ao sistema vigente, a um sistema educacional homogeneizador e padronizador. É sobre o caminho metodológico da fenomenologia da educação de Steiner que trataremos na próxima seção.

O RITUAL E O ESPÍRITO: UM EXEMPLO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

O fenômeno não deve ser explorado e analisado exaustivamente, pois de acordo com a postura fenomenológica com base no pensamento científico de Goethe, o ser humano precisa entrar em diálogo com o fenômeno por meio de uma empiria delicada. O/A professor/a deve se engajar em uma dinâmica metodológica autoral e autotransformativa cuja pesquisa orientadora para o desenvolvimento do seu trabalho seja feita dentro do seu contexto. Vamos tomar o

trabalho com textos como eixo orientador de nossa reflexão, uma vez que pode ser usado em qualquer uma das áreas de humanidades na escola: português, história, artes, sociologia, geografia etc.

Nesta empiria delicada de Goethe e de Steiner, não se deve isolar os 'experimentos', sob o risco de desenvolver um trabalho fragmentado e muito abstrato. Ao trabalhar um texto na escola, o/a professor/a deve ressaltar a importância do aprimoramento da percepção dos/as alunos/as, deve se engajar para ativar seus próprios sentidos, também imbuído na sua autoeducação. Para isso, selecionar textos que realmente dialoguem com os contextos culturais, emocionais e anímicos dos/as estudantes deve ser uma tarefa do/a educador/a. Para Steiner, anímico engloba todo o conjunto do mundo interior humano, consciente e inconsciente, ancestral e atual, como sentimentos, reminiscências, sensações, sonhos, desejos, que se manifestam como forças psíquicas em cada um de nós.

Empiria delicada foi uma expressão criada por Goethe para designar uma qualidade superior de relacionamento com o fenômeno, pois o empirismo redundou em experimentos cujos objetivos eram extrair, arrancar 'a verdade' do fenômeno observado. A empiria delicada é postura fundadora de encontro qualitativo com o fenômeno, em que o sujeito pesquisante se autorresponsabiliza por sua autotransformação no intuito de se adequar ao campo de manifestação fenomênica em questão. Com a empiria delicada como caminho do trabalho pedagógico, os textos são inter-relacionados com outros textos, pois os fenômenos operam em redes e aqui tratamos do conceito de intertextualidade para abordar as leituras e debates em sala de aula e o conceito de escrita autoral para orientar a prática de produção de texto ativamente relacionada com a leitura como concretização dessa operação fenomênica em sistemas e em redes. Autoria criativa, segundo Dias e outros (2018, p. 35) abarca

poder de ação, incluindo o que chamamos aqui de resgate dos sentimentos, das percepções e das sensações como um patamar de pressuposição para a atividade pensante e agentiva do sujeito. Nesse veio de reflexão, sujeitos históricos não são apenas vítimas da história; são também agentes de possíveis mudanças. A construção de uma ação consciente se pauta pela retomada daquele ponto que foi bloqueado pela historicidade das tradicionais práticas dolorosas; é necessário descongelar o mundo interno de percepções e de sentimentos (...) gerando um novo processo cognitivo que embasa a nova consciência da ação (STEINER, 2008 [1919]). É a esse processo dinâmico de resignificação e de reposicionamento do 'eu' que damos o nome de autoria criativa, que se manifesta por meio de discursos, em particular, e da vida, em geral. Nesse sentido, a separação entre teoria e prática é desfeita. (DIAS, COROA e LIMA, 2018, p. 35)

Outro princípio da empiria delicada da fenomenologia goethiana está no caráter holístico do trabalho pedagógico na escola; não é possível isolar o saber da escola do saber da comunidade escolar; os conteúdos devem operar de modo dialético com as realidades do/as estudantes e de suas famílias, ou seja, devem ser estruturados e estruturantes no seio da relação escola *versus* vida; os currículos devem ser continuamente deslocados do lugar de verdades absolutizadas a serem ensinadas e devem passar pelo escopo do questionamento: para meus/minhas alunos/as, esse currículo faz sentido neste momento? Uma postura de versatilidade deve acompanhar essa reflexão. Para a professora Gina Vieira Ponte Albuquerque, autora do premiado Projeto Mulheres Inspiradoras,

os professores e professoras precisam fazer permanentemente um esforço de se insurgirem a pedagogias gerenciais e a quaisquer tentativas de controle que os reduzam a burocratas e administrados do currículo. (...) Sendo todos nós tributários de uma educação ainda tão colonial, tão comprometida com os interesses das classes dominantes, temos a obrigação de exercer uma resistência transgressiva, que fortaleça as nossas escolas como espaços democráticos de aprendizagem (DIAS;

COROA; LIMA, 2018). Isso inclui estarmos atentos aos textos que privilegiamos em nosso trabalho em sala de aula. Nossas escolhas nunca são arbitrárias. A partir deles, damos visibilidade a determinados sujeitos históricos ou silenciados tantos outros. (ALBUQUERQUE, 2020, p. 184).

Um trabalho pedagógico que caminha na empiria delicada prioriza o diálogo, não invade o/a outro/a. “Torturada, a natureza emudeceu, e o sentido da vida se esvaziou” (BACH, 2017:35). No ato de produzir textos, é importante permitir as diferentes formas de expressões textuais e semióticas dos/as alunos/as. A variação dos gêneros textuais é importante para que os/as estudantes possam experimentar seus gestos de criação em cada instância, seja na escrita de textos formais ou informais, seja na produção de histórias, biografias, cartazes, poesias, memoriais. A diversidade de gêneros textuais deve estar harmonizada, de preferência, com propósitos reais no âmbito da comunidade.

Os/As alunos/as devem receber também diferentes tipos de retornos dos seus textos. As avaliações dos/as professores/as dialogam com a forma como receberam avaliações escolares em sua própria vida discente. Ao avaliar o texto de um/a aluno/a, o/a professor/a deve olhar este/a estudante como escritor/a do conteúdo que se encontra dentro de uma alma, de uma consciência. Deve entender a produção de texto como o espaço aberto para a manifestação do ser. O texto é o mediador dessa interação aluno/a *versus* professor/a no ato da produção textual. No texto, há sempre uma possibilidade de encontro: não é mais possível olhar para um/a aluno/a do mesmo modo após ler seu memorial de vida, ou ao ler a biografia de sua mãe ou de seu pai. A mudança no modo de ver os/as alunos/as deve ser foco do trabalho educacional para todo/a educador/a comprometido/a com a sua autoeducação. É preciso estar atento para não realizar avaliações que caíam no que Goethe chama de subjetivismo, quando os ‘inimigos interiores’ imperam: “impaciência, precipitação, rigidez, opinião preconcebida, comodidade, negligência, volubilidade” (GOETHE, 2012:55).

Avaliar de diferentes modos (ora com bilhete orientador para reescrita, ora com legenda gramatical avaliativa, ora com comentário oral e pessoal) preza pela diversidade e complexidade dos fenômenos que exigem a multiplicidade das ações diante dos experimentos, que precisam ser encarados como intermediadores da relação 'sujeito e objeto'. Avaliar um texto é diferente de corrigir um texto. A correção parte do pressuposto de que o/a professor/a é protagonista na escola e que o/a aluno/a é mero/a receptor/a; pressupõe também moldes artificiais de atividades de escrita. Avaliar um texto exige a criação de um espaço ritual de encontro com o outro ser; é preciso acionar uma postura cuidadosa relacionada ao modo de aproximação ao texto do/a aluno/a, pois tudo está ligado a uma dinâmica interativa. A concepção de texto é que ele é interação e não uma mera mensagem, com fins puramente escolares. 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 compartilhado pelo/a professor/a. Uma das estratégias que mais desenvolve o processo da autoria de textos é o trabalho de consciência estilística e discursiva que deve ser realizado cotidianamente através da leitura/apreciação coletiva de textos escritos pelos próprios membros da comunidade escolar e de textos de autores/as consagrados/as.

Quando se trabalha com a reescrita de textos na escola em áreas de conhecimentos diferentes, especialmente quando este trabalho tem um propósito interacional em um projeto maior da escola, coaduna-se com a postura da empiria delicada, pois o trabalho pedagógico reconhece seus critérios na própria natureza e no modo de ser do fenômeno orgânico. Em outras palavras, o/a professor/a poderá orientar seu trabalho em torno de gramática e da escrita, ou em torno de outras leituras e interpretações, a partir dos próprios fenômenos vivenciados em sala de aula. O/A professor/a deve partir de seu campo de atuação como campo de pesquisa. Ele/a é o próprio fenomenólogo/a da escola.

A educação orientada por uma fenomenologia goethiana e steineriana, que parte dos pressupostos da empiria delicada, contribui para a construção de uma cosmovisão que subsidia o sentido da existência. Não está baseada no 'princípio da negatividade' nem na necessidade de se afirmar o que não se é.

Um dos desafios da fenomenologia goethiana para o ensino da área das humanidades está na compreensão aprofundada da fenomenologia steineriana. Trata-se de uma dinâmica da *simultaneidade do processo da consciência e da percepção*. O/A educador/a não é a fonte exclusiva de explicação, mas é o/a condutor/a do processo fenomenológico com base na seguinte dinâmica metodológica: (i) observação; (ii) sequenciamento; (iii) julgamento; (iv) versatilidade da consciência e ampliação das representações; (v) apuração da capacidade cognitiva do ser.

A observação conduzida pelo/a professor/a em sala de aula se liga ao direcionar e concentrar a atenção da consciência de forma a criar um clima de conexão com as percepções para estimular a autonomia reflexiva dos/as estudantes. O fenômeno em estudo pode ser, por exemplo, uma obra literária, um texto, um fato histórico ou uma reflexão sobre algum aspecto cultural no bojo dos conteúdos da geografia. É preciso que o/a professor/a se dedique a lapidar seu lugar na classe como aquele/a que faz parte e que não se coloca em uma postura de dominação ou de ansiedade em tratar o fenômeno. O/A professor/a deve olhar para as tarefas a serem realizadas na rotina da escola JUNTO com os/as alunos/as; ele/a é o condutor do processo, mas o olhar para "o que vamos mesmo fazer juntos hoje?" deve ter a profundidade de um olhar de ser humano, assim como os/as estudantes também o são.

Ao olhar dessa maneira, o/a professor/a aciona uma percepção superior, pois ele/a olha a teia da vida que há em sua sala de aula, sem a ansiedade de que a tarefa e o/a aluno/a precisam se encontrar

de uma determinada maneira, em um tempo pré-estabelecido e para determinados fins futuros. Ele/a sai dessa triangulação presente-passado-futuro que o/a oprime, deixa de lado o opressor externo (geralmente figurados como o currículo a cumprir, ou a prova do vestibular no dever) e o/a professor/a pode, finalmente, respirar e focar no momento presente, em seu aqui e agora pedagógico (ponto fundamental para acender o 'eros pedagógico'). Pode olhar nos olhos dos/as alunos/as e abrir uma escuta ativa e desprovida de julgamento classificatório. Assim, a observação como passo fenomenológico de Steiner vai sendo explorada como uma nova postura do/a professor/a em sala de aula, em espaço-tempo ritualístico, a qual desencadeia, por sua vez, uma nova postura nos/as alunos/as. Nesse ponto, as representações mentais habituais, que foram sedimentadas na repetição de um pensar corriqueiro, o qual inúmeras vezes ligou a sensação com a ação (sem passar pelo sentir nem pelo pensar autêntico), são transmutadas e não mais operam como impulsos que se tornaram parte do modo de ser professor/a. Ao transcender o mundo simplesmente das sensações usuais, ou seja, ao se abrir para novas sensações, novos encontros entre o perceber, o sentir e o pensar, deixamos de lado uma consciência que busca apenas o resultado e paramos de nos preocupar com identificações, com explicações causais e com nomações. Não somos mais nós que precisamos expor os processos com nosso velho 'cuspe e giz'. Abrimos uma fenda no chão da escola e respiramos em outro ritmo. Passamos a superar o tipo de consciência dual e limitada, pois paramos de julgar nossos/as alunos/as e seus modos de agir e de pensar; deixamos ideias pré-concebidas de lado e interrompemos nossa necessidade de reinarmos como os únicos detentores do saber em sala de aula. E essa mudança é fundamental para a fenomenologia steineriana de educação. Deixamos nossa aula decantar e dormir junto com a noite, incluímos na nossa didática o período do sono que coagula as vivências do dia e trazem, no amanhecer, saberes constelados. Quanto

mais nossa aula segue este ritmo novo, mais o sono tem um papel pedagógico importante. É o que chamamos, na produção de textos, por exemplo, de ‘colocar os textos para dormir’. Na realidade, somos nós que precisamos ‘desligar’ nossa consciência racional do nosso texto, para apurar nossa autoria na reescrita, após alguns dias.

O segundo passo dessa nova postura fenomenológica é lançar um olhar transformador e inter-relacionado à essência dos fenômenos, de forma a identificar processos e padrões que se estabelecem como ‘vir a ser’. Chamada de sequenciamento congruente por Goethe, nessa fase o/a professor/a pesquisador/a explora a miríade de possibilidades de manifestação do fenômeno ao longo do tempo, para identificar o fio condutor que dá suporte à diversidade fenomênica em sua forma percebida. Não sabemos quem é o/a aluno/a apenas com um texto que foi produzido ontem. Os efeitos da produção textual continuam atuando na sua interioridade, a necessidade do sequenciamento se faz premente para detectar a importância da atividade interior que para ser conhecida precisa ir se manifestando aos poucos ao longo do tempo.

O sequenciamento congruente é uma etapa que se orienta a partir de dois princípios fundamentais da fenomenologia de Goethe: polaridade e intensificação. A polaridade é o princípio da complementariedade dos opostos e a intensificação é a ênfase no movimento de mudança, de fluidez e de conexão entre as aparentes polaridades. Quando o foco não fica restrito a apenas um lado da questão é possível perceber os níveis de gradação que marcam a mudança. O fio condutor para este princípio da polaridade em Steiner está no inspirar e no expirar. A meta é intensificar a interatividade entre os dois polos da relação: ser humano e natureza, de modo a conferir primazia ao processo de metamorfose.

A metamorfose é a expressão de todos os graus de transitividade, da interação das polaridades que geram a

dinâmica das preponderâncias dos polos, da gradação entre os extremos quando se trata de contínuo, da transcendência a novos níveis além dos extremos quando se trata do descontínuo. (BACH, 2017:66).

Trata-se do momento do trabalho em esclarecer conexões internas e gerais sobre aquilo que antes foi observado separadamente. No caso do trabalho com textos dos/as alunos/as, este pode ser um momento em que o/a professor/a analisa a produção realizada ao longo do tempo (por exemplo, no decorrer de um bimestre) para encontrar pistas sobre o estilo de 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. Pode ser um momento importante do processo pedagógico para dar um passo maior no plano das tarefas, como, por exemplo, propor a organização de um *portfólio* com os textos preferidos de cada estudante e com uma autoanálise sobre: (i) dificuldades encontradas e superadas ao longo desse tempo de trabalho; (ii) dificuldades que persistem- e neste caso- como elas se configuram? São semelhantes? São de nível estrutural linguístico, pertencem ao campo das ideias ou se relacionam com o modo como o/a aluno/a se sente no ato da produção ou a outros fatores externos?; (iii) facilidades encontradas nas escritas: a imaginação foi sendo desbloqueada em uma gradação ao longo do trabalho com os textos? A escrita passou a ser mais fluida, mais tranquila? Há mais segurança no processo?; (iv) apontamentos para os textos futuros: posso me colocar determinados desafios? Onde posso me aprimorar? Como combinar as dificuldades com as facilidades?

Segundo Dias (2013) o *portfólio* como objeto de ação pedagógica possibilita, além da autoavaliação reflexiva, o desenvolvimento da autonomia linguística e discursiva do sujeito, estimulando sua autoconfiança. Além disso, valoriza a criatividade e torna o clima de sala de aula mais favorável à aprendizagem, uma vez que coloca o/a aluno/a como protagonista do processo,

estimulando os encontros entre pares e diminuindo as relações de poder existentes entre professor/a e aluno/a, escola e aluno/a. De acordo com pesquisa realizada por Queiroz e Dias (2017, p. 167)

o componente crítico e reflexivo gerado pela produção de portfólio influencia o/a [estudante] a assumir o 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. (QUEIROZ E DIAS, 2017, p. 167).

Com esse caminho metodológico, o/a professor/a pode estimular discussões que nascem dos próprios fenômenos vivenciados/ estudados em sala de aula, em dinâmicas de pequenos grupos e depois no grupo geral.

Seguindo o caminho metodológico da fenomenologia steineriana nos deparamos com o passo do julgamento que está centrado no encontro entre o 'eu' e o 'outro'; no nosso caso dos textos, poderíamos pensar no diálogo que se constitui entre o 'eu leitor-professor' e o 'outro-aluno-escritor', ou, em outra perspectiva, muito importante para o caminho da autoeducação: um encontro entre o 'eu' e 'meu próprio texto'. Nessa etapa da fenomenologia, a postura que precisamos assumir é de vigilância para não nos emaranharmos nas armadilhas do 'preconceito', incluindo o preconceito linguístico, no caso de textos escritos. Essa tentação do julgamento não diz respeito ao julgamento como etapa fenomenológica, pois o foco de Steiner é no julgamento que não está centrado no meu 'eu', mas no 'eu' do outro. Não se trata de posicionamentos subjetivos centrados em opiniões pré-formadas que tem como base o meu eixo de expectativas ou o eixo de exigências de um currículo ou de normas gerais moralizantes. Para me entregar a esse exercício e entrar nessa postura, preciso me conectar ao outro ser

tão intensamente que passo a 'pensar com' o outro, no âmbito do que podemos chamar de 'espírito'. Não se trata de antipatias ou simpatias.

Não progrediremos em nosso conhecimento autêntico e prático do ser humano enquanto não cessarem esses critérios de simpatia e antipatia baseados em preconceitos e preferências pessoais relativos a determinados caracteres humanos, nem enquanto não se difundir a atitude de aceitar um indivíduo tal como é. (...) Simpatias e antipatias são os maiores inimigos do verdadeiro interesse social. Quem conhece a importância da autêntica compreensão social para a evolução futura da humanidade observa às vezes, com o coração apertado, o efeito produzido nas escolas por professores que, por preconceito, acham um aluno simpático ou não em comparação com o outro. (STEINER, 1995 [1919]: 17)

E no nosso caso de produção textual, podemos pensar em estilos de escritas com os quais simpatizamos ou antipatizamos; se ficarmos atrelados a esse tipo de julgamento autocentrado, o processo do encontro se torna assimétrico e punitivo, pois nos distanciamos de tal forma do 'outro' que perdemos o contato, a sintonia. É preciso mergulhar profundamente no encontro primeiro: entrar 'nu' para leitura do texto, sentir o que a leitura te provoca: Riso? Comoção? Identificação? Imaginação? Recordação? Este texto me remete a imagens, a cheiros, a gostos? E assim, colocar em primeiríssimo plano o encontro, a fusão, a unicidade entre 'eu' e o 'outro'; deixar as percepções sensoriais se embarçarem ativas e conscientemente no processo reflexivo. Em seguida, posso me distanciar do texto (ou do 'outro') suavemente, e agora, sim, é possível mergulhar em uma atividade mais analítica, posso 'sentir o tempero' desse texto e perceber o que está faltando, como é possível aprimorá-lo. Para tal, utilizo meus recursos, frutos de minhas percepções (etapa da fusão) e passo a ser uma espécie de porta-voz das transformações a serem empreendidas, com base no próprio texto e não em um texto imaginário que se encontra apenas na cabeça do/a professor/a, muitas vezes preso/a no hábito de corrigir e de avaliar assimetricamente. É na dança entre

processos sintetizantes e analíticos que vamos tecendo essa etapa fenomenológica. Nas palavras de BACH (2017, p.109), essa etapa do julgamento fenomenológico

requer, antes de tudo, um longo aperfeiçoamento e processo de transformação do próprio sujeito. (...) O processo de observação fenomenológica oferece uma multiplicidade de percepções. O sequenciamento apresenta uma ordenação em congruência com a maneira pela qual o fenômeno se manifesta. O julgamento intuitivo é uma capacidade de ver as conexões do fenômeno. O universo de percepções não revela as conexões, é a atividade pensante intuitiva que estabelece as percepções das conexões. O julgamento intuitivo é a capacidade de conexão, de um pensar que, para julgar, já estabeleceu uma condição de unicidade com o objeto. Este estado de síntese anterior ao analítico é uma atividade de qualidade diferenciada. BACH (2017, p.109).

PALAVRAS (QUASE) FINAIS

Uma consciência secularizada não valoriza a presença do amor, do *eros pedagógico*, não reconhece a atividade interior atualizadora do ser como manifestação do espírito e, assim, perde sua conexão intrínseca com o entorno por não saber mais respeitar o fenômeno primordial das relações humanas, o encontro primordial entre 'Eu e o Tu', perdendo assim a força vitalizadora do ritual.

O ser humano, quando em contato com o amor e com o espírito, entra em um ritual que é o próprio processo cognitivo que se desdobra em seu interior, e neste espaço não há resistência; há um movimento fluido que busca processos mais elevados em sua relação com o mundo. É uma nova qualidade de inter-relação entre o 'eu' e a natureza, entre o 'eu' e o 'outro'. Este caminho foi o que conduziu Rudolf Steiner no desenvolvimento de sua antropologia filosófica, denominada Antroposofia.

A partir desse enfoque holístico-fenomenológico, Bach nos conduz a um mergulho no papel central do ser humano na relação com a evolução da natureza. Para acompanhar a jornada proposta é preciso trazer uma forma de linguagem que foi negada pelo modo de pensar da ciência cartesiana e que não foi bem compreendida pelo empirismo: trata-se da força transformadora da *linguagem simbólica* como “instrumento epistemológico para dinamizar os conceitos direcionadores do olhar” (BACH, 2017: 180). Nesse sentido, a força do simbolismo conecta o ser ao seu próprio corpo, aos seus sentidos, à sua interioridade, sem distrair o foco do ser humano como ‘órgão do mundo’. Nas palavras de Rudolf STEINER (2000[1894], p. 26):

Somos nós próprios que nos afastamos da terra-mãe, da natureza, e nos contrapomos como ‘eu’ ao ‘mundo’. (...) Temos de encontrar o caminho de volta a ela. Uma reflexão simples poderá nos indicar o caminho: nós nos desligamos da natureza, mas devemos ter levado alguma coisa para o interior do nosso próprio ser. Precisamos procurar esse vestígio da natureza em nós e então encontraremos de novo o nexa entre o eu e o mundo. (STEINER, 2000[1894], p.26).

De acordo com a filosofia steineriana, nossa trajetória só está traçada se nos deixarmos ser guiados pelo que em nosso interior se aproxima da própria natureza. De acordo com Goethe (2012, p.107-110), “estamos rodeados e envoltos por ela (a natureza). Sem pedir nem avisar, ela nos acolhe na roda de sua dança”. A linguagem autêntica, permeada de imagens e símbolos, contribui para o encontro com esse ‘vestígio da natureza’ dentro de nós. Esse não é o caminho mais simples. Definitivamente não. Para parar de ‘torturar’ a natureza e as trocas sociais com nossas classificações linguísticas, muitas vezes já cristalizadas em algo exterior ao fenômeno de pesquisa, com nossas hipóteses prévias esvaziadas de sentido, com nossos dados encaixados em prateleiras bem etiquetadas de análises, temos de repensar, em primeiro lugar, o modo como ‘torturamos’ essa essência de natureza que está em nós: como nos reprimimos coletivamente,

como nos dividimos em identidades esvaziadas, como sedimentamos nossas próprias 'listas' com maneiras 'corretas' de se comportar em uma coletividade que é falha no sentido de comunidade. Temos de questionar se estamos a serviço dessa natureza oprimida dentro de nós, e, sob este viés, as perguntas centrais poderiam ser: a que coletividades sou fiel? Elas têm a ver com comunidades no sentido mais radical (de raiz) dessa palavra? Como significo meu mundo a partir da linguagem que uso na minha vida? É uma linguagem que toca o centro do meu ser? Está 'acordada' no meu corpo? Ela aciona os sentidos? Ou é uma linguagem mediadora, vazia, que foi transformada em seiva ressecada, ao invés de ser seiva viva da árvore do conhecimento?

Este texto pretende abrir margem para outras perguntas internas. Esperamos ter alcançado nossa meta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Gina V. Ponte. *Resistência transgressiva e decolonialidade em estudos discursivos críticos: professores como agentes políticos*. In: Práticas sociais, discurso e gênero social. Org. AIRES-GOMES, M. VIEIRA, V.; BITTENCOURT, A. Curitiba: Apris Editora, 2020.

BACH JR., J. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 233-250, 2019a.

_____. *Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner*. Lohengrin: Curitiba, 2019b.

DIAS, Juliana de Freitas. *Práticas de produção textual na universidade: o processo de ensino-aprendizagem a partir da reescrita de textos*. Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UnB), v. 16, p. 198-218, 2013.

DIAS, J.; COROA, M. & LIMA, S. *Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem*. Cadernos de linguagem e sociedade. v. 19, n. 3. UnB, 2018.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1968].

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009 (1996).

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOETHE, J.W., *O experimento como mediador entre objeto e sujeito*. Barany, 2012.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de M. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *O amor como prática da liberdade*. Original: Love as the practice of freedom. In: Outlaw Culture. Resisting Representations. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250. (tradução de Wanderson Flor do Nascimento).

QUEIROZ, A.; DIAS, J. *Identidade e escrita: uma análise discursiva crítica sobre a produção de portfólio na universidade*. Revista do Gelne, Natal/RN, v. 19, n. 1, p. 161-173, jan-jun. 2017.

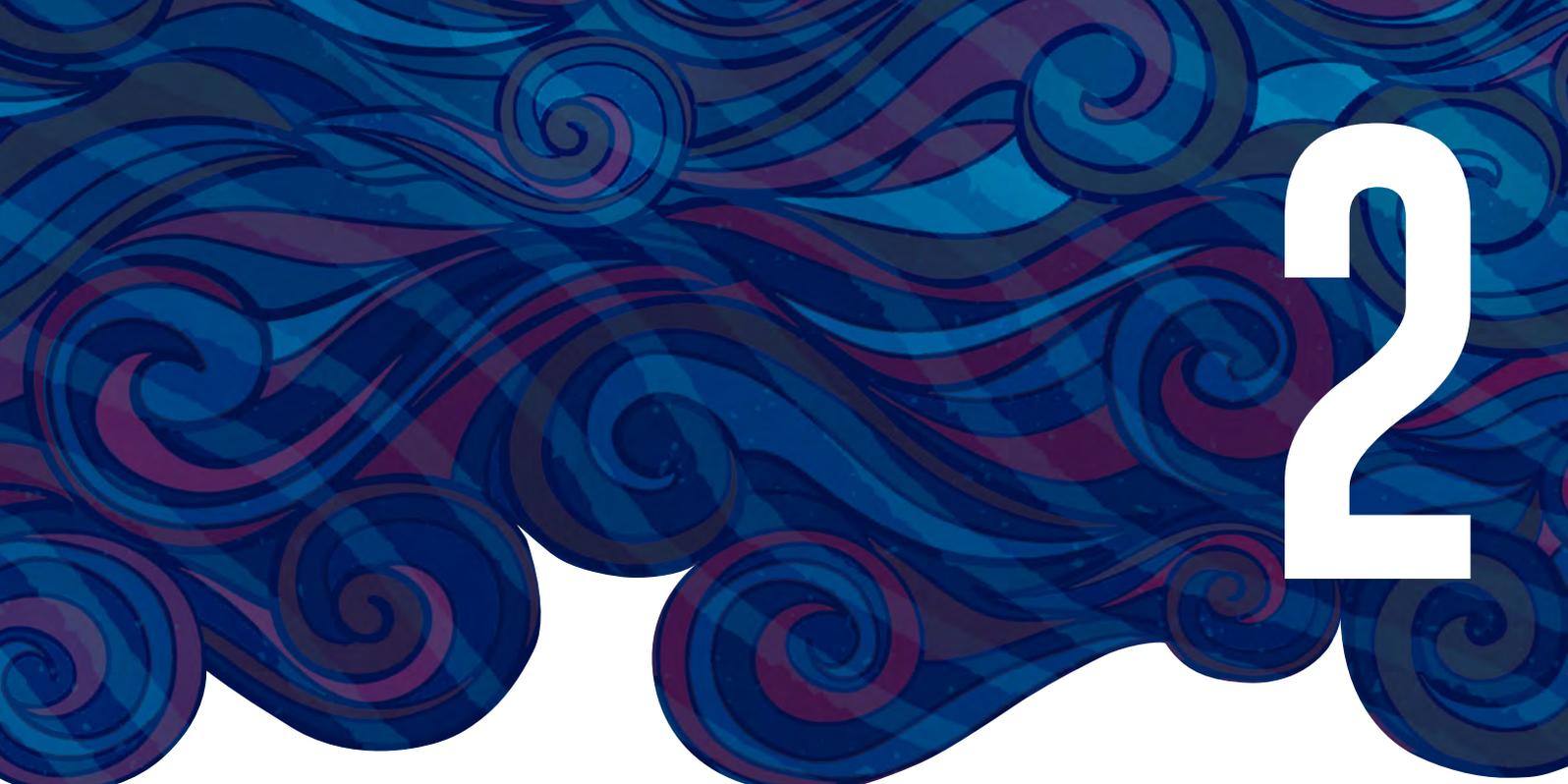
SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da intimidade*. Ensinaamentos Ancestrais Africanos Sobre Maneiras de Se Relacionar. Odysseus, 2007.

STEINER, Rudolf. *A Filosofia da Liberdade*. SP: Antroposófica, 2000 [1919].

_____. *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*. São Paulo: Antroposófica, 2004.

STEINER, Rudolf. *A arte da educação I- o estudo geral do homem: uma base para pedagogia*. São Paulo: Editora Antroposófica. 1995 [1919].

VIEIRA, Viviane & DIAS, Juliana. *Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades*. Revista Polifonia, V.23, n. 33, 2016.



2

Juliana de Freitas Dias

Edilan Kelma Nascimento Sousa

Caroline Vilhena

Roseane Cristiane Correia Lima dos Reis

Sila Marisa de Oliveira

Lorena Eufrasio Cardoso

ESCRITA CRIATIVA AUTORAL E ESTILÍSTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.124.42-67

Esse capítulo é fruto da reunião de parte das pesquisadoras do *Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa* (GECRIA-CNPq/PPGL-UnB) que vem se dedicando ao estudo do cruzamento teórico e metodológico de duas áreas dos estudos da linguagem que se encontram na interface Linguística e Literatura. Trata-se da relação entre os conhecimentos de estilística da língua portuguesa e a metodologia ativa de escrita criativa autoral, desenvolvidas ao longo dos últimos anos na Universidade de Brasília, no âmbito da graduação, da pós-graduação e da extensão universitária.

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 e para subsidiar a etapa da reescrita do texto, além de trabalhar para o autoconhecimento estilístico do/a escritor/a.

Nossa trajetória de estudos de estilística conta com a orientação preciosa do legado deixado pela professora doutora Maria Christina Diniz Leal, pesquisadora da Universidade de Brasília, enquanto atuou na sua carreira docente com os conhecimentos sobre esta temática, incluindo sua própria tese de doutoramento. Além disso, nosso grupo tem se lançado a conhecer e a se aprofundar em novas conceituações sobre estilística, especialmente nos tempos atuais.

No que concerne à escrita criativa, temos, como experiência formadora inicial, a orientação da professora portuguesa, doutora em Literatura, Ana Vieira Pereira, uma pesquisadora antroposófica que relaciona as dinâmicas de escrita criativa com os saberes da Pedagogia Waldorf, sobretudo, no que se refere aos estudos da Antroposofia sobre temperamentos humanos e trimembração pensar-sentir-agir (segundo Rudolf Steiner). Ainda nessa linha, para somar com nossas construções sobre o que temos inaugurado sob o nome de 'escrita criativa autoral', contamos com o suporte epistemológico e metodológico da

fenomenologia goethiana a qual nos foi apresentada pelas lentes do professor doutor e antropósofo, Jonas Bach Jr., que tem contribuído com nossos estudos da linguagem, como veremos adiante.

Desse modo, 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, com foco nos passos fenomenológicos da consciência humana: (i) observação do processo cognitivo (substituição das representações atributivas e prévias por representações relacionadas às percepções sensoriais pessoais, vivas e concretas); (ii) visão de sistemas (dinamização das facetas identitárias com base nos princípios da intensificação/sutilização das forças de criação); (iii) versatilidade da consciência (o que se alcança com as reescritas); (iv) desenvolvimento da capacidade cognitiva (pensar vivo e criativo, nossa noção de autoria criativa).

Neste capítulo, procuraremos apresentar, de modo ainda ensaístico, como esse caminho fenomenológico se desdobra na experiência da escrita autoral criativa e como o estudo da estilística contribui para o desenvolvimento desses passos no trabalho de produção de textos, incluindo a reescrita. Na seção seguinte, vamos traçar o panorama das teorizações que sustentam nosso trabalho, com foco no conceito de (i) agência, sob o viés dos Estudos Críticos de Discurso (Bazerman, 2006; Possenti, 2002; Archer, 2003); (ii) Escrita Criativa Autoral (Dias, Coroa e Lima, 2018); (iii) Protagonismo dos textos (Magalhães, 2017). Na seção seguinte, traremos algumas noções gerais sobre Estilística da Língua Portuguesa, com base nos estudos de Leal (1990), Melo (1976), Santana (1989), Bakhtin (2013) e outros. Para finalizar nosso capítulo, traremos algumas atividades práticas de escrita criativa seguidas de reflexões sobre estilística e reescrita com base nos passos fenomenológicos goethianos (Bach,

2017). Toda essa trajetória de pensamento nos conduzirá, enfim, para um resumo do que fizemos e para proposições de novos desafios futuros a partir dessa proposta.

PANORAMA TRANSDISCIPLINAR DOS SABERES

Nossas reflexões são parte das pesquisas transdisciplinares desenvolvidas no GECRIA e se justificam pela necessidade da superação da separação entre o ser humano e o mundo na direção de uma integração de polaridades, de forma que o ser que começa a ampliar a consciência de si, do outro e do que o cerca se perceba capaz de fazer uma leitura de mundo (Freire, 1981) a partir das lentes da emancipação do discurso. A partir dessa leitura crítica, a pessoa terá acesso a outras práticas de linguagem que apontam para novas narrativas sobre quem somos e para novas formas de existir e de agir no mundo. DIAS, COROA e LIMA (2018) afirmam que, a partir da década de 50, os estudos científicos se voltaram para a superação da dicotomia entre o sujeito e o mundo, para então assumir um compromisso com a vida humana e social. Com essa visão, cria-se condições para que novas formas de conhecimento empreendam novas compreensões sobre o modo de pensar, de ser e de estar na existência que nos leva de volta para nossa humanidade. Assim, nasce *o estudo crítico da linguagem*.

MOITA LOPES (2006, *apud* DIAS, COROA e LIMA, 2018, p. 27) afirma ainda que superar essas dicotomias passa por fomentar pesquisas e práticas pedagógicas que integrem teoria e prática e, ao mesmo tempo, trabalham pela reconexão do sujeito com a vida social. Segundo RAJAGOPALAN (2007), trabalhar com a linguagem significa, de alguma forma, alterar a realidade da qual se é parte.

Para dar conta desse ponto de vista, é preciso evocar o pensamento científico não binário e decolonial:

O ponto de vista que nos interessa nessa abordagem decolonial é a teoria não apenas 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. A professora negra, bell hooks, destaca que a teoria por si só não é curativa, libertadora e revolucionária, pois esses movimentos dependem da direção da nossa teorização para esses fins. 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 da vida, que podem ser nomeadas ou não, de acordo com nossos interesses, contextos e níveis de consciência. (DIAS, 2020, p. 210).

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

Quando se reconhece esse cidadão/ã histórico, também há o reconhecimento de seu poder de ação. Ou seja, esse ser humano não é uma vítima, mas um agente de transformação social.

Alguém que tem condições de fazer uma leitura de si mesmo, do outro, do contexto social, e, a partir dessa leitura, escrever novas narrativas ressignificando sua vida, suas relações e sua ação no mundo. Essa nova narrativa engendra uma ação consciente. DIAS, COROA e LIMA (2018) dão a esse processo de ressignificação e de reposicionamento do “eu” o nome de *autoria criativa*, fenômeno que se manifesta por meio do processo de construção textual.

A metodologia de produção de textos a que somos comumente apresentados/as e que costumamos reproduzir em nossa tarefa docente, consiste em uma prática pedagógica esvaziada de sentido e de interlocução comunicativa. BAZERMAN (2006) em sua obra *Gênero, agência e escrita* elucida que os/as estudantes aprendem desde cedo que a escrita escolar serve para desenvolver habilidades vocabulares e complexidades gramaticais que buscam satisfazer às necessidades de escolarização. O resultado disso é o fortalecimento da cultura da escrita que serve para ganhar nota, sem marcas de autoria, sem dizer nada a ninguém, por nenhuma razão especial. Esse mesmo estudante chega às práticas sociais de sua vida adulta, na maioria das vezes, com uma consciência linguística superficial, com uma escrita marcada pela interdição, com uma visão de língua estruturalista e sem se reconhecer como autor/a de seus textos.

Para transformar esse contexto, nós, pesquisadoras do GECRIA, temos desenvolvido estudos, pesquisas, cursos e eventos a fim de explorar/investigar práticas de escrita ligadas ao desenvolvimento de uma autoria criativa. Os objetivos do grupo são: (i) examinar criticamente as práticas sócio-discursivas em diferentes instituições e comunidades, com bases nos estudos decoloniais de educação e de discurso com foco na mudança social; (ii) reunir e congregar pesquisadores/as para investigar e divulgar potenciais contribuições dos estudos críticos e decoloniais do discurso para a emancipação humana e formação de consciência crítica. Por autoria criativa partimos da definição de Dias, Coroa e Lima (2018):

construção de uma ação consciente se pauta pela retomada daquele ponto que foi bloqueado pela historicidade das tradicionais práticas dolorosas; é necessário descongelar o mundo interno de percepções e de sentimentos para construir conceitos radicais (no sentido de raiz), nascidos da junção entre sensação e conceito, gerando um novo processo cognitivo que embasa a nova consciência da ação (STEINER, 2008 [1919]). É a esse processo dinâmico de resignificação e de reposicionamento do 'eu' que damos o nome de autoria criativa, que se manifesta por meio de discursos, em particular, e da vida, em geral. (DIAS, COROA E LIMA, 2018, p. 38).

Se as práticas de leitura e escrita tradicionais vigentes tanto na escola quanto na Universidade produzem conformação e a manutenção da realidade social como está, se faz necessário investigar quais são as práticas pedagógicas, já desenvolvidas nesses estudos do grupo, que tem o potencial de envolver escritores/as em uma rotina de práticas leitoras e de produções textuais que despertam neles/as uma consciência crítica da linguagem. Os textos produzidos ao longo dos cursos, incluídos em portfólios contendo todo o percurso da criação textual (escritas e reescritas), os registros de todo o caminho linguístico vivido no percurso do projeto que se delinea por meio de diário de campo, assim como as auto avaliações e avaliações do processo de produção textual explicitam marcas de autoria e de consciência crítica sobre si, sobre o outro e sobre o próprio discurso.

A profa. Dra. e escritora Ana Vieira Pereira nos conta em seu texto "Para escrever, escrever" que há dois momentos essenciais no processo da escrita: o desdobramento criativo e a reflexão sobre o escrito. Em suas palavras:

Escrever é processo. De encontro do si mesmo. Da própria e irrepetível voz. Podemos (e devemos) escrever como escrevia Camões, ou Drummond, ou Clarice... e nessa procura do como um outro Eu se faz palavra, tatearmos por entre essa selva de letras, em busca da nossa própria voz. Infelizmente, não se dá à escrita o tempo de que ela precisa. Para encontrarmos

essa voz própria e única é preciso lapidação, observação, compartilhamento. E é preciso permitir que a palavra viva em estado de liberdade, deixando-a que se escreva errado, que não tenha sentido, que não corra atrás da letra certa, que diga mentiras e bobagens e comece do meio para chegar ao princípio. A palavra que não se diverte não se torna canção. (PEREIRA, 2014³).

LEAL e MAGALHÃES (2006) declaram que a educação precisa atuar para ampliar a consciência dos estudantes sobre quais são os elementos-chave do meio físico e social que constituem sua experiência de vida. Nessa perspectiva, 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.

Para VIEIRA E RESENDE (2011), texto é qualquer manifestação da linguagem seja ela visual, verbal, gestual, sonora ou multissemiótica; é sempre de alguém para alguém; tem seus objetivos e funções específicas; aborda temas específicos ligados à atividade humana e organiza-se em estilos e formas socialmente estabelecidas. O texto é essa linguagem que integra nossa prática social, por meio dele recebemos uma programação com conhecimentos, crenças e valores que moldam nossa identidade e nossa forma de agir na vida, por meio dele construímos relacionamentos sociais e identificamos os outros e o mundo.

O texto, portanto, é um discurso. DIAS (2018) afirma que a palavra *discurso* relaciona-se etimologicamente com a ideia de curso, percurso, movimento. É a palavra em ação. Falar em autoria, portanto, é falar dessa palavra em ação, desse discurso em movimento, é iluminar as relações sociais de poder imbricadas na linguagem.

3 Texto disponível no site < http://lounge.obviousmag.org/ana_vieira_pereira/2014/10/para-escrever-escrever.html > Acesso em 19 de março de 2021.

Quando se propõe pesquisar a autoria, é preciso considerar a relação entre gênero, agência e escrita trazida por BAZERMAN (2006). Para ele, a escrita é imbuída de agência, e está constituída de valores como originalidade, personalidade e individualidade. Por meio da palavra escrita, registramos as marcas da nossa existência, nossas condições de vida, nossos pensamentos, nossas intenções. É esse o registro que vai permitir que o autor compartilhe conhecimento com as futuras gerações.

BAZERMAN (2006, p. 10) afirma que é por meio da escrita que nos inscrevemos no mundo. Nossos textos são atos de nossa vontade, são motivados por nossos desejos e intenções. É o que nos ajuda a tornar real e forte nossa presença num mundo social. A agência, portanto, “é parte inerente de todo ato de ensino e aprendizagem da escrita, ao fornecer as ferramentas do agir”. Quanto mais ferramentas flexíveis de escrita e mais compreensão reflexiva temos, dispomos de maiores possibilidades e recursos para agência.

Além da agência, vamos partir das ideias desenvolvidas na chamada “Pedagogia da escrita” que é o campo que se preocupa com a agência na escrita escolar. É, portanto, o campo que enfrenta duas condições endêmicas que afastam os estudantes de sua autoria: em primeiro lugar, o paradigma de que as habilidades de escrita estão ligadas apenas aos fins de escolarização e, em segundo lugar, a distância percebida pelos estudantes ao se compararem com as tradições e as ferramentas apresentadas a eles. A pedagogia da escrita vem trazendo um motivo mais significativo para a escrita que se desenvolve na escola, no sentido de se debruçar no “desenvolvimento pessoal e intelectual da criança, ao estimular as emoções, o pensamento e a imaginação”. Para isso, é necessário:

intensificar percepções, sentimentos e pensamentos em um trabalho, primeiramente, de desconstrução, de ênfase no que estava fora, excluído, para, paulatinamente e insistentemente,

ir incluindo, trazendo, provocando novas formas de representar o mundo e, assim, dissolver as formas antigas de regulação em uma integração com processos de emancipação. 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). (DIAS, COROA & LIMA, 2018, p. 37).

Nesse sentido, ressaltamos a importância de mapear quais são as marcas da autoria no texto. Para iluminar esse caminho, POSSENTI (2002) em seu artigo *Indícios de autoria* propõe uma tese de que a autoria é um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa. Defende a ideia de que um texto ser bom ou ruim tem muito mais a ver com um como do que com um o quê. A mensagem representa o quê do texto, é o foco no conteúdo, ao passo que a análise de seu modo de ser construído e dos efeitos que o texto produz representaria o como. A pergunta que me move é como a autoria é construída? Que efeitos de sentido um texto autoral poderá produzir no próprio autor e no leitor?

Em sua escolha de projetar uma nova noção de *autoria*, POSSENTI (2002) lança mão da noção de singularidade e da questão do estilo para explorar uma proposta que detecte traços e indícios de autoria. Ele afirma que um bom texto só pode ser avaliado em termos *discursivos*. Isso posiciona o texto como discurso, situado num quadro histórico que representa uma ideologia, ou seja, o sujeito pode ser ele/a mesmo/a e não ser igual a outro/a que esteja na mesma posição.

A partir da assunção dessa perspectiva de autoria, POSSENTI (2002) pergunta-se como identificar a presença do autor num texto? Como distinguir *textos com* de *textos sem autoria*? Ele afirma que há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. Acrescentamos nesse texto outros modos de agenciamento,

como fatores sociais, culturais, identitários e estilísticos, além de considerarmos a agência dos textos em si.

Por isso que para falar de autoria é preciso considerar o potencial dos textos como agentes e protagonistas, não apenas o potencial dos sujeitos. O que queremos dizer com protagonismo da linguagem? Concordamos com a professora Izabel Magalhães (2017) que a linguagem tem uma força agenciadora, energética, atuando por meio de agentes sociais, falantes e escreventes. Para a pesquisadora, os textos também fazem parte de um processo de agenciamento em atos de leitura e de escrita: eles “agem como pessoas, no interesse de pessoas, no lugar de pessoas” (BARTON, 2009, *apud* Magalhães, 2017, p. 49).

Ainda de acordo com Magalhães, textos protagonistas apresentam quatro características: (i) o poder de produzir significados e evocar lembranças; (ii) a portabilidade no tempo, no espaço e no contexto; (iii) a durabilidade; (iv) os efeitos causais, chamando atenção para determinados aspectos do mundo social e construindo identidades.

Será imprescindível estudar a *estilística* para analisar como o autor marca a sua presença no texto. Ou seja, conhecer e reconhecer quais são os recursos estilísticos que os autores utilizam para sofisticar seus textos e marcar neles sua voz autoral. É o que vamos ver na próxima seção.

ESTILÍSTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Iniciaremos com um poema sobre o papel da estilística nos estudos de linguagem:

*A rainha da expressividade
Percorre diversos campos do saber
Da língua as suas possibilidades
Os recursos vão dizer
Estuda os fenômenos da linguagem
Faz bonita abordagem
Tem estilo no escrever
É uma ciência recente
No início do século XX fundada
Mas um saber de antigamente
Na retórica dos gregos registrada
Tem por objeto o estilo
Em seus recursos expressivos
Há riquezas a serem exploradas
Resulta, então, da singularidade
De escolhas oferecidas pelo sistema
Diante das virtualidades
Que um poeta pode em seu poema
Desviar-se da norma padrão
Buscando do texto a expressão
Objetivo que o alimenta!
Para o efeito estilístico
Que um texto pode causar
Nos recursos expressivos
grandes possibilidades há
Pois muitas são as categorias
Sintática, léxica e melodia
Inclusive metaforizar!
De uma relação importante
Que permeia o escrever
Em que ajuda o estudante
A estilística aprender?
É no ato do criar
Que os recursos vão usar
Escrita criativa é pra você!⁴*

4 Poema de Edilan Kelma Nascimento Sousa, escrito para o Congresso Humanidades 2019/UnB.

O estudo dos recursos estilísticos de uma língua consiste em identificar, classificar e avaliar os elementos expressivos, segundo Leal (1990). Para a professora, trata-se do estudo da relação entre a forma linguística e a função (poética), mas não pode se restringir à objetividade mecânica, pois há muito de intuição e julgamento pessoal do leitor. Nesse sentido, a estilística é um instrumento capaz de despertar no/a aprendiz a capacidade de perceber, avaliar e interpretar o papel dos recursos expressivos da língua, das construções gramaticais na produção do sentido do texto.

A estilística está presente em diversos tipos de textos e seus efeitos podem ser analisados, interpretados e utilizados de forma intencional na escrita autoral. Nesta seção, listaremos algumas construções estilísticas importantes e faremos uma análise de suas funções e aplicabilidades em diferentes estruturas textuais.

a. Frases inorgânicas

Para dar início a este tópico, utilizaremos o conceito de frase como “o enunciado de sentido completo, ou seja, o enunciado autossuficiente” (MELO, 1976, p. 121). A partir do conhecimento sobre o significado de frase, trabalharemos com o conceito de frase inorgânica.

Segundo Melo (1976, p. 128), as frases inorgânicas são formas de exprimir um significado extenso em apenas uma palavra que forma sentido inteiro. Essas frases, muitas vezes, se tornam mais interessantes e apropriadas dentro de contextos específicos, pois conseguem expressar maior emoção do que frases longas e complexas. Além de explorar o conceito de frase inorgânica, o autor dá alguns exemplos que ajudam a compreender melhor esse termo, como por exemplo: para expressar um valor maior de emoção, a frase “Há ladrões aqui!” tem mais efeito quando dita ou escrita “Ladrões!”, visto que a palavra *ladrões* tem valor semântico suficiente. Segundo Melo, “o falante constrói a sua frase, submete-a a padrões previstos

e costumeiros, dá-lhe estrutura nítida, montada; ou deixa escapar um signo único, que funciona como o transbordar de sua aflição, causada pela presença de ladrões”.

As frases inorgânicas podem ser utilizadas em diferentes estruturas textuais, como foi citado anteriormente. Elas podem ser identificadas, muitas vezes, no discurso direto e inseridas em gêneros narrativos, tirinhas, histórias em quadrinhos, textos dramáticos, avisos, entre outros. Desse modo, é possível empregar frases inorgânicas de forma intencional em textos autorais para criar efeitos estilísticos específicos na construção de uma estrutura textual mais emotiva.

b. Paralelismo

Para falarmos de paralelismo é importante conceituarmos frase e a sua estrutura melódica. Seguiremos a definição pontuada por Martins (2000), na qual a frase é uma forma de comunicação do pensamento caracterizada por uma melodia ou entoação; na qual essa linha melódica resulta das variações de altura do tom laríngeo que incidem sobre uma sequência de palavras. “Na palavra isolada (que não é frase) o tom se confunde com o acento de intensidade; é só na frase que a entoação tem o seu valor próprio, que pode ser de ordem intelectual, distinguindo os tipos de frase, ou afetivo, denotando estado motivo do falante.” (MARTINS, 2000, p.174).

Segunda a autora, as unidades melódicas podem ser marcadas por pausas lógicas, respiratórias ou expressivas. Sobre a divisão dessas unidades, é importante dizer que há certa margem para interpretação pessoal, no entanto, a autora lista as divisões possíveis, são elas: sujeito destacado do tema; termos sintáticos de certa extensão (sujeito, predicado, objetos, adjuntos adverbiais); aposto, vocativo; elementos de enumeração; orações coordenadas; orações subordinadas. As palavras enlaçadas numa mesma unidade apresentam nexos sintáticos mais estreitos.

Com base nos estudos de Martins (2000), pode-se dizer que cada segmento melódico termina por uma inflexão de voz, que pode ser de tom mais ou menos elevado ou mais ou menos grave. A frase declarativa, por exemplo, termina sempre por um tom mais grave, caracterizando-se por esse abaixamento da voz. Muitas frases se dividem em duas partes: a primeira, que termina pelo tom mais alto, recebe o nome de *prótase*, e a segunda, marcada pelo tom descendente, o de *apódose*. A *prótase* é a parte que cria expectativa, a curiosidade, a tensão; na *apódose* se desfaz essa tensão.

Podemos citar como exemplo provérbios e frases dirremáticas, nos quais a estrutura acima designada confere importante fator de expressividade.

Deus ajuda// quem cedo madruga.

Voz do povo// voz de Deus.

Em relação ao segmento melódico, pode-se dizer que a frase é simétrica se a *prótase* e a *apódose* têm número equivalente de segmentos; assimétrica se uma é bem mais extensa que a outra.

No que diz respeito ao que fora apresentado, tem-se que o ritmo do discurso vem, pois, da combinação dos segmentos melódicos, do seu número e extensão. As combinações são variadíssimas e devem ser consideradas nas análises estilísticas. De acordo com Martins (2000), em frases extensas, com segmentos numerosos, uns mais longos outros mais breves, podemos ter a sensação de um movimento ondulatório. São as frases retóricas por excelência, em que se podem associar a repetição, a sinonímia, a gradação, a antítese e o *paralelismo*.

Nesta seção, nossa atenção será para o *paralelismo* como fator estilístico, para isso usaremos fragmentos de uma peça de oratória, a conferência “Dom Quixote”, de Olavo Bilac (Conferências literárias) a

qual foi analisada por Martins (2000, p.177-8) em sua obra “*Introdução à estilística*”. A autora apresenta esquematicamente as frases nas quais o *paralelismo* dos segmentos é mais sensível; nos demais passos transcritos apenas separou-se por barras as unidades melódicas, conforme a apresentação dada.

Nelas, [as folhas de papel]
 Como num seio inerte e vazio,
 Repentinamente animado
 Por um sopro criador,
Vão caindo e vivendo
 Os mundos infinitos de revoltas,
 de angústias,
 de sarcasmos,
 de motejos,
 e ao mesmo tempo
 de piedade,
 que este homem tem dentro de si.
É a criação de um universo moral
 em que palpita,
 ganha corpo,
 fulgura,
 rumoreja,
 troveja
 entre as quatro paredes
 da masmorra estreita.

Na enumeração dos sentimentos de Cervantes, conforme aponta a autora, os quatro primeiros são opostos ao último (piedade). Pode-se vê um binarismo semântico, em (*revoltas/angústias*) e (*sarcasmo/motejos*), além de uma gradação crescente de palpita a troveja.

c. Polifonia

Por meio de suas análises sobre a literatura de Dostoiévski, Bakhtin (2013) identifica que as personagens criadas pelo escritor possuem discursos reais e inesgotáveis com diversos fluxos de pensamentos em rede dialógica. Com isso, cada personagem com personalidade única profere também as ideias do autor: “Suas obras marcam o surgimento de um herói cuja voz se estrutura do mesmo modo como se estrutura a voz do próprio autor no romance comum. A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor” (BAKHTIN, 2013, p. 5). Bakhtin percebe então a pluralidade fundamentada das vozes das personagens de Dostoiévski. A partir dessa reflexão, temos a concepção do que é a polifonia textual.

Com a percepção do conceito de polifonia textual é possível inserir pensamentos e ideologias na produção de um texto. Os pensamentos e as atitudes de uma personagem podem refletir de forma fundamentada ideias políticas, culturais, sociais e filosóficas que o autor deseja passar, porém é importante que essas vozes sejam diversas e dialoguem entre si para que o efeito da polifonia aconteça de forma fluida e coerente no texto criado. A partir desse conceito, trabalhamos na reescrita dos textos uma maior consciência de autoria, como veremos nos passos metodológicos da próxima seção.

d. Metáfora

É certamente a mais utilizada, ou pelo menos a mais analisada das figuras de palavras. Segundo Martins (2000), a *metáfora* é o emprego de um significante com um significado secundário ou a aproximação de dois ou mais significantes, estando, nos dois casos, os significados associados por semelhança, contiguidade, inclusão. Para a autora, a *metáfora* resulta de uma busca, da qual participam a sensibilidade e a imaginação, controladas pelo espírito crítico do poeta. Ela faz o jogo complexo do *significante* e do *significado*;

pode ser traduzida, parafaseada, pois é um desvio em relação à linguagem comum, transferência ou mudança de sentido. Transmite uma mensagem complexa semanticamente polivalente.

Cressot (1974) considera a *metáfora* como um processo de criação lexical e estilo, que afeta o conjunto da língua, tanto falada como escrita. O autor traz as seguintes frases nas quais exemplifica com análises a relação entre o objeto evocado e o objeto-referência:

1. Um candeeiro brilha, por detrás da janela, como uma estrela.
2. a) A estrela do candeeiro brilha por detrás da janela.
b) Um candeeiro, estrela terrestre, acaba de apagar-se.
c) O candeeiro é uma estrela terrestre.
3. Uma estrela acaba de apagar-se, no canto da aldeia, por detrás da janela.

A frase um é uma comparação, em que são encontrados três elementos: o objeto de que se fala (candeeiro), a qualidade comum (brilha) e o objeto-referência considerado como protótipo dessa qualidade (estrela).

As frases dois e três são metafóricas a diversos níveis. Nos exemplos 2 existe identificação do objeto evocado com o objeto-referência, pela supressão da conjunção “como” que, no exemplo 1, contribui para a nítida distinção. A frase três exprime qualquer referência explícita ao objeto evocado, deixando ao contexto (aldeia, janela) o cargo de indicar ao leitor que não deverá atribuir à ‘estrela’ o seu sentido habitual, mas sim um outro, que surge como uma resultante dos núcleos sémicos compatíveis entre os diferentes elementos da frase. Uma semelhança entre o objeto evocado e o objeto-referência é, assim, indispensável para o enunciado seja corretamente interpretado.

METODOLOGIA ATIVA PARA O TRABALHO COM ESCRITA CRIATIVA AUTORAL: A FENOMENOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HUMANA

Para a análise de textos autorais, será utilizada a fenomenologia de Goethe e de Steiner (2008) como embasamento metodológico. Para o prof. Dr. Jonas Bach Jr. a fenomenologia da consciência humana “é postura investigativa com o intuito de descobrir padrões típicos e tendências na existência humana, permitindo ao sujeito realizar um processo de autotransformação para a formação da própria identidade” (Bach Jr., 2017, p.233). Neste estudo, focalizamos as quatro instâncias que podem ser úteis para clarear como acontece esse movimento dinâmico do caminho de construção da autoria criativa.

O primeiro passo é calcado na *observação ativa* e compreende um trabalho de mudança de percepção e transformações das velhas representações, incluindo a representação que fazemos de nós mesmos como sujeitos autores de textos. De acordo com BACH Jr. (2017, p. 137) representação discursiva e mental “é o conceito universal que o sujeito individualiza na sua percepção”. Para o pesquisador, atualizar as representações mentais significa atualizar novos modos de ser. Dias (no prelo) descreveu esta instância da seguinte maneira em seu texto “Estudos discursivos engajados com a mudança social”:

Começamos por uma nova forma de ‘observação’ dos processos cognitivos (percepção + conceito) no âmbito do pensar (instância 1), de modo que o ‘eu’ autoral e criativo deve ser sutilizado ao máximo, por meio de (i) percepções contextuais, o que significa, abrir mão de percepções fechadas, cristalizadas de mundo e de estar e ser no mundo, lançar fora os ‘scripts’ de modos de se portar, de ser e de mostrar no mundo; (ii) substituir a consciência representativa e atributiva (aquela que classifica, organiza e nomeia) por uma consciência mais versátil, mas flexível, com base em uma escuta de si e do outro despojada

de definições prévias, de julgamento e de preconceitos. (BACH Jr., 2017, p. 137)

Para nos dedicarmos a esse passo com disciplina sugerimos aos escritores/as tomarem 'notas' em uma espécie de diário de observação do processo autoral, de modo a registrar quais são as 'conversações internas' (Archer, 2003) que são feitas a fim de analisá-las posteriormente: são falas relacionadas a representações identitárias e representações de escrita reais, pessoais e atuais ou são falas que ecoam as representações antigas, muitas vezes, de um passado traumático de escolarização? São vozes que coadunam com bloqueio de escrita, em consonância com um/a leitor/a idealizado/a muito exigente e irreal?

Como atividades de escrita que sugerimos para esse passo estão todas as atividades de desbloqueio da escrita padronizada e de desengajamento de autorias legitimadas, escolarizadas e acadêmicas. Utilizamos técnicas como escrever sem parar e sem pensar por cinco minutos e depois cortar de 20 a 30 palavras. Os objetivos são: (i) 'desembaraçar' a escrita, usualmente marcada por interditos; (ii) promover uma auto-observação ativa do texto de modo a levar o/a escritor/a a perceber como há repetições desnecessárias, como certas classes gramaticais são utilizadas para preencher o texto com representações antigas, como, por exemplo, as conjunções, os pronomes, certas adjetivações, etc.; (iii) sensibilizar o/a escritor/a para pontuar o texto de modo criativo, após o corte de palavras; (iv) desbloquear a partilha do texto, pois, nesse jogo, observamos que os/as participantes apreciam o ato de ler os próprios textos para os/as colegas, revelando as duas versões. Outra técnica utilizada nessa etapa de observação fenomenológica é ampliar as percepções dos/as escritores/as com base em vivências textuais distintas e amplas: música, arte, leituras críticas da realidade atual, meditações, danças etc.

Ao propormos a tarefa do diário de campo da escrita autoral, é possível alçarmos para o segundo passo da fenomenologia da consciência humana que traz a instância da *visão de sistemas*; ou seja, o foco é alçar da análise pessoal das observações das velhas percepções e dos conceitos baseados em representações alheias para um novo patamar de construção, de modo a lançar mão de dois movimentos: a intensificação e a sutillização para ir moldando novas representações, mais dialógicas com a identidade pessoal e com a biografia particular de vida. Nessa etapa trabalhamos com a prática de escrita de textos biográficos como MEMORIAL DE PALAVRA MUNDO⁵ e texto sobre PERDA. De acordo com DIAS (no prelo):

Nessa instância é necessário relacionar da forma mais orgânica e sistêmica possível o que foi visto na etapa da observação de forma separada. Ao estabelecer um fluxo entre as conexões internas e gerais, entre as percepções contextuais ampliadas e a consciência aberta é possível apreender um novo movimento, permeado por práticas e posições como 'professor/a' e como 'pessoa' com base em novas ações pedagógicas. Aqui a sutillização do pensar encontra o agir social com a mediação de novos modos de 'sentir', no que se refere não só à identidade, como também à representação e à ação. (DIAS, 2020, p. 205).

De acordo com Bach Jr. (2019, p.236) o trabalho com biografia contribui para o desenvolvimento de três pilares do ser: (i) contemplação: ao contemplar histórias de vida própria e de outras pessoas trabalha-se o âmbito da individualização e da (trans)formação da personalidade, despertando em si mesmo um interesse verdadeiro pelo outro ser humano; (ii) valorização: ao valorizar histórias de vida, pessoal e alheia, desenvolve-se a vinculação entre o 'eu' e o 'outro', superando forças antissociais muito comuns em nossa época; (iii) configuração de futuro: ao escrever textos biográficos é possível assumir uma postura de engajamento com o mundo, atuando no próprio dever.

5 Com base em Paulo Freire no texto "A importância do ato de ler". Essa proposta está completa no livro "Ler e (re)escrever textos na universidade", organizado por Juliana Dias, segunda edição, pela Pontes Editores, 2019.

A polaridade é um conceito central nessa dinamização das forças de autoria no texto. É preciso mesclar o biográfico com o alheio, o 'eu' com o 'outro'. A tarefa é se aproximar da unidade, suplantando as separações, como a exterioridade e a interioridade. Através dos movimentos de intensificação e de sutillização é possível que o sujeito escritor dinamize seu texto biográfico (em uma expressão artística, na dança, na pintura, até chegar à etapa da reescrita propriamente dita), de modo a atuar com estratégias estilísticas como polifonia, por exemplo, a fim de provocar no texto um desencaixe do gênero biográfico para o gênero narrativo, de modo a criar personagens inspirados em suas próprias histórias de vida, em suas 'palavras-mundo', em suas memórias, todavia, sem de apresentar como autor direto desse ato de escrita. No contexto da criação narrativa, pode-se, por exemplo, sutillizar marcas de autoria através da modificação de uma estrutura gramatical, trabalhando por meio de recursos de estilo como metáfora, frases inorgânicas, paralelismos. Pode-se também, intensificar a presença biográfica do/a autor/a por meio do discurso indireto livre, de modo a mesclar excertos biográficos com o fluxo de pensamentos e de emoções dos personagens. Esses são estudos em desenvolvimento no nosso grupo de pesquisa.

Após nos dedicarmos ao trabalho de *observação* das conversações internas (Archer, 2003) que performam meu 'eu' autor/a, nos aprofundando na observação de percepções e de conceitos a fim de atuar para a transformação e para a sintonização entre minha identidade pessoal e representações mentais vivas, baseadas em encontros, emoções, pensamentos, ações em conexão com nosso 'eu' (passo 1); após trabalharmos para ampliar essa visão da atualidade, considerando a *visão de sistemas*, a partir do trabalho com textos biográficos (passo 2), é possível caminharmos para o terceiro passo da nossa metodologia que é a *versatilidade da consciência*, a qual está profundamente ligada com nossa tarefa de reescrita e com as reflexões que são realizadas nesta etapa preciosa do trabalho

criativo de produção textual. Nesta etapa devemos ter um duplo foco de atenção: ao texto que já foi criado e à minha própria voz no texto. É preciso aplicar na reescrita do texto as reflexões feitas sobre as velhas representações, o que deve ser feito, de preferência de modo acompanhado por um/a escritor/a mais experiente. É preciso atuar com representações mentais mais versáteis (nesse momento, trabalha-se o elemento que surpreende ao leitor/a). Essa versatilidade se dá no âmbito das crenças que os personagens ou acontecimentos carregam ou expressam, mas se dá também no âmbito linguístico. Aqui podemos mencionar os escritos fabulosos de Mia Couto (2005, p. 48) que trazem marcas dessa versatilidade de linguagem e de esquemas mentais em profusão:

Na viagem de regresso não seria mais eu quem voltava. Seria um quem não sei, sem minha infância. Culpa de nada. Só isto: sou árvore nascida em margem. Mais lá, no adiante, sou canoa, a fugir pela corrente; mas próximo sou madeira incapaz de escapar do fogo. (MIA COUTO, 2005, p. 48)

Para finalizar, apresentamos nosso último passo na metodologia ativa de escrita autoral, qual seja o desenvolvimento da *capacidade cognitiva* como um modo de pensar vivo e criativo- o nascimento da autoria. Nessa etapa não se trata mais de observar, perceber, analisar e refletir. Trata-se, sobretudo, de conceituar o que é trabalhado, o modo como se produz o texto; é a etapa da consciência linguística autoral. Segundo Bach Jr. (2017, p. 133) é necessário “um esforço cognitivo para elevar as percepções subjetivas que intensificam a interação entre sujeito e fenômeno; ao inserir o sujeito no fenômeno por meio de uma empiria delicada há uma ativação da participação cognitiva”.

E como trabalhar com base em uma empiria delicada no bojo do processo de produção autoral criativa de textos? É um trabalho dentro do contexto de vida real do sujeito escritor; as vivências são conduzidas nos sentido de ativar os sentidos e aprimorar as percepções (é a minimização do ‘falar sobre’ em lugar da

maximização da vivência real em si); trata-se de uma nova postura dialógica com relação à experiência da escrita, seja no sentido de trocas entre pessoas para orientação de reescrita, seja no sentido de vivências, diálogos e permutas de vida real, cultural, intersubjetiva, etc.; além disso, é um espaço aberto para a manifestação plena e holística do ser; é um trabalho que não se liga no princípio da negatividade, “na necessidade de se afirmar o que não se é” (BACH, Jr, p. 38); e embora não seja subjetivismo, está atenta aos ‘inimigos interiores’: “imaginação, impaciência, precipitação, rigidez, opinião preconcebida, comodidade, negligência, volubilidade” (p. 35). Empíria delicada é, enfim, método adequado à autoeducação do ser humano pesquisador (Steiner, 2008) e à autoatualização do educador (hooks, 2013).

PALAVRAS FINAIS

A relação entre a estilística da língua portuguesa e a metodologia ativa de escrita criativa autoral tem-se revelado bastante profícua. Atividades de escrita criativa ajudam a desbloquear o/a escritor/a que vivenciou práticas de escrita escolares cujo objetivo era ganhar nota. A partir de tais atividades, há um processo de cura na medida em que ocorre a ressignificação do vivido e o reposicionamento do “eu”.

Na construção da autoria ocorre a reflexão sobre as escolhas linguísticas, utilizam-se recursos estilísticos para a reescrita de onde surge, então, o que chamamos de escrita criativa autoral.

Da estilística da língua portuguesa (frases inorgânicas, polissemia, paralelismo, polifonia e metáfora) é possível uma ação de prática libertadora e transformadora do ser escritor/a.

Assim, como pesquisadoras do GECRIA (CNPq/PPGL-UnB), finalizamos esse ato de escrita, com o profundo desejo de termos contribuídos para novos processos de escrita autoral e criativa, com a conclamação de Dias e Albuquerque (no prelo) ao evocar Bell Hooks (2013) para 'abraçar a mudança':

Ecoamos (...) com bell hooks ao chamar o amor de volta aos estudos científicos das ciências humanas e sociais de linha crítica. Para hooks, o lugar do amor nas lutas pela libertação é preciso ser resgatado, pois a ética do amor intervém naquele nosso desejo autocentrado e egoísta para a mudança. É preciso abraçar a mudança. As lutas que são partidas em nossos interesses e em nossas agendas pessoais contribuem para o fortalecimento da opressão e dos modos coloniais da existência. (...) O foco é o ser humano e a luta é contra a desumanização desse ser em nome da bandeira da opressão, da dominação e do poder de uns sobre os outros. (DIAS E ALBUQUERQUE, no prelo)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHER, M. *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Pres. 2003.

BACH JR., Jonas. *Fenomenologia de Goethe e Educação*- a filosofia da educação de Steiner. Curitiba: Editora Lohengrin. 2017.

_____. *O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe*. Educar em revista. V.35, n. 74. Universidade Federal do Paraná. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Orgs. DIONÍZIO, Angela Paiva; Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRESSOT, Marcel. *O Estilo e as suas Técnicas*. São Paulo, Edições 70, 1947.

DIAS, Juliana de Freitas. *Pensar, sentir, agir na educação: estudos discursivos engajados com a mudança social*. In: Práticas sociais, discurso e gênero social: explanações críticas sobre a vida social. Org. GOMES, M.; VIEIRA, V;

CARVALHO, A. Curitiba: Editora Appris. 2020.

DIAS, J., COROA, M. & LIMA, S. *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. v. 19, n. 3. UnB, 2018.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *Love as the practice of freedom*. In: Outlaw Culture. Resisting Representations. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250.

LEAL, M.C.D. *Coesão e tessitura poética em “O Capitão”*. Tese de doutorado em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) da Universidade de São Paulo. 1990.

LEAL, M. C. D. ; MAGALHÃES, Izabel . *Gênero, identidade e controle no ensino/ aprendizagem de Língua Portuguesa*. In: MAGALHÃES, Izabel, GRIGOLETO, Marisa e CORACINI M. J.. (Org.). Práticas identitárias. Língua e Discurso. São Carlos: Claraluz, 2006, v. , p. 211-222.

MARTINS, Nilce. *Introdução à Estilística*. 4ª Edição. São Paulo: EDUSP - Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

MAGALHÃES, Izabel. *Protagonismo da linguagem: textos como agentes*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 17, n. 4, p. 575-598, 2017.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MELO, Gladstone. *Ensaio Estilístico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

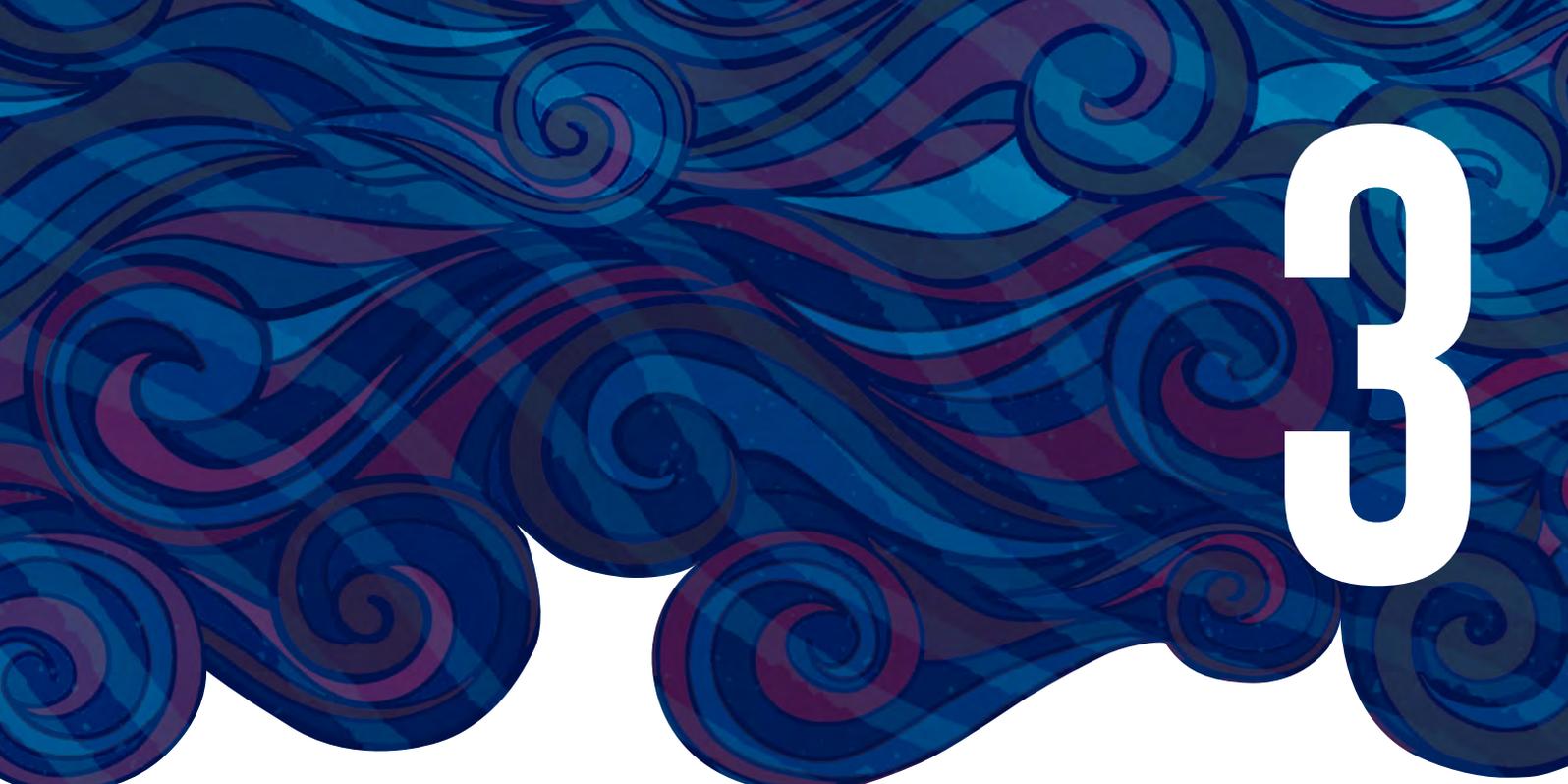
PEREIRA, A. V. *Para escrever, escrever*. Disponível em < <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com/2014/10/para-escrever-escrever-ana-vieira.html> > Acesso em: 26 de set de 2015.

POSSENTI, S. *Indícios de autoria*. In.: Perspectiva, Florianópolis, 1-.20, n.01, p.105-124, jan.2002.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. *Análise de Discurso (para a) Crítica: O texto como material de pesquisa*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and Identity*. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1998.

STEINER, Rudolf. *A Filosofia da Liberdade*. SP: Antroposófica, 2008 [1919].

A large, abstract graphic at the top of the page features a complex, swirling pattern in various shades of blue and purple. The pattern consists of many overlapping, circular and wavy shapes that create a sense of movement and depth. A large, white, bold number '3' is positioned on the right side of this graphic, partially overlapping it.

3

Juliana de Freitas Dias

**MAR DE MULHERES
E A QUINTA ONDA
DO FEMINISMO:
ENGAJAMENTO COM
O BEM VIVER**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.124.68-82

O cheiro de poeira e naftalina ainda estava grudado no corpo de Rosa. A noite fria tinha se arrastado devagar. Foi pano de fundo para a cena que Rosa nunca mais poderia esquecer. Seu sossego tinha sido ocupado pela figura nojenta daquele homem. Seu corpo estava ali como testemunha da invasão e seus olhos como contadores de narrativa desesperada. Devia ter saído daquela casa como fez a irmã mais velha, logo depois da morte precoce de sua mãe. Rosa estava sentada na beira do rio que corria ao fundo da casa. Seus irmãos mais velhos estavam tratando dos cavalos e aquele homem já estava distante o suficiente para que ela pudesse respirar uma parcela de paz. As lágrimas escorriam no mesmo compasso que Rosa esfregava as roupas numa lavação descontrolada. O sabão que usava tinha sido feito com os restos de gordura dos porcos que ali eram tratados como gente. Lavar roupas podia ser como lavar a alma. Ansiava esquecimento profundo. Por que não dormia sem despertar para essa vida desfiada dentro daquele mausoléu? Assim Rosa via sua casa de infância, como uma trouxa de lembranças sujas guardadas em um túmulo que abrigava segredos de família. Ninguém podia saber o modo como seu pai tingia o feminino de Rosa com estupidez. Sua mãe devia ter morrido de tristeza diante de invasão masculina em inocência de filhas. Manoel sentou na beira de Rosa e apontou para seu cavalo enquanto acendia um cigarro de palha. “De hoje à noite não passa”. Seu irmão sabia do território por onde o pai pisara e seria ele a enfrentar a rudeza do pai. Rosa olhou para sua cintura e viu a arma embaixo da camisa engomada. Um arrepio subiu pelo seu corpo e seu coração tomou fôlego novo. Batia em novo descompasso. Queria fugir, carecia de proteção, mas temia uma tragédia. O cheiro daquela noite parecia nunca mais abandonar o vestido que Rosa lavava no pedaço daquelas águas espectadoras de sua dor. Colocou a roupa torcida na bacia e lavou o rosto pálido no rio. Deixou o sabão e a espuma salgada escorrerem de propósito nas pequeninas correntes. Se levantou decidida de que seria este o dia de mexer no seu destino morte, de realinhar suas ancas sobre trilhos novos.

Beijou a testa de Manuel que já pitava seu pedaço de palha acesa e pegou as rédeas do Cassino para vestir seu dia com sua própria força. Manoel entregou um papel em sua mão no momento do beijo e Rosa sabia. Naquele papel estava seu novo endereço, seu futuro tatuado nas linhas da palma da mão.

Que endereço será esse escrito nesse papel? Quero falar hoje sobre esse futuro tatuado nos nossos próprios corpos, não como uma massa disforme essencializante vestida de princesa encantada desmemoriada, adormecida, sem sapatinhos ou sem voz. Quero trazer à baila (e não ao baile do castelo do príncipe) um caminho de reflexividade que não apenas atravessa os chamados dispositivos oriundos de uma dinâmica de vida capitalista, mas um caminho que chamamos de reflexivo porque busca uma rede de conexões entre nosso pensar, nosso sentir e nosso agir. Quando falo 'nosso' não me refiro apenas a nós, mulheres; falo de nós, seres humanos, existências habitantes desses corpos que lutam para expressar em si a fluidez do que vai dentro, nossas temporalidades não lineares, nossos gestos não previsíveis, nossos olhares que se tencionam abertos (apesar da força contrária que recebemos sobre as pálpebras para não enxergar, para continuar sob a lógica da ausência).

Vou pedir licença para romper com o paradigma convencional da escrita acadêmica e vou usar aqui as imagens que trouxe no conto de abertura: o rio, a lavagem de roupas, uma Rosa ferida, 'aquele homem', o cavalo, 'Manoel' e o papel com o endereço. A imagem em movimento que trago para engajar sua leitura será a cena do cavalo, subindo uma ladeira de estrada de chão com uma pessoa que aperta as rédeas com mesmo vigor com que aperta a vida, o futuro no bolso e os olhos bem despertos no caminho. Vou usá-las como guia das ideias que colocarei para diálogo.

Quero que minhas palavras sejam livres a partir de agora, livres não para se comportarem de acordo com minhas bandeiras pessoais, balouçando conforme as histórias da minha ancestralidade com restrições de traumas que já trabalhei por muitos anos em minhas terapias. São palavras livres por dois motivos: o primeiro é que eu aposto em cada uma delas. Elas são feitas de minha substância autoral e não foram sacadas de manuais, compêndios históricos colonizantes ou em contradiscursos contemporâneos desprovidos de capacidade dialógica, porque são lacrados por dentro e por fora. Essas palavras que quero colocar sobre esse papel (preciso!) que elas não sejam apenas depositadas por cima desse pedaço de branco de fundo. Quero ver as palavras dançarem de dentro de mim, e, com força autoral, irem se colocando através, acima, adentro e afora esse papel. Desejo que do mesmo jeito livre como saem de mim que elas circulem seus corpos e não apenas suas mentes cansadas. Só por hoje vamos dar descanso para nossa mente que classifica, que disseca, que julga para separar e que funciona de modo incessante sob uma lógica binária e dual. Só por hoje, eu invoco a força da linguagem poética de todas as “Coras Coralinas” que caminham lado a lado com nossas bisavós; invoco a ousadia de Virginie Despentes, a lucidez de Carolina Maria de Jesus e a poesia de Audre Lorde para, junto comigo, pescarem, nesse rio onde Rosa esfrega seu sangue, as muitas outras palavras que pululam também ali, junto da dor, da tristeza, mergulham escondidas debaixo das pedras miudinhas que guardam os segredos de Aruanda, da mãe preta, da mulher indígena que tantas vezes pariu de cócoras e derramou a placenta no leito desse mesmo rio onde Rosa lava sua invasão. Quero as palavras livres para saírem sem dobras da boca da Gina Vieira e para povoarem os tantos mundos adoecidos e carentes de mulheres que se acreditaram desinspiradoras. Maldito espelho da Casa Grande. Bendito espelho estilhaço da senzala. Perfeito espelho dos seus olhos que agora me leem por dentro. Assim, serão essas palavras, desnudas, avessadas, despertaram hoje e escolheram usar

roupa nenhuma porque nada que tinha no guarda-roupa empoeirado servia para hoje. Enfim, que essas palavras não se distraiam na aparência de serem o que não são. E por fim, invoco Exu para guardar minha boca e minha mão (que agora escreve), que os ventos que me sopram aqui e agora não se percam no meio de tantas demandas do meu cotidiano, peço sustentação para chegar neste texto-oração até o final possível para mim, hoje.

São tantos os caminhos percorridos pelas teorias dos conhecimentos, especialmente pelas epistemologias progressistas e pós-críticas decoloniais que penso sobre os riscos que corremos com a tessitura dessa rede de aprendizagem quando ela acontece sem o compromisso com a mudança social e com a vivência, em vida real, desses saberes como orientadores de práticas da vida. Trago a imagem que Sobonfu Somé traz no livro “O espírito da intimidade”, quando divide conosco os conhecimentos de sua tribo de infância, os Dagara. Ela nos diz assim: “você pode fazer o que quiser com o conselho que receber”. Penso sobre o impacto desconstrutivo, limitante e violento que algumas de nossas bandeiras anti-racistas, anti-classistas e anti-sexistas podem tomar. Somé invoca a força do ritual como um ponto de partida para conscientização das divisões; o ritual como uma prática firmada no encontro verdadeiro, de modo específico para cada grupo particular de pessoas e de demandas. Ela lembra que no ocidente, as pessoas procuram padronizar tudo e já querem um manual de rituais para determinadas situações. Como posso concluir minha tese, meu casamento, meu livro? Existe um ritual para encerramentos de ciclos? Como posso me tornar uma pessoa mais feliz, independente e bem sucedida? Há rituais de abundância e prosperidade? Será que Rosa não conhecia os rituais das lavadeiras sábias de beira do rio? Com essas questões vamos sentindo que abrir a jornada da consciência e da mudança não pode se basear em receitas prontas, em idolatrias de pessoas de sucesso. Sabe por quê? Porque esse caminho não é autoral, é repleto de projeções, de espelhos embaçados, de frustrações

que logo se apresentam. Acompanho muitas discussões sobre as superações dos binarismos e vejo muitas respostas de abordagens críticas, autointituladas decoloniais, repetindo a mesma sequência que vai do incômodo, da dor, passando pela suposta luta, e se esvaindo no mesmo ponto que se critica: a dominação. Uso a palavra 'suposta' porque me pergunto: que luta é essa? Por que chamamos de luta, plasmando no nosso imaginário social mais divisão? Não deveríamos prestar atenção às palavras e pensar criativamente em outras alternativas? Penso em despertar, quando focalizo a consciência que vai se ampliando, que vai se diluindo no encontro com outras consciências. Penso em rituais, quando trago de volta imagens e palavras banidas dos pensamentos científicos de base materialista, como 'espírito' e 'amor' (Dias & Bach, 2021⁶).

Quando negamos as visões essencialistas de nossas identidades estamos negando mesmo o quê? Estamos negando os rótulos ou os processos de subjetivação envolvidos nas nossas vidas vividas em gêneros? Para estarmos em um mundo que queremos, onde as diferenças de gênero não mais serão necessárias, onde cada existência vive na ladeira de sua liberdade pessoal e na responsabilização das partilhas coletivas, onde o amor atravessa almas e corpos livres de juízos, de separações e de controvérsias, o que é preciso fazer hoje? O ponto de partida está na aceitação de que vivemos sofrimentos estruturais: racismo estrutural, sexismo estrutural, culpas estruturais. O ponto de chegada, podemos dizer, que seria a consciência de gênero e uma vida social respeitosa e igualitária. E o caminho do meio? É aqui que estamos. Como Rosa subindo em seu cavalo com um endereço escrito que ela mesma não ousou ler qual é. Deixamos para trás os arquétipos do perpetrador e do salvador e seguimos com as vítimas, com nossas vestes puídas e sujas de sangue, mas seguimos. Será que seguimos? Quando escuto discussões de gênero que

6 Capítulo 1 deste livro.

insistem em focalizar os dispositivos na tradição do norte-global da Europa, sinto um cansaço absurdo. Mais uma vez a perspectiva do modo como as mulheres tratavam sua maternidade, sua relação com o trabalho, sua vivência amorosa coloca os holofotes no materialismo histórico-geográfico eurocentrado. É importante descortinar os discursos ideológicos de manutenção das assimetrias de gênero de modo cruzado com a nossa ecologia do sul, brasileiro, no entrecruzamento das culturas africanas e indígenas, sem generalizá-las. Precisamos falar não apenas sobre as ecologias dos saberes (Boaventura Santos, 2010), mas, sobretudo, urge tratarmos das ecologias dos sentirens e dos quererens. Nossos problemas de gênero são muito estudados, muito discutidos e pesquisados, muitas vezes com impactos práticos na nossa vida diária. Consequências destrutivas para o mundo das relações. Gosto de pensar que o desconstrucionismo pode ser um caminho do meio, mas entremeado de encruzilhadas novas, como quando busco diálogos permeados de aspirações alternativas, quando busco a harmonia, a vivência de comunidades de mudança, quando alongo os círculos das diferenças para incluir. Tenho refletido sobre o significado da palavra 'incluir'; aprendi recentemente que 'pl', como em 'simples', significa 'sem dobras; liso'; por isso que 'complicado' é 'com dobras'. Se transpusessemos essa lógica, com a licença ao 'pl' e às estudiosas da área, podemos pensar que incluir é 'com as dobras por dentro', ou seja, tiramos o foco do que nos separa, nos discursos cristalizados do sexismo e do racismo e passamos a pensar em uma 'palavra processo', no lugar de uma 'palavra rótulo'. Como promover mudanças estruturais em práticas estruturalmente violentas e enraizadas em cada uma de nós, se não pensamos e sentimos sob o viés de uma ecologia dos reconhecimentos? Para dar conta da lógica da classificação social, é preciso encontrar o ponto do centro da encruzilhada, onde saber, sentir e querer se cruzam para ampliar o círculo, para abrir o espaço do ritual na própria bifurcação dos caminhos, ali onde o cavalo de Rosa estancou. Ao invés de dizermos que o amor

é identitário para as mulheres e que não é para os homens, ao invés de apenas sustentarmos a bandeira de que somente os homens são desresponsabilizados culturalmente pelos afetos, no lugar de dizer que as mulheres precisam descentralizar o amor e a maternidade de suas vidas, podemos reconhecer as rodas de mudança que já acontecem no nosso hoje, podemos reconhecer a força das masculinidades desconstruídas e dos brancos que caminham junto, que reconhecem o racismo e o machismo em si e em seus ancestrais, que, em um movimento interno e profundo, honram as histórias, as belezas, reconhecem a dor e o sofrimento e que se colocam no lugar de reparação dos equívocos, em projetos de vida partilhados específicos e realmente autorais. A ecologia dos reconhecimentos é um bom caminho para superação da lógica da classificação. É preciso deixar vir à tona as divergências, as separações, as mágoas estruturantes e estruturais; mas, é, sobretudo, preciso pensar em termos de re-(di)vergências, ou seja, na criação conjunta de pautas alternativas e novas que nos apontem, juntas, para o mundo que queremos tanto.

Invoco também para essa encruzilhada onde Rosa estancou com o cavalo a ecologia das temporalidades. O tempo linear é o que nos divide entre senhores e escravos em nossas vidas ordinárias. A linearidade temporal é um mecanismo do racionalismo que excluiu outras formas do ser humano, enquanto existência, de se relacionar com o tempo. Na mitologia grega, vemos o Deus Chronos como o senhor do tempo organizado em passado, presente e futuro para uma visão mais ampla biográfica e/ou história; também distribuído em antes, agora e depois, na tentativa de compreender e dominar pela mente racional as pequenas fatias da vida diária. Quais são as consequências de cristalizar em nossos modos de viver o tempo regido por Chronos? A primeira delas é a automatização da nossa rotina e a divisão das relações humanas entre quem controla o tempo e quem é controlado. E comandar o tempo é um exercício de poder que se estabelece em relações entre seres, incluindo todas as forças

viventes no planeta Terra. O tempo é plasmado em relações de poder. O foco no tempo linear reclama a lógica das produtividades, basta observamos as mudanças nas relações entre os seres humanos e a terra para plantio do alimento; a ligação entre essas mudanças e as transformações na organização temporal do trabalho: tempo de produção, tempo de descanso, ciclos de monocultura, ressecamento e morte da terra e de sua fertilidade. Do mesmo modo acontece nas vivências de partos de hora marcada na ausência da mulher e de sua força que passa a responder a pergunta 'quem fez seu parto' sem se dar conta do disparate da situação. Ecoa também nas escolas e em sua conexão (ou falta de conexão) com a educação de seres humanos; a organização dos saberes em grades curriculares e em grades horárias. O surgimento e a recorrência do termo 'grade', associando os temas a serem 'ensinados' na escola e o tempo comprimido em hora aula, são processos coloniais que funcionam dentro da lógica de produção das ausências e que tem como projeto a dissecação, a destruição, a usurpação, em detrimento de uma ecologia do saberes, dos poderes e dos seres. Não nos interessa banir Chronos das nossas discussões sobre as desigualdades e as diferenciações ideológicas, incluindo as de raça e de gênero. O reconhecimento das exclusões tramadas em práticas sociais deve andar lado a lado com novas e pequeninas formas de agenciamentos vinculadas ao Deus Kairós, o deus do tempo não linear, senhor do portal das realidades multidimensionais em que o empírico, o realizado e o real podem, enfim, se encontrar. Kairós invoca temporalidades outras, como aquelas próprias dos rituais, os tempos das marés, das luas, das estações do ano. Sabe aquele momento em que vivemos um dia ou um momento 'fora' do tempo? Em que algo nos passa e que temos a sensação de sermos arrancadas do nosso 'aqui e agora', da nossa zona de conforto e que nos sentimos mais vivas, mais autênticas, mais presentes em nossos corpos e espíritos? Esse é o modo como Kairós dialoga conosco, infelizmente, apenas de vez em quando nesse nosso jeito de viver a vida hoje em dia.

O que fazer quando chega o nosso momento de montar o cavalo e subir a ladeira com um destino nas mãos? Como estabelecer a ponte entre o sofrimento e a nova ação? Audre Lorde nos lembra que quando alcançamos a compreensão, transformamos o conhecimento em possibilidade de ação. Falamos de ação e não de 'falação' (com as desculpas do termo). Para a feminista, este 'bilhete' é a nossa urgência, o nosso impulso, o nosso estímulo. E aqui eu pergunto, o que nós, mulheres, andamos a fazer com nossos estudos de gênero? Estamos engajadas em diminuir as distâncias entre o pensar e o sentir com nosso foco em ações mais conscientes? Quando conhecemos as inúmeras intersecções que atravessam os feminismos, nos afastamos mais umas das outras ou compreendemos que nossas possibilidades de união, na realidade, se ampliam? O que fazemos de um lado do rio, gritando, como vítimas que sangram, engajadas em agressões descontroladas contra o arquétipo do perpetrador, 'o homem branco'? Esquecemos o cavalo, a ladeira, o novo endereço? Por que abrimos mão de novas encruzilhadas, ou deveria chamar de *exuzilhadas*?

Penso que é hora de ampliarmos os lugares dos encontros e não mais perdermos tempo 'cavando o fosso' que nos separa dos homens. Virginia Despentes nos convida a pensar que o confisco dos corpos e das vidas das mulheres ocorrem em sintonia com o confisco dos corpos e das vidas do homens. Em suas palavras:

Se os corpos das mulheres pertenciam aos homens, os corpos dos homens, em contrapartida, pertenciam, em tempos de paz, à produção ou, em tempos de guerra, ao Estado. (...) Não há ganhadores nesse processo, a não ser no caso de alguns dirigentes. (DESPENTES, 2016 [1969], p. 22).

Ao invés de passarmos boa parte do nosso tempo lutando contra a maternidade, como se ela fosse o 'ralo' por onde escoasse toda forma de dominação e de controle, podemos olhar com um pouco de abertura e perceber que o problema não está na maternidade, mas na ideologia da infantilização das sociedades. Por que mesmo a

revolução feminista nunca chegou, de fato, a tratar dos cuidados das crianças⁷? Por que esse ponto cego passou a ser o ponto nodal, de modo a desviar nosso foco, mais uma vez, para o corpo da mulher, para o aborto, para a livre escolha, para o modo de operar masculinizante e opressor no mercado de trabalho? Desde a revolução feminista de 70 é curioso pensar que não se assumiu criticamente a agenda das crianças, talvez, pelo simples fato de esse tema nos associar com a submissão. A pergunta mais radical seria: por que não tivemos, nós mulheres, a coragem de assumir essa pauta multifacetada política, educacional, econômica nas nossas lutas? Por que deixamos para debaixo do tapete uma pergunta raiz que versa sobre o futuro da humanidade? Se começássemos a construir diálogos ativos com os homens, com os pais, sobre este tema, estaríamos caminhando em termos infrapolíticos para uma corajosa revolução de base. Despentes sinaliza uma reflexão importante sobre a paternidade ativa:

Mais do que simplesmente se aproveitar do poder que lhe é dado politicamente através da exaltação do instinto maternal [ou mais do que negar este poder], as mulheres teriam mais benefícios se considerassem melhor as vantagens do acesso aos homens a uma paternidade ativa. O olhar do pai em relação à criança constitui uma revolução de grande potencial. Os pais podem fazer com que suas filhas entendam que elas possuem existência própria, fora do mercado da sedução, que elas são dotadas de força física de espírito empreendedor e de independência, e podem valorizá-las por essa força sem medo de um castigo imanente. Os pais podem alertar seus filhos homens de que a tradição machista é uma armadilha, uma severa restrição das emoções a serviço do Exército e do Estado. Porque a virilidade tradicional é uma máquina tão mutiladora quanto a atribuição da feminilidade. Ser um homem de verdade-o que é que isso exige? Repressão das emoções. Calar sua sensibilidade. (DESPENTES, 2016 [1969], p. 22).

7 Pergunta levantada por Despentes em seu livro "Teoria King Kong" em 1969.

Esse caminho nos aponta para o alongamento dos círculos das diferenças para questionar e superar a lógica categorial que nos divide, nos oprime, produzindo ausências significativas. E o que essa lógica categorial faz com as relações de gênero? Ela materializa a linha abissal entre homens e mulheres, plasmando de um lado algozes e, de outro, vítimas. Pronto! A receita do círculo vicioso das relações foi gerada e as aberturas para rupturas e mudanças perdem força de ação e passam a morar tão somente, na maior parte das vezes, nas mentes com suas velhas crenças. Nesse processo circular não é possível enxergar outra saída que não seja a da batalha, a da guerra e a da separação. É preciso abrir brechas para que os pontos de encontros e de diálogos sejam minimamente viáveis. É preciso abrir mão do lugar de vítima para começar a construir o bem viver que tanto almejamos (será que almejamos?). Até quando vamos tratar as questões de gênero como produtos de prateleiras de supermercado? Esse eu quero, esse eu não quero! Que tal pensarmos assim, com isso (essa atitude, essa reação, esse gesto, essa palavra) não seguiremos adiante. Como podemos fazer com aquilo que não nos 'cai bem', com o que não ressoa construtivamente, com aquilo que não abre terceiros caminhos? Como traçar novas rotas juntos? Ou melhor, juntas?

Penso ser preciso nos engajar em uma nova forma de olhar para a justiça e para as relações de poder generificadas de modo a ampliar o campo de visão. O poder pode ser olhado como aliança para mudança, como cuidado entre seres, entres seres e natureza e entre seres e a vida no planeta. Esse foco é central para a vida humana. Nossas agendas críticas precisam abrir mão de dispositivos que operam conforme moldes ideológicos sintonizados (mesmo que disfarçadamente) com o foco na competição, na utilidade, no consumo e no lucro. O bem viver deve ser nosso horizonte para a superação do capitalismo; é um caminho que tem como foco não apenas os seres humanos, mas também os direitos da natureza e a relação entre ambos. Essa mudança de foco nos possibilita trabalhar com novos conceitos

de cidadania que superam a visão individual-liberal. São cidadanias coletivas em que buscamos a superação da dor através das novas narrativas escritas com nossas peles, com nossos corpos, com nossas almas, especialmente em contextos em que há espaço para o diálogo, para novas formas de agenciamento. O fluxo criativo aumenta quando estamos operando nossas vidas por fora dos binarismos. Soluções jamais pensadas, em mentes viciadas nas esferas de pensamentos colonizantes, surgem nas vivências de comunidades; é o que se constrói quando o foco não está no homem ou na mulher, mas, sim, no todo, incluindo as crianças, a educação, a arte, os alimentos, o clima, a parturição, a saúde e a vida cultural. Segundo Acosta (2016, p. 157): “esse novo tipo de cidadania é plural, já que depende das histórias sociais e do meio ambiente. E acolhe critérios de justiça ecológica que superam a visão tradicional de justiça”.

Agora que caminhamos para o provável fim dessa conversa, deixo a pergunta: e por que o título “Mar de Mulheres e a quinta onda do feminismo engajado com o bem viver”? Invoco a força de mãe lemanjá sobre minha cabeça para dar continuidade à caminhada rumo a uma nova consciência, uma consciência mestiça, como conclama Glória Anzaldúa. E a quinta onda é a imagem que deixo para sintonizar com a força da quinta raça, a raça cósmica, a raça do bem viver. Convido a voz dessa feminista chicana, Glória, em diálogo com José Vasconcelos, para alinhar e arrematar o meu título:

Jose Vasconcelos, filósofo mexicano, vislumbrou una raza mestiza, una mezcla de razas afines, una raza de color – la primera raza síntesis del globo. Chamou-a de raça cósmica, la raza cósmica, *uma quinta raça*, abarcando as quatro raças principais do mundo.² Em oposição à teoria da raça ariana pura, e à política de pureza racial praticada pela América branca, sua teoria é de inclusão. Na confluência de duas ou mais cadeias genéticas, com os cromossomos constantemente ultrapassando fronteiras, essa mistura de raças, em vez de resultar em um ser inferior, gera uma prole híbrida, uma espécie mutável, mais maleável, com

uma rica carga genética. A partir dessa “transpolinização” racial, ideológica, cultural e biológica, uma consciência outra está em formação – uma nova consciência mestiza, uma consciência de mujer. Uma consciência das Fronteiras. (ANZALDÚA, 2005[1987], p. 704- destaque pessoal)

Para finalizar, trago as pérolas que pesquei no rio que Rosa lavou seu sangue enquanto Manoel fumava seu velho e bom cigarrinho de palha, imbuído em um gesto defumador que foi desnublado o pensamento daquela mulher e criando um atalho mais visível entre a cabeça e o coração. Chamo Carolina Maria de Jesus e Cora Coralina⁸, duas mulheres das nossas terras, para segurarem firmes na minha caneta, porque quero terminar este texto com poesia:

Lá no interior eu era mais feliz, tinha paz mental.
Gozava a vida e não tinha nenhuma enfermidade.
E aqui em São Paulo, eu sou poetisa!

Ah, comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é. (Carolina Maria de Jesus)

Tempo virá.

Uma vacina preventiva de erros e violência se fará.
As prisões se transformarão em escolas e oficinas.
E os homens, imunizados contra o crime,
cidadãos de um novo mundo,
contarão às crianças do futuro, estórias absurdas de prisões,
celas, altos muros, de um tempo superado. (Cora Coralina)

Vou terminando este texto com uma confissão de que a história de Rosa foi inspirada em minha avó materna e este texto é dedicado a ela, a sua mãe, as suas irmãs e as suas filhas, netas, bisnetas, tataranetas e a tantas mulheres do devir. Também dedico a suas mulheres ancestrais e a nossas/os crianças e jovens. Dedico, por fim, a todos os homens de nossa ancestralidade, os que caminham, por perto ou ao longe, no nosso agora e os homens do porvir. Rosa subiu no

8 Os trechos foram retirados do site <https://www.pensador.com/>. Acesso em 13 de março de 2021.

cavalo chamado Cassino e apostou sua existência ferida no caminho. Rosa apostou na estrada, ela acreditou na ladeira que a fez migrante do interior e a forjou candanga. Rosa apostou na força das mulheres ao viver toda sua existência sem nunca deixar de questionar; casou, pariu, trabalhou muito, cuidou, feriu e foi ferida, amou e foi amada, desamou e foi desamada, viveu, enfim, sua vida e nunca abandonou o endereço que ela deixou como legado para todas as mulheres e para os homens também. Apesar da dor.

Eu sou quem sou, fazendo o que vim fazer, agindo sobre vocês como uma droga ou um cinzel para que se lembrem do que há de mim em vocês, enquanto descubro vocês em mim. (Audre Lorde).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

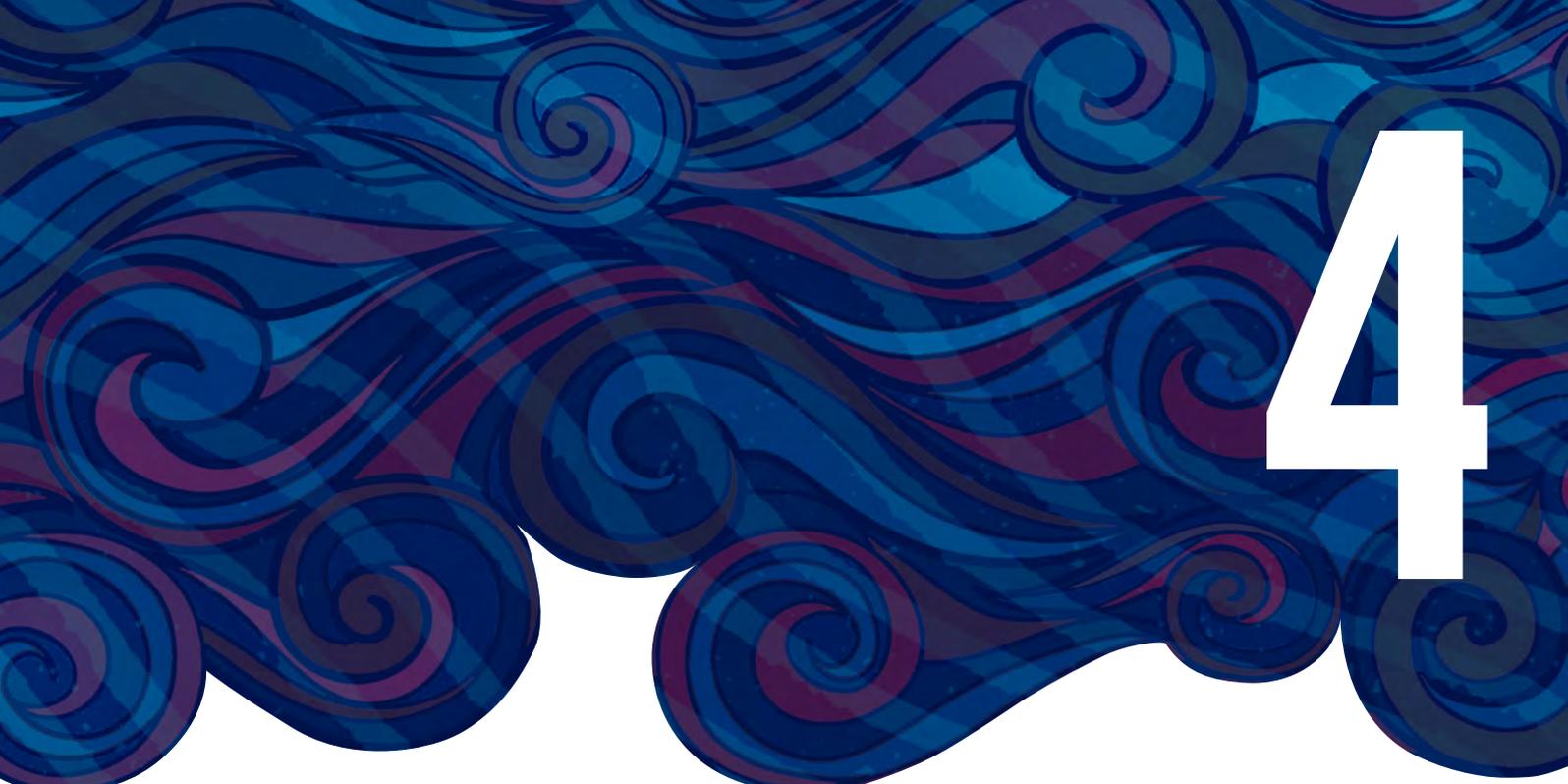
ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Editora Elefante, 2016.

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

DESPENTES, Virginie. *Teoria King Kong*. São Paulo: N1 Editores. 2016 [1969].

LORDE, Audre. *Irmã Outside*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019 [1984].

SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da intimidade*. Ensinaamentos Ancestrais Africanos Sobre Maneiras de Se Relacionar. Odysseus, 2007.



4

Djonatan Kaic Ribeiro
Juliana de Freitas Dias

COMUNIDADES DE MUDANÇAS: ABRAÇANDO MUDANÇAS DE SENTIR, PENSAR E AGIR EM PESQUISA SOCIAL CRÍTICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.124.83-118

Este texto busca traçar elementos para '*comunidades de mudanças*' em torno das pesquisas sociais em humanidades, a partir de novas formas de pensar, de agir e de sentir nos percursos acadêmicos decoloniais. É uma evocação de 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.

O ponto de vista que nos interessa nessa abordagem parte de uma perspectiva ontológica de base humanista- universalista: (i) no movimento decolonialista das teorias educacionais de bell hooks (2013), Lugones (2014), Anzaldúa (2005[1987]), Santos (2010) e de Paulo Freire (2012 [1968]); (ii) nos saberes construídos coletivamente por docentes pesquisadoras/es sociais críticas/os em sua atuação e reflexão no Programa Mulheres Inspiradoras, uma política pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com foco transformacional em torno de questões interseccionais de raça-classe-gênero nas escolas (Albuquerque, 2020; Queiroz e Dias, 2019; Dias, 2020); (iii) nas ideias das pesquisadoras e docentes da Universidade de Brasília, Viviane Vieira e Juliana Dias (2016), materializadas em um ensaio sobre novas perspectivas ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos de discurso como a filosofia perene (Guenon, Trad. 2010) e a Antroposofia (Steiner, 2000[1918] e 2004 [1886]); e, por fim, (iv) nos diálogos propostos por pensadores indígenas brasileiros e latino americanos (Krenak, 2020; Kopenawa e Albert, 2015, Acosta, 2016) sobre a filosofia do bem viver e pela africana Sobonfu Somé (2007) sobre o espírito da intimidade.

Partimos de uma visão sobre a teoria não apenas como prática, mas como prática libertadora, do modo como foi considerada por Dias (2020, p.210), inspirada em bell hooks:

a teoria por si só não é curativa, libertadora e revolucionária, pois esses movimentos dependem da direção da nossa teorização para esses fins. É preciso pensarmos 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 da vida, que podem ser nomeadas ou não, de acordo com nossos interesses, contextos e níveis de consciência. (DIAS, 2020, p. 210)

Trazemos como eixo central da nossa discussão a ideia de “comunidades de mudanças”, uma proposição baseada em bell hooks e em suas reflexões sobre as ‘comunidades de aprendizagem’ e sobre o ‘abraçar a mudança’. Colocamos em movimento esses dois eixos do percurso do pensamento de hooks para engendramos nosso viés sobre o que temos chamado de ‘comunidades de mudança’, com foco no eixo pesquisa crítica social. Nesse sentido, é preciso convocar a inserção da relação que se estabelece ao se começar uma pesquisa social entre o/a pesquisador/a e o suposto ‘objeto’ ou fenômeno social da pesquisa no seio da vida, da experiência de troca, de modo que a formação humana do/a pesquisador/a também passa a ser parte do estudo.

É preciso subverter a escrita acadêmica de nossas etnografias, através de uma revolução linguística acional nos gêneros discursivos ‘dissertação’ ou ‘tese’. É preciso incluir a nós mesmos/as em nossas pesquisas, com nossas motivações internas, aquelas que vêm do âmbito da alma (palavra banida dos paradigmas científicos coloniais). Abraçar a mudança é mudar as lentes com as quais enxergamos, transitamos, interagimos e nos constituímos no mundo da vida e no universo etnográfico da pesquisa. A pesquisadora Mayssara Reany (2020, p. 51) fez suas incursões críticas e criativas em sua dissertação de mestrado e explica sua postura engajada por meio das seguintes palavras:

Por entender minha posição como pesquisadora e por saber que ela é influenciada pela minha trajetória de vida, explico a minha trajetória e em quais aspectos ela influencia minha pesquisa, bem como é influenciada pelo ato de pesquisar (OLIVEIRA, 2020, p.51)

As reflexões que aqui trazemos têm o intuito de contribuir para novos caminhos de pesquisa social crítica, com foco em metodologia decolonizante, a partir da consciência dos padrões de poder que operam como dominação ainda nas etnografias críticas e a partir do engajamento do próprio sujeito que pesquisa em torno de si mesmo/a, em primeiro lugar, com foco na autoatualização, nos termos de bell hooks. Nesse sentido, a conscientização é um caminho para um projeto de pesquisa decolonial, é “um importante estágio inicial da transformação- aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e sobre nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas” (HOOKS, 2013, p. 67).

Nas pesquisas com foco nos estudos críticos do discurso valorizamos o diálogo transdisciplinar entre as áreas que um dia foram setorizadas em diferentes campos dos saberes. Trabalhamos com a transdisciplinaridade ainda de modo atrelado às reflexões teóricas; partimos/‘fatiamos’, costumeiramente, nossa pesquisa em ‘seções’ de teoria e de metodologia como se fossem universos distintos do fazer acadêmico, formatados ao longo do tempo linear. Do ponto de vista temático, já avançamos para sintonizar nossas pesquisas críticas com as agendas sociais e políticas considerando óticas inovadoras; do ponto de vista reflexivo e teórico já avançamos no sentido de considerar novos saberes, provocações epistemológicas excluídas e colonizadas por muito tempo. As rupturas já começaram, todavia, sentimos que estamos diante do desafio de constelar esse movimento novo com o desenho metodológico da pesquisa, com os caminhos que são possíveis de serem vislumbrados, com os resgates de pontos cegos que foram invisibilizados por tanto tempo, escondidos por trás da falaciosa dominação revestida na relação do sujeito pesquisador crítico que, por ter atravessado a barreira colonial e dominante de uma seleção de mestrado ou de doutorado, começa a se considerar no ponto de ‘escolher’ um tema, de ‘visitar’ um campo e de se julgar salvador, crítico e ‘orientador/a’ dos participantes da pesquisa.

O que significa mesmo 'abraçar a mudança'? Bell hooks (2013) nos relata sua experiência com grupos de professores/as em seminários de trocas e de proposições sobre a necessária transformação do ensino, sob o foco multicultural e crítico. Nessa ocasião, hooks destacou como passo necessário para 'abraçar a mudança', a coragem de pensar sobre as consequências da mudança. É preciso a criação de centros, comunidades, contextos em que as pessoas *possam falar de seus medos, possam trazer os atravessamentos biográficos, abrir espaços de intimidade, criar vínculos de confiança e trocar sobre o que estão fazendo em suas lutas de engajamento com a mudança e como estão fazendo.*

Aqui podemos reportar aos esvaziamentos de sentidos que muitas vezes ocorrem nos eventos/congressos/seminários ditos 'científicos' da contemporaneidade. Podemos nos inscrever em 'sessões de comunicação' ou em 'mesas redondas' para falar sobre a perspectiva decolonial de nossas pesquisas; podemos até mesmo organizar um grande evento com este eixo temático; contudo, ainda operamos sob a lógica da monocultura acadêmica⁹: (i) da monocultura do tempo (temos cerca de 15 minutos de fala); (ii) da monocultura da produtividade capitalista (aqui podemos nos lembrar das pressões que os/as acadêmicos/as sofrem para continuarem no patamar de pesquisador/a, digno/a de concorrer a editais e financiamentos); (iii) da monocultura da classificação social; (iv) sem falar na monocultura do saber, uma vez que direcionar tematicamente nossas pesquisa para paradigmas anticoloniais não significa a construção de uma ecologia de saberes sistêmica, capaz de abarcar nossa ontologia, perpassando nossas escolhas epistêmicas, com consequências visíveis na metodologia.

Para bell hooks (2013, p. 38), "a abordagem de ouvir pessoas descrevendo estratégias concretas ajuda[va] a dissipar o medo". É

9 Sob a inspiração de Boaventura Santos (2010).

preciso desaprender os preconceitos que carregamos ocultos em nós, muitas vezes inconscientes (socialmente reforçados para se manterem na 'inconsciência', como é o caso do racismo, sexismo, capacitismo etc.) para podermos falar sobre pensamento colonial e sobre decolonialidade. Bell hooks (2013, p. 55) destaca que “à vontade de incluir os considerados ‘marginais’ não correspondia a disposição de atribuir a seus trabalhos o mesmo respeito e consideração dados aos trabalhos de outras pessoas”. Quantas vezes assumimos realizar pesquisas críticas, nos debruçamos com certa entrega às nossas etnografias discursivas, reflexivas e ‘decoloniais’, mas as vozes dos/as participantes são apresentadas apenas nos capítulos destinados às análises do ‘dados’? Mayssara Reany também trouxe esse questionamento em sua dissertação e incluiu as vozes de pessoas com deficiências desde o capítulo da contextualização da pesquisa e do tema (ou da conjuntura conforme arcabouço da Análise de Discurso Crítica¹⁰), em que elas mesmas puderam falar sobre os processos sociais e discursivos de suas vivências. Mayssara escolheu formatar essas vozes do mesmo modo como as citações de autores/as consagrados/as, ‘especialistas’, são reportadas. Outra escolha importante dessa pesquisadora foi o realce que ela conferiu às trajetórias de luta das pessoas com deficiências por seus direitos políticos e sociais na vida. Ela não focalizou apenas a história de dor, de preconceito e de violência em sua análise conjuntural. Nesse sentido, podemos lembrar da visão socioconstrucionista dos estudos críticos de forma abrangente, incluindo a visão dialética entre estrutura social e discursos com foco nas opressões, nas divisões, nas dores; mas também incluindo uma perspectiva transformacional, ao tratar e dar primazia para as histórias das lutas pelas mudanças, para as vozes que não silenciaram, para as microresistências etc. Em suas palavras:

dar visibilidade à trajetória de luta de um grupo minoritário, sobre o qual se tecem as mais subalternas narrativas, é um caminho

10 Conforme Chouliaraki e Fairclough, 1999, cap. 4. Ver na dissertação de Mayssara Reany.

decolonial de desaprender o lugar de subalternidade que foi conferido às pessoas com deficiência e ressignificar o lugar ocupado por elas. Por esse motivo, a escolha do recorte histórico para contextualizar a educação das pessoas com deficiência no Brasil surgiu como caminho para viabilizar o que estabeleci como meta para esta parte do trabalho: evidenciar a trajetória de luta da pessoa com deficiência e não apenas o histórico de sofrimento e discriminação social. (OLIVEIRA, 2020, p 21).

Essas são reflexões que nos convidam a romper com o viés positivista nas pesquisas sociais. Nossa meta principal é intensificar a interatividade entre os dois polos da relação: 'sujeito' pesquisador *versus* 'fenômeno social/sujeito pesquisado'. Segundo Bach (2019, p. 57), trata-se de 'tornar presente' ou 'presentificar' o que está aparentemente ausente (ausência ativa). Esse caminho é uma "ativação do papel de pesquisador/a". É preciso assumir o risco de perder o controle de nossa interação no trabalho de campo, pois este viés aqui proposto implica a manifestação das emocionalidades (sentir) e de uma nova 'racionalidade' (pensar autêntico), no sentido de considerar as expressões não só de representações mentais antigas, muitas vezes manipuladas, mas de percepções novas, baseadas em vivências do momento presente, em sintonia com a elaboração de conceitos versáteis e autorais. Esse caminho gera novas encruzilhadas para as trajetórias dos pensamentos, dos sentimentos e das ações no mundo. É preciso tomar 'fôlegos' diferentes para fazer certas travessias, como, por exemplo, é preciso se permitir ser parte de e ajudar a construir uma comunidade de mudança em nossas pesquisas. Invocamos as palavras xamânicas, através das vozes de Kopenawa e Albert (2015), para tratar de representações mentais autênticas:

Por isso quero mandar minhas palavras para longe. Elas vêm dos espíritos que me acompanham, não são imitações de peles de imagens que olhei. Estão bem fundo em mim. Faz muito tempo que Omama e nossos ancestrais as depositaram em nosso pensamento e desde então nós as temos guardado. Elas não podem acabar. Se as escutarem com atenção, talvez os brancos parem de achar que somos estúpidos. Talvez

compreendam que é seu próprio pensamento que é confuso e obscuro (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 76).

Nossa proposta neste texto é trazer à baila algumas questões importantes para pesquisadores/as ligados/as a agendas críticas decoloniais, de modo a suplantar práticas investigativas em uma universidade, infelizmente, ainda masculinista, epistemicida, bancária e engessada nas formas clássicas de pensar as pesquisas sociais. Esse texto é direcionado a sujeitos sociais que promovem agendas críticas e propõem uma reflexão nova diante de uma dúvida intrigante: *quando a nossa postura crítica não contribui para pensar, sentir e construir “comunidades de mudanças”, a quem e a quê serve nosso conhecimento?*

Pesquisar na área de humanidades nos coloca em contato com realidades e situações da vida planetária com foco em existências e não apenas na existência humana (Krenak, 2019; Babalorixá Sidney¹¹, 2020; Acosta, 2016). É um terreno marcado por ambiguidades, contradições e disputas, como rastros de desigualdades com foco nas exclusões. São diversas as problemáticas que encontramos em termos de valores, de crenças e no campo das ideias que sustentam as cosmovisões orientadoras das nossas teorias. Esse texto busca fugir desse lugar. Não uma fuga negacionista. O negacionismo nos prende, nos amarra, nos distorce internamente em angústias e, externamente, em mais exclusão. Trata-se de uma fuga que se assenta em uma nova escolha, em um novo modo de caminhar. É uma jornada que busca ver além das lógicas que produzem as ausências de saberes, de modos de ser e de sentir a vida. Buscamos esta rota de fuga para tomar um novo eixo para nossas pesquisas, um eixo baseado em ecologias outras que nos refaz diante do cansaço frente a tantas discussões ainda dualistas e segregadoras, revestidas em mascaramentos e enganações, rotuladas em categorias, em divisões e em hierarquização.

11 Nossa referência é baseada em transcrições da fala do Babalorixá Sidney em uma live do grupo Antroposofia e política, intitulada “Racismo? Eu?”, transmitida em novembro de 2020. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=iKCCjnf0MXE> > Acesso em nov. de 2020.

Nosso foco é respirar o ar que se aproxima da respiração dos povos originários dessa terra Brasil, um ar 'neoconstrucionista' que circula não apenas nas racionalidades construídas pelas lógicas colonizadoras. Nosso convite para você que pesquisa em ciência crítica é para dar uma pausa ativa no seu projeto, na sua etnografia ou nas categorizações e pisar o 'pé no chão' da realidade, para poder co-criar nossas agendas, nossas ferramentas, nossas transdisciplinaridades radicais, nossas análises e ousar perguntar com a força que a linguagem ancestral tem: nossas pesquisas são territórios ou são encruzilhadas? Se são 'pesquisas território', podemos questionar: são terras de quem? Para quê? Para quem? Se são 'pesquisas encruzilhada', podemos pensar se a pesquisa procura se assentar na própria raiz das divisões ou se ela invariavelmente continua seguindo por um caminho apenas, trilhando escolhas baseadas no binarismo excludente? Como nos sentimos ao estar diante de uma página em branco, de pilhas de livros, de imagens cansativas e repetitivas de 'mais do mesmo'? Como estamos em nossas etnografias críticas decoloniais, na partilha dos saberes, dos poderes e dos seres em relação à vida real, à nossa vida de todo dia? Este texto se dirige a quem quer se alinhar a uma nova metodologia de pesquisa pós-crítica em corajoso diálogo com as 'oraliteraturas' da atualidade das lideranças indígenas e africanas para sustentar um novo pensar e um novo agir nas ciências sociais na nossa contemporaneidade brasileira. É necessária a sintonia com a dialética do encantamento:

encantar é expressão que vem do latim *incantare*, o canto que enfeitiça, inebria, cria outros sentidos para o mundo. Em algumas culturas do norte da África e da Ásia, é comum o ritual do encantamento das serpentes. Ao abrir o cesto onde a cobra repousa, o encantador sabe que a serpente despertará com a luminosidade para ver o que está ocorrendo. Ao enxergar a flauta, a serpente assume uma posição natural de defesa, com parte do corpo na vertical. Quem dará o bote primeiro? (...) Mas o que será que podemos tirar dessas duas questões colocadas:

as estratégias de conexão e as táticas do encantamento da cobra/mundo? (Simas e Rufino, 2020, p.2)

Falamos de lugares sociais. Tanto das relações sociais de poder que nos compõem, como das resiliências e das reinvenções. Estamos na universidade, nas salas de aula, no mundo virtual, escrevendo e pensando sobre relações antagônicas e conflituosas de poder. Nas inscrições de nossas vidas, buscamos refletir sobre elementos que coadunam a crítica social e uma *agenda da sensibilidade* em torno da criação de comunidades de mudanças. Traremos, a seguir, dos elementos: (i) pensamento autêntico e autônomo; (ii) pós-conflito; (iii) sensibilidade.

COMUNIDADES DE MUDANÇAS EM PESQUISA E SEUS COMPONENTES

“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.” (Bell Hooks, 2013, p. 49)

O espírito da comunidade e o pensamento autêntico: uma chance para o bem-viver

Na aldeia Dagara a vivência de comunidade parte de uma concepção de pertencimento muito diferente da que estamos acostumados no ocidente pós-moderno. As crianças crescem e se desenvolvem sob os cuidados de toda a comunidade, a responsabilidade pelas vidas humanas, animais, enfim, pela vida planetária é partilhada pelos membros da aldeia de modo natural, o que reverbera práticas, crenças, discursos concebidos em outra matriz

de pensamento. Cada pessoa contribui para o bem estar do outro; quando os casais se unem, esse casamento não é individualizado, todos de determinada família também se casam. Quando uma criança não está sob os olhos de seus pais, estão sendo guiada por outros membros da comunidade e seus genitores sabem que ela está segura. Sobonfu Somé (2007) pergunta em sua obra “O espírito da intimidade” como podemos progredir em direção a estruturas e relações mais saudáveis? Sua resposta caminha em torno de suas vivências africanas em comunidade, onde a confiança flui entre as pessoas e onde a presença de forças não materiais guiam as relações e a vida, o chamado ‘espírito’ do relacionamento, do casamento, da comunidade.

Partindo de uma cosmovisão de ser humano que busca superar o paradigma materialista dominante ainda hoje nas ciências humanas, tomamos a filosofia da intimidade de Somé como ponto de desencaixe do nosso modelo limitado de pensar. A partir deste movimento, lançamos algumas perguntas: *como propor novos arcabouços decoloniais sobre o desmoronamento do velho modo de pensar? Como ficam os escombros dos velhos fundamentos sobre nossas pesquisas? Esse fluxo criativo, pós-crítico e agenciador, parte de que caminho do pensar?*

Assumindo nosso pensar ‘desencaixado’, tomamos como ponto de movimento as considerações filosóficas de Rudolf Steiner (STEINER, 2004[1886]) com base no método científico e artístico de Goethe. Desse modo, evocamos o *primeiro elemento* necessário para a concepção da comunidade de mudança: *o pensar autêntico*. Tomamos como caminho algumas reflexões acerca do desenvolvimento do ser, a partir de um foco trimembrado no universo particularizado do pensar e dos impulsos volitivos os quais tem como eixo direcionador o campo do *sentir* humano. De acordo com essa visão, de agora em diante nomeada de antroposófica, o ser é um ente participante de duas esferas, o mundo material e o mundo ‘espiritual’. Rudolf Steiner (STEINER, 1985[1981]) nos alerta sobre o perigo de ficarmos girando

em torno de representações prévias, antigas, dadas e alheias. Steiner em sua obra “Verdade e Ciência” traça um caminho do processo cognitivo do ser humano de forma a elucidar o lugar da experiência, integrando a importância da percepção e do gesto criativo conceitual no processo das representações situadas e autorais.

De acordo com o pensamento steineriano, o verdadeiro valor das ciências deveria estar na exposição filosófica do significado humano de seus resultados. Partindo de uma posição que se contrapõe ao pensamento kantiano, Steiner não só focaliza o valor da experiência como amplia o próprio conceito de experiência, negando o *status* das representações mentais sobre as coisas e sobre o mundo apenas como ponto de partida, e realçando em sua teoria do conhecimento outros dois aspectos que triangulam e interagem com a representação: as percepções e os conceitos. Esse pensador estrutura todo um caminho do pensar para nos conduzir ao entendimento sobre as representações vivas, baseadas em percepções autorais e presentificadas na temporalidade das próprias vivências dos seres humanos, em contraposição à imagem das coisas e às representações que pertencem ao tempo passado e ultrapassado (muitas vezes com atravessamentos de dominação). Esse caminho do pensar autêntico abre mão das pós-imagens que costumeiramente trazemos para nossas reflexões de pesquisa, das nomeações prévias de processos que são constituintes de fenômenos sociais complexos, os quais deveriam ser sempre passíveis e abertos a atualizações, embora, na maior parte das vezes, não nos permitimos exercitar um pensamento crítico, reflexivo e sensível, capaz de nos conduzir a essa abertura diante das nossas agendas de pesquisa, especialmente em nossas etnografias e trabalhos de campo. Ao abrir mão da sintonização entre as representações mentais antigas e prévias e nossas percepções e criação de conceitos atuais e autorais, perdemos de vista nosso lugar de pesquisadores/as engajados/as em processos transformacionais em nossas pesquisas sociais.

As teorias funcionam como mecanismos de dominação ao dissociar a prática e a experiência do processo do pensar autêntico, vivo e agentivo. As teorias, muitas vezes, estão a serviço da anulação do processo co-criativo que atravessa todo conhecimento. Focalizar nosso escopo discursivo para o âmbito das representações, apartando o potencial acional, o campo da reflexividade que estrutura as identidades fluidas e abertas, é parte da problemática do pensar em ciências humanas da atualidade. É preciso, através das muitas escolhas que fazemos em nossas pesquisas sociais, alcançar brechas para que os sujeitos cognoscentes (e aqui nos incluímos ao lado e no mesmo 'patamar' dos/as participantes da pesquisa) sejam protagonistas e não reféns do processo de construção dos saberes, incluindo as escolhas dos temas de investigação, sobretudo, quando tratamos das agendas críticas e decoloniais.

O pós-conflito e outras formas de pensar as agendas críticas

Evocamos o segundo componente de uma comunidade de mudanças, o que chamamos aqui de *pós-conflito*. Diz respeito a uma alternativa crítica para a elaboração de uma forma social de convivência, baseada na alteridade, no respeito e na implicação frente aos desafios postos pelas agendas da crítica social, feminista, anti-racista, decolonial, da agenda ambiental, e da realização do espírito comunitário (SOMÉ, 2007) como mediadores das renovações necessárias no plano individual e coletivo. O *pós-conflito* é 'conversação/implicação' com/as agendas críticas.

O pós-conflito exige um passo corajoso de "um verdadeiro reconhecimento das diferenças [e do poder] – determinadas pela classe social, pela raça, pela prática [orientação sexual], pela nacionalidade e por aí afora" (hooks, 2013, p. 20). É uma prática humana que reconhece

a necessidade das agendas críticas, mas que transpassa suas fronteiras e se esforça na prática libertária da superação do poder como dominação, produzindo a alteridade frente aos sistemas de opressão e de suas elaborações cotidianas da socialização das diferenças. Exige-se um esforço coletivo de “mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos” (hooks, 2013, p.22). É uma forma de lidar com o conflito sem medo, de forma a “encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento” (hooks, 2013, p.154).

As pesquisas críticas ainda giram em torno da agenda da sobrevivência, em torno dos conflitos, focalizando os mecanismos da produção das ausências. Mesmo seguindo arcabouços baseados em epistemologias transformacionais, que trabalham sob a ótica dos efeitos e dos poderes causais e que buscam como meta não só a descrição e a interpretação dos problemas, mas que pretendem alçar para a etapa explanatória e crítica, mesmo com todo este percurso já aberto, as pesquisas críticas ainda são facilmente seduzidas a se encaixarem mais uma vez em análises colonizantes, dualistas e categoriais. Pensar no pós-conflito é dar mais um passo e sair do eixo temático para adentrar as nuances, para desfiar os detalhes, focar as pequenas escolhas que fazemos a todo tempo em nossas etnografias. De acordo com Simas e Rufino (2020, p.2):

a colonização (pensamos a colonização como fenômeno de longa duração, que está até hoje aí lançando seus venenos), gera “sobras viventes”, seres descartáveis, que não se enquadram na lógica hipermercantilizada e normativa do sistema, onde o consumo e a escassez atuam como irmãos siameses; um depende do outro. Algumas “sobras viventes” conseguem virar sobreviventes. Outras, nem isso. Os sobreviventes podem virar “supraviventes”: *aqueles capazes de driblar a condição de exclusão, deixar de ser apenas reativos ao outro e ir além, armando a vida como uma política de construção de conexões entre ser e mundo, humano e natureza, corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro, temporalidade e permanência.* Uma

disputa operada apenas no campo da política e da economia pode gerar ganhos efetivos, é claro. Mas o salto crucial entre a sobrevivência e a supravivência demanda um conjunto de estratégias e táticas para que saibamos atuar nas batalhas árduas e constantes da guerra pelo encantamento do mundo. (SIMAS e RUFINO, 2020, p.2- *grifos são nossos*)

Tratamos desse conjunto de estratégias neste ensaio sobre Comunidade de mudanças. Vamos partir *de três pontos* importantes para atualizarmos nossas pesquisas na sintonia do que chamamos aqui de pós-conflito. Esses três pontos são como margens que precisamos atravessar com olhos de águia e de serpente, para invocarmos uma imagem da feminista chicana Glória Anzaldúa (2005). A resistência é o primeiro passo da mudança, é preciso abandonar as margens das opressões, onde sangram as feridas; é preciso atravessar os rios das vivências e alcançar outras margens, seguindo adiante em práticas que dinamizam novas ações no mundo, mesmo que seja no nosso ‘pequeno’ mundo, esse das nossas pesquisas. Invocamos a imagem da travessia do rio, como a imagem necessária ao que chamamos de pós-conflito.

Quando lidamos com nossas pesquisas críticas precisamos nos abrir para novos modos de observar, sentir, perceber e capturar as vivências de trabalho de campo. Se sintonizamos nossas pesquisas no bojo de comunidades de mudanças, já partimos do pressuposto de que rejeitamos as velhas representações baseadas em ideologias colonizadoras. Já deixamos de lado os discursos engessados em práticas sem autoria, e precisamos estar atentos/as para não assumir as lentes das representações prévias e prontas para lidarmos com nossa pesquisa do ‘aqui’ e do ‘agora’, localizada em determinada rede de relações e em experiências atuais e específicas. Se meu campo é a sala de aula, por exemplo, preciso me atentar para a sala de aula que está diante de mim neste momento; preciso abrir meus sentidos (e são muito mais que cinco; para Steiner são doze

os sentidos humanos¹²⁾ para, de forma vivaz e presente, conseguir perceber como as questões das agendas crítica e pós-crítica se movimentam ali, naquele exato momento, com aquele grupo, do qual sou parte como pesquisador/a engajado/a e reflexivo/a. Para situar nossas pesquisas no eixo do pós-conflito é necessário assumirmos uma postura aberta, atenta, presente e focada na intersubjetividade em constante flutuação no campo da pesquisa.

Assim, podemos romper o ciclo vicioso da pesquisa supostamente crítica que observa o campo com base em representações velhas, não aciona a atmosfera interna das percepções nem dos conceitos. É preciso adentrar um novo movimento da crítica no nível do pós-conflito, e, para isso, é necessário investir em uma relação espiralada que vai dinamizando as forças da percepção (como fontes de representações situadas) com a criação de conceitos direcionados para novas ações. Em seguida, são essas ações que nos conduzem a novas percepções, a fontes de representações autorais diferenciadas e que retroalimentam as percepções. Para Steiner (1985 [1891], p.3), nós somos os criadores do conhecimento; precisamos superar a ingenuidade e ampliar a consciência dos processos que vivemos na vida: *o que significa isso que sinto, percebo, observo, calculo, antevejo e elaboro? O que eu realizo no mundo a partir desse conhecimento? Minhas representações mentais passam pelo crivo da minha atualidade? Estão sempre frescas e abertas para o novo?*. Essa é a essência da crítica de Rudolf Steiner.

Assim, partimos da produção da lógica da produção das ausências, com base em Boaventura Santos (2010), como três pontos de uma margem a ser superada e vislumbramos as *ecologias* que ecoam a emergência do novo, como três pontos da outra margem desse 'rio travessia' que estamos compondo no que chamamos de comunidade de mudança.

12 O título do livro (GA 170) é "Os doze sentidos e os sete processos vitais", Rudolf Steiner.

De um lado, temos as *lógicas da monocultura do saber, da classificação social, da globalização*. Do outro, vislumbramos a *ecologia dos saberes, a ecologia dos reconhecimentos, a ecologia das trans-escalas*. Ao compor um desenho de pesquisa social crítica com base nos pilares da primeira margem (mesmo que seja no viés da crítica) costumamos nos apegar ao conflito, aos fatores geradores das diferenças; focalizamos as opressões, as violências e as colonialidades que não mais queremos para nossa existência. O risco das pesquisas que se ajustam com essa margem é o de não movimentar para a margem da mudança social, para o devir, para o nossas forças co-criadoras.

Ao ancorar nossas pesquisas em comunidades de mudanças não nos restringimos 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. As intersubjetividades que vivenciamos no nosso trabalho de campo são atravessadas pela constelação das relações que compõem todo o sistema da pesquisa: universidade, congressos, circulação dos saberes/poderes/seres em periódicos, rituais de seleção, de qualificação e de defesa.

Se buscamos a ecologia dos saberes para superar a monocultura do saber para nossas comunidades de mudanças, é preciso observar e contribuir ativamente para a construção de uma transdisciplinaridade radical, também chamada de transaberes. Branca Fabrício (2017, p. 600), ao tratar desse caminho de construção denominado de *indisciplinaridade*, dialoga com o historiador Nelson Job que traz em sua obra *Confluências entre magia, filosofia, ciências e arte: a ontologia onírica*, a seguinte reflexão:

Não existe saber da ordem do “multi” ou “inter”, o saber sempre foi trans, atravessamento, aliança da intuição com a vida. Nem uma pura ontologia, muito menos uma epistemologia, mas uma epistemontologia, visto que o saber não opera por dualidades, mas por composição: não existe isolamento no saber, mas

apenas relações de relações [...] Pois evidencia-se que todo saber é transaber, um suposto saber nunca se isola, pois é da prática da sabedoria relacionar. (FABRÍCIO, 2017, p. 600)

Todas as relações intersubjetivas em uma comunidade de mudança devem buscar a horizontalidade junto com o compromisso de resgatar o que foi desaprendido ou esquecido no nosso enquadramento do conhecimento ocidentalizado.

Para construir a margem que suplanta a lógica da classificação social, precisamos nos atentar para a edificação de uma ecologia dos reconhecimentos, de modo que nosso círculo relacional seja alongado, em um esforço de renovar as práticas acopladas na lógica dominante do saber/poder. São novos reconhecimentos de poderes e de saberes, a partir dos quais é possível, aos poucos, construir novas ações. A pergunta central aqui é: como olhar para as relações ao meu redor- com um olhar que classifica ou com um foco que reconhece, empatiza e integra?

Para reconhecer o outro é necessário dar um passo atrás e abrir mão da camada mais rasa da mente que classifica, mas não é só isso. É preciso abrir mão também do nosso enquadramento no campo do sentir, daquele lugar interno das nossas emocionalidades que divide o que 'vejo' em simpatia e antipatia. No campo das ações, é preciso abrir mão da lógica que divide o 'eu' e o 'outro' a partir da divisão entre 'vontade' e 'medo', e isso se faz através do foco no 'nós'. Para dinamizar a esfera do sentir, na construção de uma ecologia dos reconhecimentos, é importante deixar de lado a divisão simpatia x antipatia e focalizar apenas na *empatia*: esse é o lume do sentir na pesquisa social crítica. É o caminho traçado desde a década de 1990 por Jim Thomas¹³ quando trouxe para a comunidade científica construtos importantes sobre o que seria uma etnografia crítica, ao afirmar que 'fazer' etnografia crítica é fazer pesquisa sobre sujeitos, para os sujeitos, mas, sobretudo, *com* os sujeitos.

13 "Fazendo etnografia crítica", Jim Thomas, 1991.

Através dessas forças dinamizadoras do pensar (certo x errado), do sentir (simpatia x antipatia) e do agir (eu x outro) podemos ir 'avessando'(virando do avesso) a produção das ausências em ecologia dos reconhecimentos nas nossas comunidades de mudanças, com foco em: entendimento, empatia, novas ações sintonizadas com as forças do amor.

Ecoamos neste momento com bell hooks ao chamar o amor de volta aos estudos científicos das ciências humanas e sociais de linha crítica. Para hooks (2006), o lugar do amor nas lutas pela libertação precisa ser resgatado, pois a ética do amor intervém naquele nosso desejo autocentrado e egoísta para a mudança. É preciso abraçar a mudança, como afirma hooks, ou abraçar a comunidade, como Sobonfu Somé (2007) conclama. As lutas que são partidas em nossos interesses e em nossas agendas pessoais contribuem para o fortalecimento da opressão e dos modos coloniais da existência. (DIAS E ALBUQUERQUE, no prelo)

Para superar a lógica da globalização hegemônica nas nossas pesquisas é preciso evocar aspirações alternativas, é preciso resgatar o que foi banido das ciências humanas, é preciso trabalhar para a criação de novas redes de convivências, seja qual for nosso tema, nossa bandeira, nosso lugar no mundo. Essa é a ecologia da trans-escalas, segundo Boaventura Santos que pode ser aliada com o que a feminista Maria Lugones (2014) chama de infrapolítica:

Com Lugones (2014), vamos compreendendo a infrapolítica como a jornada do ser para voltar para dentro, a fim de traçar uma nova política de resistência que não torna os ideais oposicionistas como sua meta, mas como seu começo. É assim que podemos revelar potencialidades das comunidades que recusam significados dados. (DIAS E ALBUQUERQUE, no prelo)

Nossos saberes precisam se alinhar com a transgressão criativa e criadora para ultrapassar "fronteiras e cri[ar] espaço para a intervenção" (hooks, 2013, p. 173). Nas teorias decoloniais, transculturais e multifacetadas fala-se de "diferenças e identidade", "hibridação",

“identidades fronteirísticas”, “cruzar fronteiras”... mas, como podemos pensar em exemplos concretos de “indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino [sociais?]” (hooks, 2013, p. 173).

Hooks nos diz de uma comunidade de aprendizado como sendo um espaço “onde as diferenças fossem reconhecidas, onde todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmariam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder” (hooks, 2013, p. 46). Na nossa comunidade de mudanças (que também é uma comunidade de aprendizado) 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 fronteirísticas, será preciso nos esforçar para engendrar mudanças na vida cotidiana, nos valores e nos velhos modos de ‘olhar’.

Sobre o abraço da comunidade, Somé (2007:40) nos ensina “a maior parte das vezes, nossas crises não são complicadas. Quando as mantemos escondidas, elas vão crescendo a cada dia, e depois começam a nos estrangular. Então precisamos estar abertos a outras pessoas, para que nossos relacionamentos funcionem”. Segundo hooks (2017) a comunidade de aprendizado tem um como grande propósito abraçar o multiculturalismo e a mudança. (DIAS E ALBUQUERQUE, no prelo)

O que nos impede de revolucionar nossos valores? As agendas críticas interrogam a sociedade e os indivíduos. E quanto a nós, pesquisadores/as? Nos escondemos atrás das pesquisas ou nos interrogamos também? O quanto e como protegemos nossa face e como podemos nos engajar com as redes da nossa comunidade sem tanto medo? Uma comunidade de mudança implica a superação de nossas mentiras profundas e de nossas próprias negações (hooks, 2013). Devemos *sentir* o pêndulo do poder em nós, nas

nossas biografias e nas biografias de todas/os/es componentes da comunidade. E se possuímos privilégios e poder que eles não sejam aprisionadores de angústias e de negações sobre as agendas críticas, mas, sim, que sejam um campo de consciência crítica, de novos engajamentos com base em encontros verdadeiros, e que sejam também instrumentos de fortalecimento de práticas de mudanças internas e externas nos processos sociais e individuais.

Uma comunidade de mudança pode ser criada em nossos trabalhos de campo, levando em consideração que a etnografia crítica

surge de uma preocupação de entender “o outro” em seu contexto social. A investigação dos processos sociais e o significado das experiências das pessoas fazem parte do objetivo de conhecer “o outro” em profundidade. (...) Cabe estabelecer que a escolha desta metodologia é política. Ao contrário da pesquisa positivista, que pressupõe neutralidade por parte do(a) pesquisador(a), entende-se que “toda pesquisa etnográfica é inerentemente interpretativa, subjetiva e parcial. O que importa é que os pesquisadores estabeleçam as regras que guiarão como eles farão o trabalho” (HEATH; STREET, 2008, p. 45). Ainda nesse sentido, Van Maanen (1988, p.4) diz: “Etnografias são politicamente mediadas, uma vez que o poder de um grupo sobre outro está sempre envolvido”. (OLIVEIRA, 2020, p. 52)

Refletindo sobre as agendas críticas de classe, raça e gênero, Patrícia Hill Collins (2015) provoca que essas categorias (e suas agendas) devem ser ferramentas de *conexão* e *coalização*. Collins nos convida a superar a dificuldade de acessar as discriminações que existem dentro de nós, e essa superação acontece quando nos inserimos no nosso trabalho, sob uma ótica reflexiva crítica que abraça não só a reflexividade da mente, mas também nossa reflexividade do sentir e do agir. É preciso nos deixar sermos interrogados/as pelas agendas críticas, a fim de ir além do pensamento negacionista que nos leva a falhar em “nossos pensamentos e ações” agindo de maneira a manter a “subordinação de outras pessoas”. (COLLINS, 2015, p.

13). Uma comunidade de mudança não pode fugir das contradições e de erros de julgamentos “que advêm das análises teóricas sobre a natureza da opressão e ativismo” (COLLINS, 2015, p. 14).

Uma comunidade de mudança que expresse o *pós-conflito* deve fazer um esforço consciente de arrancar aquele ‘pedaço de opressor’ que está plantado profundamente em cada uma de nós (COLLINS, 2015, p. 15 e 39) e construir uma nova visão engendrada e imbricada sobre opressões e indivíduos sociais. Sob este viés podemos nos perguntar: como a perspectiva do pós-conflito pode contribuir para superar as representações prévias e ‘prontas’ das agendas críticas? Para ser realmente uma pesquisa em sintonia com a ideia do pós-conflito é preciso ir além da conversação-implicação, ou mesmo da ideia de reconhecer privilégio e poder; é necessário, sobretudo, superar/substituir representações velhas e cansadas sobre raça, gênero e classe e outros tipos de categorizações.

Enquanto raça, classe e gênero como categorias de análise são fundamentais para nos ajudar a entender as bases estruturais de dominação e subordinação, novas maneiras de pensar desacompanhadas de novas maneiras de agir oferecem possibilidades incompletas de mudanças. Para chegarmos naquele “pedaço do opressor que está plantado profundamente em cada um de nós”, precisamos também mudar nossos comportamentos diários. (...) Esses julgamentos por categorias têm de ser substituídos por relações completamente humanas que transcendam as diferenças criadas por raça, classe e gênero como categorias de análise. Precisamos de novas categorias de conexão, novas visões de como podem ser nossas relações com os outros. (COLLINS, 2015, p. 15).

O que nos falta para fazer nosso pensar se aliar a novas formas de agir? Nossas agendas críticas suportam essa forma de (auto) reflexividade crítica? A proposta de ‘comunidades de mudanças’ dialoga com as agendas críticas através do *pós-conflito* para buscar novas maneiras de pensamento, de emocionalidades, de ação sobre essas

categorias? Ou melhor, para suplantar a lógica categorial (Lugones, 2014)? Quando vamos deixar de (re)definir raça, classe, gênero não apenas como categorias de análise, mas como campos de conexão e de coalizção? É preciso pensar em como vamos “transcender as barreiras criadas através das nossas experiências com as opressões de raça, classe e gênero para que possamos construir os tipos de coalizões essenciais para câmbios sociais?” (COLLINS, 2015, p 16.). Como construir um entendimento de que essas categorias formam não só mulheres, negros, LGBT’s, mas as experiências de todos os grupos sociais? Essas questões chamam para o diálogo mais uma vez nossa bell hooks em seu livro “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra” que diz assim:

O trabalho de todos os nossos professores progressistas não era só ensinar o conhecimento dos livros, mas nos ensinar uma visão de mundo contestadora- diferente daquela de nossos exploradores e opressores- uma visão que nos permitisse ver a nós mesmos não através das lentes do racismo ou de estereótipos racistas, mas que permitisse focar de forma clara e nítida, olhar para nós mesmos e para o mundo ao redor crítica e analiticamente, ver nós mesmos primeiro e acima de tudo nos esforçando pela completude, pela união de coração, mente, corpo e espírito. (HOOKS, 2019, p. 114)

Collins (2015) nos convida a adentrar um terreno provocativo e diz que é preciso reconhecer e banir discursos ‘somatórios’ e ‘aditivos’ de opressões porque é chegada a hora de avançar para além do pensamento dicotômico. Para nós, essa é uma crítica à polarização que estrutura o negacionismo, que opera com nossas sombras psíquicas de conformismo e vitimismo, com nossas fugas da responsabilidade social e com os arquétipos dos pensamentos maniqueístas. O pensamento dicotômico cria o “ou/ou” em que “pessoas, coisas e ideias são definidas em relação aos seus termos opostos. Por exemplo, negro/branco, homem/mulher, pensamento/sentimento, fato/opinião são definidos como termos opostos” (COLLINS, 2015, p. 16).

O problema está no modo como tratamos as oposições nas pesquisas críticas: se são oposições perenes, a lógica que invoco é a da ausência e o paradigma não é profundo (Capra, 2006). Com esta lógica não há possibilidade de unidade, de visão sistêmica nem de teia relacional. Não há também liberdade. E a consequência dessa análise dicotômica é que elas criam hierarquias dentro das opressões:

Um lado da dicotomia é comumente rotulado como dominante e o outro como subordinado Assim, brancos comandam negros, homens são considerados superiores à mulheres e a razão é preferida à emoção. Aplicar essa premissa em discussões de opressão nos leva à suposição de que a opressão pode ser quantificada e que alguns grupos são mais oprimidos que outros. Frequentemente me perguntam: “O que tem sido mais opressor para você, seu status de pessoa negra ou seu status de mulher?” O que realmente estão me pedindo é que eu me divida em pequenas caixas e hierarquize meus diversos status. Se minha experiência de opressão é um fenômeno ambos/e, porque eu deveria analisá-la de maneira diferente? (COLLINS, 2015. p 17- 18).

Collins nos provoca enquanto mulher, negra, professora. E os sujeitos brancos, héteros e ricos? Ou as pessoas que estão incorporadas em relações de poder e de privilégios? Não são sujeitos opressores? Entendemos que em uma comunidade de mudança é preciso desconstruir as polaridades, suplantando a visão do binário excludente (imagem da balança), do binário interligado (imagem do *continuum*) para construir a visão de sistemas: a teia da vida (Capra, 2006). A comunidade é vista como princípio ecológico e a linguagem autêntica como princípio discursivo da mudança social mais intrínseca ao ser em sua rede vital conectada a toda a natureza e não apenas com foco em suas questões sociais, na intersecção de classe, etnia, gênero etc.

Para tal tarefa, Collins (2015, p. 26-8) nos convida a pensar as opressões sobre a ordem (i) *institucional*, (ii) *simbólica*; (iii) *individual*.

A ordem institucional engloba relações sistêmicas, de dominação e de subordinação, nas estruturas sociais, que posiciona sujeitos em locais estruturais; a simbólica diz respeito aos estereótipos, ao controle de imagens controladas (raciais, generificadas e outras) que aplicam a diferença como desvalorização, como “uma maneira de desumanizar uma pessoa ou um grupo social”. A operação em nível individual atinge nossas biografias e trata do “efeito acumulativo de nossas vidas nas estruturas de opressão”. É possível, em vivência de comunidade de mudança, trabalhar com a produção de histórias de vida não simplesmente como um ‘dado’ de pesquisa, mas, sobretudo, como um modo crítico de reconhecer e pensar sobre como nossos caminhos são trilhados por raça, classe, gênero e muitas outras insistentes divisões que nos atravessaram e ainda atravessam. É preciso resgatar biografia, não apenas porque ela opera na instância individual, mas, sobretudo, porque o movimento biográfico atravessa as três ordens (individual, simbólica e institucional), especialmente se tratada no seio de um projeto de mudança, como é o caso do Programa Mulheres Inspiradoras, da profa. Gina Vieira Ponte de Albuquerque (2018, p. 8).

O Projeto Mulheres Inspiradoras abre espaço para a ancestralidade que cada aluno carrega quando propõe a escrita das biografias das mulheres da comunidade acadêmica, com base na seguinte questão: ‘Quem é(foi) a mulher inspiradoras em sua vida?’. Ao nos prendermos em um viés científico que deixou de lado a primazia do que não é material, do que não é palpável pelos sentidos físicos, do que não é quantificável, abrimos mão desses saberes profundamente conectados às humanidades; abrimos mão dos saberes ligados à criatividade, à ancestralidade e ao poder dos rituais coletivos. (ALBUQUERQUE, 2018, p. 8)

Que práticas que podemos sustentar então para transcender barreiras das agendas críticas e construir uma comunidade de mudança? Coolins (2015) nos fornece algumas pistas: (i) redefinir a opressão, ao olhar sob prismas não polarizados e ver que as barreiras

criadas por raça, classe, gênero são entrelaçamentos de realidades vividas/criadas por nós, para que se tornem categorias de conexão e coalizações. É o transformar as barreiras em entrelaçamentos e implicações. *Entendemos que Collins fala aqui diretamente com os sujeitos que atuam as agendas críticas*; (ii) reconhecer a diferença entre poder e privilégios. Para Collins, as diferentes experiências que vivemos nos colocam em momentos osciladores de poder e privilégio (ou falta de) a partir de um ponto de vista sistêmico. É preciso refletir sobre as diferentes formas de acessar o poder, bem como as diferentes habilidades e oportunidades, oriundas desse acesso. Devemos superar então o “voyeurismo” do privilégio, se você tem algum privilégio intrincado à raça, gênero, classe social, não deve assumir uma postura de mero espectador passivo da experiência de dor do outro; (iii) Reflexões sobre: o que nos une? O que catalisa as pessoas? É preciso buscar um projeto em comum que alongue os círculos das diferenças e que focalize nos pontos de compreensão em comum a fim de caminharmos para um futuro diferente. Ao participar e/ou promover rodas de escuta sensível, em trabalho de campo, acerca de nossas biografias, de nossas habilidades e oportunidades de vida atreladas ao poder (ou à sua ausência), abrimos um vasto campo criativo de possibilidades de encontros. Nosso chamado aqui é para que o objetivo em comum seja a produção de processos acadêmicos, de pesquisa e da escrita, com enfoque na autonomia, na liberdade e na expansão; (iv) E, por fim, Collins propõe a construção da empatia, de que já tratamos. É preciso construir empatia na polaridade opressor e oprimido para construir a reflexão sobre os privilégios, buscando, dentro de uma comunidade de mudança, construir um ‘rasgo’ na desconfiança sobre os ‘sujeitos privilegiados’. Quando defendemos uma relexividade do sentir em nossas pesquisas, estamos atrelando a vivência de um tripé fundamental para nossa proposição: empatia, amor e humildade.

A sensibilidade enquanto epistemologia para superação das relações de poder

Segundo Capra (2006, p. 1) vivemos uma crise nas nossas percepções e para filiar nossas pesquisas em redes de comunidade de mudança precisamos de “uma mudança radical em nossas percepções, em nosso pensamento e em nossos valores”; trata-se de uma mudança da relação entre a ciência e a sociedade. Tomamos três pontos de sustentação de Capra para traçar a noção de pós-conflito como um dos eixos das comunidades de mudanças em pesquisa social. São eles: crise de percepção; comunidades sustentáveis e mudança de paradigma.

O terceiro componente de uma comunidade de mudança é a *sensibilidade* enquanto ferramenta epistemológica, acreditando ser possível uma pesquisa acadêmica forjada na sensibilidade. Sensibilidade tem a ver com os sentidos humanos presentes em nossa materialidade. Como nos ensina hooks (2013, p. 85) a teoria pode ser um lugar de cura a depender da direção que damos a ela. Pode ser tanto curativa, libertadora e revolucionária quanto, mesquinha, aprisionadora e dolorosa. O “processo de teorização” deve vir com a busca pela “libertação”. Por isso é preciso romper com uma teoria/metodologias instrumentalizadoras e avançarmos para uma teoria sensível.

Provocamos, para pensar em uma *epistemologia* do sensível, a aliança com projetos de pesquisa de cunho emancipatório. Pensamos em uma trabalho de campo repleto de temporalidades outras, que não se circunscreva a ‘xis’ número de ‘visistas’ ao ‘campo’, pensamos que para a superação das polarizações de que tanto falamos neste textos, seja necessário criar novas formas de estar em ‘campo’, de vivenciar os processos, as agendas, os sofrimentos, os desafios e as alegrias junto COM os/as participantes ativos da pesquisa. Trata-se

de instaurar a comunidade de mudança 'dentro' da pesquisa. Rodas de leituras e produções textuais que tragam biografias de pessoas conhecidas dentro da comunidade, a começar pelo/a próprio/a pesquisador/a; contatos afetivos e interesses que extrapolem o 'tempo' de estar fisicamente junto com as pessoas, através das redes sociais, mensagens por aplicativos, de forma que as tecnologias sejam direcionadas para a ampliação dos círculos das diferenças ('eu pesquisador/' de um lado; 'você pesquisado/a', de outro). Para atuar com a sensibilidade em nossa pesquisa é preciso, às vezes, abrir mão de algumas gravações, textos, artefatos gerados em campo que podem ser muito profundos para as pessoas envolvidas. Não basta o uso de codinomes para 'proteger a face' dos/as participantes da pesquisa. É preciso trocar alguns termos da pesquisa, apenas se a troca for condizente com a prática vivida. Posso me perguntar por que chamamos de 'observação participante', a estratégia de 'estar em campo', se, na realidade, não apenas observamos; se já sabemos que a mera presença estranha altera o ambiente... por que não chamamos de corpo-participante, como nos ensinou Madalena¹⁴, uma pesquisadora quilombola? Ela também se recusou a chamar de diário de campo as notas que tomava em sua pesquisa, Madalena chamou 'sacola de campo'. Em suas palavras:

Nos encontramos com este conceito quando, ao desenvolver as ações da pesquisa, armazenamos ideias, falas e pensamentos inusitados em pedaços de papéis, folhas avulsas, ou qualquer suporte que permitisse anotações. São estalos que surgem em momentos extra-intracampo. É pela Sacola de Campo que chegamos ao formato desta escrita, vivida, compartilhada, de misturas profundas entre o eu, o nós e os infinitos outros que passam a existência quilombola. (ROCHA, 2020, p.21)

14 Sua dissertação de mestrado intitulada "Na caçada da onça: curraleira e sussa enquanto performances culturais quilombolas"- Maria Madalena do Sacramento Rocha está disponível no repositório da Universidade Federal de Goiás.

Quando falamos de sensibilidade, lançamos mão do campo do 'sentir' como mediano entre o pensar e o agir, erigidos nas duas primeiras seções do texto. Tratamos da epistemologia do sensível no seio dos pilares da intuitividade, da criatividade, da capacidade de contemplação e dos sentidos supraviventes¹⁵. Também falamos do sensível que nos permite a promoção da alteridade e de uma ética fraterna dentro dos espaços acadêmicos, nos abrindo para a escuta e para a liberação de vozes múltiplas (incluindo as vozes dissonantes internas do/a próprio/a pesquisador/a), promovendo rupturas com barreiras sociais/interindividuais e científicas do ocultamento do outro e das relações de poder e de privilégios existentes, como nos aponta Collins.

Falar de sensibilidade humana é resgatar uma essência sistêmica e ecológica estranhada de si, no meio dos avanços biotecnológicas, da economia capitalista financeirizada, das redes sociais e de sua espetacularização e fetichização da vida humana. No seio de uma humanidade tão agreste ao amor, resgatar a sensibilidade no meio acadêmico é promover uma epistemologia de cura, de pertencimento de 'todes' na dimensão sensível no ser humano.

Nessa dimensão é fundamental refletir que a sensibilidade, enquanto fazer epistemológico, é uma ruptura com margens científicas e com as metodologias que perseguem a exatidão da objetividade, da racionalidade, buscam a neutralidade que esconde o fenômeno, renega o sensível e o subjetivo, e, ao desenvolver essa forma de pensar e agir, submete as relações de pesquisa a relações de poder.

Barbosa e outros (2016, p. 86) informam que a sensibilidade rompe com neutralidade, com as dicotomias das ciências modernas, com a racionalidade branca e masculina, bem como com os modelos rígidos de produção de conhecimento. A sensibilidade nos convida

15 No sentido de Rufino e Simão (2020).

ao “*face a face de um erótico*”¹⁶ *pedagógico*” de uma aproximação entre duas ontologias, ao dismantelamento da transformação do “Outro” como “não ser” e nos conduz a entrar em contato com o “Outro que é” (DUSSEL, 1977).

A sensibilidade é uma aposta na quebra nas relações de poder (BARBOSA e outros, 2016). Por isso, ela é um componente de uma comunidade de mudança pois é “uma ferramenta de reconhecimento do outro enquanto sujeito e o reconhecimento de si como agente capaz de modificar o panorama social que está envolvido [pesquisando]” (BARBOSA, *et. al.* 2016, p. 89). Ao romper com as barreiras interpessoais, frutos de uma “aculturação fundada na noção moderna de ser humano racional, desigual de gênero [raça, cosmovisão, sexualidade] e na lógica mercadológico e concorrencial” (BARBOSA, *et. al.* 2016, p. 89), as comunidades de mudanças dizem respeito à comunhão do pensamento metafísico e racional como unidades, como paridades. Assim, é uma superação do estranhamento de si, dos outros, dos objetos e da produção da vida. É ‘desestranhar-se’ do outro e implicar-se positivamente na produção de uma comunidade.

NO CAMINHO DAS PALAVRAS FINAIS- COMUNIDADES DE MUDANÇAS E AUTONOMIA: IMPULSOS DA ENCRUZILHADA

“Por que insistimos tanto e durante tanto tempo em participar desse clube, que na maioria das vezes só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade? Será que não estamos sempre atualizando aquela nossa velha disposição para a servidão voluntária?” (KRENAK)

16 Erótico aqui é entendido enquanto “uma força que auxilia o nosso esforço geral de autorealização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos” (hooks, 2017, p. 258).

Falar sobre autonomia dentro de uma comunidade de mudança é falar de conversação comprometida, de diálogo. Dentro das teorias e das metodologias em pesquisa social, essa autonomia deve ser potencializada na possibilidade de interagir com autores e autoras diversas, que nos provoquem rupturas com alienações e colonizações da forma de pensar, mas também com formas de saberes diversos, frutos de saberes populares e subalternizados. É por meio de rodas de conversas, através de poesia, ou de uma música que encontramos inspirações e, às vezes, respostas. Autonomia é possibilidade aberta de escolha e de cruzamentos epistemológicos.

A construção de autonomia é como uma *encruzilhada*, sendo, portanto um ótimo lugar para nos situarmos enquanto pesquisadores/as. A encruzilhada é um “lugar de riqueza de escolhas, de pedagogia e reinvenção, lugar de encontros, e também um lugar de conexão de caminhantes e jornadas” (ORTEGAL, 2019, p. 22). Muitas vezes nossos ‘objetos de pesquisa’, cantam dançam, pensam, respiram, parem seus filhos (no sentido de parir), pintam seus cabelos. Como então os “os saberes e sujeitos marginalizados e subalternizados podem contribuir para um determinado problema de pesquisa” (ORTEGAL, 2019, p. 14) quando eles são os objetos de pesquisa?

Ainda na construção da nossa autonomia, tiramos autonomia e protagonismos de outras vozes. Dizemos (muitas vezes, só pensamos) que os sujeitos não sabem falar de si. E quando nossos ‘objetos de pesquisa’ interrogam nossos métodos de pesquisa, respondemos exatamente o quê? E quais são os saberes que nossos ‘objetos de pesquisa’ produzem sobre nossas formas de pensar, sentir e agir? Aqui a encruzilhada se apresenta com uma filosofia importante, como um elemento dinamizador que ‘sacode’ nossas experiências e atos de reexistências. Quando vamos colocar os dois pés na encruzilhada e parar de tratar as pessoas como ‘objetos’ da pesquisa? As “encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/

espaço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam” (RUFINO, 2018, p. 75).

São nossas experiências em sala de aula que nos motivam a pensar outras formas de pensar, de sentir e de agir em pesquisas. Quantas vezes alunos/as e docentes não se cansam do formato vicioso, morto, silenciado, unilateralizado de ensino? Quanto vezes o conteúdo fica distante da realidade, por seu viés colonial, eurocêntrico, antropocêntrico? Quantas vezes reprimimos nossos sentimentos, enquanto pesquisadores/as, docentes e estudantes, por não fazer parte do protocolo acadêmico o gesto da emoção? Mesmo diante de temáticas difíceis que nos dizem das dores e de sofrimentos inimagináveis para um ser humano, nos congelamos. Por que? Quando foi que enterramos nossa sensibilidade que um dia brotava espontaneamente na seara dos encontros? Por que negamos a possibilidade de sonhar e de se reinventar no processo de ensino-aprendizado?

São questionamentos assim que nos motivam a pensar em “*Comunidades de Mudanças*”. É urgente deixar-nos descentrar, alterar, divergir, romper, pluralizar, indisciplinar. É urgente abrir ‘clareiras’ para novas formas de escrita. Pensar na imagem das encruzilhadas nos ajuda a refletir sobre uma problemática ontológica não dualizada – nem profana, nem sagrada: é a natureza das múltiplas realidades do ser; é o giro das transgressões e rebeldias das consciências paralisadas de novos atos de pensar (RUFINO, 2018).

Desenvolver conhecimento crítico e libertário reside em não contribuir como epistemicídio, a mortificação de saberes, silenciamento, anulação, subalternização e invisibilização de todos os saberes, como forma de deixar-se afetar-se por esses saberes. Aqui, a sensibilidade se forma enquanto conexão uns com os outros, umas com as outras, uns com outras, umes com outres. Se nas fronteiras das minhas identidades há um construto, uma bitola de ferro que

seja, que impeça o outro ser de Ser, que nós possamos abrir espaço para o ser do Ser ser com meu Ser um novo Ser. Nossa inteireza lado a lado. Sem muros, sem fendas.

Palavras finais: o abraço das “Comunidades de mudanças”

A proposição de *comunidades de mudanças* parte da reunificação do eu com o mundo, do nós com o planeta (natureza, os outros, a sociedade, as futuras gerações, o cosmos). É o estabelecimento de um compromisso” (Bach, 2019, p. 17). Buscamos traçar algumas rotas possíveis para serem transplantadas em pesquisa sociais crítica, especialmente para as etnografias reflexivas da atualidade. Elencamos três elementos fundamentais para a construção de uma comunidade de mudança: *o pensar autêntico* (incluindo a trimemoração entre pensar-sentir-agir em Steiner); *o pós-conflito* sob a perspectiva da coalização de Collins e sob a ótica das ecologias dos saberes, dos reconhecimentos e das tran-escalas de Boaventura Santos; e, por fim, *a sensibilidade* como a ‘liga’ desse processo.

Buscamos neste texto provocar reflexões importantes e pouco exploradas sobre as pesquisas acadêmicas, incluindo as escritas e as lógicas de produção das ausências que deixam suas marcas nas muitas teses e dissertações autointituladas críticas ou decoloniais. Trata-se de um resgate de uma teia de relações que foi banida dos paradigmas científicos; é um gesto de desvencilhamento do emaranhado da violência e de resistências reacionários; é um gesto sintonizado com a desintegração colonial, machista, racista, classista; é buscar formas de implicar-se positivamente na produção das mudanças nas formas de agir, pensar e sentir. Trazemos aqui uma constelação conceitual que pode ser encaminhada reflexivamente para as muitas pesquisas em andamento, em suas dimensões

ontológicas [o ser do ser das coisas - pensar], nas dimensões fenomênicas [manifestação - sentir], e na dimensão da 'práxis' [ação – agir]. São as nossas pesquisas trazendo sentidos da vida e da natureza como forma de sensibilizar os sentidos humanos.

Comunidades de mudanças relacionam-se, enfim, com o que chamamos, corajosamente, *de pós-conflito*, enquanto possibilidade de reconhecimento de poder e produção de coalizões e conexões empáticas dentro de uma comunidade. Realçamos uma nova forma de pensar as categorias sociais e os conflitos, enfrentando tanto as contradições dos conflitos sociais quanto suas negações. O pós-conflito é uma nova visão das relações de poder com vista a suas superações nas práticas do pensar, sentir e agir.

Comunidades de mudança relacionam-se também com a *sensibilidade* como meio de provocar microrupturas nos métodos racionalistas, 'instrumentalizantes' que não permitem outras formas de autonomia na produção da metodologia de pesquisa. Por fim, comunidades de mudanças têm a ver a liberdade. A teoria garante liberdade? Bell hooks nos diz que não. É preciso saber usar a teoria para libertação. Assim, diálogos entre diversas fronteiras são momentos de expansão do conhecimento e libertação das alienações e colonizações. Vamos produzir comunidades de mudanças?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Editora Elefante, 2016.

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

ALBURQUE, Gina & DIAS, Juliana. *Carta a uma professora: "não quero ser invisível, quero ser professora"*. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 19 (3), 2018.

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

BARBOSA, Livia ; CARVALHO, M. M. ; VITORINO, L. G. ; DANTE NETO, P. . *Sensibilidade como ferramenta acadêmica: a experiência do programa de educação tutorial Vila Boa*. Revista Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 85-91, jan./mar. 20.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida – uma compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. N.Eichemberg. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

COLLINS, Patrícia Hill. *Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão*. In: MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. (p. 13-42).

DIAS, Juliana de F. *Pensar, sentir, agir na educação: estudos discursivos engajados com a mudança social*. In: *Práticas Sociais, Discurso e Gênero Social*. Org.: GOMES, M.; VIEIRA, V. & CARVALHO, A. Curitiba: Appris, 2020.

DIAS, Juliana & ALBUQUERQUE, Gina. “*Eu me sentia um professor*”: Reexistências decoloniais no âmbito do Projeto Mulheres Inspiradoras. In *Discurso, política e direitos: por uma análise de discurso comprometida*. Org. RESENDE, V.; ARAÚJO, C. & REGIS, J. Editora da Universidade de Brasília. No prelo.

DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino-americana III: Erótica e pedagógica*. Edições Loyola, São Paulo, 1977.

FABRÍCIA, Branca F. *Linguística aplicada e a visão da linguagem: por uma Indisciplinaridade radical*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1968].

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. — 1ª ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2019.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

OLIVEIRA, Mayssara Reany. *Discursos e letramentos de estudantes com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva do DF*. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, 2020. Link do repositório UnB < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39679> > Acesso em março de 2021.

ORTEGAL, Leonardo. *Atos de reexistência: juventude negra, reinvenções e resistência anti-extermínio*. Tese (Doutorado em Política Social) – 2019.

QUEIROZ, Atauan e DIAS, Juliana. *Abraçando a mudança: a criação de comunidades de aprendizado*. Revista Via Letterae. Universidade Estadual de Goiás. 2019.

ROCHA, Maria Madalena do S. *Na caçada da onça: curraleira e sussa enquanto performances culturais quilombolas*. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal de Goiás, 2020. Disponível no link <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10350/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Maria%20Madalena%20do%20Sacramento%20Rocha%20-%202019.pdf>>.

RUFINO, Luiz. *Pedagogias das Encruzilhadas*. Revista Periferia, v. 10, n. 1, jan./jun. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Coleção para uma novo censo comum. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SIMAS, Luiz A, & RUFINO, Luiz. *Encantamento: sobre política de vida*. Módulo editorial. 2020.

SOME, Sobonfu. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odysseus editora, 2007.

STEINER, Rudolf. *A Filosofia da Liberdade*. SP: Antroposófica, 2000 [1919].

_____. *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*. São Paulo: Antroposófica, 2004 [1886].

_____. *Verdade e Ciência*. SP: Editora Antroposófica, 1985 [1891].

VIEIRA, Viviane; DIAS, Juliana. *Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades*. Polifonia, v. 23, n. 33, p. 51-69, 2016.



5

Mayssara Reany

**PESQUISA ETNOGRÁFICA
E REFLEXIVIDADE:
CAMINHOS POSSÍVEIS
PARA CONSTRUÇÃO
DE METODOLOGIAS
CRÍTICAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.124.119-154

INTRODUÇÃO

Participar desta publicação é uma grande honra, especialmente porque o encontro com a professora Juliana Dias foi precioso para despertar em mim outras percepções possíveis quanto à academia. Com ela, pude compartilhar o percurso metodológico da minha pesquisa enquanto ainda estava no mestrado e, posteriormente, tive a honra de contar com suas valorosas contribuições na Banca de Defesa. Na ocasião desta publicação, sinto a necessidade de celebrar os diálogos profícuos que tivemos nos últimos dois anos e de agradecê-la pela escuta sensível e pelo incentivo (seu exercício afetivo de docência acadêmica) para que eu continuasse a trilhar meu caminho na universidade.

Parte do que produzimos em nossos textos acadêmicos é resultado dos encontros que temos no decorrer da nossa trajetória. Por isso, sei que os diálogos que tive com a professora Juliana Dias também atravessaram minha escrita e minhas análises sobre as escolhas metodológicas que tive. Para além disso, esses encontros alimentaram a esperança de que é possível construir uma comunidade de aprendizagem que celebra o ser humano em sua complexidade, princípio da etnografia crítica.

Vejo o projeto etnográfico como humanamente situado, sempre filtrado através de olhos humanos e percepções humanas, suportando as limitações e os pontos fortes dos sentimentos humanos. A superestrutura científica está sempre apoiada na base da atividade humana, das crenças e dos entendimentos. (RICHARDSON, 2018, p. 554)

Neste texto, meu objetivo é discutir o processo de tomada de decisões das escolhas metodológicas que fiz ao desenvolver meu estudo etnográfico sobre “Discursos e letramentos de estudantes com

deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva do DF¹⁷". Elencar as escolhas metodológicas de uma pesquisa não é uma tarefa simples. Apesar de muitos textos acadêmicos não discutirem os desafios enfrentados por pesquisadores no momento da construção do projeto de pesquisa, o que sabemos é que, na perspectiva interpretativista, não acreditamos em receitas preestabelecidas ou em técnicas canônicas, dada a diversidade de campos de pesquisa que temos (MAN, 2016). Assim como lembra a Professora Gina Vieira (2021), em seu conto "*Um café à tarde com uma amiga, ou sobre as conversas que não cabem em uma dissertação*", publicado neste livro, nossa tarefa como pesquisadoras não segue uma linearidade e, por vezes, especialmente para as pessoas que não pertencem às camadas mais privilegiadas da sociedade, há verdadeiros dilemas a serem enfrentados no universo da pesquisa acadêmica.

Cada campo de pesquisa é singular, e, portanto, requer a necessidade de escolhas metodológicas que sejam adequadas para cada comunidade (MAN, 2016). A repetição, ainda que inconsciente, de ações coloniais nos modos de estabelecer as metodologias de pesquisa, corrobora com sistemas de opressão da Estrutura Social (FAIRCLOUGH, 2001). Do mesmo modo que, quando nos posicionamos de modo contra hegemônico, decolonial, podemos contribuir para a construção de novas perspectivas de representação de camadas da sociedade e causar fissuras na estrutura hegemônica que as oprime, com o objetivo de alcançar a mudança social.

Ao apresentar meu percurso sobre o estudo etnográfico que realizei, dialogo com outros etnógrafos sobre o conceito de reflexividade (RICHARDSON, 2018; MAN 2016) e sobre o caráter posicionado de nossos trabalhos na etnografia crítica.

Como já mencionado neste texto, sabemos que a definição metodológica da pesquisa não é linear, uma vez que os processos, de

17 Texto disponível no link <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39679>.

apropriação teórica, de idas ao campo e de definição de estratégias, são concomitantes. Com o objetivo de tornar minha apresentação mais didática, separei em seis tópicos os aspectos que considero relevantes para nosso diálogo, além desta introdução e das considerações finais. Cada tópico foi elaborado com base em uma questão, mas não tenho a pretensão de responder exaustivamente as indagações aqui apresentadas ou de estabelecer um manual, até mesmo por entender que tal feito é contraditório se nos propomos a realizar uma etnografia crítica. Meu interesse é, primordialmente, dialogar com você, afinal, quando escrevemos nós “lutamos para encontrar um lugar textual para nós mesmos, para nossas dúvidas e nossas incertezas” (RICHARDSON, p.550). Assim, a seguir, apresento as questões que construí com base no diálogo teórico sobre os estudos etnográficos críticos e que serviram de base para a escrita das seções deste capítulo:

1. *Como me posiciono diante da pesquisa, quais são as implicações da minha presença nesse campo? (ETHERINGTON, 2004)*
2. *Como meu projeto de pesquisa foi construído, houve diálogo com a comunidade de pesquisa para estabelecer a agenda? (MAGALHÃES, 2013; GREENWOOD; LEVIN, 2006)*
3. *Quais são as vozes para as quais eu abri espaço na construção do meu texto, tanto no que diz respeito à discussão teórica, quanto ao que concerne à apresentação da conjuntura (SOUZA, 2014) e à análise de dados;*
4. *Quais reflexões e mudanças o campo oferece para minha postura pessoal/profissional? (RICHARDSON, 2018; MAN, 2016,)*
5. *Como é minha relação com as participantes da pesquisa? (MAN, 2016; JOHNSON; JOHNSON; WEATHERFORD, 2006; JOHNSON; CAMERON et al, 1992; JOHNSON; JOHNSON,1990)*

6. *O que significou a apresentação da minha pesquisa para a comunidade acadêmica e para a comunidade de pesquisa?*

Como mencionei, o meu propósito é provocar outras reflexões possíveis sobre as nossas escolhas teóricas e metodológicas em uma pesquisa que se propõe etnográfica crítica. Para iniciar essa discussão, na próxima seção discuto alguns princípios da etnografia, com ênfase no conceito de reflexividade.

ETNOGRAFIA CRÍTICA E REFLEXIVIDADE

A história da etnografia convencional expõe um modo colonial de pesquisa, no qual os indivíduos são vistos como “o outro” (o pesquisado), em posição de significativa subalternidade (SPIVAK, 2010). O pesquisador¹⁸, nesse contexto, é considerado autoridade e seu saber sobrepõe-se aos saberes da comunidade participante – em uma relação assimétrica de poder – na qual a subalternidade dos indivíduos pesquisados valida a autoridade do pesquisador (a) (geralmente homem e branco), tal qual relatam Denzin e Lincoln (2006, p.15): “esse outro era o outro exótico, uma pessoa primitiva, não-branca, proveniente de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada do que a cultura do pesquisador (a).”

Um exemplo disso é a obra póstuma *Um diário no sentido estrito do termo*, de Malinowski (1967). Nessa obra, é nítida a posição do pesquisador em relação à comunidade participante: “de modo geral, meus sentimentos para com os nativos decididamente tendem para ‘exterminar’ os brutos” (MALINOWSKI, 1967, p.103). Em outro trecho, o pesquisador desumaniza a comunidade participante: “[v]

18 Especificamente nesse trecho, opto por marcar o gênero, de modo proposital, para indicar o que havia de mais comum nas pesquisas etnográficas convencionais.

ejo a vida dos nativos como totalmente destituída de interesse ou importância, algo tão distante de mim como a vida de um cão” (MALINOWSKI, 1967, p.195).

Os trechos narrados por Malinowski em seu diário são exemplos da postura do pesquisador que se coloca como significativamente superior às pessoas da comunidade de pesquisa, sobre isso, vale lembrar que Malinowski estava em outro contexto de produção de conhecimento; nesse contexto, o uso de metodologias extremamente coloniais era naturalizado. Embora, na pesquisa crítica, tenhamos alguma distância dessa narrativa, as decisões metodológicas tomadas em uma pesquisa podem evidenciar essa postura colonial, ainda que a teoria discutida nos textos acadêmicos resultantes dessas pesquisas se proponham decoloniais.

Em oposição à etnografia convencional, a qual assume o *Status quo*, e na tentativa de usar o conhecimento para a mudança social, a etnografia crítica está engajada com o fortalecimento dos espaços de voz dos/das participantes da pesquisa (THOMAS, 1993). Por esse motivo, ao escolher desenvolver um estudo com base na pesquisa etnográfica crítica, assumimos a postura política de apontar nossas ações para alcançar a mudança social, o que demanda exercício reflexivo contínuo.

Man (2016) elenca o preceito de Sócrates “conhece-te a ti mesmo”, esculpido no oráculo Delfos, como uma das origens do conceito da reflexividade. Ao focalizar o nosso interior em busca de preconceitos escondidos e de representações que sustentam relações de dominação, estamos a fazer uma prática reflexiva. Ao problematizar nossa arrogância, conferida pelo papel de poder atribuído a nós pesquisadores(as), e nossas “verdades”, estamos a praticar a reflexividade na nossa postura. Conhecer nossas crenças e intenções deve ser uma meta, antes que tenhamos a pretensão de ocupar esse lugar estratégico de poder que é representar “o outro” (RICHARDSON, 2018).

Steve Man (2016, p.16) nos adverte sobre a frequência com a qual os termos *reflexão* e *reflexividade* são erroneamente entendidos como equivalentes. Enquanto *reflexão* pode indicar o simples ato de pensar em algo, o termo *reflexividade*, em contraste, envolve uma “autoconsciência contínua”. Nessa perspectiva, a *reflexividade* é a capacidade de análise e de revisão da nossa postura no processo de produção do conhecimento, desencadeado pelas nossas pesquisas.

Entendo que a reflexividade e o conceito de dialética do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) estão em diálogo nas pesquisas de cunho etnográfico-crítico, uma vez que a vigilância de nossa posição social e das consequências da nossa atuação no campo de pesquisa, bem como a avaliação contínua da influência do campo nas nossas identidades, são capazes de promover mudanças sociais significativas para o processo de construção do conhecimento e do funcionamento da estrutura social (FAIRCLOUGH, 2001).

Durante nossas pesquisas, as questões que levantamos sobre as escolhas metodológicas e teóricas que fazemos denotam nosso engajamento com a pesquisa que se propõe crítica. Desse modo, considero que o todo o processo pesquisa (da construção do projeto à escrita do texto acadêmico) suscita análise de nossa postura em relação ao tema que abordamos e sobre a interferência de nossas crenças e valores sobre o processo interpretativista do tecido social (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017). Na próxima seção detalho os intercruzamentos da minha trajetória pessoal na pesquisa ao discutir minha posição no campo de pesquisa.

POSIÇÃO DE PESQUISADORA E TRAJETÓRIA

Em minha pesquisa, escolhi a metodologia etnográfica aliada aos estudos críticos do discurso. A natureza ontológica dos estudos

críticos do discurso (RESENDE, 2009) e a escolha política pela metodologia etnográfico-discursiva, junção da etnografia crítica (CAMERON *et al*, 1992; THOMAS, 1993) e da análise de discurso crítica (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), estabelecem o *caráter posicionado* do(a) pesquisador(a) e afastam a representação estabelecida pelo positivismo acerca da neutralidade dele(a) pesquisa.

Aprendemos mais sobre a pesquisa quando compartilhamos nossas experiências (MAN, 2016). Desse modo, sei que minhas experiências como irmã, filha e docente, certamente influenciaram minhas escolhas metodológicas. Por isso, em minha dissertação, escolhi, antes de detalhar os aspectos metodológicos, explicitar minha trajetória pessoal com o objetivo de esclarecer em quais aspectos ela influenciou meu olhar sobre o tema. Na tentativa de suscitar o processo reflexivo, Etherington (2004) indica quatro questões que devem ser levantadas para que o(a) pesquisador(a) desenvolva a perspectiva reflexiva; são elas:

1. Como minha história pessoal me levou a me interessar por esse tópico?
2. Quais são meus pressupostos sobre o conhecimento neste campo?
3. Como estou posicionado em relação a esse conhecimento?
4. Como meu gênero / classe social / etnia / cultura influencia meus posicionamentos em relação a este tópico / meus informantes? (ETHERINGTON, 2004, p.11).

Acredito que muito antes da minha entrada no campo de pesquisa, ou da elaboração do projeto norteador do estudo etnográfico-discursivo, meu olhar sobre a inclusão das pessoas com deficiência foi influenciado por minha trajetória familiar. Considero que a etnografia nos possibilita enxergar o mundo pelas lentes das outras

peças. Portanto, entendo que a convivência com minha mãe e com os meus irmãos fez com que eu percebesse o mundo da pessoa com deficiência intelectual pelas “lentes” de irmã (mais velha) e, também, de filha, ao ouvir as representações da minha mãe sobre a maternidade e sobre as dificuldades de educar cinco filhos, três deles com deficiência intelectual, em um contexto de pobreza e de negligência do Estado. Assim, meu processo formativo sobre inclusão teve início com a minha educação familiar. Logo, muito antes de entrar no ambiente escolar, minha leitura de mundo precedeu a leitura da palavra (FREIRE, 1989) em relação à inclusão das pessoas com deficiência.

O contato com pessoas com deficiência não ocorreu na escola, nos anos iniciais, naquele momento ainda não tínhamos a materialização da perspectiva da escola inclusiva. Meus irmãos estudavam em um centro de ensino especial e, por ser mais velha, os levava até a parada para esperar o ônibus que levava as crianças com deficiência para a escola. Essas idas e vindas eram permeadas de eventos nos quais era possível perceber as representações capacitistas que as pessoas tinham sobre os meus irmãos e sobre as outras crianças que usavam o transporte escolar (àquela época, havia um ônibus exclusivo para estudantes com deficiência).

Tive a oportunidade de acompanhar a ida compulsória dos meus irmãos para a escola inclusiva, com todos os fatores complicadores presentes no início da política de inclusão. Esse foi um momento marcante, no qual eu percebi as idas diárias da minha mãe em três escolas diferentes para acompanhar a vida escolar dos meus irmãos. Assim, em alguns momentos, fiquei emocionada ao ler artigos, como o de Matsukura e Cid (2004), que estudaram a realidade dos irmãos mais velhos de crianças com deficiência. A identificação com os relatos desse artigo e com os relatos dos/as participantes desta pesquisa intensificou a dificuldade emocional que eu enfrentaria para desenvolver a pesquisa, mas, ao mesmo tempo, viabilizou análises que

só foram possíveis por que minha trajetória deu-me insumos para que pudesse enxergar o tema com maior profundidade, de vários lugares.

Iniciei o relato da minha trajetória pela explanação da lente familiar, não por mera ordem cronológica, mas por entender que essa lente constituiu minha identidade docente, antes mesmo que eu fizesse a graduação em Letras. Assim, quando iniciei meu trabalho docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, ressignifiquei minhas experiências em razão da lente de docente. Foi nesse contexto que, influenciada por minha trajetória familiar, busquei formação sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência e iniciei os estudos sobre o tema. Primeiramente, no curso de Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); depois, em especialização oferecida em parceria entre UnB e SEDF, em Letramentos e Práticas Interdisciplinares, na qual realizei estudo de caso sobre as postagens de pessoas com deficiência intelectual no *Facebook* (OLIVEIRA, 2015).

Ainda sobre a lente de docente, preciso explicar que o exercício da docência na escola na qual realizei meu estudo influenciou positivamente minha relação com os/as participantes da pesquisa. Heath e Street (2008) explicam que pode ser extremamente difícil para o(a) etnógrafo(a) estar em um campo conhecido. Entendo que a dificuldade em realizar a pesquisa na escola onde trabalhei por seis anos como docente estava ligada à redefinição do meu lugar no campo de pesquisa; o lugar de pesquisadora é diferente do lugar de professora.

Minha atuação como educadora, coordenadora e supervisora pedagógica era muito ativa, o que significou estar em contato direto com os estudantes do meu campo. Assim, quando iniciei a pesquisa na comunidade escolar, os estudantes que não estavam participando diretamente da pesquisa, em função dos vínculos que eu havia criado com eles anteriormente, continuaram a procurar minha ajuda para

resolver algumas questões com a gestão. Eu escutava os estudantes e dizia a eles que estava ali realizando um trabalho de pesquisa, e explicava em detalhe meu interesse. Depois de aproximadamente um mês de observações iniciais, os estudantes já tinham entendido que eu não desempenhava mais minhas funções anteriores na escola. Por entender as implicações da minha presença no campo de pesquisa e do campo de pesquisa em minhas emoções, considero que foi preciso muita reflexividade para que eu enxergasse pelas lentes de pesquisadora a comunidade que eu tanto conhecia.

Ao passo que senti dificuldade durante a pesquisa em ressignificar meu lugar, tive a oportunidade de ter acesso a informações importantes sobre o cotidiano dos(as) estudantes em razão da minha relação com a comunidade escolar. Por conhecer muitas pessoas do campo, fui incluída nos grupos de *WhatsApp* de professores e estudantes, o que possibilitou um olhar expandido para o campo de pesquisa.

Em razão das consequências da segregação e da discriminação sofridas pelas pessoas com deficiência no decorrer da história do *nosso País* é perceptível o silenciamento das famílias de pessoas com deficiência intelectual. Diante desse contexto, entendi que meu lugar de pesquisadora da universidade era um fator de distanciamento em relação às famílias.

O lugar conferido aos(às) pesquisadores(as) no decorrer da história estabeleceu representações sobre o conhecimento do(a) pesquisador(a) como autoridade em razão do seu conhecimento acadêmico. Em alguma medida, esse conhecimento, destacado da realidade social (GREENWOOD; LEVIN, 2006), afasta ainda mais os/as participantes da pesquisa. Desse modo, com o objetivo de horizontalizar a minha relação com os/as participantes (familiares e estudantes), tive muitas conversas informais, antes mesmo de construir o projeto. Naqueles momentos, dividi com eles e elas a

minha história de irmã, filha e docente, a fim de que entendessem o meu propósito e ponto de partida para o estudo e que se sentissem participantes desse momento.

O compartilhamento da minha trajetória de vida com os/as participantes da pesquisa, bem como em minha dissertação, pode ser entendido também como exercício de reflexividade. Quantas vezes nos propomos a escrever nossas motivações pessoais e profissionais ao realizar um estudo? Frequentemente, por inferências às leituras de textos acadêmicos, somos levados a crer que a postura adequada é a de não trazer de maneira explícita nossas motivações. Em alguns casos, o apagamento dessas informações pode indicar um desejo de demonstrar certa “neutralidade” diante da pesquisa.

Greenwood e Levin (2006, p.95) tecem duras críticas à constituição da universidade enquanto local de poder dominado por elites que propõem agendas ensimesmadas, ainda que desenvolvam independência dos interesses do Estado e da Igreja. Os pesquisadores criticam ainda o que definem “como papel autopoiético do corpo docente de estabelecer grande parte das agendas de pesquisa” e atentam para o fato de que o ambiente da universidade pode ser de grande rivalidade, no que diz respeito à competitividade nas relações.

O *ethos* cartesiano separou a mente do corpo, a práxis da reflexão, a ciência da ação social. As questões de pesquisa são formuladas seguindo padrões profissionais e ignoram a natureza holística dos problemas da vida real. (GREENWOOD; LEVIN, 2006, P.101)

Sabendo que mente e corpo são indissociáveis, é preciso entender que o sentir atravessa nossas práticas, ainda que não ofereçamos espaço para a discussão das nossas emocionalidades nos textos acadêmicos. Uma das heranças da lógica positivista é associar ciência à supressão de emoções, na intenção de produzir suposta neutralidade (entendida pelos positivistas como critério para conferir

validade) em relação à construção do conhecimento. Greenwood e Levin (2006, p.102) escrevem com espanto sobre como ainda é latente a ideia de que “para serem ‘científicos’ os pesquisadores precisam cortar os vínculos com o que for observado”.

Ainda que por omissão, colocar-se como neutro diante de um estudo etnográfico crítico, para mim, seria negar a relação entre minhas identidades e como elas podem colaborar para o processo interpretativista do tecido social. Assim como afirma Berger (2001, p.513), apresentar minhas motivações “não significa que eu não sou uma cientista social e não vejo as coisas através das lentes do meu treinamento científico social. Essa lente faz parte de quem eu sou, e essa é a lente que me permite analisar e tirar conclusões sobre meu trabalho de campo.”

Entendo, desse modo, que minha interpretação do campo de pesquisa é atravessada pelas lentes que adquiri no decorrer da minha trajetória e que essas lentes também fazem parte de quem sou como pesquisadora. Assim, considero a autoetnografia defendida por Berger (2001) como uma maneira de contestar o histórico colonialista do nosso País e, porque não dizer, a forma de fazer pesquisa.

Considero que minha etnografia, portanto, teve três momentos de maior relevância: iniciou-se desde a minha infância, com o convívio com meus irmãos (pessoas com deficiência intelectual) e com a minha mãe (que, há quase trinta anos atrás enfrentou o capacitismo¹⁹ desde os ambientes hospitalares até a vizinhança); continuou no meu processo de formação e atuação docente; e, por fim, materializou-se em pesquisa acadêmica (OLIVEIRA 2020). Na próxima seção, detalho o processo de elaboração do projeto de pesquisa e das observações iniciais de campo.

19 O capacitismo (ALVES, 2019; CAMPBELL, 2001) é o preconceito direcionado às pessoas em razão da deficiência, problema social que é discursivamente representado pelos/pelas estudantes, docentes e familiares, e que influencia os letramentos de estudantes com deficiência intelectual (OLIVEIRA, 2020).

CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Assim como Thomas (1993) explica, a etnografia é um trabalho árduo. Nesse sentido, a escolha de realizar um estudo etnográfico crítico em um período de apenas dois anos parece desafiadora. Entretanto, como já mencionei na seção anterior, minha pesquisa não começou com a entrada no mestrado.

Ainda que parte das pesquisas acadêmicas siga agendas já estabelecidas por outros pesquisadores (GREENWOOD; LEVIN, 2016) os/as participantes da pesquisa também têm suas agendas. Sem o devido contato com a comunidade, as dúvidas com relação à delimitação do tema podem ser inquietantes. Acerca disso, Magalhães (2013) pontua que: “uma atitude mais indicada ao nosso tempo é conhecer as demandas de um determinado grupo social e escolher um tema de estudo que possa significar uma contribuição para o grupo” (MAGALHÃES, 2013, p. 355).

Em muitos casos, o desenho da pesquisa é feito de maneira solitária, com base em estudos e pesquisas anteriores sobre a temática. Contudo, para que possamos compreender melhor qual agenda de pesquisa se faz necessária para a comunidade, é preciso que estejamos em diálogo com as(os) participantes desde o desenho do projeto. Assumir o compromisso de contestar o *status quo* é, também, contestar as relações de poder outrora estabelecidas entre pesquisador(a) e os/as participantes da pesquisa.

Por entender a complexidade que era a tarefa de construir uma pesquisa com a comunidade e não apenas sobre ela (CAMERON et al, 1992), estive presente no campo desde o momento da construção do projeto. Foram as muitas conversas informais que tive, com diferentes atores da comunidade escolar, que me trouxeram reflexões necessárias para o desenho e desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, minha aproximação com a comunidade, antes da elaboração

do projeto, como já discutido em parte no tópico anterior, revelou-se como possibilidade de oferecer espaço, no campo acadêmico, para a discussão de questões sociais que eram relevantes para aquele grupo. Sobre isso, Denzin e Lincoln dizem: “[n]ossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Jim Thomas (1993) explica que, enquanto etnógrafos tradicionais estão imbuídos de estudar a cultura da sociedade com fins descritivos, os etnógrafos críticos concentram seus trabalhos no objetivo de promover a mudança social. Em 2018, ao participar de algumas atividades abertas à comunidade, tive contato com os(as) estudantes e com os(as) docentes da escola. Fui convidada para eventos e para algumas coordenações pedagógicas que tinham como foco a inclusão dos(as) estudantes com deficiência intelectual. As visitas ao campo possibilitaram o ajuste de questões pensadas anteriormente, como afirma Angrosino (2009):

Aos poucos, à medida em que adquire mais experiência no campo de pesquisa, o pesquisador pode começar a distinguir as questões que parecem importantes e concentrar-se nelas, prestando proporcionalmente menos atenção às coisas de menor importância (ANGROSINO, 2009, p. 56).

Além de contribuírem para o processo de delimitação temática da pesquisa, as observações iniciais foram relevantes para definir as escolhas metodológicas que seriam necessárias para estabelecer melhor diálogo com os(as) participantes. Essas conversas ainda foram capazes de tornar a escrita do projeto menos solitária e mais significativa e foram imprescindíveis para o surgimento das questões e para o delineamento dos objetivos da pesquisa.

A etnografia crítica rejeita essencialmente a formulação de hipóteses, as reflexões interpretativas dos(das) pesquisadores(as) devem partir da análise do tecido social, da geração de dados. Ainda

assim, é preciso que estejamos atentos para as hipóteses internalizadas que carregamos em razão de nossas crenças e das experiências que decorrem de nossa trajetória. Steve Man (2016) nos alerta sobre o perigo que representam as hipóteses formuladas pelos(as) pesquisadores(as) em seus trabalhos, uma vez que estabelecer hipóteses pode significar mudança nas escolhas metodológicas para que os resultados da pesquisa estejam de acordo com as hipóteses previstas.

Como mencionado ao longo da seção, minha posição de pesquisadora, irmã e filha estava sempre em conexão com as reflexões trazidas pela comunidade de pesquisa. Portanto, essas reflexões ressoavam em mim, tanto durante o processo de construção do projeto de pesquisa, quanto durante a geração de dados, e transbordaram na escrita de vinhetas sobre minhas visitas ao campo de pesquisa. Na próxima seção, apresento a escolha metodológica referente à escrita de vinhetas, com base em alguns exemplos de textos escritos durante a geração de dados.

VINHETAS

Creese, Blackledge e Takhi (2017) descrevem as vinhetas como uma ferramenta reflexiva para a realização de observações do campo de pesquisa e dão aos(às) pesquisadores(as) a oportunidade de analisarem sua relação com o contexto de pesquisa, seus preconceitos, suas afiliações culturais e suas crenças. Minha escolha por escrever vinhetas reflexivas não foi previamente estabelecida. Senti a necessidade de escrever sobre minhas emoções durante o processo de observação participante, antes mesmo de iniciar as observações da sala de aula, em minhas idas ao campo, anotava em meu caderno as descrições do que havia observado e, apenas quando chegava em casa, sentia-me confortável para descrever meus sentimentos.

Enquanto eu realizava minhas anotações, em alguns momentos, senti a curiosidade de alguns estudantes sobre o que eu estava escrevendo. Em uma ocasião, por necessidade, iniciei as minhas anotações usando o recurso do aplicativo Whatsapp, no quadro 01, relato o motivo pelo qual iniciei a escrita das vinhetas utilizando o celular e as vantagens que percebi ao utilizar essa ferramenta para escrever as vinhetas.

Quadro 01- Vinheta sobre anotações de campo no ambiente *Whatsapp*.

No primeiro dia de observação de aula, levei o meu caderno com o propósito de realizar algumas anotações que fossem pertinentes, e, até mesmo, para tornar minha presença mais natural quanto possível em sala de aula. Entretanto, percebia os olhares de alguns estudantes para o caderno, com ar de curiosidade sobre o que iria fazer e, além disso, ao começar minhas anotações, me deparei com a apresentação de seminário pelos/pelas estudantes. Para facilitar a exibição dos slides, as luzes foram apagadas e a solução que encontrei para registrar as informações foi enviar mensagens a mim mesma no ambiente virtual *WhatsApp*.

Ao realizar minhas anotações, percebi que o uso do celular conferia algumas vantagens em relação às informações: segurança dos dados, uma vez que as mensagens poderiam ser enviada por e-mail ao final de cada observação; privacidade, dada a particularidade do uso do celular; sequência textual e visual, já que eu poderia fotografar silenciosamente alguns momentos da observação, não para utilizar as fotos do campo, mas para posteriormente ativar minha memória para cada evento observado; e, por fim, naturalidade, pois as pessoas estão muito familiarizadas com o uso de celulares. Desse modo, consegui anotar em tempo real o que observava.

Ainda que a naturalidade do uso do celular seja um aspecto facilitador do trabalho de anotação, preferi utilizar essa técnica apenas em momentos específicos nos quais os estudantes estavam concentrados nas tarefas diárias da escola. Assim, não despertava estranheza ao utilizar o celular em aula. Especialmente no momento da cópia de conteúdos, momento muito repetitivo durante as aulas, o uso do celular é permitido para os estudantes. Desse modo, aproveitei o mesmo momento para realizar minhas anotações. O uso do celular em outros ambientes como nos corredores (durante o intervalo das aulas), nas coordenações coletivas e durante as observações dos atendimentos da sala de recursos, foi ainda mais proveitoso do ponto de vista de diminuir a estranheza da minha presença.

Fonte: elaboração própria.

Em alguns momentos, as vinhetas eram a maneira mais adequada para que eu entendesse os meus próprios sentimentos em relação às observações. A breve descrição da situação observada e dos sentimentos ativados no contexto do campo de pesquisa permitiu-me reviver aqueles momentos posteriormente, quando li as anotações para proceder às análises. Acrescento ainda que a ordem das anotações, combinada com algumas fotos que registrei do campo de pesquisa, permitiram-me uma sequência cronológica de registro, que favoreceu a retomada de informações importantes e serviu como apoio à minha memória no momento de realizar a análise de dados. No quadro 2, apresento uma vinheta na qual é possível perceber o quanto minha escrita foi influenciada pela identidade de docente para descrever uma aula de sociologia.

Quadro 2 – Lentes de Docente

25/03/2019 09:35 Aula de sociologia – 25/03/2019 09:35 – Pesquisadora: Estudantes pedem à professora que ela faça uma revisão de conteúdo, pois o estudo dirigido de sociologia acontecerá após o intervalo. Na escola, os estudos dirigidos são aplicados coletivamente e, hoje, as aulas foram reduzidas para que os estudantes fizessem o estudo dirigido partir das 11 horas. A professora diz que dará 10 minutos aos estudantes para que revisem o conteúdo do caderno.

25/03/2019 09:39 – A sala está organizada em 4 fileiras de carteiras duplas. Nardo senta sozinho e Violeta acompanhada.

25/03/2019 09:47 – A professora inicia uma explanação como revisão para o estudo dirigido. e chama a atenção de um estudante que estava com fones de ouvido. Pede a ele que os retire, por favor.

25/03/2019 09:48 – Enquanto isso, Nardo se mostra atento e Violeta copia uma atividade de outra disciplina do caderno da sua colega. Enquanto a professora faz a revisão, ela faz perguntas aos estudantes e a maioria das perguntas parecem ser retóricas, pois os estudantes não respondem. 25/03/2019 09:59 – O olhar aflito da professora captura meu sentir docente, como representar, ou figurar no papel de professora em uma escola tão antiga em tempos tão modernos? Quando uma estudante participa da aula, o brilho no olhar da professora é nítido.

25/03/2019 10:01 – Pesquisadora: Em pensamento, saio do campo de pesquisa por um instante e início uma reflexão sobre como construir o conhecimento na coletividade, como ensinar de modo mais ativo , mais participativo?

25/03/2019 10:02 – Pesquisadora: Percebo no olhar do Nardo que ele tenta acompanhar, que se coloca na postura de estudante, mantém os olhos fixos na professora, mas perde-se. Enquanto isso, Violeta continua a copiar o conteúdo da disciplina de Arte em seu caderno.

25/03/2019 10:28 – Pesquisadora: Os problemas da educação tradicional costumam aparecer em ambientes menos violentos. Como a professora de sociologia dá maior liberdade aos alunos, os estudantes demonstram verbalmente o desinteresse durante a aula. Uma estudante disse, durante a explicação, “Professora, pelo amor de Deus, só quero ir embora”. A professora diz para a estudante que está tentando revisar o conteúdo, a estudante rebate e diz que mesmo assim quer ir embora, professora pede respeito.

25/03/2019 10:31 – Fico profundamente pensativa sobre o ocorrido. Na aula anterior, na qual não havia espaço para expressão do estudante, o professor tinha a sensação de ser mais respeitado, uma vez que havia maior vigilância na fala discente. O que faz os estudantes sentirem-se mais estimulados a realizar as tarefas nos ambientes de coerção do que nos espaços em que têm mais liberdade para se expressarem?

Fonte: elaboração própria.

Embora estivesse centrada em observar o que ocorria em sala de aula e a interação de estudantes com deficiência intelectual com o restante da turma, para compor a vinheta, descrever meus sentimentos era uma maneira de entender a dimensão interpretativa na qual estava focalizada no momento de narrar minhas representações sobre o campo de pesquisa. Tusting, McCulloch, Bhatt, Hamilton e Barton (2019) utilizam vinhetas para descrever as atividades acadêmicas e defendem que elas podem ilustrar a diversidade do dia a dia dos participantes da pesquisa, além de mostrarem as pressões às quais as pessoas enfrentam e como reagem a elas. No quadro 03, apresento um exemplo de vinheta no qual o meu foco estava em perceber as relações dos(das) estudantes com deficiência no ambiente de sala de aula.

Quadro 03 – Vinheta escrita no ambiente WhatsApp.

[07:38, 26/03/2019] Mayssara: – aula de Arte –

Os estudantes me receberam muito bem na entrada em sala de aula. Foi uma sensação muito boa; sinto que estou, a cada dia, mais integrada ao grupo dos/das estudantes.

[07:42, 26/03/2019]: A professora inicia a aula e cobra dos/das estudantes que acessem o drive e realizem as atividades que foram disponibilizadas no drive. Ela, inclusive, disponibiliza o link do drive: gg.gg/ArtesCem02

[07:42, 26/03/2019]: Ela pede aos/às estudantes que têm internet que abram o drive e vejam as músicas que serão discutidas na próxima aula; as músicas são da Matriz do PAS (avaliação que seleciona estudantes do Ensino Médio para ingresso na Universidade de Brasília).

[07:44, 26/03/2019]: A professora coloca música para tocar, no seu notebook pessoal. A sala de aula não tem projetor; o som está com volume baixo.

[07:44, 26/03/2019]: Os estudantes conversam entre si durante a execução da música.

[07:44, 26/03/2019]: Nardo está presente, Violeta faltou.

[07:49, 26/03/2019]: Após a execução da música, uma estudante tenta explicar a letra. Foi interessante ver a estudante se empenhar em fazer a explanação, mesmo sem nota vinculada à apresentação dela.

[07:49, 26/03/2019]: Percebo que os estudantes ficam mais atentos à apresentação dos colegas.

[07:50, 26/03/2019]: A sala tem alguns desenhos na parede, feitos pelos/pelas estudantes.

[07:52, 26/03/2019]: A professora reforça a importância de os alunos ouvirem as músicas antes da explicação dos colegas. E atende ao pedido dos alunos para que ouçam a música durante a aula.

[07:54, 26/03/2019]: Pergunto ao Nardo se ele conseguiu acesso ao drive e ele responde que tentou em casa e não conseguiu. Perguntei a ele se ele tem internet no celular, ele respondeu que sim. Combinamos que eu o ensinaria a acessar depois da aula. [07:58, 26/03/2019]: A professora tenta explicar para os demais estudantes sobre como acessar o drive, percebo que Nardo não entendeu e vou até a carteira dele, que está ao lado da minha para explicar.

[07:59, 26/03/2019]: Ele conseguiu acessar o drive e tirou *print* da tela com as informações das músicas. Nardo postou no grupo de *WhatsApp* da turma para que os demais alunos pudessem ter acesso ao conteúdo, já que alguns estudantes estavam com dificuldade para acessar o drive.

[07:59, 26/03/2019]: Inicialmente ele estava um pouco inseguro, mas quando percebeu que conseguiria, ficou visualmente satisfeito com a execução e me agradeceu pela ajuda.

[08:06, 26/03/2019]: Os estudantes participam bastante durante a correção dos exercícios passados para casa. Sinto-me inspirada pelo clima de aprendizagem no qual os estudantes são os protagonistas. Ao mesmo tempo, observo que Nardo está presente fisicamente, mas não psicologicamente.

[08:09, 26/03/2019]: Ele abaixa sua cabeça e a encosta na carteira. Nesse movimento, sinto como se ele entrasse em uma concha pessoal, como se escondesse. A professora pergunta ao Nardo se ele se lembra do que colocou na resposta da questão, ele balança a cabeça em um movimento de negação, silenciado.

[08:10, 26/03/2019]: Quando os estudantes são os protagonistas a aula flui, é mais leve também.

[08:11, 26/03/2019]: Observar o protagonismo dos/das estudantes da turma em oposição ao silenciamento do Nardo é muito representativo. Nas outras aulas, não foi possível perceber essa diferença que hoje percebi. Na maioria das aulas, os estudantes são silenciados. Assim, o silenciamento dos/das estudantes com deficiência não foi notado. Hoje, ao ver o protagonismo dos/das estudantes da turma, o silêncio de Nardo “falou alto”.

Fonte: elaboração própria.

O protagonismo de Nardo ao realizar a postagem no grupo da turma para explicar como os colegas deveriam fazer o acesso, em oposição ao seu silenciamento sobre o conteúdo discutido em sala de aula, causou-me muita inquietação. Durante a observação, foi possível perceber o silenciamento dos estudantes com deficiência intelectual em relação aos colegas de turma. Ao reler as vinhetas, durante as fases da análise de entrevistas dos(das) estudantes, foi importante ter acesso às descrições de momentos como o que pude relatar no quadro 03.

A escrita de vinhetas também foi relevante no momento das entrevistas semiestruturadas. “Entrevistar é um encontro social” (MAN, 2016, p.51) e os encontros moldam nossas perspectivas quando estamos conscientes das nossas responsabilidades ao costurar representações do tecido social em busca de mudança.

Longe de querer apenas capturar imagens, recortar frases ou histórias de vida, nosso papel é semelhante ao de uma costureira que confecciona colchas de retalhos (Denzin e Lincoln, 2006), para ela, as partes ganham maior relevância quando estão posicionadas dentro da estrutura da colcha. Como etnógrafos críticos, essa montagem, portanto, depende não só dos pedaços de tecidos aos quais temos acesso, mas, sobretudo, da nossa habilidade interpretativista de contextualizá-las, sempre com o objetivo de promover a mudança social.

Por ter a oportunidade de dividir minha história de vida com a comunidade e, com o objetivo de honrar a partilha de histórias e de sentimentos que acontecia a cada diálogo, me senti no dever de buscar novas maneiras de representar as pessoas com deficiência intelectual, para além dos estereótipos sociais coletivamente construídos. Na próxima seção, detalho o processo de escrita da análise de conjuntura, indicando quais são as vozes para as quais eu abri espaço de destaque na elaboração da minha dissertação, tanto no que diz respeito à discussão teórica, quanto ao que concerne à apresentação da conjuntura;

CONJUNTURA DE PESQUISA

A análise da conjuntura de pesquisa requer a recuperação dos elementos políticos, econômicos e sociais que permeiam o tema escolhido. Souza (2014, p.8) pontua que uma análise de conjuntura sempre focaliza “*determinada visão do sentido e do rumo dos acontecimentos*”. Sabendo da complexidade da tarefa que é recuperar os principais acontecimentos, cenários, atores, e a relação de forças e articulação entre “estrutura” e “conjuntura”(SOUZA, 2014, p.9), devemos sempre ter em mente qual o nosso propósito nas pesquisas que realizamos.

A construção da conjuntura de pesquisa focaliza os principais aspectos em relação ao tema com base também na perspectiva e nas motivações de quem a escreve, uma vez que “a linguagem é uma força constitutiva, criando uma visão particular da realidade e de si. Nenhuma encenação textual é inocente – incluindo esta (RICHARDSON, 2018, P.543).”

Desse modo, a escrita da conjuntura, para além da descrição fria das categorias “é em si mesma um ato político”, uma vez que há duas possibilidades para a escrita da narrativa, uma delas é utilizar o prisma “do poder dominante” e a outra é partir da ótica dos movimentos sociais, “da oposição ao poder dominante”(SOUZA, 2014, p.8; p.15).

Assim, a análise da conjuntura de uma pesquisa crítica deve ser feita de uma perspectiva que questione o poder dominante. Para isso, a organização das categorias de análise de conjuntura precisa incluir as vozes daqueles que foram historicamente excluídos(as) em razão das relações assimétricas de poder. Entendo que a promoção da mudança social está ligada à ampliação dos espaços de voz nos quais as pessoas, consideradas subalternas, possam falar (Spivak, 2010).

Compreendo que a seleção dos acontecimentos e das vozes que compõem essa recuperação histórica, sobre a temática abordada em nossas pesquisas, deve privilegiar as representações que almejamos destacar sobre os(as) participantes, ou seja, as representações contra hegemônicas.

Dessa forma, trazer as vozes de pessoas que representam o grupo de pesquisa em outras esferas, de atores sociais (pessoas com deficiência) que historicamente lutaram pelo contra o capacitismo e que, em razão de sua luta, conquistaram o reconhecimento do Estado na forma de muitos textos legislativos²⁰, foi uma maneira de ressignificar os lugares de poder, normalmente negados a essas pessoas.

Partir do ponto de vista dos movimentos populares não é, obviamente, inventar situações, acontecimentos e correlações de forças que beneficiem o campo popular no nível da fantasia e da imaginação dos analistas interessados. É partir dos acontecimentos social e historicamente determinados, existentes, concretos, mas percebê-los, analisá-los sob a ótica de interesse 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.15-16)

Em minha pesquisa, precisei recuperar a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil (ARAÚJO, 2017; THOMA; KRAEMER, 2017; VILELA, 2016; FERREIRA, 2015; JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 1996;). Como ponto de partida para entender a complexidade da estrutura que nos constrange a ações tão capacitistas, foi preciso recuperar os processos aos quais as pessoas com deficiência intelectual foram submetidas no decorrer da história. Naturalmente, as implicações dessas leituras para mim podem ser diferentes, dada minha posição de irmã de pessoas com deficiência intelectual.

20 Na minha dissertação (OLIVEIRA 2020), elaborei um quadro descritivo dos principais textos legislativos voltados às pessoas com deficiência e os respectivos links de acesso para as normativas.

Bell hooks (2020), ao escrever os motivos que a levaram à escolha pela vida intelectual, relembra que a teoria nos oferece compreensões que são potenciais para nos fazer crescer e para promover cura. A autora escreve suas motivações em escolher uma vida intelectual:

Quando penso sobre por que escolher uma vida intelectual em uma sociedade anti-intelectual, o que imediatamente me vem à mente é o impacto transformador de novas ideias e conhecimentos. (HOOKS, 2020, p.211)

Ao discorrer sobre como a leitura foi potente para entender a diversidade de ideias e de pensamentos da sociedade, Bell hooks (2020) pontua que sua sede de leitura estava atrelada a compreender melhor as escolhas feitas pela família dela. Nesse sentido, para além de discutir os problemas sociais que se apresentam discursivamente, qual seria a razão pela qual eu me debrucei por dois anos em uma pesquisa acadêmica? Certamente, tive em mente o impacto transformador dos conhecimentos acadêmicos para a compreensão das escolhas da minha família e o impacto transformador da minha trajetória pessoal na construção da minha pesquisa.

A pesquisa exaustiva estava muito associada a responder, em primeiro lugar, minhas perguntas internas, minhas inquietações como irmã, filha, professora e que agora assumia a postura de pesquisadora, o que seria ser uma pesquisadora de um tema que já me atravessava desde a infância? Pesquisar significava mais do que construir uma carreira profissional, era uma maneira de curar antigas dores. Ao mesmo tempo, pesquisar significava mergulhar na natureza do problema social, descobrir injustiças que moldaram a estrutura que, até hoje, nos constrange nas mínimas ações. É sabido que a teoria pode nos trazer cura (HOOKS, 2017), mas a investigação minuciosa da realidade social, também pode trazer adoecimento, se não entendemos nosso papel como pesquisadoras.

Quando realizei o levantamento sobre o histórico da saúde mental no Brasil e sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual, senti um grande abalo em minha estrutura psicológica, um mar de desesperança ocupava meu imaginário e eu, ainda que não quisesse escrever sobre a deficiência sob o prisma de denúncia da dor, da negligência e da violência, uma vez que considero que isso já foi feito e que tem grande relevância para entendermos os processos da exclusão das pessoas com deficiência em nossa sociedade, eu senti que minhas ideias tinham sumido, porque desde o primeiro momento, meu compromisso e minha meta para a pesquisa era promover a ressignificação dessas representações opressoras.

O Brasil, por oitenta anos, viveu um dos momentos mais vergonhosos de sua história, segregou e matou cerca de sessenta mil pessoas, isso tudo apenas no Hospital Colônia. Por isso, saber que a segregação foi a maneira encontrada pelas famílias como solução para o problema que acreditavam ter com as crianças com deficiência intelectual, como foi o caso dos meninos de Oliveira, que foram transferidos para o Hospital Colônia, causou-me profunda revolta. (Oliveira, 2020, p.51).

Ao me deparar com todos esses sentimentos, tive muita dificuldade em prosseguir na minha escrita. Como recuperar a trajetória das pessoas com deficiência sem reduzir suas identidades ao sofrimento, ao preconceito e à discriminação? Foram dias escrevendo apenas sobre como eu estava me sentindo diante da minha pesquisa, antes que eu pudesse pensar em focalizar a trajetória de luta das pessoas com deficiência e não apenas de denunciar as violências às quais elas foram submetidas e ainda são.

Nós temos uma dupla tarefa em nossas pesquisas, precisamos conhecer as opressões do centro hegemônico que constrange nossas ações e entender como essas relações de dominação operam. Ao mesmo tempo, nossas pesquisas devem oferecer espaço para os discursos contra hegemônicos e, para isso, não podemos nos limitar à

crítica do problema social. Dissecar o problema social e compreender as facetas pelas quais operam as ideologias é relevante para analisar a complexidade do problema investigado, entretanto, devemos ir além.

Com o tempo e outras leituras sobre o movimento social das pessoas com deficiência, percebi que a crítica era apenas uma parte da conjuntura e que havia, também, um tensionamento causado pela luta das pessoas com deficiência em busca de garantias constitucionais. Essa luta provocou significativas mudanças na estrutura política, econômica e social do nosso país, até então muito capacitista.

Ao assistir ao documentário *Movimento Político das Pessoas com Deficiência* eu compreendi que minha escrita precisava privilegiar as vozes das pessoas que protagonizaram o processo de mudança social e que, muitas vezes, ainda eram representadas sob a ótica da subalternização. Meu compromisso ético ao construir a conjuntura da pesquisa era o de não continuar a reproduzir as relações de dominação sofridas pelas pessoas com deficiência. Para isso, era necessário trazê-las para o lugar de autoridade, por isso, optei por transcrever as vozes dos documentários sobre movimento político das pessoas com deficiência no Brasil²¹ nas citações do capítulo de conjuntura.

Inspirada na máxima “nada sobre nós sem nós²²”, me propus a construir a conjuntura da minha pesquisa em diálogo com as vozes das pessoas que viviam a situação-problema da agenda proposta no meu projeto de pesquisa. Desse modo, considero que se construísse um texto sem trazer as vozes das pessoas com deficiência, eu estaria reproduzindo o capacitismo e perderia a oportunidade de utilizar o

21 História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil; Deficiência e diferenças; Da Invisibilidade à Cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência, Memorial da Inclusão; Deficiência Visual e Capacitismo com Camila Araújo Alves.

22 Nada sobre nós sem nós (SASSAKI, 2011, s/n) “Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência”.

espaço de discussão acadêmica para promover representações contra hegemônicas sobre as pessoas com deficiência.

Na próxima seção, relato minha experiência de apresentação da dissertação para a comunidade de pesquisa e para a comunidade acadêmica, para a Banca Examinadora.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO PARA A COMUNIDADE DE PESQUISA/ACADÊMICA

O trabalho de pesquisa feito em conjunto com a comunidade nos oferece a oportunidade de realizar devolutivas sobre o processo de produção de conhecimento desencadeado pelo campo. Quando pesquisamos “com” e não apenas “sobre”, temos o compromisso de tornar as pesquisas públicas, tanto para o ambiente acadêmico, como para os ciclos sociais dos quais participamos.

As devolutivas (“feedback”) são estimuladas por Cameron et al (1992, p.134) como maneira de compartilhar o conhecimento acadêmico e elas podem ser formais, com oficina direcionada para esse tema, ou informais, quando há respostas às perguntas feitas pelos/as participantes da pesquisa (OLIVEIRA, 2020).

Durante o processo de pesquisa, participei de várias reuniões pedagógicas nas quais eram desenvolvidos estudos de caso e pude compartilhar com a comunidade os saberes que tive acesso no ambiente acadêmico. Além das coordenações, participei de oficinas desenvolvidas pela Coordenação Regional de ensino e tive a oportunidade de dialogar com os profissionais das equipes especializadas que atendem todos os estudantes da cidade. Nesses momentos, senti que minha leitura de conjuntura se expandia para que

eu pudesse escrever um texto que fosse relevante para estudantes, familiares e profissionais.

Em março de 2020, antes mesmo de defender minha dissertação para a Banca Examinadora, apresentei o conteúdo para o Centro de Ensino Médio Girassol. Na ocasião, foi impactante receber os comentários das participantes e dos participantes sobre os recortes que escolhi evidenciar em minha dissertação. Lembro-me, com muita nitidez, da emoção que senti ao apresentar o trabalho que havia escrito para as pessoas que me ajudaram a construir aquele conhecimento.

Em junho de 2020, tive a oportunidade de discutir alguns resultados encontrados na pesquisa em uma *live*²³ promovida pela Subsecretaria de Formação de Profissionais da Educação (EAPE). Nessa live, dialoguei com a Professora Gina Vieira e com a Psicóloga Camila Maia sobre os pontos que consideramos relevantes apresentar para docentes da Secretaria de Educação do DF.

Levar a discussão sobre como as representações capacitistas, tecidas a respeito dos(das) estudantes com deficiência intelectual, interferem no processo de letramentos de estudantes e, além disso, deixar o conteúdo disponível em formato digital e acessível, foi uma maneira que encontrei de dar uma devolutiva ainda maior do trabalho que havia realizado com a comunidade escolar do Centro de Ensino Médio Girassol.

Outro momento de devolutiva para a comunidade foi a apresentação da dissertação para a Banca Examinadora. Em razão da pandemia que enfrentamos, a defesa foi promovida virtualmente e pude contar com a presença de aproximadamente 62 pessoas. A tensão característica que costuma compor os momentos de avaliação, misturou-se à responsabilidade de ser avaliada diante de participantes da pesquisa,

23 <https://www.youtube.com/watch?v=9FaR2CUR5vg>

de professores(as) da rede pública de ensino que participaram da *live* promovida antes da defesa e, claro, de amigos(as) e familiares.

A descrição da quantidade de pessoas e da diversidade de participação em um momento acadêmico, que costuma ser tão restrito, foi a maneira que encontrei de transmitir o meu desejo de que nossas pesquisas rompam os muros acadêmicos para que possamos construir pontes rumo à mudança social. Os comentários que recebi (tanto no dia de apresentação do trabalho para a Banca, como das *lives* que pude participar) sobre a relevância da temática para a sociedade reforçam o quanto precisamos realizar pesquisas “com” e o quanto nosso trabalho precisa ser apresentado, inclusive em outros gêneros, para que haja engajamento social.

No momento de apresentação do trabalho para a Banca, tive contato com um gênero que parece ser estranho ao momento, uma vez que não há recorrência de uso dele. Recebi uma poesia da Professora Dra. Juliana Dias e me emocionei ao perceber que se tratava de uma descrição literária e afetuosa, da minha pesquisa. O texto da professora nos mostra que é possível transformar nossas pesquisas em gêneros que transbordam emocionalidades, gêneros que superam as letras frias estampadas em um papel de claro tom.

Rio abaixo, rio adentro, rio afora

Penetro no campo sagrado de suas terras. E caminho conforme seu lume. Vejo através de seus olhos antigas dores coloridas agora de esperança. Cheiram futuro em trabalho de parto.

Nas duas margens do rio, aprumo em embarcação segura. Desenhada com o primor de sábia mulher. Navego em pedaços encurvados de águas plenas. E sinto, como ela, pela pele da linguagem sensível, o caminho do rio abaixo, onde ouvimos as vozes que choram a diferença, a exclusão, a dor... É pedaço de rio que se quer deixar passar até chegar no mar pra se desmanchar em nova malha.

Continuo em viagem delicada. E o barco me leva rio adentro. Me misturo com terreno mais cristalino e tomo parte em luta por um mundo melhor. Junto com a sábia, me recuso a olhar com outros olhos que não sejam os da força. Há muito regenerarei meu campo de visão pra focar nas belezas da jornada.

E é quase no fim da viagem que vamos juntas de verdade. Descemos rio afora. Transbordamos tantos saberes, sentires e seres que não cabemos mais dentro de nós. Nem dentro de um barco. Olhamos as duas margens da viagem e vemos um novo laço. Fluido, leve, encantado. Tomamos assento na terceira margem da existência. E ali sorrimos e criamos a nova ciência, aquela que versa sobre seres humanos.

Juliana Dias Freitas (OLIVEIRA,2020, .s/n)

Ao descrever a minha trajetória, sinalizei que enxergava o mundo por lentes diferentes, lentes que adquiri com as experiências vividas. Desse mesmo modo, compreendo que o uso de metodologias diferentes pode ampliar nossa visão. Assim como Laurel Richardson (2018, p.555), entendo que “a ciência é uma lente, as artes criativas outra. Vemos mais profundamente usando as duas lentes. Eu quero olhar através de ambas as lentes, para ver uma ‘forma de arte de ciência social’”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para promover pesquisas engajadas, com o compromisso de transformação das relações de dominação e, portanto, com o objetivo de alcançar mudança social, precisamos desenvolver a autoconsciência contínua que é a reflexividade ((RICHARDSON, 2018; MAN, 2016; ETHERINGTON, 2004), em todo o processo de construção do conhecimento acadêmico (desenho do projeto de

pesquisa, geração de dados, escrita do texto acadêmico e devolutivas para a comunidade).

A academia deve se ocupar das agendas da sociedade para promover mudança social e, isso só é possível, com a participação ativa daqueles que sofrem as mais injustas maneiras de opressão pela estrutura social. Desse modo, nossos textos têm o compromisso não apenas de trazer as vozes da comunidade de pesquisa não só como “pesquisados” mas como participantes de todo o processo, inclusive das citações às quais fazemos referência em nossos textos acadêmicos, especialmente na análise da conjuntura.

O desenho da metodologia de uma pesquisa é vivo e ganha forma na medida em que nos desprendemos de nossas certezas. Dessa forma, quanto mais reflexivos, mais próximos estaremos de alcançar nossos objetivos enquanto pesquisadores(as) críticos(as).

Fazer pesquisa é muito mais que apenas conseguir pontos para o Currículo *Lattes*. Para mim, significou responder, em primeiro lugar, minhas perguntas internas, minhas inquietações sobre a educação inclusiva e sobre os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência intelectual. Assim, conviver com outras famílias representou aprendizado, também, sobre a minha relação com meus irmãos. Ressalto que, com o auxílio da Análise de Discurso Crítica, pude refletir sobre como minha relação com meus irmãos, pessoas com deficiência intelectual, e com os estudantes pode ser mais igualitária. Ao mesmo tempo, pesquisar esse tema também significou dor, causada tanto pela reflexividade; ao rever minha postura diante da sociedade, quanto por enxergar os pormenores da hegemonia da identidade normal (SILVA, 2000).

Destaco ainda que etnografia crítica é sobre pesquisa com humanidade, sobre, inclusive, reconhecermos as nossas identidades ao desenvolver nossos estudos. Por esse motivo, a autoconsciência

de nossas motivações deve 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.

Ao recusar discutir nossas pesquisas de um ponto “neutro”, seja ele declarado ou por omissão, entendendo que a validade do estudo não deve ser questionada em razão da explícita posição da(o) pesquisadora(o). Pelo contrário, compreendo que todas as pesquisas trazem agendas políticas implícitas (RICHARDSON, 2018; ETHERINGTON, 2004) : o que nós, pesquisadores críticos, fazemos é revelar nossas motivações; portanto, isso deve ser considerado um ganho para a pesquisa, especialmente para a etnografia crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. *Deficiência Visual e Capacitismo com Camila Araújo Alves*. [internet] 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9xCsekzo39U>. Acesso em 21 de dezembro de 2019.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Trad. J. Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009. ARBEX, D. *Holocausto Brasileiro*. 1ª ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARAÚJO, G. *Educação inclusiva e deficiência intelectual*. São Paulo: Editora Biblioteca 24 horas, 2017.

BERGER, L. *Inside out: narrative autoethnography as a path toward rapport*. IN: *Qualitative inquiry*, vol.7, nº.4. Sage Publications 2001, p.504-518.

CAMERON, D.et al. *The relations between researcher and researched: Ethics, advocacy and Empowerment*. In: *Researching Language Issues of Power and Method*. London: Routledge, 1992.p . 17-27.

CAMPBELL, F., “*Inciting Legal Fictions: Disability’s Date with Ontology and the Ableist Body of the Law*”, *Griffith Law Review*, 2001 p. 42-62.

CHOUliARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CREESE, A.; TAKHI, J. K.; BLACKLEDGE, A. *Reflexivity in team ethnography: using researcher vignettes*. In: MARTIN-JONES, M.; MARTIN, D. (Orgs.) *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives*. Abingdon: Routledge, 2017. p. 203-214.

Da Invisibilidade à Cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência, Memorial da Inclusão. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bN44QENPWBA>.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, v. 2 ed. Tradução de S.R.Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. *Discurso e mudança social*. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. [1992].

FERREIRA, S. *Escrevendo outro script para a deficiência intelectual*. Curitiba: Appris, 2015.

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

GREENWOOD, J.; LEVIN, M. *Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação*. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, v. 2 ed. Trad. S.R.Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. *On ethnography: approaches to language and literacy research*. Nova York: Teachers College Press, 2008.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª Ed. 2 São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. tradução Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Brasília, 2010 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>.

JANNUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012.

JOHNSON, A; JOHNSON O.R. *Quality into Quantity: on the measurement potential of ethnographic fieldnotes*. IN : SANJEK, Roger (org.), 1990, *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*, Ithaca, Nova Iorque e Londres, Cornell University Press. PP. 162-171.

JOHNSON, J.C; JOHNSON,A.C;WEATHERFORD,J. *The active participant-observer: applying social role analysis to participant observation*. *Field Methods*, vol.18;nº 2; May, 2006, p.111-119. DOI: 10.1177/1525822X05285928. Disponível em: [HTTP://fmj.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/2/111](http://fmj.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/2/111).

MAGALHÃES, I. *Agenciação e exclusão no atendimento educacional a estudantes com deficiência*. In: PINTO, J. FABRÍCIO, B. *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cânone Editorial, 2013. PP.355-368.

_____. MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M.. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAIOR, I. *Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência* [Internet] 2010; [Acesso em 03/06/2019]. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto2.pdf>.

MALINOWSKI, B. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MATSUKURA, T; CID, M. *Conhecendo a realidade de irmãos mais velhos de crianças que possuem necessidades especiais*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n.3, p. 355-370, 2004.

MAZZOTTA, J. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, M. *O Facebook como tecnologia favorável aos multiletramentos de alunos com deficiência intelectual: um estudo de caso*. 2015. 48 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

_____. *Discursos e letramentos de estudantes com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva do DF*. 2020. 200 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

RESENDE, V. M. *Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2009.

RICHARDSON, L. *Novas práticas de escrita em pesquisa qualitativa*. Tradução de Humberto Issao Sueyoshi. *Urdimento – Revista de estudos em artes cênicas*, 2018, V.2, n 32, p.542-561. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/1414573102322018542/8824>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1*. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

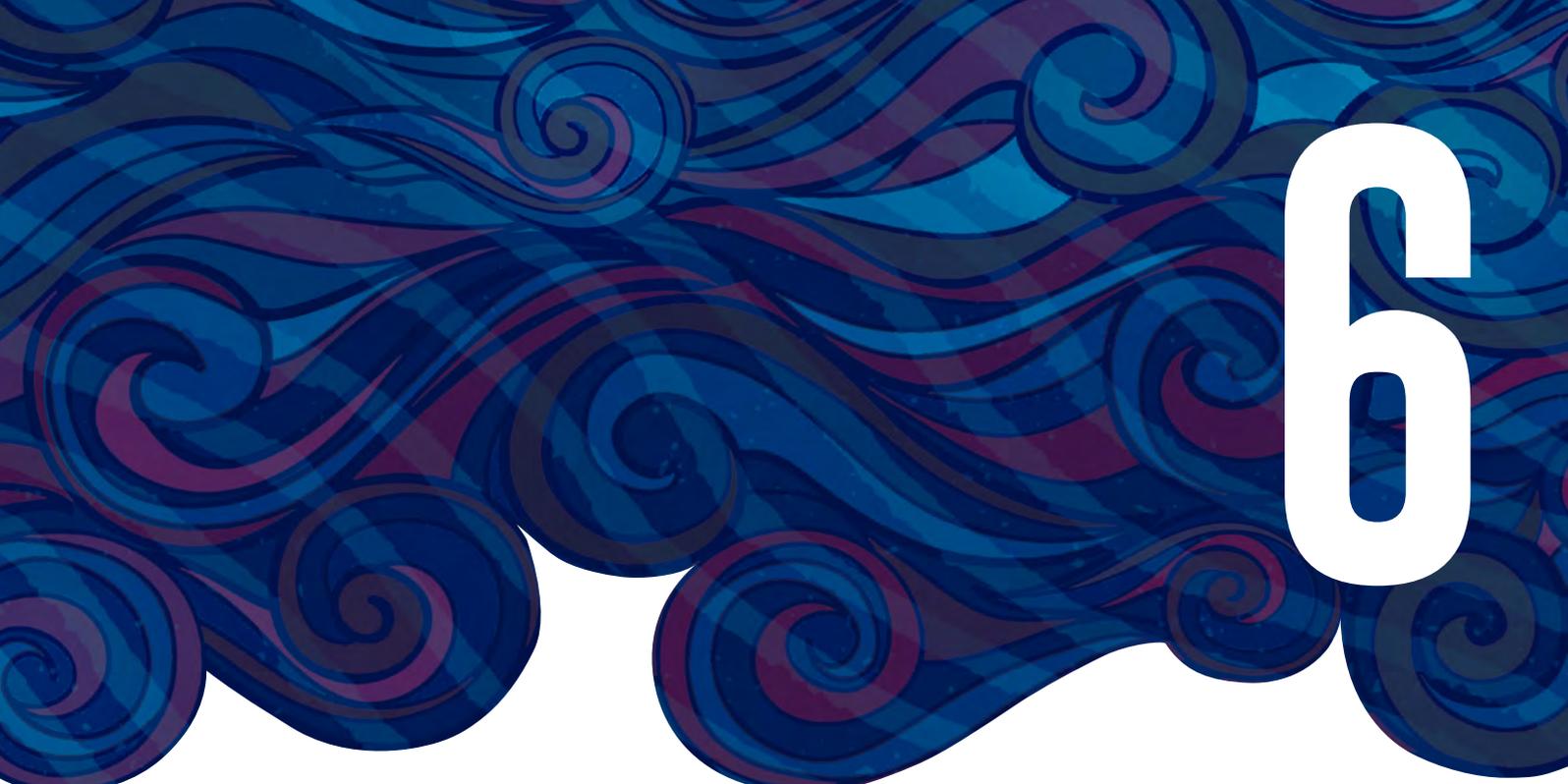
SILVA, T.T. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T.T. (org). SOUZA, B. *Como se faz análise de conjuntura*. 34 ed. Petrópolis, RJ; Vozes 2014.

THOMA, A.; KRAEMER, G. *A educação de pessoas com deficiência no Brasil: práticas de governo*. Curitiba: Appris, 2017.

THOMAS, J. *Doing Critical Ethnography*. Sage Publications: Califórnia, 1993.

TUSTING, K.; MCCULLOCH, S.; BHATT, I.; HAMILTON, M.; BARTON, D.; *Academics Writing: the dynamics of knowledge creation*. Routledge, London, 2019. p.27-44.

VILELA, M. *Diferente, mas não desigual: a sexualidade no deficiente intelectual*. São Paulo: Trilha Educacional, 2016.



6

Atauan Soares de Queiroz

**EDUCAÇÃO COMO
PRÁTICA DA LIBERDADE
E PARA O BEM VIVER:
TECENDO (MICRO)
RESISTÊNCIAS NA ESCOLA**

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresento um recorte²⁴ da tese de doutorado intitulada “*Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras*”, que focaliza o estudo de discursos e de práticas de (micro)resistência no contexto escolar. Partindo da compreensão de educação como prática da liberdade e para o bem viver e de ensino como prática sociopolítica (HUANACUNI, 2010; FREIRE, 2012[1968]; HOOKS, 2013; WALSH, 2013), na referida tese, realizei investigação sobre as experiências formativas de estudantes em uma iniciativa pedagógica surgida no chão de uma escola pública: o *Programa Mulheres Inspiradoras* (PMI). Representado por uma borboleta, símbolo universal de mudanças e metamorfoses, o PMI é um programa educacional cujas diferentes ações se baseiam na perspectiva da educação para a equidade de gênero, para a cidadania ativa e para a transformação social.

Fundamentado no arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica (ADC), na sua vertente relacional-dialética, em diálogo interdisciplinar com o Realismo crítico, com incursões na Pedagogia crítica e nos Estudos decoloniais, o objetivo do trabalho foi analisar, compreender e problematizar as representações e identificações construídas discursivamente por estudantes sobre o debate sociopedagógico acerca das relações de gênero no interior da escola.

A pesquisa qualitativa, de natureza etnográfico-discursiva, ocorreu no período de maio a dezembro de 2017 e voltou-se para a aplicação do PMI em uma escola pública de Ensino Médio (EM), no Distrito Federal (DF), o Centro Educacional 07 de Taguatinga (CED

24 Além deste trabalho que ora textualizo, resultados parciais da tese de doutoramento, defendida e aprovada no ano de 2020, também foram publicados em Queiroz (2018), Queiroz e Dias (2019a) e Queiroz e Dias (2019b).

07/DF). Como pesquisador, acompanhei o trabalho pedagógico de duas docentes de Língua Portuguesa (LP) em suas respectivas turmas do EM (uma turma do segundo ano e uma turma do terceiro ano). Os dados empíricos foram gerados por meio de uma abordagem multimetodológica constituída de observação de aula, notas de campo, rodas de conversa e diário de bordo composto por trinta textos autorais produzidos pelos/as estudantes da turma do terceiro ano.

Em termos de estrutura composicional, organizo este trabalho em três momentos. Primeiramente, delinheiro de forma breve os lugares de onde falo e as inscrições identitárias que tornam o estudo implicado. Em seguida, caracterizo a vertente da Análise de Discurso Crítica (ADC) que fundamenta o trabalho, abordando os significados representacional e identificacional do discurso. Por fim, coloco em proeminência uma prática discursivo-identitária construída na escola investigada, a mesa-redonda de mulheres inspiradoras com o uso de testemunhos, pondo em relevo as representações e identificações articuladas por uma estudante. Nas considerações finais, teço explicações críticas a partir das análises.

IMPLICAÇÕES FUNDANTES

Minhas motivações para produzir a tese de doutoramento que originou este trabalho têm muito a ver com a resposta que a escritora Audre Lorde dispensou a um político norte-americano por receber declarações infundadas e ofensivas sobre sua produção literária. Em entrevista por telefone, a poeta asseverou: “[...] Minha sexualidade é parte e parcela de quem eu sou, e minha poesia vem da intersecção entre o meu eu e meus mundos” (LORDE, 2000, p. 61). Não teço, aqui, resposta a nenhuma crítica específica, mas, de modo similar a Lorde,

reconheço que este é um trabalho implicado de diferentes formas, em especial no que diz respeito a questões identitárias e profissionais.

Concordando com Ardoino (1998), creio que as implicações estão intrinsecamente relacionadas à produção do conhecimento e dizem respeito a tudo a que nos apegamos existencialmente e a todos os atos que praticamos para nos realizar. Os temas/problemas/objetos que investigamos, principalmente em pesquisas etnográficas, não surgem de meras escolhas acadêmicas baseadas no discurso da relevância e atualidade. Estão (ou deveriam estar) enraizados em nossos interesses mais profundos. Uma investigação etnográfica deve, sem dúvida, partir de motivações que nos movam constantemente a alimentar a curiosidade epistemológica sobre o objeto cognoscível e, também, a alargar nossa compreensão sobre a natureza humana (FREIRE, 2015). Por isso, os lugares de onde falo, em termos pedagógicos, éticos, políticos, epistemológicos e ontológicos, são híbridos, provisórios, polifônicos e implicados. Não é somente o dizer do pesquisador que confere corpo e contorno à escrita. Diferentes atravessamentos, vozes, itinerâncias me constituem e se materializam nesta tese.

Como prática de escrita acadêmico-científica crítica e decolonial, faz-se mister, inicialmente, delinear o *locus* de enunciação, para evidenciar as diferentes implicações que moveram o estudo, pois, conforme Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 19),

Afirmar o *locus* de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados. O *locus* de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo. (BERNARDINO-COSTA E GROSGOUEL, 2016, p. 19).

Primeiramente, vejo-me como sujeito marcado por inscrições identitárias plurais com traços de grupos privilegiados e de grupos discriminados. Reconheço-me como privilegiado por ter corpo masculino branco e ser cisgênero, condições que favoreceram minha experiência de vida em diferentes circunstâncias, todavia também reconheço que inscrições identitárias estigmatizadas atravessam minha existência e formas de ler o mundo. Tornar-me “homem” foi um processo conflituoso porque sempre me via como tudo que não era para ser, com pensamento, desejo, comportamento, identidade, que iam de encontro à regulação heteronormativa e provocavam frequentes experiências de sofrimento. As experiências sociais me mostravam que a negação da homossexualidade e a iteração da heteronormatividade eram o caminho mais viável para ter a humanidade reconhecida (BUTLER, 2015). Essa compreensão me assediou até o momento em que comecei a perceber que o meu lugar “era a casa da diferença ela mesma” (LORDE, 1982, p. 226).

Em relação à formação escolar, cursei a educação básica em instituições públicas. Durante todo esse período, meu pai, filho de lavrador e lavradora, trabalhou na construção civil como mestre de obras e, depois, na feira livre da cidade, com a venda de bolsas e calçados. Minha mãe, filha de marceneiro e dona de casa, assumiu a responsabilidade de cuidar da prole e dos afazeres domésticos, ocupando-se, muitas vezes, da venda autônoma de confecções e perfumaria para complementar a renda da família. Eram cinco filhos para manter e houve períodos em que as limitações de ordem financeira se acentuavam. A relação conjugal sempre foi de muito respeito e companheirismo. Em termos étnico-raciais, minha mãe é negra e meu pai, branco. Em relação à escolaridade, minha mãe estudou os dois anos iniciais da educação básica e meu pai tem ensino médio incompleto.

Residente em Barreiras (BA) desde que nasci, também destaco os efeitos da cultura local sobre as experiências sociais e os processos

de subjetivação. Viver em cidade do interior do nordeste, distante da capital do estado, de grandes centros universitários, de museus, teatros, cinemas, proporciona-nos leitura de mundo outra em relação à sexualidade, ao gênero, à raça e ao acesso a diferentes bens materiais, culturais e simbólicos. As restrições e os constrangimentos geoculturais são mais intensos, uma vez que produzem hierarquizações entre capital e interior e configuram subjetividades a partir de regimes de verdade e de valores sociais contraditórios, que refletem essas hierarquizações.

Quando concluí o magistério no EM, por exemplo, no ano 2000, e comecei a desejar o ingresso em formação superior para ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, havia somente quatro cursos (Agronomia, Ciências Contábeis, Letras e Pedagogia) oferecidos por instituição pública em Barreiras. Foi preciso negociar com as oportunidades. Depois de frequentar, durante dois anos, o cursinho pré-vestibular gratuito oferecido por esta mesma instituição, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ingressei em 2003 no curso de Pedagogia, escolha motivada por minhas irmãs-professoras. Identificava-me bastante com os estudos propostos nas disciplinas do referido curso, mas sentia necessidade de uma formação específica para atuar como docente na educação básica.

Ainda no primeiro semestre letivo, decidi mudar de curso. Como sempre fui afeito à literatura e à escrita de textos, prestei vestibular novamente e ingressei no curso de Letras Vernáculas, no ano de 2004, mesmo ano em que fui aprovado no concurso público para professor da rede municipal. Durante o período da formação acadêmica, fui-me consolidando na carreira do magistério por meio do exercício da profissão de professor de LP em escolas públicas municipais de Ensino Fundamental (EF), instituições privadas de EM e cursinhos pré-vestibulares. Concluí a licenciatura em Letras em meados de 2009. No ano de 2010, fui aprovado em concurso público de provas e títulos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da

Bahia (IFBA), tornando-me professor de LP do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em regime de dedicação exclusiva. Ao todo, são dezessete anos de exercício do magistério, com experiência na educação básica, no ensino superior e em cursos de formação continuada para professores/as.

As oportunidades de estudo em nível de pós-graduação *stricto sensu* em Barreiras eram e ainda são escassas. Para dar continuidade à formação, normalmente é preciso deslocar-se para alguma cidade que ofereça cursos dessa natureza. Em agosto de 2013, ingressei no mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), *campus* Salvador. Em setembro de 2015, obtive o título de mestre em Educação, com a dissertação *Produção escrita na escola: nos caminhos da autoria*²⁵, orientado por Mary de Andrade Arapiraca e coorientado por Lícia Maria Freire Beltrão, professoras excepcionais que marcaram significativamente minha atuação como docente e pesquisador.

Desde o mestrado, venho me dedicando ao estudo de questões relativas ao aparecimento e desenvolvimento das singularidades das pessoas a partir do ensino da leitura e da escrita em aulas de LP. A dissertação, por exemplo, partindo de uma investigação de cunho etnográfico, em perspectiva enunciativo-discursiva, voltou-se para a construção da autoria de estudantes do Ensino Médio (EM) em produções escritas escolarizadas. Dentre os inúmeros achados, foi possível constatar que, embora existam movimentos de autoria nas dissertações argumentativas, as práticas de produção textual na escola são bastante constrangidas pelo discurso da avaliação externa, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Há uma espécie de autor-ideal perseguido no contexto do EM e uma ausência de políticas de escrita na escola (QUEIROZ, 2015).

25 Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18158>

Poucos meses após a conclusão do mestrado, a intenção de realizar o doutoramento em minha área de formação se intensificou. Em março de 2016, comecei a cursar duas disciplinas na área da Análise de Discurso Crítica (ADC) como aluno especial, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB), *campus* Darcy Ribeiro, porque via que era o caminho mais viável para aprofundar as leituras desse campo e elaborar o projeto de tese. Em julho, obtive aprovação no processo seletivo para ingresso no doutoramento em Linguística. Em agosto, um novo ciclo se iniciou para mim. Os processos formativos que vivenciei na UnB, ao longo dos quatro anos como aluno regular e dos seis meses como aluno especial, foram muito significativos para meu crescimento intelectual, profissional e acadêmico. Cursei, ao todo, quinze componentes disciplinares durante seis semestres, os quais me permitiram acessar e aprofundar leituras sobre temas vinculados às mais variadas relações entre linguagem e sociedade, sempre em perspectiva crítica.

Além das atividades curriculares e da pesquisa, participei de variadas ações de extensão dentro da UnB e em outros espaços acadêmicos, apresentando as diferentes etapas da realização do trabalho. Tais participações colaboraram para meu aprofundamento teórico sobre as questões por mim investigadas, que eram continuamente revistas e melhoradas. Depois de ingressar no doutorado em Linguística do PPGL/UnB, além de cursar as disciplinas obrigatórias, tive a oportunidade de realizar o estágio docente ministrando a disciplina de Prática de Texto no curso de Licenciatura em Letras. O objetivo era (re)conhecer ambiente, práticas inovadoras e atores e ator²⁶ sociais para a realização da proposta inicial da pesquisa. Supervisionado pela professora Juliana de Freitas Dias, orientadora da tese, vivenciei processos formativos

26 Compreendemos que o item lexical "atriz" se filia ao campo semântico da dramaturgia e sugere a ideia de prática performática, esvaziando o sentido da agência. Com o intuito de garantir a linguagem inclusiva de gênero e colocar em evidência os processos sociodiscursivos de agenciamento, utilizamos o neologismo "atora" para nos referirmos às mulheres.

transformadores nesse componente curricular. O nosso trabalho pedagógico com a dimensão crítica e reflexiva do portfólio de textos, por exemplo, foi bastante profícuo e me permitiu ressignificar minha práxis de modo substancial, como se pode observar, por exemplo, em Queiroz e Dias²⁷ (2017).

Foi nesse período, também, que me encontrei com o *Projeto Mulheres Inspiradoras* (PMI). Em verdade, conheci-o no primeiro semestre de 2016, quando cursava as disciplinas *Análise de Discurso I* e *Análise de Discurso: gramática e contexto social*, na condição de aluno especial, mas minha relação com ele se estreitou depois do ingresso no PPGL/UnB. As experiências e os resultados narrados pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, idealizadora do PMI, em um encontro coletivo na UnB, deixaram-me entusiasmado e pensativo. Na ocasião, fui agraciado com um exemplar do livro PMI, que reúne biografias de mulheres inspiradoras produzidas pelas/os estudantes. Vi que era um projeto educacional politicamente engajado cujas ações reverberavam sociopositivamente na rotina da escola. Os relatos de experiência da professora Gina revelavam que suas práticas pedagógicas eram impactantes e profundas e o caminho trilhado por ela até chegar ao PMI era uma mescla de superação e resistência.

Não me esqueço do dia em que ela disse, em uma de suas palestras, que um dos seus sonhos na infância era ser invisível. Alvo de experiências traumáticas na escola, devido a sua condição de criança do sexo feminino, negra, de camada popular, da periferia, Gina sublinhou o desejo que possuía pela invisibilidade, para não precisar ouvir piadas nem receber “safanões”. Sem dúvida, o anseio pela invisibilidade e

27 No referido artigo, focalizamos as práticas de escrita envolvendo a produção de portfólio e sua relação com a (re)configuração de identidades no curso de licenciatura em Letras da UnB, campus Darcy Ribeiro. Nossas análises apontam que a “produção de diferentes gêneros acadêmico-científicos para compor o portfólio (macrogênero), vinculada às práticas de reescrita, em um trabalho colaborativo com a docente, pode contribuir para ampliar a autonomia linguística e discursiva do graduando e seu fortalecimento identitário” (QUEIROZ; DIAS, 2017, p.161).

pelo anonimato “revela o desejo de não ser assombrada/o pelo trauma do racismo” (KILOMBA, 2019, p. 219), do sexismo, do classismo e de outras inscrições identitárias subalternizadas. Apesar de não haver realizado investigação específica sobre tal questão, arrisco-me a dizer que crianças e adolescentes que sofrem opressão de modo sistemático na escola, relacionada à raça, à etnia, ao gênero, à classe, têm esse desejo em comum. Digo isso porque também alimentei o desejo pela invisibilidade durante vários momentos na escola e ouvi essa história se repetir em outras vozes. Ainda que minha compreensão não fosse conceitual e politicamente elaborada, percebia que a escola sempre reforçava, de algum modo, formas de preconceito e discriminação.

Nessas palestras, além das dores, a professora Gina também relatou acontecimentos positivos e importantes em sua história: as experiências de cura. Aos oito anos de idade, conheceu uma mulher muito inspiradora na escola, a professora Creusa Pereira dos Santos Lima, que a alfabetizou e a engajou nos processos de aprendizagem. Com o passar do tempo, abandonou o desejo pela invisibilidade e passou a cultivar o sonho de se tornar professora.

Meu encontro com o PMI e com a professora Gina guarda alguma relação de semelhança com o encontro dela e a professora Creusa. Esse encontro me permitiu vivenciar experiências singulares e desenvolver conversações internas potentes e inquietantes, que ressignificaram minhas preocupações últimas (ARCHER, 2004). Depois de conhecer pormenorizadamente as ações e os princípios do PMI, reavaliando nossos interesses de pesquisa, no início do ano de 2017, eu e a professora Juliana decidimos redirecionar o objeto de investigação na construção do trabalho que estava principiando a desenvolver-se. Nosso estudo, então, passou a ser o que se encontra materializado nesta tese.

A mudança se deu no objeto de investigação e, em maior medida, em minha própria formação como professor e pesquisador.

Aprofundar leituras sobre relações de gênero e sobre as experiências sociais das mulheres foram cruciais para compreender melhor não somente os modos como os sistemas de opressão funcionam discursiva e socioculturalmente e chegam até à escola, mas como identidades, masculinidades, feminilidades, são formadas, legitimadas, sustentadas, performatizadas, contestadas, fragmentadas, colonizadas, e mitigam ou intensificam a agência humana. Por isso, o caminho trilhado na elaboração do trabalho foi marcado por variadas contingências e descobertas. Acredito que todo/a pesquisador/a deve estar aberto/a para negociar com as constantes e possíveis mudanças no desenvolvimento de qualquer estudo acadêmico-científico, pois são as contingências que nos desestabilizam, nos movem e, por vezes, nos impulsionam ao crescimento intelectual.

Com as verdades provisórias que me constituem, compreendo que meu lugar de fala (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016; RIBEIRO, 2019) neste trabalho é atravessado por minha história pessoal, por minhas itinerâncias acadêmicas e, principalmente, por minha trajetória como docente da escola pública. Por isso, penso que o mais adequado é enunciar os lugares de fala. Os meus lugares de fala não são substantivos, mas verbos no gerúndio, porque “sempre estarão sendo” (FREIRE, 2001, p. 7). O exercício docente comprometido com o fazer pedagógico transformador alimenta a constante autocrítica e compreende que todos/as nós devemos tomar posição crítica diante das diferentes formas de opressão, em relação a qualquer grupo em situação de desvantagem social, sejam idosos/as, jovens, pessoas com deficiência, nordestinos/as, mulheres, homossexuais, negros/as, pobres, gordos/as, dentre outros grupos e classes (PINSKY, 2003; FREIRE, 2012[1968]).

Hoje, os discursos conservadores invadem a escola e se utilizam do corpo, do gênero, da sexualidade, da raça, da classe, para oprimir grupos sociais; escamotear problemas sociais de ordem estrutural;

intensificar os efeitos perversos da modernidade capitalista e da globalização neoliberal; e bloquear ou dificultar ações emancipatórias. Na condição de docente preocupado com justiça social e redução das desigualdades, principalmente no tocante ao debate sociopedagógico sobre gênero na relação com outros atravessamentos identitários; e na condição de pesquisador qualitativo que “faz mais do que observar a história”, mas “desempenha um papel nessa história” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 26), sinto-me, desde sempre, convocado a engajar-me politicamente em prol da construção de uma educação que valorize a conscientização crítica da coletividade, a emancipação social, os agenciamentos, e que colabore, de algum modo, para transformações sociais dentro da escola e fora dela.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A ABORDAGEM DISCURSIVA CRÍTICA

Para Fairclough (2016 [1992]), a construção do *corpus* de uma pesquisa deve ser representativa das (rede de) práticas e dos discursos que se pretende investigar e dos enfoques adotados. Os instrumentos selecionados para a geração de dados (observação de aula, notas de campo, entrevista semiestruturadas, diário de bordo) mostraram-se adequados para atender às questões e aos objetivos específicos deste estudo, estando em consonância com minhas decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, o que permitiu realizar a investigação de modo a articular discursos e práticas sociopedagógicas.

Em geral, conforme Angrosino (2009, p. 36), o método etnográfico é empregado para “estudar questões ou comportamentos sociais que ainda não são claramente compreendidos”. No caso do estudo em tela, como dito, focalizei discursos e práticas de (micro) resistência no contexto escolar e suas ressonâncias nas experiências

formativas discentes, acompanhando a aplicação do PMI em duas turmas do Ensino Médio (segundo e terceiro anos), no período de maio a dezembro do ano de 2017.

O PMI foi idealizado e desenvolvido por Gina Vieira Ponte de Albuquerque, professora de Língua Portuguesa (LP) da rede pública do Distrito Federal (DF), no ano de 2014. As estratégias sociopedagógicas do PMI buscam priorizar o/a estudante e o processo de aprendizagem, privilegiando procedimentos didáticos que valorizam o protagonismo juvenil, com a utilização de metodologias ativas (ALBUQUERQUE, 2020). Dentre as diferentes ações do PMI, destacam-se como basais as práticas de leitura de obras literárias de autoria de mulheres e as práticas de escrita autoral.

Em 2017, após receber o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, o *Projeto Mulheres Inspiradoras* adquiriu mais visibilidade e atraiu diferentes parcerias. Transformado em *Programa Mulheres Inspiradoras*²⁸ (PMI), foi levado para mais 15 escolas públicas do Distrito Federal (DF). A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ficou responsável pelo planejamento, pela operacionalização e pela avaliação das ações do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do PMI (PAPMI). O PAPMI organizou-se em dois momentos. Primeiramente, houve a formação continuada com 48 professores/as selecionados/as (quarenta e sete docentes do sexo feminino e um do sexo masculino) e, depois, a aplicação nas escolas.

Em meu estudo, focalizo o segundo momento, o desenvolvimento do PMI em uma escola participante do PAPMI, no ano de 2017. Em relação à seção dedicada aos resultados, neste trabalho trago a análise de um relato escrito por estudante, constante em diário de bordo da turma do terceiro ano, em que ela discorre

28 Para ter acesso a informações mais detalhadas sobre o PMI, sugiro a leitura do dossiê disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/1123>.

sobre uma experiência formativa desenvolvida com todas as turmas da escola observada, a mesa redonda com uso de testemunhos, realizada no dia 11 de outubro de 2017.

O arcabouço teórico-metodológico deste trabalho segue perspectiva transdisciplinar, tendo a vertente relacional-dialética da Análise de Discurso Crítica (ADC) como eixo articulador. Em suma, essa vertente da ADC (i) parte de uma visão ontológica crítico-realista sobre a estratificação da realidade social; (ii) estabelece uma forma particular de diálogo entre teoria social crítica e linguística; (iii) e concebe a semiose como um elemento dos processos sociais, o qual está dialeticamente conectado a outros, como atividades materiais, relações sociais e crenças, valores e hábitos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003). O principal propósito da ADC é, assim, investigar os usos da linguagem nas organizações, instituições e relações sociais e as conexões existentes entre poder, hegemonia e ideologia (RESENDE; VIEIRA, 2016 [2011]).

Sobre essa questão, Louro (2014, p. 46) destaca que o poder disciplinador na escola exerce indiscutível influência sobre “a normalização da conduta de meninos e meninas, a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos, e as táticas e as tecnologias que garantem o governo e o autogoverno dos sujeitos”. O poder é exercido em variadas direções sobre o corpo, a identidade, a sexualidade, o gênero, por meio, por exemplo, de manobras, técnicas, disposições e, também, das práticas discursivas, que podem ser iteradas, contestadas e/ou transformadas.

De acordo com Fairclough (2016 [1992]), as práticas discursivas estão relacionadas dialeticamente a textos e a práticas sociais, por meio das quais as pessoas (inter)agem no mundo. As escolhas linguístico-discursivas constantes na produção de textos orais e escritos geram diferentes sentidos e significados que atravessam os processos de (re) constituição das identidades sociais e (re)modelam as relações sociais,

os sistemas de conhecimento e os sistemas culturais. Tais processos de significação são possíveis porque a dimensão discursiva das práticas sociais não é unívoca. Deslizando entre diferentes formações discursivas, os discursos produzem distintos efeitos sociais sobre o mundo. Nesse sentido, as práticas sociais não são apenas modos de representar o mundo, mas também de agir e de identificar o mundo de modos particulares relativamente estáveis.

Para realizar a análise de práticas discursivas, Fairclough (2003) propõe três significados para o discurso (acional, representacional e identificacional). Neste estudo, focalizei especificamente os significados representacional e identificacional, categorias recorrentes nos discursos articulados pelos/as discentes para tratar de suas experiências, crenças, valores, hábitos e identidades, como no relato escrito pela estudante Simone, a ser analisado na seção seguinte.

O significado representacional, materializado em discursos, é definido por Fairclough (2003) como modos relativamente estáveis de representar aspectos do mundo (físico, social, psicológico). Por isso, podemos dizer, por exemplo, que um texto pode indexicalizar diferentes discursos pedagógicos, como tradicionais, lineares, conservadores, coloniais ou transgressores, engajados, progressistas, decoloniais, e cada discurso gera representações específicas sobre o mundo.

O significado identificacional, materializado em estilos, são modos relativamente estáveis de identificar a si e aos outros, que pressupõe autoidentidades e identidades sociais. Segundo Fairclough (2003), o que os sujeitos expressam em textos, seja por meio da linguagem verbal, não verbal, multimodal, corporal, constitui um indício de como esses mesmos sujeitos se autoidentificam e são identificados.

Para o autor, os significados do discurso podem ser vistos ao mesmo tempo em textos inteiros ou em partes dos textos. Ao focalizá-

los, a análise de textos traz a perspectiva social para o âmago do próprio texto e para seus detalhes mais afinados (FAIRCLOUGH, 2003).

AÇÕES SOCIOPEDAGÓGICAS ENGAJADAS

Durante a realização da etnografia²⁹ na escola, acompanhei diferentes eventos formativos ocorridos em sala de aula e fora dela. Parte deles se voltou explicitamente para as ações do PMI e outros eventos contemplaram conteúdos propedêuticos do EM constantes no plano anual da disciplina de LP. Ainda que esses últimos fossem muito específicos, sobretudo tópicos de análise linguística, como *crase e período composto*, as docentes buscavam relacioná-los às temáticas vinculadas ao PMI, como desigualdades de gênero, características das lutas das mulheres e o olhar feminino sobre determinados assuntos, relações sociais e perspectivas de vida. Era evidente, também, o empenho das docentes para tratar da valorização da mulher, considerando atravessamentos identitários como raça e classe, e trazer outros temas transversais às aulas, como cidadania e ética na perspectiva dos Direitos Humanos. Três tipos de práticas discursivo-identitárias foram identificados durante a aplicação do PMI no contexto pedagógico observado, conforme descrição a seguir:

29 A investigação em tela foi autorizada pela UnB e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer consubstanciado n. 3.070.769, estando de acordo com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016

Quadro 1 – Rede de práticas discursivo-identitárias do PMI.

Tipos	Práticas
<p>Tipo 1: Práticas discursivo-identitárias ocorridas no espaço da sala de aula e <i>explicitamente vinculadas ao PMI</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de leitura, análise e interpretação das obras do PMI; • Práticas de escrita (gêneros discursivos: diário de bordo, entrevista, biografia, poesias, cartazes multimodais); • Práticas de oralidade (gêneros discursivos: rodas de conversa, seminário).
<p>Tipo 2: Práticas discursivo-identitárias ocorridas em outros espaços da escola (auditório, sala de vídeo, quadra poliesportiva) e <i>explicitamente vinculadas ao PMI</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa-redonda Meninas: mulheres inspiradoras; • Mesa-redonda Você não está só: juntos formaremos um arco-íris; • Roda de conversa com a escritora Cristiane Sobral; • Palestra com a professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque; • Palestra Direitos Humanos para redação no ENEM; • Cineclubes Mulheres Inspiradoras; • Projeto Pedal Social.
<p>Tipo 3: Práticas discursivo-identitárias ocorridas no espaço da sala de aula e <i>não vinculadas explicitamente ao PMI</i>, mas que tematizam a valorização da mulher e as questões de gênero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de leitura, análise e interpretação de textos de gêneros diversos e de obras literárias exigidos pelo PAS; • Práticas de escrita (gêneros discursivos: dissertação argumentativa, atividades e avaliações escritas); • Práticas de oralidade (gênero discursivo: seminário).

Fonte: elaboração própria.

Além das ações sociopedagógicas empreendidas especificamente na disciplina de LP, a aplicação do PMI na referida escola também envolveu a participação de professores/as de outras disciplinas, como Sociologia, Artes, Física e Química. Apesar de não estarem ins-

critos/as no PAPMI, incentivados/as por Otilina e Clarice³⁰, professoras de LP, os/as docentes se engajaram com a temática central e propuseram atividades, eventos e produções diversas sobre o legado de mulheres inspiradoras. Com o intuito de envolver corpo diretivo e docentes nas ações pedagógicas, a professora-formadora Gina também visitou a escola no início do terceiro bimestre (17 de setembro de 2017) para palestrar sobre o PMI.

Como dito, neste trabalho focalizo uma prática discursivo-identitária específica. No dia 11 de outubro de 2017, no horário regular de aula, das 9h às 12h, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de assistir a uma mesa-redonda constituída por mulheres jovens engajadas em movimentos sociais e reconhecidas pela luta política contra o sexismo, o racismo e a LGBTfobia. No folder de divulgação do evento, as seguintes descrições caracterizavam as mulheres que comporiam a mesa-redonda: *Calila das Mercês*, 28 anos, doutoranda em Literatura pela UnB e curadora e idealizadora dos projetos Escritoras Mulheres da Bahia e Escritoras Negras; *Ana Beatriz Bonfim*, 17 anos, Estudante de Engenharia Química da UnB e ativista pela educação, pelo feminismo e pelo movimento LGBT; *Rayane Soares*, 25 anos, pedagoga e coordenadora local do Jovem de Expressão; e *Meimei Bastos*, 26 anos, poeta, arte-educadora, slammer, primeira vencedora do Slam das Minas do DF, coordenadora do Slam Q'brada e mãe da Sofia. Na seção a seguir, analiso discursivamente o relato da aluna Simone, constante em diário de bordo, sobre o referido evento.

30 Os nomes utilizados para me referir aos/às agentes colaboradores/as da pesquisa são fictícios.

“Uma grande apresentação de mulheres incríveis na escola”

Como efeito dos paradigmas hegemônicos eurocêntricos de educação e de produção do conhecimento, a cultura escolar ainda privilegia o ensino de fatos, dados e acontecimentos em detrimento da compreensão crítica e reflexiva de questões relacionadas à identidade social e pessoal, às singularidades humanas, à autoria, aos afetos, à intimidade (BASTIEN, 1998 *apud* BRITZMAN, 2016). Em escala microsocial, o *habitus* institucional, por vezes, itera modos autoritários de interação social que impedem a possibilidade de novas questões, não incentivando o desenvolvimento da curiosidade que possa levar docentes e estudantes a direções que poderiam ser surpreendentes. Tudo isso faz com que temas como relações de gênero sejam relegadas ao espaço das respostas corretas e erradas.

No entanto, Bastien (1998 *apud* BRITZMAN, 2016, p. 86) também nos aponta alguma esperança por meio de alternativas pedagógicas: “o uso de testemunhos, do teatro e, de forma mais importante, de discussões do tipo *mesa-redonda*, mostrou-se como as mais eficazes na tarefa de ajudar os/as estudantes a perceberem a relevância do conhecimento para suas próprias vidas e para o cuidado de si”. Seguindo essa perspectiva, a mesa-redonda *Meninas: mulheres inspiradoras* colocou em proeminência testemunhos potentes e transgressivos sobre identidade e relações de gênero, impulsionando docentes e estudantes a acionarem a metarreflexividade e fazerem educação crítica e decolonial no espaço da escola.

A prática discursivo-identitária em tela ocorreu no auditório da escola e durou aproximadamente três aulas. Como forma de perceber os impactos desse acontecimento na experiência formativa dos/as estudantes e mapear as representações e identificações

discursivas construídas por eles/as sobre a referida prática e sobre as atoras sociais que trouxeram seus testemunhos, reproduzo na íntegra o relato da aluna Simone, constante no diário de bordo, que será analisado na sequência:

[1] Simone:

Quarta, 11 de outubro de 2017, se iniciava uma *grande* apresentação de mulheres *incríveis* na escola que a professora de português preparou para as turmas de terceiro ano, composta por 4 *mulheres inspiradoras*.

Meimei Bastos iniciou uma apresentação *extremamente poética* e *realista* sobre casos de machismo, como a violência contra a mulher. Falou sobre a falta de oportunidade para a classe social mais baixa, demonstrando ser uma mulher *forte e vencedora*. Meimei se autodenomina como “*vaso ruim de quebrar*”. É poeta, mãe, artista e professora com apenas 26 anos. Particularmente foi uma *mulher* da qual eu realmente fiquei *lisonjeada* de poder ter conhecido um pouco.

Contou um pouco de suas vivências na adolescência, em que sofreu assédios até mesmo na escola, na rua. Expôs como o assédio é algo naturalizado em nossa sociedade que é sustentada pela educação machista. Trouxe seu primeiro livro de poesias, para o qual está lutando para publicar devido a burocracia das editoras. Tivemos a honra de ler uma de suas poesias que se chama “Concreto”: poesia que expõe a grande diferença social de Brasília com as cidades satélites, assim finalizando sua apresentação.

Calila das Mercês iniciou sua apresentação falando um pouco de sua história. Nasceu no interior da Bahia e tem atualmente 28 anos. Veio de família humilde, seus pais queriam que ela passasse em uma faculdade logo após que terminasse seu ensino médio. Calila conseguiu vencer seu primeiro obstáculo passando no curso de jornalismo, mudou-se de casa. Com muita vontade de aprender, passou no intercâmbio bancado para Portugal, que, apesar de lhe trazer grandes conquistas, sofreu com o racismo e desrespeito por ser uma mulher *negra*.

Relatou um episódio em Portugal que deixou muitos chocados. Em uma boate, Calila sofreu assédio de um ocupante da balada em que ela e os amigos estavam frequentando. Como mulher *forte* e que não abaixa a cabeça, falou “poucas e boas” para o homem machista. Ele retrucou: “mas você é preta, PRETA”, reagindo ainda com ameaças a ela e aos amigos ali presentes. Seus amigos também a defenderam.

Mas como mulher *forte*, *inteligente*, que queria realmente vencer, não desistiu. Fez ainda intercâmbio na Inglaterra. Depois de formada, foi mais outros sufocos. Sempre escondendo seu cabelo afro para conseguir emprego. Quando finalmente conseguiu trabalho em sua área, Calila aos poucos percebeu que não podia falar sobre certos assuntos. Sentia-se mal com sua profissão, pois era censurada.

Mas, mulher não desiste fácil não. Voltou para a universidade e conseguiu concluir mestrado em literatura e diversidade cultural, além de seu grande doutorado. Criou um projeto de escritoras por perceber a pouca visibilidade feminina e negra na literatura. No final recitou a poesia de Gisele Oliveira, uma cadeirante negra.

Formada em pedagogia, Rayane coordena um *incrível* projeto que é bastante conhecido pela comunidade chamado “Jovem de Expressão”. Esse projeto conta com várias atividades como o skate, que, inclusive conta com meninas, o pré-Enem, incentivo à arte e muitas outras contribuições, totalmente gratuitas voltadas aos jovens da periferia.

Apesar de ser *um pouco tímida*, Rayane representa pra mim uma mulher *incrível* também, como todas, já que está ajudando a mudar o futuro de tantos jovens que poderiam estar entrando no caminho da violência. Apresentou um vídeo superinteressante sobre uma garota do continente africano. Tudo o que ela viveria se não tivesse suporte educativo, como a fome, se casar cedo, ter muitos filhos e morrer cedo caso não tivesse assistência médica. Além de ser impedida de estudar ainda jovem, ser privada da liberdade e sofrer com uma sociedade altamente machista.

Ana Beatriz, estudante, 17 anos, lésbica. Falou sobre como a voz da mulher é proibida. Sempre se interessou por estudos e pesquisas de faculdade, mas, ao longo do tempo, foi percebendo que poucos eram em português. Mas mesmo assim ela se esforçou para entender.

Em busca de maior conhecimento começou um curso com bolsa na área das ciências em São Paulo. Lá, pôde conhecer mulheres que têm seu nome em destaque na área científica, inclusive, uma mulher que tinha destaque no tratamento de doenças, e isso a deixou muito feliz.

Ela ficou na área de nanotecnologia. Percebeu que no grupo só haviam duas mulheres, contando com ela. E que outras áreas onde continham mais áreas de exatas eram compostas totalmente por homens. Percebeu que, no curso que ela faz na faculdade, é praticamente nadar contra a maré.

Mesmo com todas as dificuldades, continua se dedicando aos estudos e não desiste, pois é algo que ela ama. Conta com um projeto chamado “A menina que calculava”, onde ela dá aulas diversas nas aulas de cálculos, engenharia para meninas, além de incentivá-las a não desistir de um sonho.

Ana Beatriz percebeu que teria que dar prioridade aos estudos e que isso é uma forma dela empoderar-se desconstruindo antigos preceitos de que a mulher não serve para áreas mais complexas de cálculos, e, apesar do cansaço do seu trajeto até a faculdade, continua firme. *Um exemplo de empoderamento feminino.*

O relato se inicia com a representação da docente em papel ativo, como agente engajada responsável pela organização do evento, uma vez que “preparou” a mesa-redonda para as turmas dos terceiros anos. Apesar de ter atribuído a autoria exclusivamente à professora Clarice, o evento foi fruto do trabalho conjunto com a professora Otilina. Em termos de plano composicional, o relato de Simone organiza-se em quatro momentos específicos, abordando em ordem linear e cronológica a exposição de cada uma das agentes. O tom do texto é marcado pelo entusiasmo com o evento (*grande apresentação*) e pela alta afinidade com as histórias de vida das meninas inspiradoras

(mulheres *incríveis* na escola), representando-as de modo positivo como uma coletividade, principalmente com o uso reiterado dos atributos “forte” e “incrível”.

Ao passo que apresenta traços biográficos sobre as atoras sociais, Simone tece considerações avaliativas sobre o evento e sobre as trajetórias individuais narradas. As quatro mulheres inspiradoras testemunharam histórias de dor, com situações de exclusão, opressão e assédio, e histórias de cura, priorizando estas últimas. Observa-se que, em todos os registros na sequência, a estudante representa as atoras em posição de agentes engajadas, cujos projetos de vida consideram a possibilidade de construção de uma sociedade menos desigual e mais justa:

Quadro 2 – Meninas inspiradoras: representações da agência.

Atoras sociais	Agência política e identitária: interdiscursos
<p>Meimei: Trouxe seu primeiro livro de poesias³¹, para o qual está <i>lutando para publicar</i> devido a burocracia das editoras.</p>	<p>A escritora Meimei é representada discursivamente com postura agentiva. Simone a representa como atora social que integra grupo oposto àqueles privilegiados pelo mercado editorial, uma vez que está “<i>lutando para publicar</i>”. A narrativa de Meimei articula um discurso de resistência que constrói a representação da intelectual orgânica da periferia.</p>

31 No final do ano de 2017, Meimei Bastos publicou a referida obra, com o título *Um verso e mei*, pela editora Malê.

<p>Calila: [...] Criou um projeto de escritoras por perceber a pouca visibilidade feminina e negra na literatura. [...] Com muita vontade de aprender, passou no intercâmbio bancado para Portugal, que, apesar de lhe trazer <i>grandes conquistas</i>, sofreu com o racismo e desrespeito por ser uma <i>mulher negra</i>. [...] Mas, mulher não desiste fácil não. Voltou para a universidade e conseguiu concluir mestrado em literatura e diversidade cultural, além de seu grande doutorado.</p>	<p>De modo semelhante à história do PMI, Calila é representada como agente engajada que idealiza e constrói projeto de mulheres negras escritoras, com o intuito de problematizar a produção, circulação e consumo de textos literários. Além disso, participou de intercâmbios e seguiu carreira acadêmica. O discurso da superação constrói representações agentivas sobre sua trajetória de vida e perpassa fortemente o excerto, pois, mesmo vindo de <i>“família humilde”</i>, Calila, <i>“mulher negra”</i>, obteve <i>“grandes conquistas”</i>.</p>
<p>Rayane: Rayane coordena um <i>incrível</i> projeto que é bastante conhecido pela comunidade chamado “Jovem de Expressão”. Esse projeto conta com várias atividades como o skate, que, inclusive conta com meninas, o pré-Enem, incentivo à arte e muitas outras contribuições, totalmente gratuitas voltadas aos jovens da periferia.</p>	<p>Rayane é representada como agente engajada que promove transformação social na região onde vive, coordenando um <i>“incrível”</i> projeto, com diferentes linhas de atuação. Os discursos da liderança e da inclusão são articulados na representação agentiva de Rayane.</p>
<p>Ana Beatriz Conta com um projeto chamado “A menina que calculava”, onde ela dá aulas diversas nas aulas de cálculos, engenharia para meninas, além de incentivá-las a não desistir de um sonho. [...] Em busca de maior conhecimento começou um curso com bolsa na área das ciências em São Paulo. Lá, pôde conhecer mulheres que têm seu nome em destaque na área científica.</p>	<p>Ana Beatriz se posiciona como agente engajada e constrói projeto inovador para incentivar mulheres a ampliarem seus níveis de escolaridade e permanecerem em áreas onde normalmente o público masculino é predominante. Em seus enunciados, destacam-se os discursos da inclusão, da sororidade e da coletividade.</p>

Fonte: elaboração própria.

Os discursos articulados pela discente para representar as atoras sociais em cena constroem um *ethos* de mulheres inspiradoras,

dinâmicas e ativas, preocupadas com transformações sociais em escala local. São mulheres jovens, com identidades interseccionais, que idealizaram e concretizaram projetos comunitários associados aos seus projetos de vida. Nos enunciados de Simone, todas as atoras sociais são representadas como agentes engajadas que lideraram a construção de suas biografias e que reverteram e revertem, num processo contínuo e diário, situações de exclusão para além do âmbito da vida privada, auxiliando pessoas em situação de desvantagem a fazerem o mesmo.

O que se destaca nesses enunciados não é o evento em si, mas as histórias de vida de mulheres jovens, compartilhadas e contadas a partir de discursos de protagonismo, apesar dos constrangimentos sociais relacionados ao gênero, à classe, à raça e à orientação sexual. O potencial agenciador do discurso antissexista e antirracista nas narrativas sobre as práticas engajadas das mulheres inspiradoras gera ressonância nos discursos articulados pela discente para representar as mesmas práticas. As avaliações de alta afinidade são mobilizadas por Simone ao longo do relato para representar essas narrativas e trajetórias individuais e sinalizar sua identificação com elas:

Quadro 3 – Meninas inspiradoras: representação das atoras sociais.

Atoras sociais	Representações e identificações
<p>Meimei [...] demonstrando ser uma mulher <i>forte e vencedora</i> Meime se autodenomina como “<i>vaso ruim de quebrar</i>”. Particularmente foi uma <i>mulher</i> da qual eu realmente fiquei <i>lisonjeada</i> de poder ter conhecido um pouco.</p>	<p>Meimei se representa com a metáfora de uso comum “<i>vaso ruim de quebrar</i>”, negando o discurso da fragilidade feminina, que é realçado por Simone com os atributos “<i>forte</i>” e “<i>vencedora</i>”. A personalidade carismática e agentiva de Meimei faz com que Simone fique “<i>lisonjeada de poder ter conhecido um pouco</i>” da história dela, o que revela processos de identificação ao acionar a dimensão emocional e afetiva da estudante.</p>

<p>Calila Veio de família humilde. Calila conseguiu vencer seu primeiro obstáculo passando no curso de jornalismo, mudou-se de casa. [...] Mas como mulher <i>forte, inteligente</i>, que queria realmente vencer, não desistiu. Fez ainda intercâmbio na Inglaterra.</p>	<p>Calila é representada a partir de sua origem "<i>humilde</i>". Ainda muito jovem, assumiu o protagonismo na construção da própria história fora do ambiente familiar, como se observa pelo uso das construções "<i>conseguiu vencer</i>" e "<i>mudou-se de casa</i>". Além de ser "<i>forte</i>" e "<i>inteligente</i>", Calila também é representada como desbravadora, por ter saído do território nacional para estudar em país europeu, realidade vista como intransponível por muitos/as jovens com experiência de escassez material.</p>
<p>Rayane Formada em Pedagogia. [...] Apesar de ser <i>um pouco tímida</i>, Rayane representa pra mim uma mulher <i>incrível</i> também, como todas, já que está ajudando a mudar o futuro de tantos jovens que poderiam estar entrando no caminho da violência.</p>	<p>Para representar Rayane, Simone mobiliza os atributos: "<i>um pouco tímida</i>", mas "<i>incrível</i>", por ajudar "<i>a mudar</i>" o futuro de tantos jovens. O atributo "<i>incrível</i>" revela avaliação positiva com alta intensidade, e o processo "<i>mudar</i>" indicia comprometimento ético-político de Rayane com a construção da história exitosa de jovens da periferia.</p>
<p>Ana Beatriz Estudante de Engenharia, 17 anos, lésbica. <i>Um exemplo de empoderamento feminino.</i></p>	<p>Ana Beatriz é personificada como exemplo de "<i>empoderamento feminino</i>", por ser tão jovem (17 anos), por ser determinada em relação aos seus projetos de vida e por ter elaboração crítica em relação à sua autoidentidade, identificando-se como "<i>lésbica</i>", ato compreendido pela discente Simone como marca de empoderamento.</p>

Fonte: elaboração própria.

As avaliações sociopositivas revelam os modos como a estudante reelabora reflexivamente, do ponto de vista representacional e identificacional, o evento e a própria experiência. Essa prática discursivo-identitária, por sua vez, mostrou que a força do testemunho tem potencial para conscientizar alunas e alunos e, também, para encorajar o público feminino a enfrentar imposições sociais arbitrárias

relacionadas às identidades interseccionais e a não aceitar a violação dos direitos de ser e estar e de ir e vir. O evento é marcado pelo caráter dialógico e pela perspectiva crítica e decolonial, resultando em uma experiência significativa em termos de acionamento da metarreflexividade.

É importante destacar essa dimensão metarreflexiva porque, durante a formação do PAPMI, a professora Gina destacou em diferentes momentos a necessidade de não se promover a *pedagogia de eventos*, para que as ações empreendidas sejam realmente significativas para a formação crítica dos/as estudantes. A pedagogia de eventos, por se preocupar mais com o produto do que com o processo,

[...] privilegia a abordagem superficial e aligeirada das temáticas relacionadas a grupos marginalizados, mas, para além desta abordagem e para além da necessidade de festas, a Pedagogia de Eventos requer, como sinaliza o nome, que o que se faz seja validado a partir da realização de eventos na escola, que podem incluir festas e confraternizações, mas também, passeatas, rodas de conversa, peças de teatro, debates, entrevistas a autoridades, exposições, performances, desfiles, gincanas, competições, olimpíadas (ALBUQUERQUE, 2020, p. 149-150).

O caráter de evento esvazia o potencial político-pedagógico da ação, podendo levar estudantes ao encantamento romantizado, à falta de engajamento ou à apatia, pois não movimenta intersubjetivamente a dimensão do discernimento. É preciso engajar corpo docente e discente de modo que reelaborem reflexivamente as interações sociais dentro da escola e as relações com o conhecimento e a instituição. No CED 07, pude constatar, a partir da observação das práticas e dos relatos orais e escritos dos/as estudantes, que não foram os eventos que se destacaram, mas a continuidade e o aprofundamento das ações do PMI por vários processos sociopedagógicos interconectados entre si.

A mesa-redonda foi uma experiência pedagógica crítica e decolonial por trazer corpos e vozes não hegemônicos para o espaço

da escola (mulheres jovens, negras, ativistas). No relato de Simone, as meninas inspiradoras são representadas funcional e categoricamente, mas suas vozes, seus testemunhos e suas histórias constroem uma coletividade: mulheres jovens que assumiram posição de liderança, de agentes engajadas, estimulando o/a outro/a a se inspirar no exemplo e a promover mudança em sua própria vida. Sem dúvida, é a “corporeificação das palavras pelo exemplo” que ensina, move e transforma as pessoas, dentro “do quadro da rigorosidade do pensar certo”, e que nega discursos vazios como o “faça o que mando e não o que eu faço” (FREIRE, 2009, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados empíricos analisados revelam que é possível associar as práticas de leitura e de escrita a debates culturais e políticos mais amplos, como a política identitária de gênero, na perspectiva do reconhecimento da diversidade e da desconstrução do sexismo e do racismo estrutural e epistêmico, com vistas à mudança social (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]). 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 tensionado no contexto da sala de aula. As rodas de leitura e de conversa, a produção do diário de bordo e a mesa redonda com uso de testemunhos, revelaram-se como práticas discursivo-identitárias potencialmente decoloniais, por reconfigurarem as interações em sala de aula, as relações de poder entre docente e discentes e a relação com a escola, a disciplina, a leitura, a escrita, o livro e o conhecimento.

A reflexividade dos/as estudantes se intensifica e produz engajamento ao reformular crenças, valores, ideias, discursos e

ideologias, que impactam nas interações sociais, no âmbito da instituição escolar e da família. Estudantes do sexo feminino revelaram que as experiências formativas no PMI contribuíram para novos modos de ser e de se relacionar socialmente com os/as colegas na escola e com a família, com posturas mais agentivas e críticas. A reelaboração reflexiva das estudantes se encaminha para um movimento metarreflexivo e para a agência engajada uma vez que elas relatam preocupação não apenas com o bem estar pessoal, mas, na lógica do bem viver, com o de outras pessoas.

Existem muitos obstáculos que impedem ações emancipatórias e intensificação dos agenciamentos no contexto escolar, como os discursos cristalizados que se materializam nas interações sociais e no *habitus* institucional. O modelo de EM talvez seja o obstáculo mais problemático, uma vez que não há consenso por parte de docentes, discentes, instituição e SEEDF acerca da finalidade maior do EM: a formação é para a vida, para o mercado de trabalho ou para a aprovação em processos seletivos? A formação deve focalizar essas três finalidades ou priorizar algumas delas? Reformulando discursos e propostas educativas de Tomaz Tadeu da Silva, Ocaña, López e Conedo (2018, p. 215) lançam ainda outros questionamentos pertinentes:

Para que desejamos educar? Educar para compensar, assimilar, reproduzir ou doutrinar? Educar para diferenciar ou biculturalizar? Educar para tolerar ou prevenir o racismo e a exclusão? Educar para transformar (pedagogia crítica)? Educar para interagir? Educar para empoderar? Educar para decolonizar? Educar para comunalizar? Educar para alterar? Como? (López e Conedo, 2018, p. 215)

Reconhecemos que a discussão sociopedagógica sobre relações de gênero e cidadania é viabilizada e legitimada no contexto escolar quando a escola assume formalmente seu engajamento. Via de regra, docentes que trabalham isoladamente com essa temática são vistos de modo estigmatizado como “militantes” (LOURO,

2014). Quando se institucionaliza o debate, como ocorreu com a aplicação do PMI, com a sua inclusão no PPP da escola, estudantes, docentes e comunidade se relacionam com o tema de modo mais comprometido. Não se trata de impelir corpo discente a assumir a obrigação, mas de reconhecer a necessidade da mudança discursiva no tratamento da questão para a mudança em escala institucional e, conseqüentemente, social.

O “compromisso ativo” com o “processo de autoatualização” promove o próprio bem-estar e impacta sociopositivamente nas relações sociais (HOOKS, 2013, p. 28). Ao incluir o PMI no PPP, a escola legitima tal debate. Muitos pais, mães e responsáveis, procuram estrategicamente determinadas escolas como forma de garantir a inserção dos/as filhos/as no mundo do trabalho, não com o intuito de formá-los/as como cidadãos/ãs em um mundo de injustiça e desigualdade. A educação como prática da liberdade e para o bem viver seria, infelizmente, uma consequência.

Em relação ao contexto investigado, observamos a construção de práticas que decolonizam o ensino tradicional e bancário. A mesa redonda com uso de testemunhos foi surpreendentemente impactante, em termos de potencial reflexivo, constituindo-se em prática discursivo-identitária de abordagem decolonial. No tocante aos procedimentos metodológicos, quero destacar que o estudo em tela buscou contribuir para a ressignificação dos modos de se construir análises discursivas críticas com foco em práticas de resistência. Tratando-se de pesquisas de natureza etnográfico-discursiva, as análises podem se tornar mais criativas e autorais se partirem das especificidades das práticas e dos discursos investigados como eixo estruturante da organização do *corpus* e da elaboração das análises no lugar das categorias linguístico-discursivas, que são convidadas à medida que os dados forem exigindo. Quando não há flexibilidade e abertura para a criação, as categorias analíticas, por

vezes, aprisionam objetos/temas/problemas e, também, o movimento intelectual e reflexivo do/a pesquisador/a. Descrições funcionais, com emprego rígido e exaustivo de metalinguagem específica, podem ceder espaço para análises linguístico-discursiva de natureza mais movente, reflexiva e explanatória.

Por fim, quero destacar as análises, reflexões e explicações acerca do PMI mostram que a resistência no interior da escola é possível quando se abordam problemas socioculturais, parcialmente discursivos, considerando elementos estruturantes da conjuntura global e local, com vistas a uma educação como prática da liberdade e para o bem viver. Entre investimentos, acertos, desvios, contradições, vemos, a partir das ações do PMI, que práticas sociopedagógicas potencialmente agentivas e emancipatórias vão apresentando seus contornos, no chão da sala de aula. Nesse processo de desconstruir e reconstruir discursos e práticas pedagógicas tradicionais e bancárias, as vozes dos/as estudantes merecem atenção. Sem dúvida, a escuta sensível das narrativas do público discente acerca das suas experiências particulares, percepções, impressões, pode nos auxiliar na construção de uma educação crítica e decolonial, fundamentada na poética do diálogo e na ética do bem viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, G. *Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da Análise de Discurso Crítica*. 175f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARCHER, M. *Being human: the problem of agency*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: Ufscar, 1998.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. In: *Revista Sociedade e Estado*, vol. 31, n. 1. Brasília: Instituto de Ciências Sociais, 2016.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 83-111.

BUTLER, J. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Tradução de R. Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press, 1999.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006, p. 15-41.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016 [1992].

_____. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. 11.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2015.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1968].

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009 (1996).

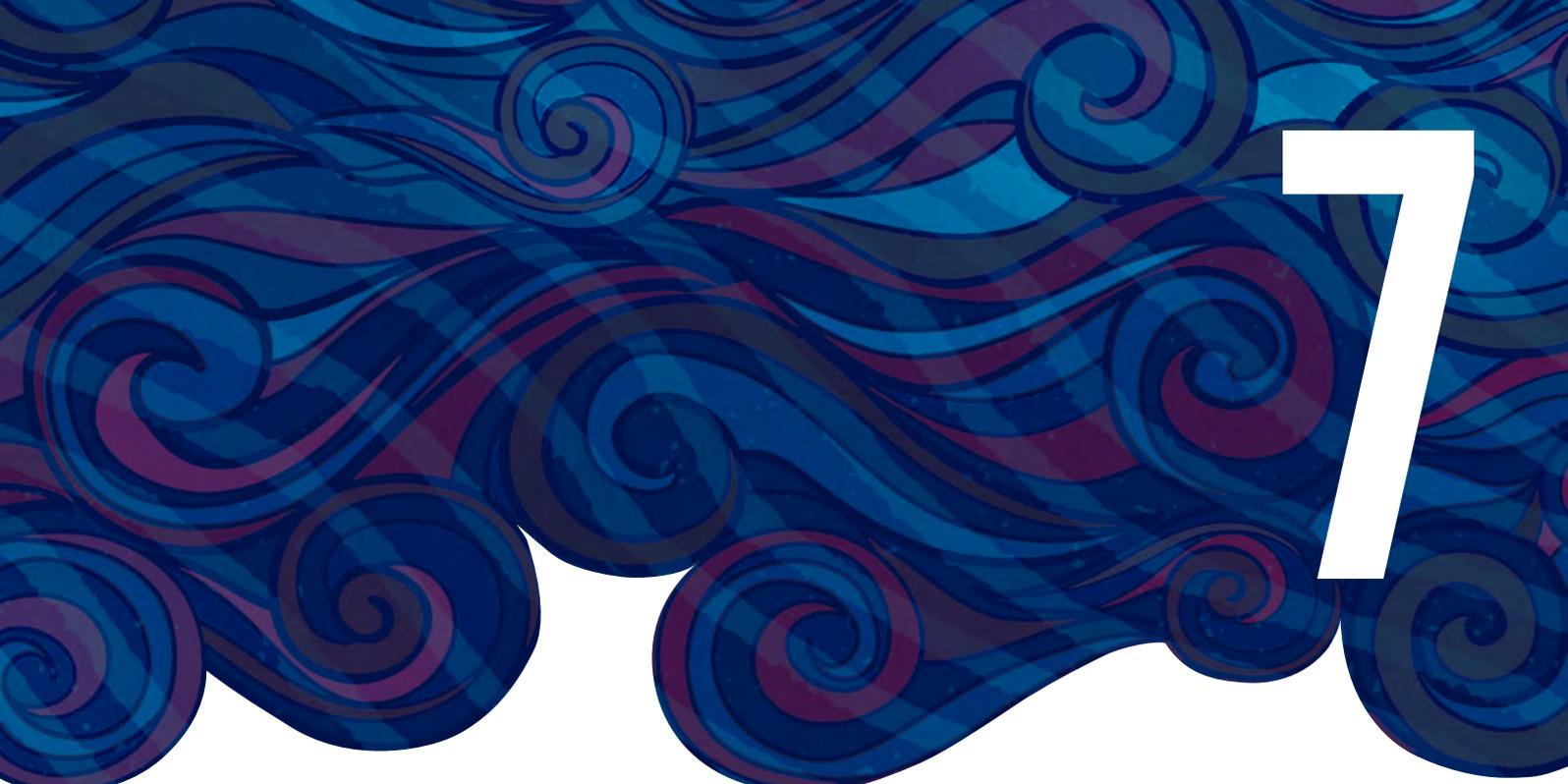
_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de M. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUANACUNI, F. *Buen vivir / Vivir bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), 2010.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de J. Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

- LORDE, Audre. *Zami: a new spelling of my name*. New York: Crossing, 1982.
- _____. Above the wind: an interview with Audre Lorde. *Callaloo*, vol. 23, n. 1, Gay, Lesbian, Bisexual, Transgender: Literature and Culture, 2000, pp. 52-63.
- LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- OCAÑA, A.; LÓPEZ, M. I.; CONEDO, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Vol. XIII, Nº 2, p. 201-233, Julio-diciembre, 2018.
- PINSKY, J. *12 faces do preconceito*. 7ed. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- QUEIROZ, A. *Produção escrita na escola: nos caminhos da autoria*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. 289f.
- _____. Identidade e relações de gênero na escola: um olhar da Análise de Discurso Crítica sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília/DF, v. 19, n. 3. UnB, p. 85-104, 2018.
- QUEIROZ, A.; DIAS, J. Identidade e escrita: uma análise discursiva crítica sobre a produção de portfólio na universidade. *Revista do Gelne*, Natal/RN, v. 19, n. 1, p. 161-173, jan-jun. 2017.
- _____. O potencial agentivo da leitura de obras literárias de autoria feminina: uma experiência etnográfica no contexto escolar. *Itinerarius Reflectionis*, v. 15, n. 4, p. 1-21, 2019a.
- _____. Abraçando a mudança: a criação de comunidades de aprendizado. *Via Litterae*, v. 11, n. 2, p. 197-223, jul-dez, 2019b.
- RESENDE, V.; VIEIRA, V. *Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- WALSH, C (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



7

Gissele Alves

**CARTA
ÀS JUVENTUDES
BRASILEIRAS:
(INTER)AÇÕES (ENTRE)-
ESPAÇOS-TEMPOS**

29 de agosto de 2042,

Entrelugares (portos, paragens e passagens)

Caras/os jovens brasileiras/os,

Não, não fora deslize de digitação ou tampouco equívoco meu... o tempo-espaço em que escrevo essa carta a vocês é mesmo o grafado no papel. Portanto é mesmo, mas não só, “coisa do gênero”, ou seja, de “fazer um gênero” apenas...é também e ao mesmo tempo um “fazendo mais que gênero” ...

Sim, sim, esta carta, pelos meus cálculos, entregou-se a ser lida por vocês nos primeiros anos da terceira década do século XXI, o que, estimo eu, corresponder a algum momento no tempo e no espaço entre os anos de 2021 e 2022...talvez um pouco mais adiante...

Ah, antes que eu me esqueça, permitam-me que eu me apresente brevemente. Meu nome é Gissele Alves, sou professora do Instituto Federal de Brasília e sou doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Isso posto, preciso, antes de tudo, anunciar que esta carta é um convite a uma viagem por espaços-tempos marcantes e marcados. O convite está feito. Então, eu preciso fazer um aviso às/aos viajantes. Dada a importância do aviso, escolhi parafrasear um trecho de uma canção antiga... de um espaço-tempo também marcante e marcado do século passado, a década de 1960. “A quem interessar possa” *Disparada* é o nome da canção de autoria de Geraldo Vandré e Theo de Barros. Assim, aos dois compositores e a vocês, leitoras e leitores, peço licença e costuro, então, a minha voz a dos compositores nesta paráfrase:

Preparem olhos, ouvidos, boca e coração
Para as coisas que eu vou contar
Eu venho lá do futuro
Eu venho lá do passado
Eu venho lá de diferentes entre-espaços-tempos
e ainda assim nem tudo posso lhes revelar.

PARAGEM 1 – NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI- JUVENTUDES E ENSINO SUPERIOR NO ESPAÇO-TEMPO ANTERIOR AO DA LEI DAS COTAS

Em 2003, o Brasil apresentava uma das menores proporções de estudantes de ensino superior por 10 mil habitantes da América Latina. Segundo estudos do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe, enquanto nossa proporção era de 213 universitários por 10 mil habitantes, a da Argentina era 531, assinala-se, mais que o dobro em comparação à nossa realidade daquele espaço-tempo.

Em 2009, estudos sobre juventude e políticas sociais no Brasil do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, o IPEA, apontavam para grandes desigualdades quanto à frequência à educação superior entre jovens de 18 a 24 anos. Ao considerar a variável renda, o estudo, por organizado Jorge A. Castro, Luseni M. Aquino e Carla C. Andrade (2009), evidenciava que a taxa de frequência oscilava de 5,6%, para jovens que contavam com rendimentos mensais per capita de meio a um salário mínimo, até 55,6%, para os jovens que se encontravam na faixa de cinco salários mínimos per capita ou mais.

Em 2010, fechando essa paragem, conforme dados do Censo Demográfico de 2010, a população jovem brasileira, de 18 a 29 anos de idade, somava 40.976.704. Desse contingente, para a faixa etária de 25 a 29 anos, a taxa de nível superior geral era de 12.9%.

PARAGEM 2 – NO INÍCIO DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI- JUVENTUDES E ENSINO SUPERIOR NO ESPAÇO-TEMPO DA “LEI DA COTAS” – APRESENTA-SE O PROBLEMA DE PESQUISA

Em 2012, por força das demandas e pressões de movimentos sociais organizados e de instituições oficiais, entre as quais as universidades públicas, foi sancionada a Lei 12.711/2012, a ‘Lei das Cotas’, que garante a reserva de 50% das vagas de ensino superior das universidades públicas federais para estudantes oriundos de escolas públicas a partir de 2016 e, assim, promove transformações na configuração do corpo discente das instituições públicas federais de ensino superior.

Entre 2011 e 2012, uma breve passagem num entre-espaço-tempo aqui, enquanto eu realizava o trabalho etnográfico para minha pesquisa de mestrado – à luz do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica e da Teoria Social do Letramento com jovens estudantes universitários na posição de estagiários de uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação – e investigava as redes de práticas e os discursos do letramento no domínio híbrido do estágio, deparei-me com falas recorrentes entre e daquelas/es jovens

universitárias/os como “Na UnB só entra *patricinha*³² do Plano e do Lago.”, “A UnB não é para gente”. Falas como essas me confrontaram, no sentido de que me tiraram da zona de conforto, escancararam coisas, “que seriam óbvias até para uma criança” como canta Nando Reis, denunciavam alguns dos meus entrelugares de privilégio... Fora, sem dúvida uma das muitas lições, para muito além da academia, que recebi daquelas/es jovens.

Em 2015, foi o espaço-tempo de retomada do processo de ‘alquimia’ iniciado na e pela interação com as/os jovens universitários na posição de estagiários e que ressoava como uma urgência em mim desde então. Eu, neta de agricultoras e agricultores e filha de uma dona de casa e de um pescador; eu que sou mãe de um jovem rapaz que ao se formar expressara o sonho de seguir pelos caminhos do Direito do Trabalho, “porque é a única justiça que funciona redondinho nesse país” (ele referia-se a outro espaço-tempo, um antes da danosa ‘reforma’ trabalhista, claro.); eu que fui aluna da escola pública, fui mestranda e doutoranda da UnB (marco propositalmente o tempo presente, considerando o espaço-tempo da leitura dessa carta); eu que, em 2020, espaço-tempo marcado pela pandemia da Covid 19, completei 30 anos de trabalho dedicados à educação; eu que sou professora, que já exerci o magistério nas três esferas públicas – municipal, estadual e federal – e também em escolas privadas; eu que fui analista por cerca de uma década no Ministério da Educação. Foi naquele ano, em 2015, que eu fiz algumas escolhas importantes, houve quem me chamasse de corajosa, houve quem me qualificasse por maluca. Talvez com doses temperadas de ambas... O fato é que aquele ano fora marcado em minha trajetória como o espaço-tempo de dar vazão àquela inquietação. Como? O jeito que encontrei foi assumir o chamado processo de alquimia, pensar e estudar aquela questão que se colocara lá naquele outro espaço-tempo. Desse processo,

32 “patricinha” é uma representação discursiva cujo sentido remete a jovens das camadas abastadas.

resultou um projeto de pesquisa. Aquele fora o espaço-tempo de construção do 'porto', que como tal, acolhe e impele a ir, que é a um só tempo abrigo e desafio, fora o espaço-tempo de dedicação ao meu precioso: o projeto de pesquisa.

Em 2016, fora um espaço-tempo especialmente marcante e marcado. Naquele ano, a Lei das Cotas atingia a totalidade de sua implementação, a reserva de no mínimo 50% das vagas das instituições públicas de ensino superior para estudantes egressos da escola pública. Naquele ano, eu tive o meu projeto aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB. Naquele espaço-tempo, eu ingressava como doutoranda do PPGL/UnB. Inaugura-se um novo e importante estágio do processo, selado ali pela orientação da Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias da Universidade de Brasília e, mais à frente, pela coorientação do Prof. Dr. João Teixeira Lopes da Universidade do Porto – Portugal, com quem realizei estágio doutoral nas terras do além-mar. Abriam-se, assim, as possibilidades de aprofundar o 'processo alquímico', de firmar 'o porto', ampliando as paragens, propondo pontes, (re)pensando rotas e caminhos e provocando passagens.

PARAGEM 3 – EM MEADOS DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI- JUVENTUDES E ENSINO SUPERIOR – OS ENTRE-ESPAÇOS-TEMPOS DA “LEI DAS COTAS” – FIRMANDO O PORTO: O PROJETO DE PESQUISA

Uma passagem no espaço-tempo da lição recebida das/os jovens estagiários, do óbvio que se descortinara dessa lição: a histórica e perversa 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.

Nesse ponto da paragem, peço mais uma vez licença, a vocês que me leem e a António Gedeão e Manuel Freire para trazer suas vozes, na e da canção *Pedra Filosofal*, porque ecoam em mim, marcam minha trajetória, mobilizam meu percurso e impulsionam meu projeto:

Eles não sabem que o sonho
É uma constante da vida
Tão concreta e definida
Como outra coisa qualquer

Como esta pedra cinzenta
Em que me sento e descanso
Como este ribeiro manso
Em serenos sobressaltos

Como estes pinheiros altos
Que em verde e oiro se agitam
Como estas aves que gritam
Em bebedeiras de azul

Eles não sabem que sonho
É vinho, é espuma, é fermento
Bichinho álcere e sedento
De focinho pontiagudo
Em perpétuo movimento

Eles não sabem que o sonho
É tela, é cor, é pincel
Base, fuste ou capitel
Arco em ogiva, vitral,
Pináculo de catedral,
Contraponto, sinfonia,

Máscara grega, magia,
Que é retorta de alquimista

Mapa do mundo distante
Rosa dos ventos, infante
Caravela quinhentista
Que é cabo da boa-esperança

Ouro, canela, marfim
Florete de espadachim
Bastidor, passo de dança
Columbina e arlequim

Passarola voadora
Para-raios, locomotiva
Barco de proa festiva
Alto-forno, geradora

Cisão do átomo, radar
Ultrassom, televisão
Desembarque em foguetão
Na superfície lunar

Eles não sabem nem sonham
Que o sonho comanda a vida
E que sempre que o homem sonha
O mundo pula e avança
Como bola colorida
Entre as mãos duma criança

Se eles não sabem, nós sabemos... E como um exercício nosso de cada dia, aprendemos e ensinamos a lição de Ariano Suassuna: fazermo-nos, assumirmo-nos e sermos, nem pessimista nem otimista, mas corajosa e ousadamente, “realistas esperançosas/os”... Que é preciso *aCorDar* e sonhar-acreditar, assim, *aCorDados* e

aCorDando à realidade... Porque *aCorDados*, e de olhos bem abertos e atentos, sentimos e acreditamos que, quando sonhamos, o universo conspira e a força transformadora que há em cada um de nós pode fazer da condição, recurso, deve forjar, nas brechas estruturais de constrangimentos e manutenções, possibilidades e mudanças...

Por isso e muito mais sonho, sinto e acredito que é possível provocarmos mudanças na nossa realidade social tão desigual e, com a mesma intensidade, sinto e acredito que a educação de nossas crianças e jovens é tanto o porto que acolhe como impulsiona, é a paragem que forma, é a passagem que transforma. Por isso e muito mais, a democratização da educação, que compreende acesso e permanência, é o caminho mais que necessário. “Na verdade, é justo e necessário, é nosso dever e salvação”, como nos ensina a bela oração eucarística³³, *aCorDar* e fazer *aCorDar* para essa urgência, sabendo consciente e criticamente que essa é empreitada marcada por tensões, embates, por disputas e lutas travadas não só, mas, sobretudo, por meio da linguagem.

Por isso e muito mais sonho, sinto e acredito na possibilidade de reinvenção da universidade provocada pela democratização do acesso aos bancos, salas, laboratórios, auditórios, pátios e jardins universitários. Sonho, sinto e acredito nessa universidade, que é um estar “entre-espacos-tempos”, que é, ela mesma, um “entrelugar”.

Essa é a universidade com que também sonha Maria Luiza Coroa (2012, p. 6), é mais do que um órgão, um organismo que se coloca em “dois lugares aparentemente paradoxais: de estar na vida e vê-la passar”, que (se) faz “boas perguntas – aquelas que colocam o ser humano como protagonista (...) que nos encaminhem não para uma porta, mas para muitas portas que permitam estabelecer o trânsito, a interação entre ‘ser aquele que passa’ e ‘o que vê passar’”.

33 Oração Eucarística III – Disponível em <https://olimpiosouza.wordpress.com/liturgia/oracoes-eucaristicas/oracao-eucaristica-iii/>.

Essa é a “universidade necessária” de Darcy Ribeiro (1978), que assume o Brasil como seu tema e seu problema.

Uma universidade que reconhece a persistência do pensamento abissal para provocar-se a pensar e a agir para além dele: o pensamento pós-abissal, que, segundo Boaventura Sousa Santos (2008, 2011), é o aprender com o Sul usando epistemologias do Sul, que oferece alternativamente à monocultura da ciência no Norte uma ecologia de saberes, ou seja, que reconhece e privilegia a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, visto que aprende e ensina conhecimento como interconhecimento.

PARAGEM 4 – NO FIM DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI- JUVENTUDES E ENSINO SUPERIOR – OS ENTRE-ESPAÇOS-TEMPOS DA “LEI DAS COTAS” – PROMOVENDO PASSAGENS: UMA ESTRATÉGIA “DESENCAIXADA”

De 2017 a 2020, foram muitos, marcantes e marcados entre-espacos-tempos impulsionados pelo sonhar-acreditar nas possibilidades de, aqui e ali, contribuir na orquestração de tons ‘dos Diferentes’, nuances ‘dos Outros’, matizes ‘dos de Fora’ para colorir e reinventar a universidade e, assim, *aCorDar* à realidade.

Assim...

Na busca do exercício de provocar as pequenas revoluções diárias, no dizer de Michel Foucault, dentro e fora da universidade.

Na direção de garantir correspondência entre as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica que alicerçam o trabalho de doutoramento e, assim, coerência com proposta da minha pesquisa que questiona, sobretudo, os letramentos dominantes de que trata de Brian Street (1995) e o paradigma dominante do fazer científico discutido por Boaventura Sousa Santos (2008).

No movimento de encorajar o ser e fazer resistência que se possa – parafraseando uma canção também antiga de Gilberto Gil e de Chico Buarque, de 1973, ano do meu nascimento – afastar qualquer forma de *Cálice/Cale-se* das práticas e das relações das e nas mais diferentes esferas e domínios e, assim, ser e fazer parte da construção de ‘Outra realidade’ mais justa, de tantas e diferentes vozes, de todas as origens, trajetórias e projetos.

No compromisso de fomentar a construção da consciência crítica e contestadora, que passa, necessariamente, pelas práticas de leitura crítica e escritura autoral, de tal modo que as/os jovens consigam *se reencontrar dentro de seus próprios textos*, como propõe Juliana de Freitas Dias (2019) e se reconhecer autoras e autores de suas escrituras, entrelaçando suas origens percursos e projetos e ‘os traduzindo’, como pontua João Teixeira Lopes (2015), ou seja, traçando sua agência e, assim, tecendo a trama da vida e a realidade social.

Em resumo, no engajamento – difusamente assumido lá no entre-espaco-tempo do trabalho etnográfico do mestrado, e metamorfoseado em projeto no entre-espaco-tempo do ingresso no doutorado – seguir forjando, permitam-me repetir, possibilidades de aprofundar o processo alquímico, de firmar o porto, ampliando as paragens, propondo pontes, (re)pensando rotas e caminhos e provocando passagens.

Desenhei e ministrei um curso de extensão endereçado a jovens universitários, já que para a pesquisa de cunho reflexivo que assumi, o

trabalho etnográfico e de perspectiva crítica se colocava para além de uma escolha metodológica; configurava-se uma exigência ética dada a complexidade do problema social parcialmente discursivo sobre o qual me debruço – cujo foco são as representações discursivas das práticas sociais e dos letramentos em que estão envolvidos jovens estudantes da UnB no espaço-tempo da Lei das cotas.

O curso, então, fora desenhado em formato de oficinas de leitura e produção de textos e laboratórios de textos, não meramente como estratégias de geração de dados, mas como estratégias de leitura e escrita que favorecessem visibilidade às vozes dos participantes, que encorajassem sua expressão própria e contemplassem suas narrativas.

Por isso e para isso, nas oficinas e laboratórios, propus estratégias “desencaixadas” como forma de resistência e de promoção de rupturas ao controle de “aspectos cruciais de linguagem e pensamento” e às forças dominantes e colonizadoras das ciências “neutras” e “objetivas”, conforme alerta Brian Street (1995, p. 106). Dito de outro jeito, as propostas de leitura e produção textual são convites à subversão crítica e criativa.

Permitam-me a partir desse ponto costurar, aqui e ali nos entre-espacos-tempos dessa própria carta, a minha própria voz tal como está realizada no artigo, que publiquei em 2018 e que tem um nome comprido: *Carta de Algum Lugar do Futuro: Narrativas De Cunho Biográfico - Estratégia de geração de dados – uma proposta “desencaixada” e reflexiva*³⁴. Essa costura da minha própria voz é um movimento reflexivo, já que esta própria carta é uma materialização da estratégia “desencaixada” que apresento lá no artigo e que lhe deu o nome *Carta de Algum Lugar do Futuro*.

34 O artigo ALVES, G. Carta de algum lugar do futuro: narrativas de cunho biográfico - Estratégia de geração de dados – uma proposta “desencaixada” e reflexiva. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília, 19(3), p. 145-163, 2018. – está disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/ripe/article/view/17721>.

Ah, antes de seguirmos viagem, convém uma pequena nota sobre essas costuras à carta da minha voz no artigo mencionado. Como essa carta é ela mesma um exercício reflexivo da proposta de desencaixe que busca subverter de modo crítico e criativo as convenções discursivas dominantes do domínio acadêmico, não seguirei, por uma questão de compromisso e coerência com o que proponho, as convenções delimitadas para citações como a padronização do recuo ou de caractere e tampouco do espaçamento. Articularei os entre-espacos-tempos dessas costuras destacando os trechos pelo alinhamento centralizado, tal como fiz, com as costuras de canções.

Antes de seguir, é preciso um arremate. Imagino que tenham percebido que, nas paragens anteriores, não segui estritamente as convenções dominantes. Mas, nem por isso, deixei de garantir a autoria das vozes entrelaçadas ao texto, muito pelo contrário, apresento nome e sobrenome e ano da obra de cada estudiosa/o trazida/o ao texto. São pequeninos atos de resistência.

Como o é a decisão de articular, aqui, a minha própria voz realizada, no artigo acima mencionado, não por “blocos” separados do todo, como delimitado e engessado pelas convenções dominantes da escrita acadêmica. Mas decidi, reitero, como mais um pequeno ato de resistência, fazer essa costura entre a minha voz nesta carta e a minha voz no artigo, registrando graficamente pelo alinhamento centralizado, repito, tal como articulei das letras das canções. Assim, senti e penso, garanto o mesmo estatuto de importância das vozes e dos textos que entrelaço nesta carta, quer sejam do domínio poético-literário ou até litúrgico quer do acadêmico-científicos.

Permitam-me mais um pequeno arremate, por puro exercício de liberdade, mas também como mais uma dessas microrresistências, neste texto, faço uso de metáforas de um modo incomum na linguagem

acadêmica. Faço como mais uma forma de romper com os padrões e convenções dominantes no e do espaço da academia.

Isso posto, para as estratégias “desencaixadas” desenhadas para as oficinas e laboratórios de textos

...a palavra de ordem”, ou melhor, o convite é “dar ouvidos” ao que têm a dizer os atores sociais sobre a pluralidade e a complexidade que envolve o problema investigado, segundo suas perspectivas, suas necessidades, seus anseios, seus desejos e suas crenças e também sobre o processo de pesquisa.

Dar ouvidos, nessa proposta, significa alcançar sentidos muito além do que permite o caminho restrito – potencialmente limitado e limitador, a exemplo dos roteiros de pergunta e resposta de entrevistas padronizadas– do pesquisar sobre.

O convite é, pois, fazer pesquisa com e para os participantes – eis o desencaixe. (grifos do original)

Mas, não se enganem, caras leitoras e caros leitores, a proposta de estratégias de geração de dados desencaixada não significa uma ode a voluntarismo acrítico, a espontaneísmos inconsistentes ou a negacionismos falaciosos, ou tampouco, a modismos manipulados e manipuladores. Longe disso, é uma proposta de perspectiva crítica e reflexiva, epistêmica, metodologicamente embasada e humanística e socialmente orientada.

Destarte, ao que chamo de estratégia de geração de dados “desencaixada” respalda-se – ainda que, à primeira vista, possa parecer paradoxal – em quatro pilares fundamentais, a saber,

primeiramente, na abordagem dos Novos Estudos do Letramento, o NEL, que problematiza a naturalização das classificações e formas sociais correntes, evidenciando os modos e formações ideológicas e discursivas por meio das quais são produzidas e como são reproduzidas contra formas concorrentes (STREET, 1995);

Em segundo, na proposta da Consciência Linguística Crítica, a CLC (CLARK et al., 1996) que rejeita o isolamento do conhecimento e considera que a linguagem e seus usos devem ser levados em conta nos processos formais de construção do conhecimento e orientados para a construção de uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades para mudá-lo;

Em terceiro, nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica, a ADC, proposta por Fairclough (2001, 2003), que concebe a linguagem como constitutiva e constituinte da realidade social;

E, por último, na proposição de Santos (2008, 2011) da ecologia de saberes que, por sua vez, funda-se no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos em interações sustentáveis e dinâmicas e, por conseguinte, na concepção de conhecimento como interconhecimento.

‘Mas por que nomeia essa proposta de estratégia de geração de dados *desencaixada*’? Podem estar se perguntando... Pois bem, eis a resposta:

Na tentativa de melhor representar, nomear a proposta em tela, recorri a metáfora do “desencaixe”, no sentido de “tirar da caixa”, mais que isso, do “livrar do encaixe”, do “libertar” a complexidade da realidade investigada dos “formatos”, por vezes, excessivamente restritos e restritivos, de instrumentos há tanto pré-moldados.

A metáfora do “desencaixe”, penso, nomeia apropriada e expressivamente o movimento de propor uma configuração outra, que não a dos tão conhecidos e seguros limites e moldes lineares, por muitos cultuados, dos modos e meios do fazer pesquisa, especificamente, do gerar dados de pesquisa a exemplo dos questionários e roteiros diretivos.

Em outras palavras, a proposta de estratégia desencaixada busca promover práticas e eventos em que os participantes e pesquisador/a pensem juntos sobre a complexidade do problema em questão e sobre o próprio processo do fazer pesquisa, já que o que orienta esse processo precisa ser o fazer com e para a/o participante e não sobre ela/e.

Entre vocês não faltará quem duvide: ‘E afinal é possível?’, ‘uma carta que vem de algum lugar do futuro?’. A juventude é mesmo o espaço-tempo das dúvidas, das indagações... Que esse senso de curiosidade seja uma constância em seus percursos e os mobilize a sonhar-acreditar-realizar.

Pois bem, jovens leitoras e leitores, tal como um presente embrulhado dentro de outro presente, segue, então, uma explicação-convite – sobre a proposta da carta – dentro do convite primeiro que fiz no início dessa missiva. Eis a explicação-convite, que pode ser ao mesmo tempo, se assim o desejarem, passaporte, meio de transporte, carta náutica e/ou mapa de navegação.

a proposta chama a/o participante a,
em movimentos não lineares,
‘viajar no tempo-espaço’
e a/o convida a redigir uma carta,
‘mas não é uma carta qualquer,
nela, o ‘eu do futuro’ escreve para o ‘eu do passado’

e assim trava um diálogo consigo mesma/o, com seus muitos 'eus' – navegando por diferentes 'espaços no tempo' – passado, presente, futuro –, a serem criativamente entrelaçados na trama textual, tomando como fio condutor as reminiscências e memórias biográficas e as projeções e os projetos do porvir, mas passando necessariamente pela trajetória acadêmica. É, então, sugerido um itinerário não linear potencialmente provocativo e reflexivo de momentos e temas a serem contemplados no enredo do texto, que 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.

PARAGEM 5 – NA TERCEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI E PARA ALÉM DELA...- JUVENTUDES E ENSINO SUPERIOR – OS ENTRE-ESPAÇOS-TEMPOS DA “LEI DAS COTAS” – UMA BALZAQUIANA COMO PORTO, PARAGEM E PASSAGEM

Ora, caras/os jovens, 'Por que essa carta agora?', talvez ainda se perguntem... Eu também sou uma das participantes da pesquisa. Logo, como as/os jovens daquele entre-espaço-tempo do curso de extensão, achei também justa e necessária essa minha viagem no tempo e no espaço, por vários motivos...

O primeiro deles é que, o meu “agora”, daqui do espaço-tempo no futuro em que lhes escrevo, a “Lei das Cotas”, virou balzaquiana. Sim, a Lei 12.711/2012 comemora seu trigésimo aniversário. E há muito a comemorar! Ela, a Lei, possibilitou/possibilita/possibilitará

'porto, paragem e passagem' para tantas e tantos jovens, as/os jovens estudantes oriundas/os da escola pública brasileira. A reserva de vaga instituída pela Lei balzaquiana garantiu e garante a enormes contingentes de jovens o direito de sonhar-acreditar. De sonhar-acreditar no direito que lhes é constitucionalmente previsto, o acesso à educação, o direito à universidade pública. Assim, desde então, as juventudes das camadas populares que eram mantidas à margem – as filhas e os filhos das/os trabalhadoras/es, “os pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência” (como identificados no texto da lei) – vêm sonhando-acreditando-lutando e, assim, tecendo suas origens, trajetórias, percursos e projetos, vem escrevendo uma outra história.

O segundo motivo, e não menos importante, é que senti de partilhar com vocês um pouco da beleza que encontrei na aventura que é pesquisar com e para as/os jovens. Senti de dividir um pouco das lições inesquecíveis que aprendi com as/os jovens que aceitaram (re)escrever comigo histórias e de quem recebi presentes, que não poderiam ser mais preciosos: seus próprios textos.

Confesso a vocês que guardo comigo um tesouro de verdadeiras joias lapidadas à mão, mente e coração cujo valor é inestimável. São textos autorais que foram a mim confiados e sobre os quais recebi autorização para partilhar.

Aqui cabe uma última costura, a da voz de Gayatri Spivak (2010) que é bastante provocativa, por isso ressoa em mim e, felizmente, assim sinto e entendo, encontra eco no meu trabalho do doutoramento, orientado pelo compromisso de “dar ouvidos” ao que têm a dizer as/os jovens. Gayatri problematiza o papel do/a pesquisador/a na perspectiva pós-colonial. Ela alerta para a ilusão de cumplicidade do/a pesquisador que acredita poder falar pela/o 'Outra/o', por aquela/e ou por grupos de excluídos, coletivos à margem. Ela defende que o papel do/a pesquisador/a é trabalhar “contra”, contra a exploração, a dominação, a discriminação, a exclusão, contra toda forma de

subalternidade. Ela propõe, então, que a tarefa do/a pesquisadora seja a de criar espaços para que 'a/o Outra/o' possa se articular e, conseqüentemente, 'possa ser ouvida/o'.

PARAGEM 6 – EM MUITOS ENTRE- ESPAÇOS-TEMPOS ENTRE DÉCADAS DO SÉCULO XXI - DO BAÚ DE TESOUROS TRÊS JOIAS URDIDAS POR VOZES JOVENS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIA/OS

Bem, e vocês nesses entre-espacos-tempos? Lembremos que nem tudo eu posso lhes revelar... O desconhecido, o novo, a surpresa e a mudança fazem parte da aventura que é a viagem... Mas às/aos navegantes que ainda não intuíram, deixo uma dica: Vocês são partes dessas tecituras... Vocês estão fazendo essa outra história...

Então, convém relembrar também outra parte do aviso de lá do começo da carta: 'Preparem olhos, boca, ouvido e coração'.

Recolhi do baú três tesouros tecidos à mão, mente e coração. São três joias em formato de texto. "Por que três?" Por dois motivos, um de ordem pragmática e outro por pura desordem. Selecionei três textos pelos limites dessa carta que já vai extensa. Escolhi esse número porque três simboliza a criatividade, a habilidade de se fazer anunciar por diferentes veículos. Dizem que número '3' figura na vida de poetisas e poetas, musicistas e músicos, atrizes e atores... Ora, parafraseando um dito popular: 'de poeta, música/o e louca/o' todas/os nós não temos um pouco? Não somos todas/os atores sociais?

As três cartas são identificadas e assinadas por codinomes, dado o compromisso ético de resguardar a identidade dos/as autoras/

es. Permitam-me mais uma pequena, mas significativa partilha, os codinomes não foram escolhidos aleatoriamente. Eles vêm das minhas origens, é uma singela homenagem àqueles que começaram a história antes de mim. Assim, a tia Ida, que partiu para outra dimensão quando era ainda muito jovem, cujas marcas de sua história alcançaram a minha, empresta o nome à autoria da primeira carta. Augusta e Wilson, com quem aprendi o valor da palavra e da luta, são minha mãe e meu pai e nomeiam a segunda e a terceira carta. Minha mãe amada também já partiu para outra dimensão, mas sua presença é sentida a todo tempo e em qualquer lugar. Meu pai é nossa fortaleza, assim: uma rocha por fora e uma manteiga por dentro.

Diante de tudo o que lhes escrevi nessa mensagem, cumpre apenas retomar um ou dois pontos. As estratégias que desenhei buscam favorecer visibilidade às vozes das/os jovens, estão orientadas no sentido de encorajar suas expressões próprias e garantir e contemplar suas narrativas. Por outras palavras, as propostas de leitura e produção textual são convites à subversão crítica e criativa.

Porque se eles não sabem, nós sabemos que o sonho
É vinho, é espuma, é fermento
É tela, é cor, é pincel
E que sempre que o homem sonha
O mundo pula e avança.

Entrego-lhes então o grande presente-mensagem dessa carta: as três cartas transcritas fielmente, sem interferência alguma, sem intermediação de qualquer ordem quer formal quer acadêmica. Assim: cada uma delas em sua integridade e integralidade. Isso porque o convite último e derradeiro é dar ouvidos e abrir os olhos e os corações ao que nos dizem esses/as três jovens. Essa entrega, assim, sem intervenções encontra amparo na proposta de Gayatri Spivak

(2010)³⁵. A autora discute que o/a intelectual, a/o estudiosa/o não pode falar pelas pessoas. Ela defende que o trabalho da/o estudioso é abrir espaços para que as falas das pessoas sejam ouvidas e assim ocupem a esfera pública.

Então, que esta carta seja um espaço de “leitura-escuta qualificada”.

Que suas vozes e as de Ida-Iran, Augusta e Wilson se articulem a muitas outras e ressoem por muitos entre-espacos-tempos.

Muito obrigada pela parceria nessa viagem!

Que na bagagem para suas todas viagens,
haja em abundância bons sonhos, muitos projetos pessoais
e coletivos e a profundidade da origem e a leveza no percurso
para (re)escrever a história e, assim, realizar(-se)!

Gissele

Brasília, 26 de março de 2025

Oi, Ida.

Ainda é bizarro pensar que a gente foi tão longe em tão pouco tempo. Sério, 7 anos passaram voando. Ainda lembro daquele finzinho do ensino médio e da correria pra calcular a nota do PAS. “No que será que eu consigo entrar?”, e do nada veio aquele insight: “Letras!”. A nota cabia, tinha uma certa facilidade com leitura e escrita... Foi como unir o útil ao agradável.

Te garanto que foi uma boa decisão.

35 SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Seguindo com a nostalgia... Ah sim, quando contou pra nossa mãe a escolha do curso... Deus, ainda é um inferno hoje em dia. Não sou podre de rica nem nada do tipo, mas consigo me manter com certa folga; ela ainda insiste que temos que fazer concurso. Boa sorte lidando com isso por tantos anos.

Ah, e finalmente trocamos de nome! Agora todos no trabalho me chamam de Iran (ou só Ira) e não é porque viram nosso nome dessa forma no Facebook. Sério, a sensação é indescritível de boa.

Enfim... acho que era tudo que eu queria falar. Acho que as coisas vão ser mais fáceis pra você caso as leis do multiverso estejam certas e tudo o mais... É, ainda não confirmaram isso.

Tenho que ir agora, o dever me chama e tudo o mais.

*Um abraço,
Iran A.*

Olá! Jovem caloura de contábeis

É isso aí, a gente conseguiu passar para Unb eu sei que você deve estar se sentindo totalmente deslocada e achando que não pertence a esse lugar, mas fica tranquila esse lugar também é seu. Você deve estar se perguntando como essa carta veio parar aqui, essa resposta é fácil, prazer eu sou a Augusta do futuro especificamente em 2028, dez anos depois da aprovação.

Me lembro do sentimento de incerteza dessa época e de tantas perguntas sem respostas que atormentavam meus dias, será que estou no curso certo? Será que é isso mesmo que eu quero para o resto da minha vida? Será que sair de casa realmente é a melhor opção? Bom, não vou responder essas perguntas agora, pois acho necessário passar por elas e aprender sozinha tanto nos erros como nos acertos, tudo que

eu posso dizer por hora é relaxa e não perca o controle e a sanidade que ainda te restam.

Vamos recordar alguns momentos importante, alguns bons outros nem tanto, lembra do ensino médio? Quando simplesmente a gente deu a louca e decidiu mudar de escola e sair da cidade que crescemos (Brazlândia). Essa cidade que tem carinha de interior e ir para uma escola totalmente desconhecida em uma cidade totalmente diferente, acho que isso só aconteceu por que inconscientemente queríamos ficar o mais longe possível de casa e de toda confusão que estava acontecendo e que como sabemos ela piorou bastante no último ano no ensino médio. Fico feliz por essa decisão, nessa nova escola, fizemos amigos que temos até hoje e tivemos várias experiência necessária, tivemos o prazer de conhecer a melhor professora de história da história da minha vida acadêmica, Lucia o nome do anjo que sem ter consciência me ajudou várias vezes com os melhores conselhos e choques de realidades possíveis. Ela sempre nos falava sobre sua vida acadêmica e como ela conseguiu entrar na Unb, mesmo naquela época que era quase impossível uma pessoa que não tivesse alguns benefícios econômicos entrar e se manter lá.

No ensino médio as dúvidas na escolha do curso sempre foram constantes e sei que elas permanecem nesse primeiro semestre. Sei como deve estar estranho se imaginar trabalhando em um banco com as roupinhas sociais e fazendo a contabilidade dos outros. E entendo como você se sente completamente deslocada na sua turma, a vivência deles é totalmente diferente da sua. Eles sempre estudaram em escola particular, enquanto você estava lá nas escolas mais bagunçadas que mal tinham professores para dar aula. Mas mesmo com todas as diferenças, a gente consegui chegar no mesmo lugar que eles, e olha só, por incrível que pareça, passamos tanto no enem quanto no pas, como isso aconteceu? Nem eu sei explicar esse milagre. Na verdade, se não fosse pelas cotas isso nunca seria capaz, pois como sabemos o

nível de educação que alunos de particulares recebem é absurdamente melhor do que nas escolas públicas, às vezes parece que eles não querem a periferia ocupando a universidade.

Lembra quando a recebemos uma mensagem de uma amiga no meio do ônibus dando os parabéns pela aprovação?! E como quase tivemos um infarto sem acreditar na notícia e como não tinha nenhum conhecido perto falamos com a senhora que estava sentada ao lado sobre a aprovação e ela ficou bastante feliz mesmo eu sendo uma completa desconhecida?!

Nas primeiras semanas do semestre o que a gente mais ficou foi perdida e tudo era muito novo, as várias siglas bsa, icc, ru, hh, pds... No começo era tudo tão confuso, hoje essas siglas já fazem parte do nosso vocabulário.

Bom, tenho alguns conselhos úteis para você, Augusta jovem caloura, primeiro nem só de festas a faculdade é feita! Então, estude de verdade, segundo não volte a se envolve com coisas erradas eu sei que ta difícil de grana, porém a Unb tem ótimas assistência estudantil. É serio! Falo isso para seu bem e sei que você tem consciência disso e, por último, está tudo bem você quer trocar de curso, mas pensa com cuidado sobre isso.

Então é isso, fica tranquila, não entra nas piras da ansiedade e tudo bem ter de ir ao psicólogo, isso não é ruim! Só aproveita tudo que essa universidade tem a oferecer.

Augusta V. A.

Olá Wilson do passado!

Como está? Como sou do futuro sei muito bem que está em algum perrengue por aí! Mas isso passa, os perrengues mudam, pessoas vão te ajudar, então, calma!

O último ano do nosso ensino médio foi em 2016, no CED06 de Taguatinga, cursávamos durante a noite (só matemática, eliminamos o resto pelo ENEM, E AINDA ASSIM FALTAVAMOS!), não falamos com muitas pessoas e nos distanciamos de algumas— isso foi bom! Um ano com início difícil e término calmo, conhecemos bastante pessoas também! Isso é raro devido a nossa timidez. Adentramos 2017 e basicamente nada aconteceu por 12 meses, tirando perrengues menores, a essa altura do campeonato os perrengues já não te assombram mais, apenas a dúvida do que pode ou não vir.

Em 2017 fizemos o ENEM, e foi super tranquilo, fiz como que não querendo nada, ao contrário das outras vezes onde era como se essa prova estivesse com nossas vidas na mão! Em Janeiro de 2018 (esse ano!) escolhemos Tradução Inglês e Letras Francês, mas devido a um espanto de última hora (nunca dá pra saber onde estamos na colocação do SISU) mudamos para nossa segunda opção, Letras Francês! E quem diria, passamos, por cotas e por terceira chamada, mas de qualquer forma resolvemos um problema que queríamos resolver desde 2014, então sem reclamação.

Li num dia bem triste e medonho, o edital de aprovados. Primeiro achei que estava lendo uma lista errada, depois de checar várias vezes corri pra contar aos meus amigos que moram em outro estado, e os mais próximos fisicamente, afinal me ajudaram tanto e sem eles nem chegaria aqui, depois contei para minha mãe e pedi ajuda com os documentos das cotas. Entrei em Março de 2018, acho que já estavam na terceira semana de aulas. Me senti terrível! E perdido, e tinha outros problemas pessoais também, mas você nem ouse desistir, agarre igual

um carrapato nessa chance que lhe foi dada. Afinal, nós de circunstâncias “específicas” de vida, como já disseram vários assistentes sociais, não temos muitas chances como essa! E fico feliz de ser o primeiro de minha família a ingressar em um curso superior!

Cotas são importantes sim, sem ela nem estaríamos aqui escrevendo essa carta para te tranquilizar. Mas sabe, fica esse gosto amargo de que é só um band-aid para um buraco enorme, afinal a própria documentação para provar as cotas são um perrengue em si.

Enfim, fico feliz de estar aqui e com toda certeza irei desfrutar ao máximo que conseguir, sei que terá medo de não conseguir alcançar o ritmo da universidade, mas por baixo de suas cascas, seus colegas também se sentem assim, você não está mais tão só quanto antes, estude e aproveite, afinal uma nova vida lhe aguarda.

*Até uma nova conquista,
Wilson A.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. Carta de algum lugar do futuro: narrativas de cunho biográfico - Estratégia de geração de dados – uma proposta “desencaixada” e reflexiva. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília, 19(3), p. 145-163, 2018.

BRASIL. IBGE. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>> Acesso em: 16 set 2015.

CASTRO, J.A, AQUINO. L.M, ANDRADE. C.C .(Orgs.) *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009.

CLARK, R. N. L. *et al. Conscientização crítica da linguagem*. Trab. Ling. Apl., Campinas, n. 28, p. 37-57, jul. /dez.1996. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639265/6861>> Acesso em: 27 marc. 2017.

COROA, M.L.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. (mimeo).

DIAS, J. F. (Org.) *Ler e escrever textos na universidade: Da prática teórica e do processo de aprendizagem-ensino*. Campinas: Pontes, 2019.

FAIRCLOUFH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

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

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

LOPES, J. T. *A universidade e os seus estudantes: um olhar de dentro*. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2015.

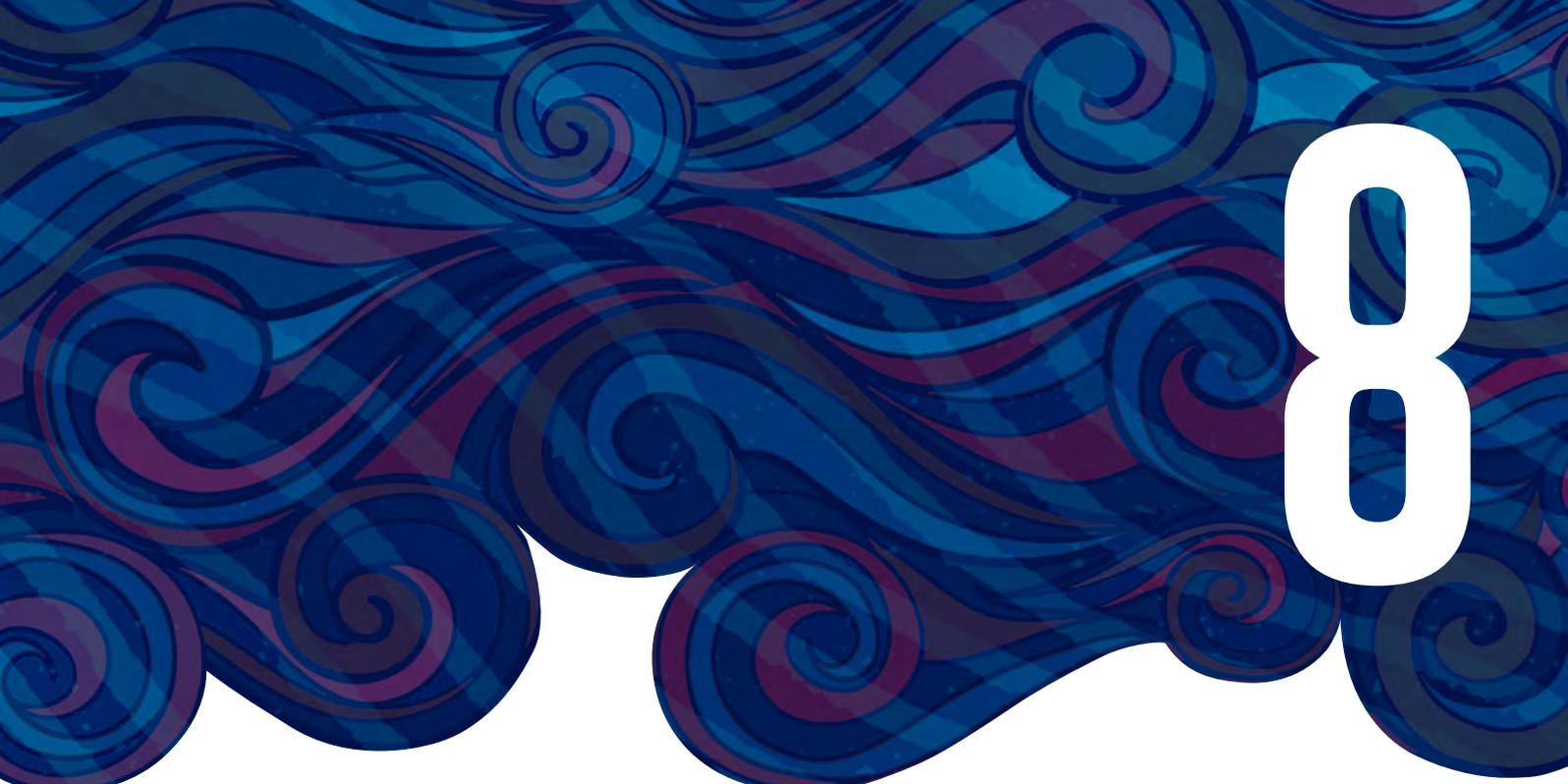
RIBEIRO, D. A Universidade Necessária. In. *A universidade Necessária*. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman, 1995.



8

Nubiã Tupinambá
Juliana de Freitas Dias

**IDENTIDADES, VOZES
E PRESENCAS INDÍGENAS
NA UNIVERSIDADE:
“EU QUERIA QUE ENTENDESSEM
ESSE ESPÍRITO INDÍGENA
QUE VIVE DENTRO DE MIM”**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.124.215-248

Neste capítulo investigamos os processos sociais, identitários e discursivos da presença de estudantes indígenas na Universidade de Brasília- UnB com foco em um estudo fundamentado na Análise de Discurso Crítica em diálogo com o povo Tupinambá e a cosmovisão de parentes. Abordamos a discrepância entre a política de acesso dos estudantes indígenas à UnB (desde 2004) e a política efetiva, com suas lacunas, voltada para a permanência desses alunos na universidade. Para isso, investigamos conflitos identitários, relativos à esfera de poder, das diferenças e exclusões, para compreender como essas tensões e crises são construídas na via discursiva, as implicações e relações dos discursos com as práticas sociais e, principalmente, procuramos contribuir para este debate em termos de mudança dessa realidade social. Evidenciamos uma abordagem de pesquisa qualitativa de base etnográfica crítica, em que a interação que se deu no processo de construção de troca de saberes que se percebe no percurso, e que são tecidas em redes sociais, políticas e econômicas, no contra ponto da hegemonia estabelecida pelos não indígenas. As análises realizadas apontam para passos possíveis nas práticas discursivas e sociais das vivências acadêmicas, tendo uma consciência linguística crítica como uma ponte capaz de estabelecer a troca, como diz o mestre Paulo Freire (1985, p. 45), “diálogo é uma exigência existencial”.

PALAVRAS INICIAIS

Quando cheguei³⁶ à aldeia, tive sensação de que nunca tinha saído de lá. A aldeia estava em mim, eu era parte dela. Sou composta por ela e ela me compõe. Por esse motivo é que afirmo que na volta para a aldeia, fui encontrar com os meus *parentes*. Fui escutar nossas histórias e, juntos, reunidos e unidos, nos encontramos. Somos o Povo

36 Este texto será escrito em primeira pessoa do singular em referência à identidade indígena da primeira autora, pesquisadora dessa proposta.

Tupinambá de Olivença. Quando me referi 'na volta para aldeia', é para afirmar o sentimento de pertença, de que nunca saí da aldeia, que estava em busca da afirmação étnica, historicamente encoberta por um sistema legalmente instituído, marcadamente no regime pombalino³⁷. Segundo Boaventura Santos (2010, p.295) ao debater sobre a construção intercultural da igualdade e da diferença, no Brasil, país colonizado pelos europeus, o sentimento de pertença se dá pela exclusão e pelo sentimento de desigualdade. Ou seja, do ponto de vista histórico, os colonizados não recebiam os benefícios dos seus colonizadores. Eram excluídos dos processos de desenvolvimento necessário para uma nação que estava por vir, além de vivenciarem a usurpação de suas riquezas e a imposição do trabalho forçado, o que reforçava as desigualdades e plantava a injustiça. Neste caso, ainda hoje, os princípios com foco emancipatório não se aplicam no Brasil.

Volto para o encontro com meus parentes o qual traduzo pelo sentimento de pertença, ainda disperso em função das práticas de violência e pelas vivências de preconceito, instituídas e regulamentadas por um sistema capitalista regido por “princípios de regulação”, desprovidos de “relação dialética com a emancipação”, assumindo associações com violências coercitivas (SANTOS, 2010). De posse dessa consciência histórica e política, volto para os iguais como eu. Esse 'voltar' se deu no processo de busca da afirmação étnica do próprio Povo. Foi o reencontro do Povo Tupinambá de Olivença. Esse momento só foi possível e, por isso é forte e significativo, pela nossa transcendentalidade, ou seja, pela força universal e cósmica que nos une em uma rede invisível.

Digo isso porque quando volto para aldeia, volto para escutar o meu Povo. Nessa escuta, levo junto comigo todo o meu desejo de

37 Período Pombalino (1750 a 1777) refere-se ao período em que Sebastião José de Carvalho e Melo, o [Marquês de Pombal] exerceu o cargo de primeiro-ministro português, sob nomeação de Dom José I. Foi conhecido por suas ações para promover a agricultura, o comércio e aumentar os laços da exploração colonial, da Coroa portuguesa.

ação, bem como as lacunas, as certezas e as incertezas, tudo imbuído no sentimento de reunir e unir de novo o nosso Povo, para fazer ecoar, mais uma vez, na região Sul da Bahia e no Brasil, a nossa presença como Povo Tupinambá em terras Tupinambá, silenciada e invisibilizada há muitos anos. Há 64 anos, desde 1932, o governo baiano investiu para descaracterizar a região onde existe aldeia e negar nossa existência, contribuindo para os mecanismos de apagamento e de exclusão vivenciados desde a época da colonização.

Essa consciência de fazer ecoar a busca pela Tekoaba³⁸ Tupinambá, também faz parte do meu encontro com o mundo letrado. Foi assim que aconteceu. Formamos grandes reuniões, nos afirmamos como Povo Tupinambá e saímos à luta. Agora, também com a caneta e o papel, escrevendo a palavra. Em muitas situações, foram a tinta e o papel os instrumentos usados para afirmar a expulsão de meu Povo de nossas terras. Houve período em que esses instrumentos, aparentemente tão inofensivos, serviram até para condenar líderes guerreiros Tupinambá. Esses escritos, temidos tanto pelo meu Povo, diziam que nossos líderes eram bárbaros, cruéis, assassinos, para que a população local nos discriminasse. Nesse contexto histórico de luta, de resistência, de sobrevivência e de permanência, o território tradicional fez ressurgir os Índios de Olivença, depois de mais de 70 anos, em 1999, para se autodenominarem e se afirmarem como Tupinambá de Olivença, nativos da região sul da Bahia. Nossa organização e luta por conquistas de direitos diferenciados são constantes na nossa militância e também fazem parte desse estudo. A partir da compreensão de que a educação propicia mudanças de sentimentos, de atitudes e de conceitos, cabe aos 'despossuídos' assumirem sua escolarização para sua autoestima e reescreverem sua história com foco na esperança, na construção amorosa de uma sociedade do futuro. De acordo com Paulo Freire.

38 Expressão linguística do Tupi antigo para definir "o lugar de viver bem".

é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional, (...) É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais (FREIRE, 1997, p. 8).

Sempre firmada na compreensão de que a minha inserção no mundo acadêmico é parte da luta pelo meu povo, é neste instante de minha escrita de indígena que se insere outra mão. Estou escrevendo com outras mãos: são as mãos da estudante de pesquisadora da UnB. São mãos que escrevem a vida e a revelam, a constroem ao escrever sobre questões de identidade. Com as minhas certezas e incertezas, realizei esta pesquisa engajada com os Povos Indígenas que moram no DF, a fim de trabalhar em prol da afirmação de nossas identidades, vozes e presenças na capital do Brasil. O recorte que vamos apresentar aqui se refere às análises dos discursos dos parentes sobre suas/nossas presenças e identidades na universidade em associação à nossa cosmovisão tupi.

Como tive essa ideia? Primeiro por uma questão de autoidentidade, por querer compreender minhas maneiras de ser e de sentir a partir do lugar onde vivo e de quem eu sou. Segundo, por perceber que na minha experiência de vida cotidiana, e mesmo no seio da Universidade, não há esse trabalho de valorizar e respeitar os Povos Nativos que habitam o DF e que estudam na universidade. E terceiro, por desejar ser verdadeira e coerente com a minha prática, a fim de contribuir de alguma maneira para o debate sobre a política de acesso e de permanência de estudantes indígenas nas universidades.

Como me sinto ainda presa a inquietações baseadas em enquadramentos formais, em conquistas legais! Como estou ligada às lacunas relacionadas com as duras realidades dos povos indígenas... Como é difícil ser agente e ousar ser parte de mudança, como, por exemplo, trazer para a universidade nossos conhecimentos e saberes indígenas e dos nossos ancestrais. Conquistamos uma educação diferenciada na lei, mas na prática, ela não acontece ainda, ou ainda está em estágios iniciais. Abriram-se as portas da universidade para a diversidade étnica desse país, mas será que abriram as portas para os valores e os saberes, os quais deveriam ser colocados na relação de igualdade e da diferença, considerando as multipluralidades dos Povos e as relações intersubjetivas com as demais pessoas? De que maneira, na prática da Universidade de Brasília, essa educação diferenciada é realmente experienciada sob nossa perspectiva indígena? Essa é a principal questão de pesquisa desse estudo na perspectiva da Análise de Discurso Crítica que foi desenvolvido de modo mais profundo em minha dissertação de mestrado, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB.

A ALDEIA NA UNIVERSIDADE

Com base nos valores e princípios ligados a “ética e respeito à diversidade, à dignidade, à liberdade intelectual e às diferenças³⁹”, a Universidade de Brasília abre as portas dos seus cursos para acolher a diversidade étnica, realizando vestibular específico para os Povos Indígenas do Brasil desde 2004. No entanto, obtive de vários parentes Indígenas, estudantes da UnB, relatos sobre crises de ‘sobrevivência’ da faceta identitária ‘aluno/a universitário/a’, pois são muitas as narrativas de histórias de vida que falam sobre discriminação por

39 (UnB/Missão/2016): <http://www.unb2.unb.br> em 17/05/2016.

parte dos colegas, de professores e de servidores nas vivências do dia a dia, dentro da própria Instituição. Entre as consequências vividas diante das crises evidenciadas pelos estudantes indígenas estão: a desistência da vida acadêmica, o adoecimento em nível físico ou emocional, a vulnerabilidade econômica, entre outras. Longe de seu Povo, de seus costumes e crenças, muitos não se adaptam à estrutura da Universidade e da vida na cidade.

Foram essas narrativas dos meus parentes que serviram de base para minha motivação de pesquisa que, inicialmente, iria contemplar as vozes, presenças e discursos dos professores, servidores e administradores também, tarefa que ficou para ser realizada no meu doutorado, em andamento. Os dados gerados são partes de narrativas de estudantes indígenas de sete (7) diferentes áreas/ cursos oferecidos pela Universidade de Brasília em nível de graduação e de pós-graduação: Ciências Sociais; Medicina; Pedagogia; Educação Física; Engenharia Florestal; Artes; Biologia. Tenho como base teórica para esse estudo a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001, 2003 e Chouliaraki e Fairclough, 1999) com os diálogos da América do Sul propostos por Resende, 2019; Vieira e Resende, 2016; Dias, 2011, 2015, 2020; Magalhães, 2017 e Magalhães e outros, 2013.

Nessa rica jornada de pesquisa, tive a oportunidade de vivenciar junto com meus parentes essa condição de estudante indígena. Muitas vezes, somos desrespeitados na nossa cultura, nos nossos tempos, ritos, cosmovisão, enfim, as nossas epistemologias não têm lugar ainda na universidade. Chegamos ao ambiente acadêmico com lacunas de conhecimentos tradicionais⁴⁰ básicos, como a Língua Portuguesa (oral e escrita) e os requisitos matemáticos mínimos para que os/as estudantes indígenas que escolhem os cursos na área das exatas consigam ser aprovados em disciplinas básicas da UnB, como

40 Entendo aqui 'conhecimentos tradicionais' de modo crítico, como aqueles conhecimentos que são parte do viés do colonizador.

a famosa disciplina “Cálculo 1”. Nesse contexto, vejo não apenas a falta de espaço para nossos saberes, como também um tratamento hostil que nos coloca como estudantes ‘comuns’, que deveríamos dar conta como qualquer outro aluno/a da UnB. Ora, olhar criticamente para esta questão é considerar a compreensão do “direito a ser igual sempre que a diferença nos inferioriza” e do direito de ser “diferente sempre que igualdade nos descaracteriza” (SANTOS 2010, p. 313-314). Em outras palavras, é preciso pensar políticas administrativas de universidade em termos de permanência dessas minorias, no sentido de oferecer diferentes modos de apoio pedagógico, programas de assistência estudantil, de forma a contemplar, de fato, a inclusão e a *permanência* desses/as alunos/as nos cursos oferecidos. Por outro lado, devemos refletir criticamente em termos de saberes decoloniais no sentido de analisar o quanto as políticas de permanência podem ser limitadas por estarem ligadas apenas às condições de adaptação dos estudantes às práticas sociais e discursivas da universidade, sem considerar as novas epistemologias, em uma abordagem integrativa onde há troca e não adaptação. De acordo com DIAS (2015) olhar a educação sob um viés discursivo, crítico e decolonial implica

Questionar e compreender como os discursos da cultura dominante, calcados em lógica binária colonial, ainda funcionam nos dias de hoje nas escolas, nos currículos, nas práticas – como todo esse construto vai apagando o brilho, vai silenciando as vozes, vai se apegando a mitos, mentiras (que parecem verdades) e injustiças no cotidiano da escola. DIAS (2015, p. 34).

Com tantas dificuldades, os estudantes promovem eventos, reuniões e encontros para alimentar nossas resistências críticas; são momentos voltados ao respeito à diversidade dos Povos Indígenas. Uma materialização desse movimento dos estudantes indígenas na UnB foi a implementação da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB, que reúne as reivindicações e situações diferenciadas vividas pelos estudantes no espaço universitário. Nesse processo

de resistência e de luta, os indígenas conquistaram a construção do espaço de convivência e apoio denominado Maloca, solicitado em 2011 e concluído em janeiro de 2016.

Embora 90% dos Povos Indígenas do Brasil falem suas línguas maternas, a relação dos Povos Indígenas com a sociedade não indígena acontece numa segunda língua para muitos de nós, a Língua Portuguesa. Conseqüentemente, o avanço dentro do próprio curso escolhido na universidade depende do domínio de letramentos acadêmicos tradicionais, os quais acontecem em Língua Portuguesa. Ao se apropriarem de diferentes gêneros, incluindo os acadêmicos, em Língua Portuguesa, é possível para nós, estudantes indígenas, irmos à luta pelo avanço/mudança na esfera acadêmica, incluindo o convívio com outros povos indígenas e não indígenas.

Essa relação inter-étnica é fruto da conquista dos direitos indígenas diferenciados e específicos que está na Constituição Federal nos artigos 231 e 232, passando pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) art.78, e a Convenção 169 (Parte VI – Educação e Meios de Comunicação. Art. 26).

É de compreensão entre alguns de nós, Povos Indígenas, que o acesso à formação superior em nível de graduação e de pós- graduação representa espaço de poder e de disputa de poder, conquistado ou em processo de transformação. Esse entendimento insere a formação como uma ferramenta sócio intelectual /cultural para o nosso empoderamento, na medida em que possibilita o diálogo, (re)define relações sociais, identificando e refletindo criticamente as relações de poder, hegemonia, identidade, territorialidade (demarcação da terra) sob a ótica da afirmação da identidade étnica e dos saberes indígenas tradicionais.

“Mas aí, antes de eu, eu saber o resultado do seguinte, né, o Cacique nosso veio aqui pra um vento na Universidade. E ele conheceu a parte dos universitários, mesmo, da Luta, então ele disse “óh! você que tem que ir Brasília né. Porque você tem que

estudar na universidade, porque lá é um lugar bom, né. Vai abrir muitas portas lá pro nosso Povo, né. Tu tá novo ainda, enfim, vai lá tá, pra gente ficar perto das lutas, dos movimentos". (Estudante 6- Engenharia Florestal)

A interação ainda se dá na compreensão do processo de construção de troca de saberes que se percebe no percurso da formação, que são tecidas no espaço universitário, nas realidades virtuais, através de propostas políticas e, também, no viés econômico, na busca de superação da hegemonia estabelecida pelos não indígenas que desenvolvem valores, a partir de uma única ótica cultural colonizadora, a europeia. Parece-me que para dar um passo decolonial nas práticas discursivas e sociais, tendo uma consciência linguística crítica, é necessário estabelecer o diálogo no sentido proferido pelo mestre Paulo Freire quando ele fala assim:

diálogo é uma exigência existencial. E, se é um encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca, das ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1985, p.45).

A UnB tem efetivado a matrícula de 53 estudantes indígenas, sendo 39 estudantes na graduação e 14 estudantes na Pós-Graduação, pertencentes a 28 povos distintos, admitidos, em sua maioria, pelo vestibular específico diferenciado, realizados nos anos de 2004; 2009; 2013; 2017⁴¹. Todavia, a presença indígena torna-se quase imperceptível para esse espaço acadêmico, por diversos motivos, os quais foram discutidos amplamente ao longo da minha dissertação. Nesse sentido, vale lembrar as palavras do educador crítico Henry Giroux (1997, p. 39) para refletirmos sobre os nossos saberes indígenas:

o conhecimento crítico ajudaria a elucidar como tais grupos puderam desenvolver uma linguagem e um discurso oriundo

41 Dados de 2017.

de sua própria herança cultural parcialmente distorcida. O que essa sociedade fez de mim que eu não quero mais ser? GIROUX (1997, p. 39).

Este capítulo trata, portanto, de possibilidades, aberturas e diálogo em torno dessa questão discursiva e social e também de constrangimentos, limitações e tensões acerca da presença indígena na universidade. O problema de pesquisa traz à tona os discursos dos indígenas sobre sua invisibilidade no âmbito da graduação e da pós-graduação, somada a várias formas de discriminações vividas nos espaços acadêmicos, que vão desde o desconhecimento, até a não aceitação dessa presença na Universidade, especialmente no que se refere a uma parcela da comunidade, passando pela falta de acesso aos benefícios de incentivo à pesquisa, até o fato da desistência por parte dos estudantes de seus cursos.

COLOCANDO EM DIÁLOGO OS SABERES ANCESTRAIS E OS ESTUDOS CRÍTICOS DISCURSIVOS DECOLONIAIS

Quando, a partir da história de um povo, é resgatada a explicação para determinado fenômeno da existência, estabelece-se, no seio de uma prática social, a própria presença desse povo, no que diz respeito a aspectos múltiplos do conhecimento, do ser e do agir discursivamente e materialmente. Ou seja, para entender a presença, por exemplo, dos Tupinambá, é preciso entender a própria presença do Sol, porque os Tupinambá compreendem a si mesmos como faísca do Sol... como frestas do Sol. Quando se está em uma oca, sua cobertura é feita da borra de piaçava e é chamada de *pente*; nessa cobertura ficam pequenas aberturas, por onde a luz do sol entra e se mistura com a poeira no ar, formando um fio, uma linha percebida. A essa

imagem se associa a origem dos Tupinambá. Ora, se as explicações sobre a criação do ser humano na terra é contada de forma diferente em cada cosmovisão, os Tupinambá internalizam essa outra forma de conceber a existência do ser humano, mas não abandonam a sua maneira de ver, a sua cosmovisão sobre o ser. Assumindo esse outro discurso, os Tupinambás tentam se relacionarem com a sociedade em geral. É desse modo que eu compreendo o conceito de articulação e de internalização da Análise de Discurso Crítica no que se refere às barreiras disciplinares no bojo do conceito de *transdisciplinaridade*.

Trago as vozes de Chouliaraki e Fairclough (1999) para comporem outra faceta de explicação teórica do que falei, pois eles propõem uma visão dialética do processo social em que o discurso é um “momento” entre outros elementos de uma prática social: (i) discurso/ linguagem/semioses; (ii) relações sociais e processos de poder; (iii) práticas materiais, instituições/ rituais e (iv) crenças/ valores/ desejos. Cada momento internaliza todos os outros e, por outro lado, poder, relações sociais, práticas materiais, instituições, crenças etc. são, em parte, discursos.

Com relação à vida social, começamos a partir da suposição, compartilhada dentro de um considerável corpo da teoria social ocidental contemporânea, de que esta é composta de práticas sociais. Segundo os analistas de discurso ‘práticas’ são maneiras, hábitos, vinculados a determinados momentos e lugares em que as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir em conjunto no mundo. “Práticas são constituídas por toda a vida social nos domínios especializados de economia política, da cultura, e vida cotidiana”. (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 21- tradução livre).

Nesse sentido, os autores definem três características de práticas: (i) são formas de produção da vida social, na esfera econômica, na cultura e na política; (ii) cada prática está localizada dentro de uma rede de relações de outras práticas, essa relação externa, determina a

sua constituição interna; e, (iii) as práticas têm sempre uma dimensão reflexiva: “as pessoas sempre geram representações do que fazem como parte do que eles fazem” (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 21).

Os povos indígenas são diversos pelas suas especificidades étnicas; faz parte de toda sua luta a manutenção de suas relações sociais, diante de impactos internos e externos, com implicações de práticas econômicas que influenciam, em grande medida, mudanças de valores e de engajamentos novos. Essa luta sai das aldeias e alcança outros espaços públicos, como é o caso das universidades, no campo dos saberes colonizadores, e parte dessa luta está na missão transdisciplinar dos saberes indígenas de descolonizar os discursos acadêmicos e científicos eurocentrados. Esta tarefa não é fácil e estamos apenas começando a compreender e a nos permitir ousar e criar muito recentemente. Mesmo se constituindo em uma rede de relações com outras práticas sociais com seus elementos, os discursos engajados nessas lutas entram em pautas de reivindicação, como, por exemplo, em agendas educacionais, especialmente em pautas do Ensino Superior, diante das conquistas do Ensino Básico enquanto política pública. As práticas sociais tem um caráter específico, neste caso, se constituindo como possibilidades de ‘transposição’ e rearranjo das vivências/conhecimentos da aldeia para os novos espaços de salas de aulas. O modo como os povos procuram manter os conhecimentos tradicionais indígenas dentro desse espaço e o modo com esses povos dialogam com os outros não indígenas são focos importantes de análise sob a ótica dos estudos decoloniais associados à educação. Neste trabalho, pretendo trazer um recorte da minha pesquisa que trilhou este caminho.

Destaco ainda que, no caso da educação de nível superior, as práticas sociais focalizadas permitem e fazem com que as pessoas envolvidas reflitam sobre os eventos discursivos, como um canal (re) construtor de conhecimentos, de poderes, de práticas e de ‘ser’.

A reflexão gira em torno do 'lugar' (em sentido simbólico e físico) de expressão das identidades, dos saberes e fazeres de cada um de nós e de todos nós juntos, indígenas dessa universidade. É no ensino superior que cada estudante busca envolver os vários elementos da vida para o diálogo inter-étnico e para a afirmação da nossa presença na universidade.

A Análise Crítica do Discurso tem por finalidade, portanto, analisar as práticas sociais mais amplas por meio de produção discursiva, considerando a linguagem em seus aspectos linguísticos e socioculturais com foco na ação transformadora, ou seja, como foco na mudança social. A ADC analisa profundamente o discurso e considera o seu contexto de produção. O discurso é compreendido como prática social, e para tal as relações de poder, de dominação, de discriminação e de controle nos dizem sobre como estas relações são mantidas através dos usos de linguagem como um sistema de interação.

Uma das estratégias discursivas utilizada pelo meu Povo Tupinambá em sua luta de resistência foi o próprio uso da língua Portuguesa. É importante dizer que essa pode ser vista como uma estratégia de resistência, diante da imposição do regime pombalino, já citado anteriormente. Ora, se para nos manter em nossas terras tradicionais, do ponto de vista físico mesmo, era só possível se falássemos português, então, falamos. Mas, mantínhamos ações, gestos e práticas bem próprios de interação, de visão de mundo, da nossa cosmovisão, os quais, paulatinamente, foram enfraquecendo como exemplo vivo da relação dialética entre discurso e estrutura social. Por exemplo, reunir em noite de lua cheia para a realização do Porancim, durante muitos anos era mais do que nosso ritual antigo, era um ritual de resistência; Porancim é quando mantemos contato com os nossos encantados das matas, das águas, das pedreiras, do mar. Tudo isso utilizando não só a língua portuguesa, usamos algumas poucas frases, palavras da língua de origem que meu povo ainda hoje fala

neste ritual. Então, falar a língua portuguesa se apresentou como um canal que usamos para seguir em direção à escola, à luta, à mudança. O propósito, que não era revelado, mas, que, ao longo dos tempos, fui entendendo e fui me apropriando é que, na escola, nós temos condições de dialogar e de manter uma relação de 'iguais' com as outras pessoas. Ou seja, estudar é 'ter poder'. Aprender os caminhos das letras foi, para o meu povo, uma estratégia de manter a resistência de luta e de permanência na nossa terra. Isso porque cresci ouvindo as histórias de parentes, já despossuídos de sua sobrevivência única e exclusiva de suas terras, que fizeram vale compras em quitandas (pequeno comércio) em vilarejos próximos que pertenciam a pessoas que não eram Tupinambá; por conta do grande número de compras, os donos pegavam um papel rústico, desses que embrulha pão e pediam para os parentes assinarem. "Assina com o dedão de carvão" e outras pessoas escreviam os nomes ao lado. Depois de tempos, os parentes eram informados sobre suas dívidas que estavam no 'valor da terra' e que tinha sido assinada a posse da terra em troca de pagar as dívidas. Como essas, muitas outras histórias semelhantes nos foram contadas. Assim, as gerações posteriores assumiram essa luta, herdaram esse brasão de resistência e, neste contexto, falar a língua portuguesa foi mais um instrumento da luta.

É por essa razão que escolhi realizar esta pesquisa sob a ótica da ADC. Fairclough (2001, p. 52) defende o discurso como prática política e ideológica. Como "prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder" e as entidades coletivas em que existem tais relações. "Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder". Por meio da análise de discurso da linha crítica é possível desvendar e compreender as ideologias utilizadas pelos grupos de domínio e quais são as estratégias discursivas utilizadas para a manutenção das mesmas. Nesse sentido, é possível lutar e transformar.

“EU QUERIA QUE ENTENDESSEM ESSE ESPÍRITO INDÍGENA QUE VIVE DENTRO DE MIM”⁴²: MACROCATEGORIAS DISCURSIVAS NA COSMOVISÃO TUPI

Na cosmovisão do tronco Tupi, a criação do homem envolve a passagem, a encarnação do ser alado (Tupi Mirim) pelos quatro (4) elementos essenciais da natureza, pelas quatro direções, pelos quatro reinos: mineral, vegetal, animal até chegar ao hominal.

Apresento nesta seção essa cosmovisão e o diálogo com os dados gerados para a pesquisa, estabelecendo uma relação de transaberes sobre as construções e conflitos de identidades dos estudantes indígenas na universidade. Nossa lente de estudo é decolonial por que se baseia nessa mistura e nesse encontro de saberes. Essa também é uma forma que encontrei de, a partir da ótica da transdisciplinaridade da minha reflexividade, transpor os limites até então tão distantes e fixos entre os saberes dos povos tradicionais dessa terra e os saberes ocidentalizados de base colonial que circulam de forma tão ‘arejada’, em detrimento do nosso sufocamento’ dentro na esfera da academia. Início com a cosmovisão e depois vou inserindo as análises dos dados.

42 Estudante Ciências Sociais/Antropologia.

Quadro 1 - Lenda tupi da cosmovisão do mundo.

A Criação na Cosmovisão Indígena do Povo do tronco Tupy do Xingu

Tupã cria a Mãe Terra e desenha nela as formas futuras: montanhas, lagos, rios. Agora, precisa de alguém para continuar o trabalho de criação. Ele cuidou das grandes coisas: criou o primeiro ser humano, Tupi-mirim, que significa "pequeno criador.

Esse primeiro ser humano não consegue habitar o mundo físico. Ele retorna a Tupã e diz que não consegue. E ele não consegue porque ele é etéreo, alado, luminoso, semelhante a um pássaro. Então, ele pergunta a Tupã: 'Como faço para habitar esse mundo?'

Tupã responde: 'procure nas quatro direções. Em cada direção você vai encontrar um mestre, que irá ensiná-lo como habitar esse mundo físico.'

Tupã-mirim retorna à Terra e saindo do Nascente vai ao Poente. Lá ele encontra uma pedra, e diz para ela:

'pedra você pode me ensinar a viver aqui na terra?' E ela diz: 'claro que posso. Entra em mim, que você vai aprender'.

Ele entra na rocha e medita na terra, pois a rocha faz meditação. Ele experimenta o corpo físico da rocha e diz: 'ah! então é isso que é viver na terra!' E aí a rocha diz: 'muito bem, você já aprendeu, agora pode sair.'

Depois ele vai em direção ao Sul, onde encontra uma palmeira -a palmeira é muito significativa na tradição. E aí ele fala para a palmeira:

'como é que eu faço para habitar essa terra?'

Ela fala: 'entra em mim que você vai aprender'. Ele entra e se torna à palmeira, se enraíza na terra. Então ele fala: 'Ah! isso é que é viver na terra?' E, depois, a palmeira responde: 'pronto, você já aprendeu, agora busque outros mestres.'

Aí, ele vai ao Norte, ao oposto, onde uma onça, que ele nunca tinha visto. Ele fala para ela:

'você pode me ensinar a viver nessa terra?' Ela diz: 'claro, entre em mim'. E aí ele se torna uma onça. Pela primeira vez ele caminha pela terra, sente o cheiro, vê, corre.

Então ele fala: 'ah! então é isso!' E a onça diz: 'pronto, você já aprendeu. Pode sair, siga seu caminho'.

Então, ele sai da onça e vai em direção a uma montanha, no Leste, e olha no alto da montanha vê uma gruta. Ele sobe. Daquela gruta sai uma luz de dentro dela. Ele entra na gruta e vê que aquela luz que ele via sai de uma serpente prateada. Uma serpente que não causava medo, mas serenidade. Ele fala: 'você pode me ensinar a viver aqui na Terra?'

Ela diz: 'claro, eu sou o espírito da Terra. Como faço par viver aqui'? A serpente vai caminhando em círculos, acumulando do chão um barro, e vai formando duas pernas, quadris, tronco, braços, um molde, que é o do primeiro ser humano.

A mãe terra diz: 'entra aqui que você vai aprender a viver na terra'. Ele encaixa naquele molde. E aí a mãe terra coloca dois cristais que são os olhos e aí fala: Vai lá fora que você verá o que é a terra. Quando ele sai, olha do alto da montanha e acha tudo maravilhoso, porque ele ainda não tinha visto a terra com olhos cristalinos. Tinha visto com olhos de onça, que é diferente. 'Nossa, muito interessante'. E sente os pés na terra.

A mãe terra diz: 'junto com o que te dei, você está levando meus dons. Os dons da terra, da água, do fogo e dos ventos.'

'E o que faço com esses dons?', pergunta Tupã-mirim.

'Você tem quatro dons da minha influência. Com esses dons você me ajudará no mundo a fazer novas formas de vida. O que você quiser', disse a serpente. 'Além dos quatro dons, você recebeu também o dom de Nhandecy – dom de Tupã – e juntando os dons, você será imbatível', completou a serpente.

'Como é isso? Onde está o dom de Nhandecy?', perguntou Tupã-mirim.

'Está nas palavras', respondeu a serpente. E completou: 'e atenção, cuidado com o que pensa e com o que fala, pois o que você pensar e falar irá acontecer.'

E então ele desceu a montanha com os dons da Terra e com os dons do Céu. E experimentou o seu 'poder' dizendo: "arara", e surgiu a primeira arara. Disse então "urkurea" e apareceu uma coruja. E assim foram surgindo os pássaros e ele viu que tinha o poder da palavra. E continuou, dizendo: "jacaré" e apareceu o primeiro jacaré. E assim aconteceu com os peixes, plantas, animais.

Passado algum tempo, ele retornou à gruta e falou: 'Mãe Terra, vim devolver o corpo e os dons que você me deu para viver na terra.'

E ela respondeu: 'pode ficar com esse presente, esse corpo, estar sempre assim.'

Ele diz: 'eu tive a onça, a palmeira e a pedra e tudo isso eu devolvi. Já aprendi a viver aqui e agora quero voltar para a terra de meu pai.'

A Mãe Terra diz, então, para Tupã-mirim que ele pode ficar com o corpo o tempo que quiser e que, quando se cansar, pode fazer uma cova e lá deixá-lo. Isto poderia ser feito em qualquer lugar, não precisaria volta lá para devolvê-lo.

Ele retorna para Araimá, o mundo verdadeiro, a essência divina, Kuaracy (aspecto que Emaná) ou Namandu (representa aspecto que agrega), mas os dois são os mesmos seres.

Com a análise dos dados gerados, percebo uma relação clara entre esse mito e nossa chegada, minha e dos meus parentes - os/as estudantes indígenas, e vivência diária nesta universidade. Os parentes (e eu me incluo também) passam por todos esses processos em sua vivência o que pode ser contemplado pelas perguntas feitas nas conversas com os estudantes de diferentes áreas de conhecimentos:

1. *Qual é a motivação? O que te trouxe para a universidade?*
2. *Como é no geral? Como é no curso? Como se sente? Como se vê aqui na universidade?*

Aqui podemos relacionar as identidades indígenas que chegam ao espaço da universidade movidas pelo desejo de habitá-lo, como o ser alado que se entrega à vestimenta do mineral; já neste novo mundo, mas ainda apenas no campo das sensações.

A chegada do estudante é marcada por força, curiosidade e desejo de um futuro melhor que pode ser comparada à força de Tupi Mirim ao perguntar para a pedra como fazer para viver na Terra. Vemos na fala dos estudantes indígenas, a presença do 'eu', do uso da primeira pessoa, como se sua chegada fosse marcada por uma força individual de se 'descolar' da aldeia, do povo e vir para outro espaço se engajar em uma nova vida.

"A chegada foi um pouco (...)tensa no começo. Foi assim. Não conhecia ninguém. (...) eu vim de ônibus e quando desci na rodoviária e que não tinha ninguém para esperar, Então, como é que você se locomove no lugar que você só tinha vindo uma vez, mas que não conhecia nada? Não conhecia nada". (Estudante, 6 - Engenharia Florestal)

"Eu cheguei aqui em 2012 (...) A minha chegada aqui veio motivada pessoalmente por um grande desafio né? Eu quando cheguei aqui na universidade, eu tive esse, esse forte desafio, mas por conta da minha ancestralidade lá atrás."

(Estudante, 2 –Ciências Sociais / Antropologia/ Direitos Humanos)

Nestes trechos, percebemos uma relação que se estabelece entre o uso da primeira pessoa, o uso do dêitico de lugar "aqui" e de tempo "lá atrás", marcando, respectivamente a chegada ao ambiente estranho e a referência à aldeia no tempo, que ficou pra trás. Além disso, há um uso reiterado da negação "não", "nada" no primeiro trecho marca uma posição identitária ligada ao estranhamento, à uma certa imobilidade e solidão, como foi narrado, "*desci na rodoviária e que não tinha ninguém para esperar*". Neste sentido, a construção dessa nova identidade indígena na universidade é marcada pelos sentimentos de força e de imobilidade, o que está na essência do reino mineral.

Outro aspecto dessa relação com a 'pedra' pode ser considerado ao analisar as identidades indígenas que são construídas na voz dos sujeitos que já estão na universidade e que consideram 'os índios' em sua condição apenas de 'pedra', ou seja, com foco na sua imobilidade, se observarmos pela lente do desafio ligado aos mecanismos de exclusão.

“Então a universidade no início ela te tratava com certa insegurança e com desconhecimento. Não conhecia o outro, não conhecia nada de indígena. Não recebiam (o pessoal da SOU – serviço de orientação universitária) nenhuma formação sobre os indígenas. Então não sabiam lidar com a situação.”
(Estudante, 6 - Engenharia Florestal)

Podemos considerar que após a chegada inicial do estudante indígena há uma aproximação maior com a vivência universitária, e podemos considerar que é chegado o momento, em sua vivência de identidade, de deixar a 'pedra', agradecendo sua força que impulsionou para que o estudante viesse para a universidade e reverenciando também sua imobilidade, pois isso também foi um aspecto importante; contudo deve ser temporário, para que esse/a aluno/a possa se resguardar, se respeitar e não abrir muito do seu 'eu' em um contexto em que ele/a faz parte dos mecanismos de diferença e, possivelmente, de exclusão.

Para que esse estágio identitário seja apenas inicial, no seio da fluidez das identidades, é preciso haver a interação desse eu que não se move, só sente o mundo, em direção a um ser um pouquinho mais flexível, como a 'palmeira'. Trata-se de experiências de identidades, percebidas nos relatos dos estudantes, que mostram ter crescido o resgate das raízes com o povo de origem, com a causa inicial, com a luta maior; de forma paralela com uma visão mais arejada, em que se sente um pouco mais inserido no todo acadêmico, já saindo de um ser imóvel e entrando em experiências relacionais, em que 'eu vejo o outro'

na universidade e 'me vejo' neste espaço, sem perder a visão do meu povo de raiz. Em termos discursivos, vemos o uso do 'nós inclusivo' usado de duas maneiras: ora para afirmar o pertencimento à raiz, ou seja, como parte dos povos indígenas; ora para afirmar o pertencimento às folhas da palmeira, ou seja como parte dos estudantes universitários, seja de modo geral, seja de modo exclusivo do universo acadêmico indígena (aqui cabem todas as referências à Maloca, vistas ao longo do estudo original).

"mas aqui na universidade nós entramos na área de Ciências Sociais no curso de Ciências Sociais. E aí, a partir do terceiro semestre, nós temos o direito de optar por uma habilitação né?" (Estudante, 2 - Ciências Sociais/Antropologia)

"Hoje a universidade já entende um pouquinho mais da situação. (...) A Maloca, prédio grande espaçoso (...) aproxima um pouco a realidade indígena (...) mas a gente sempre dizia que todo indígena ao chegar aqui na universidade, veja, carregava consigo um pouco de pressão pelo menos 20% né? Pelo fato de ter saído de sua comunidade né? De sair do seu lugar, no seu contexto cultural, ritualístico, enfim, o ambiente". (Estudante, 6 - Engenharia Florestal)

A Maloca aqui funciona como espaço simbólico e material que alimenta essa raiz, pois, muitas vezes, (e isso apareceu em muitas falas), são os rituais da Maloca, nas vivências coletivas entre parentes da universidade, que nos favorecem a apropriação desse espaço/vivência acadêmico/a; nos sentimos como parte dele e também resgatamos, lembramos de nossos povos, de nossos rituais de força. Nos alimentamos como a planta que suga da terra o que precisa para sobreviver e crescer. Assim, temos identidades indígenas mais fortalecidas na universidade. A Maloca pode ser considerada um pilar das estratégias universitárias que fortalecem nossa permanência na UnB.

3. *Em que momento se percebe a troca de conhecimentos?*

A partir das respostas a essa pergunta, em forma de conversa, percebi a relação com os modos de se (auto)representar dos parentes nessa nova realidade e de se autoidentificar como um novo 'eu', bem como com relação às maneiras de representar as vivências e identificar o 'outro'. Aqui invoco a imagem da cosmovisão associada à onça. Podemos relacionar as identidades indígenas que vivem já o dia a dia da Unb e que já estão 'inseridos' no espaço da universidade como o ser alado que se entrega agora à vestimenta do animal, com seus instintos, *"E aí ele se torna uma onça. Pela primeira vez ele caminha pela terra, sente o cheiro, vê, corre."*

É diante das dificuldades que as identidades de estudantes indígenas vão sendo forjadas por uma nova força, a força de quem precisa sobreviver no meio urbano, com suas mazelas sociais, como aluguel, comida industrializada, drogas, fumo e álcool. Percebo essa vivência como uma das grandes crises a qual deve ser atravessada pelos estudantes indígenas e para a qual falta apoio institucional.

"às vezes não tem um centavo para você poder comprar uma apostila, né? De você ficar olhando pras coisas e as pessoas passarem, pra os prédios e você com aquela tristeza dentro de você, sentindo saudade de casa, saudade da família, é um mundo completamente diferente do seu." (Estudante, 2 - Ciências Sociais/ Antropologia- Direitos Humanos)

Observamos o uso do pronome 'você' no discurso constitutivo de identidade do parente para inserir um desdobramento do 'eu', como se esse mecanismo discursivo amenizasse a dor que vai em sua alma. Esse recurso linguístico, ligado à pessoa e às construções de identidades, foi recorrente ao longo de toda a conversa:

"Muitas dificuldades financeiras e assim, de você, que você não tem dinheiro para pagar o aluguel, pelos constantes atrasos da bolsa, desafios assim de você chegar na sala de aula e você

*estudar disciplinas (...) disciplinas mesmo difíceis de passar”
(Estudante de Ciências Sociais)*

Para trazer a força de superação dessas questões que enfraquecem e desanimam a permanência do estudante indígena na universidade, observo um movimento ligado a um instinto de sobrevivência, como o do animal que se movimenta e luta quando necessário:

“Mas foi nisso que eu encontrei minhas motivações pra mim poder prosseguir. Não nego que encontrei muita gente boa, dispostos a me ajudar né? E eu tenho esse vínculo né? Tenho esse vínculo, esse dever com meu povo, de de de tudo que eu fazer, tudo que eu faço aqui na universidade, eu dar um retorno pra eles, seja no trabalho que eu estou desenvolvendo, seja divulgando a nossa Cultura, seja aconselhando nosso povo pra fugir dos vícios do alcoolismo, das drogas ne? Um pouco do papel que eu tento fazer aqui na universidade”. (Estudante, 2 - Ciências Sociais /Antropologia)

Foi com um movimento discursivo que juntou o ‘eu pedra’ com esse ‘você onça’ (em momentos de crise); o que fez surgir uma ‘nova onça’, uma junção do ‘eu’ (raiz) com a superação do ‘você’ (‘eu’ projetado para suportar a crise), e assim, vemos ir se constituindo um novo ‘nós’:

“você encontra essas dificuldades (...) mas eu confesso, eu acho que eu posso dizer que eu sou uma pessoa muito esperta (...) pra dizer ‘eu to aqui’ né? Eu tô aqui! (...) eu me agarrei nos estudos. Tenho orgulho de morar na simplicidade, de viver na simplicidade e consegui me formar em 3 anos e meio com toda luta, toda dificuldade, consegui participar de vários programas aqui na universidade (...) Nós estamos aqui (...)nós, povos indígenas aqui nessa universidade, ainda somos muito invisibilizados. Ainda precisamos de mais reconhecimento das pessoas. As pessoas precisam saber que nós estamos aqui ne?

Não nego, as coisas melhoraram muito, hoje nós temos a Maloca, hoje nós temos uma coordenação indígena, nós temos monitoria, nós temos aulas de línguas né? Nós temos toda uma estrutura né? Nós temos inserção no RU. ABRA O ESPAÇO PRA GENTE” (Estudante, 2 Ciências Sociais/Antropologia)

Sobre as constituições das identidades indígenas como estudantes universitários, chama a atenção as variações do 'eu indígena', 'eu pesquisador' e o 'eu aluno'. Esse movimento fluido faz parte de um processo mais amplo e complexo, um movimento de assimilação identitária.

“eu não apenas como mero pesquisador. Eu não fui apenas um pesquisador que vai fazer trabalho de campo sobre um aluno indígena, sobre uma cultura indígena dentro de uma comunidade, eu não fui fazer isso. Ou seja. Ali era eu. Era um Puyanawa, era tandaya que estava vindo. Não estudando, mas apenas estudando e vivendo como Puyanawa” (Estudante de Ciências Sociais em sua defesa de TCC)

4. *Como é viver em dois mundos? Aldeia universidade/universidade aldeia*
5. *Depois do curso? Qual a perspectiva?*

Nos movimentos de identidade rumo à força e à estrutura que a serpente dá ao Tupi Mirim, o estudante indígena esboça os desejos de poderem participar do mundo da universidade com sua sabedoria, com sua alma, com suas crenças e saberes, enfim, com suas marcas identitárias. Aqui, nestes trechos de relatos já vemos o 'nós' usado quase sempre de forma introjetada:

“Às vezes nós queremos expor os nossos pensamentos, as nossas ideias, diante daquele texto, aquele autor, diante do professor e, muitas vezes ... o professor acha as nossas posições que não vale a pena, que não vale nada (...) eles não entendem o que é realmente ser um índio, o que é passar pelo preconceito todos os dias. Eu querida que entendessem esse espírito indígena que vive dentro de mim” (Estudante, 2 - Ciências Sociais/Antropologia)

Nesse sentido, a serpente dá forma ao 'homem/ser humano' e ele pode, enfim, nomear as coisas, atuar no mundo. Ela diz ao Tupi Mirim: *“Vai lá fora que você verá o que é a terra. Quando ele sai, olha do*

alto da montanha e acha tudo maravilhoso, porque ele ainda não tinha visto a terra com olhos cristalinos.”

“Muita coisa avançou... mas para ter uma relação boa deveria haver uma política da instituição não uma política de pessoas né Que a gente tinha reitores favoráveis (...) mas tinha reitores que não faziam nada. Daí então eu acredito quando se tornar de fato a política institucional as coisas se tornam boas ne? Quem sabe, melhores”. (Estudante, 2 - Engenharia Florestal)

É essa força que chega e que faz o estudante indígena se permitir nomear as experiências, os sentimentos e dialogar, ainda que seja apenas um começo, com os saberes da academia para se projetar no mundo, durante e após o curso superior.

“Mas o projeto de vida é dar aula (...) Morar lá na aldeia, continuar com os projetos e ajudando o povo, na medida do possível ne?”

“Acontece que soma né? Acontece que soma porque eu levo essas novas ideias, principalmente para a juventude. Eu digo, ‘olha vamos fortalecer nossa cultura, vamos participar de nossos rituais, vamos participar das nossas festas tradicionais, vamos andar nos Igarapés, dos nossos rios né? Vamos ouvir nossos velhos, nossas lideranças. (...) tudo isso eu trago a Universidade. Todos os meus trabalhos, tudo o que eu faço aqui na universidade é relacionado com minha cultura” (estudante de Ciências Sociais)

“Então eu fui fazer uma entrevista com o pajé (...) na entrevista com ele, com todos os equipamentos que a professora me deu, nós tomamos um copo de ayahuasca, ou seja, nós fizemos a entrevista na FORÇA, fizemos a entrevista na FORÇA. E aí eu chamo (essa entrevista no seu TCC) de a CHUVA E O ARCO-IRIS, por quê? Porque teve uma hora que eu olhei para meu caderninho aqui sentado, aí o pajé falando, aí ele começou a cantar (...) me deixei me levar tanto pela entrevista (...) deu uma chuva, depois dessa chuva veio o arco-íris que até hoje na minha vida, não vi mais lindo” (estudante de Ciências Sociais em defesa de TCC)

PALAVRAS FINAIS

A busca de uma nova “articulação entre a política de igualdade e a política de identidade” está na compreensão que nem toda “diferença é inferiorizadora, indo para além de uma política de igualdade que reduz a uma única identidade” (Santos, 2010, p. 313). Cabe, então, constituir uma política de igualdade em que consideramos as diferenças inferiorizadas, articulando-as “horizontalmente entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas se assentam”.

Tenho consciência de que nesta reflexão não foi possível trazer as inúmeras vozes de estudantes indígenas da graduação e pós-graduação na UnB que foram ouvidas ao longo da pesquisa; são vozes vindas das diversas regiões do país, em que representamos mais de vinte povos indígenas. Trago a voz da parente para encerrar minhas reflexões em coletividade:

Espero que esse depoimento sirva realmente para embasar a discussão mais ainda. Pra fortalecer as políticas públicas que são necessárias pra o nosso povo, pra os nossos povos, povos. E, aí está aí a luta vai continuar. Tá no sangue (Estudante 3-Educação Física/Pedagogia).

E faço coro nesta luta, junto com meus parentes, estudantes indígenas, pois estamos comprometidos com essa conquista diferenciada. Por solidariedade, a causa maior da minha pesquisa, esses parentes emprestaram as suas vozes, presenças e discursos para que eu pudesse apresentar suas narrativas neste trabalho em prol de uma defesa que é nossa. A luta por direitos humanos, nesse caso, a nossa luta, povos originários do Brasil, faz parte de um caminho decolonial, que traz em sua base a visão contra-hegemônica, na perspectiva de encontrar novas formas não hierarquizadas em redes de dominação, como modo de garantir a nossa pertença, a nossa dignidade humana. Nesse sentido, concordo com o pensamento de

tantos autores críticos, com quem pude dialogar neste trabalho, ao lado das vozes também de resistência dos meus parentes, ao buscar a compreensão de um novo *meta-direito intercultural* que é o direito a ser igual sempre que a diferença nos inferioriza, e, ao mesmo tempo, o direito de ser diferente sempre que igualdade nos descaracteriza. (SANTOS 2010, p. 313/314).

A luta pelo 'princípio da igualdade' deve ser conduzida de par com a luta pelo princípio do 'reconhecimento da diferença'. E cabe às universidades ouvirem os povos indígenas presentes nos seus cursos, de forma democrática, respeitando a diversidade, as epistemologias e cada especificidade desses povos. Trago a voz do meu parente neste relato:

“Por essa questão, eu sempre falo que, o estudante indígena, é da graduação, pós é mais tranquilo, mas da graduação, é ele tem um, ele tem três desafios. O primeiro é adaptação, o segundo é o choque cultural, ou vir as vezes muito noovo, né. Nunca ter saído da aldeia, as vezes. Ou da comunidade. E, de repente vc vai morar na cidade, aí toma uma porrada, tuf.vc tem que, tem que, reinventar, reaprender, que. Enfim, fazer o possível pra sobreviver. Né, esse é o primeiro desafio. O segundo é estudar o dobro, daquilo que viu na sua comunidade. Principalmente nas áreas de exatas. Lá vivo vídeo ouvir às vezes muito novo né nunca pensei talvez vou da comunidade e chegar a morar numa cidade de repente você toma uma porrada assim como é que tem que ser inventado em que aprender tem que fazer o possível para sobreviver em seu primeiro desafio o segundo é estudar o dobro daquele que você viu na sua comunidade que é principalmente área de exata, né, lá. A química que eu tive na minha escola, na minha aldeia, no, no ensino médio, é bem distante daquilo que é ensinado em Brasília, qualquer outra cidade por exemplo João pessoa, né, mas quando chegar na universidade, ela não quer saber se você veio de origem de aldeia, aí vc tem que estudar o dobro, porque em muitas situações pode nem ter estudado química. e o terceiro, também né, não menos importante, é difícil até, é fazer política né? Porque não adianta você vir aqui e ser invisibilizado pelo processo acadêmico, pelo mérito acadêmico,

que a entrou no vestibular específico, tá pra universidade é só mais um número. Não é, não é não, é não. Você na universidade, você é o seu Povo". (Estudante 6-Engenharia Florestal).

É necessário, pois, colocar um 'imperativo intercultural' de superação diante de 'múltiplos e difíceis obstáculos'. Vamos às superações que se apresentaram necessárias.

A primeira superação está ligada à 'normalização antidiferencialista' que aborda a afirmação da diferença no reconhecimento de desigualdade, o que leva a alteração da 'articulação da diferença', no sentido de ela pender da posição 'horizontal' para a 'vertical' (Santos, 2010, p. 284). O recorte neste caso é epistemológico de concepção 'hegemônica' que não reconhece os outros conhecimentos, considerados como 'conhecimentos rivais', e que comete os 'epistemicídios' que migraram para 'identificídios', como foi visto ao longo deste trabalho. Trago aqui a voz do meu parente que corrobora com a ideia do primeiro obstáculo:

Então, assim a minha chegada foi meio que, conflituosa em relação ao, ao Impacto cultural que se causa, né. Mas, assim, é, foi mudando com o tempo né. Tomei muitas porradas. Até o próprio bem estar. Viver, permanecer. E estudar mesmo. Estar numa universidade, mas, levei algumas porradas, mas a gente está aqui resistindo ainda. Então a chegada foi meio impactante culturalmente. (Estudante, 6- Engenharia Florestal)

A segunda superação tem a ver com a criação de uma *nova política de identidade e de diferença sob o prisma do conhecimento-emancipação e da ecologia dos saberes*, procurando "reconhecer as diferenças", distinguindo "as que inferiorizam e as que não inferiorizam", de forma peculiar numa "constelação social de desigualdade e de exclusões em que elas existem" (Santos, 2010, p. 285). Mais uma vez trago a voz de meu parente para dialogar com essa visão:

Eu, acho que se a universidade mudasse um pouco mais a cara! Né? Da Universidade, na forma do pensar, do ensinar, do

aprender também, poderíamos quem sabe chegar numa relação ideal, né? (Estudante, 6 - Engenharia Florestal)

A terceira superação traz a complexidade que envolve a construção de uma política de identidade. Por compreender identidade do ponto de vista do discurso, como modos de identificação que são transitórios e fluidos, trata-se de um desafio saber qual faceta discursiva de identidade está em evidência em dada prática social, e como essa política dialoga com os demais elementos/momentos da prática (atividade material; relações sociais; processos; desejos; crenças e valores). Por isso, considero que esta pesquisa crítica de discurso pode ser um ponto de contribuição e de referência. Esse conhecimento é fundamental para compreender o protagonismo da linguagem nos modos de identificação. Mais, uma vez trago a voz de meu Parente:

Deveria haver uma política de instituição não uma política de pessoas, né? Que a gente tinha. Tivemos reitores que eram favoráveis, que aceitava as coisas, né? Que, que tavam ali, com interesse, de dá certo. Mas, tínhamos reitores que não faziam nada. Então, assim, é muita de quem tá ocupando o cargo, né? O cargo de direção. Então uma política mais que pessoa e não da instituição. Daí, então, eu acredito quando se tornar de fato a política institucional as coisas se tornam boas, né? Quem sabe melhora. (Estudante, 6- Engenharia Florestal)

Outra importante consideração a ser dita, é que inicio esse trabalho fazendo uma provocação: “Escrevendo a duas mãos? A voz, a presença de uma estudante Tupinambá na Universidade”. E o que tenho a responder é que não são duas mãos apenas. São várias e múltiplas mãos, que vão desde as mãos da minha mãe que pegou na minha para iniciar as primeiras letras; as mãos do meu pai que escolheu o meu nome; como também as mãos dos meus parentes, estudantes desta Universidade; escrevo ainda através das mãos da coordenação da Maloca; dos colegas de cursos, dos professores do curso e também por meio das mãos de professores e professoras.

Mas há ainda as mãos que não se pode ver, as mãos aladas, dos Encantados, dos Espíritos Superiores, de Deus iluminando o povo que me guiou até essa Universidade.

UM OLHAR TRANSCENDENTAL

Não poderia concluir sem deixar de refletir com um olhar transcendental sobre esta experiência acadêmica, ainda vivida por mim, na Universidade referente à presença indígena, procurando dialogar com a questão da diversidade.

Pensem em tempos de quarentenas. O que mais fez crescer em nós? A compreensão que somos todos iguais. Essa igualdade de existência, retira da humanidade a prepotência, todo processo de exploração, reconhece a diversidade, que está presente também no cosmo. É assim que vejo todo esse processo de minha/nossa presença na UnB. É preciso nos misturarmos para sermos 'adubos' colaboradores de vidas.

É possível entender o projeto de convivência com a diversidade na UnB. É necessário não deixar 'cair' na invisibilidade que os direitos dos seres humanos que compõem a diversidade universitária são garantidos por leis específicas e diferenciadas, conquistadas por suas próprias reivindicações.

Em uma perspectiva contra-hegemônica, pelas veias da universidade, acontecem fenômenos em torno da 'ecologia dos reconhecimentos', Boaventura (2010), em que se privilegia uma resistência aos discursos dominantes da globalização: histórico, político, social e, principalmente, cultural, que é a marca do meu encontro com o grupo que fiz parte no período do mestrado e que se ampliou no doutorado. Neste grupo de pesquisa somos agentes

protagonistas, do nosso viver na busca pelo saber, por transaberes, 'transentires', 'tranpoderes'. Nele é possível superar a colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental, abrindo espaço para a possibilidade de uma ecologia de diferenças, feita de reconhecimentos recíprocos que deveria ser parte de todo processo humana de aprendizagem, como diz Freire:

Quanto mais respeitamos os alunos e alunas independentemente de sua cor, sexo, classe social, quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa vida diária, na escola, em nossas relações com os colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos, quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas. Estaremos desafiando-nos a nós próprios a mais lutar em favor da cidadania e de sua ampliação. Estaremos forjando em nós a indispensável disciplina intelectual sem a qual obstaculizamos nossa formação bem como a não menos necessária disciplina política, indispensável à luta para a invenção da cidadania. (FREIRE, 1977, p. 80/81).

E nesse contexto é importante registrar o papel fundamental e inovador da coordenação de minha/nossa orientadora Juliana Dias, que se fez uma em nós, sentindo, sonhando e agindo, nos projetando em nossas individualidades com total reverência à nossa constelação de seres, para compormos novos conhecimentos na constelação cósmica, universal, com compromisso e responsabilidade com novas formas de ação e de poder e com novas concepções de ser. E essa minha/nossa verdade se apresenta nas nossas escritas e na nossa escuta atenta à diversidade que nos compõem. Sim, nosso grupo GECRIA representa uma singela parcela da diversidade na Universidade. Somos mulheres indígenas, negras, brancas com trajetórias de muita luta e resistência. Somos homens combatendo o machismo e o mundo heteronormativo das relações de gênero, somos conectadas/os com a força cósmica da vida que cria e recria oportunidades humanas de transcender a matéria.

Considero que tudo está ligado a uma busca pessoal, situada em um universo transcendental que é ao mesmo tempo individual e coletivo. Em outras palavras, compreendo que a minha inserção no mundo acadêmico da escrita e da leitura, está ligada com uma busca transcendental. (SILVA, 2017,14).

Sendo assim, retomo na minha reflexão a questão da Cosmovisão Tupi situando o nosso grupo, do qual faço parte enquanto estudante de pós-graduação em linguística, procurando acentuar uma concepção epistemológica transcendental no caminho da autenticidade dos corpos humanos, espirituais, psíquicos que o compõe.

Uma vez habitada a Universidade por mim, uma vez estando firme na minha cultura Tupinambá e nas culturas dos meus parentes, sigo com uma preocupação única: expandir o que é nosso na universidade. Sigo com a minha verdade enquanto ser diferenciado. Já fui a própria *rocha/pedra*, a pedra sem pretensão nenhuma de ser lapidada. Firme na minha ciência, sabedoria e *essência mineral*.

Estando enquanto ser *palmeira/planta*, mantive minhas raízes fincadas em minha cultura Tupinambá, mas buscando outros nutrientes na terra da sociolinguística e ouvindo atentamente com minhas folhas os sons trazidos pelos ventos das palavras emitidas pelas orientadoras, professoras e colegas do curso, firme na minha composição de *essência vegetal*.

Até que me lancei desbravando os conhecimentos críticos sobre discurso, identidade, educação diferenciada, em ciências sociais e da diversidade. Usei minhas garras de onça/felina para expandir meus conhecimentos, enxergando novos horizontes nesta busca; fiquei firme na possibilidade de conquista de espaço, de ganhar a universidade, e demarcar o espaço acadêmico na minha *essência animal*.

Envolta e embebida das minhas essências, pude adentrar as minhas entranhas reflexivas hominais de ação e reação, criação

e recriação, nomeação e renomeação das existências com outros e outras que também habitam esse espaço acadêmico, suplantando cada uma dessas polaridades. Pude mostrar como em meio a tanta adversidade, exclusão, como em terras desconhecidas é possível viver encontros de saberes/sentires/seres que fazem da ciência uma arte de transmutação das forças hegemônicas que persistiam em constituir uma única história, acontecida em um tempo linear, de uma beleza traduzida por uma única cor, em relações cujos valores são medidos por manipulação, na supremacia de uma cultura em detrimento a outra, na subjugação da existência dos seres que compõem a criação.

Considero estes escritos uma forma de transcender todos esses limites que causam tantas divisões e sofrimentos no mundo. Gratidão aos momentos que buscam incluir os diferentes. Gratidão a minha orientadora Juliana e coorientadora Maria Luíza e aos meus colegas, Atauan, Carolina, Gina, Gissele, Kelma, Vanessa, Valéria e Vânia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

DIAS, Juliana .F. *A linguagem do parto: discurso, corpo, identidade*. Coleção: Linguagem e Sociedade. Vol. 10. Campinas, SP: Pontes, Editores, 2015.

_____. *Os analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica*. Revista Cadernos de Linguagem e Sociedade. 12 (2) UnB, 2011.

_____. *Conscientização linguística crítica e mudança identitária de professor: práticas de leitura escolar*. IN: Letramentos, discursos midiáticos e identidades. Org. SILVA, Kleber & ARAUJO, Julio. SP: Pontes, 2015.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

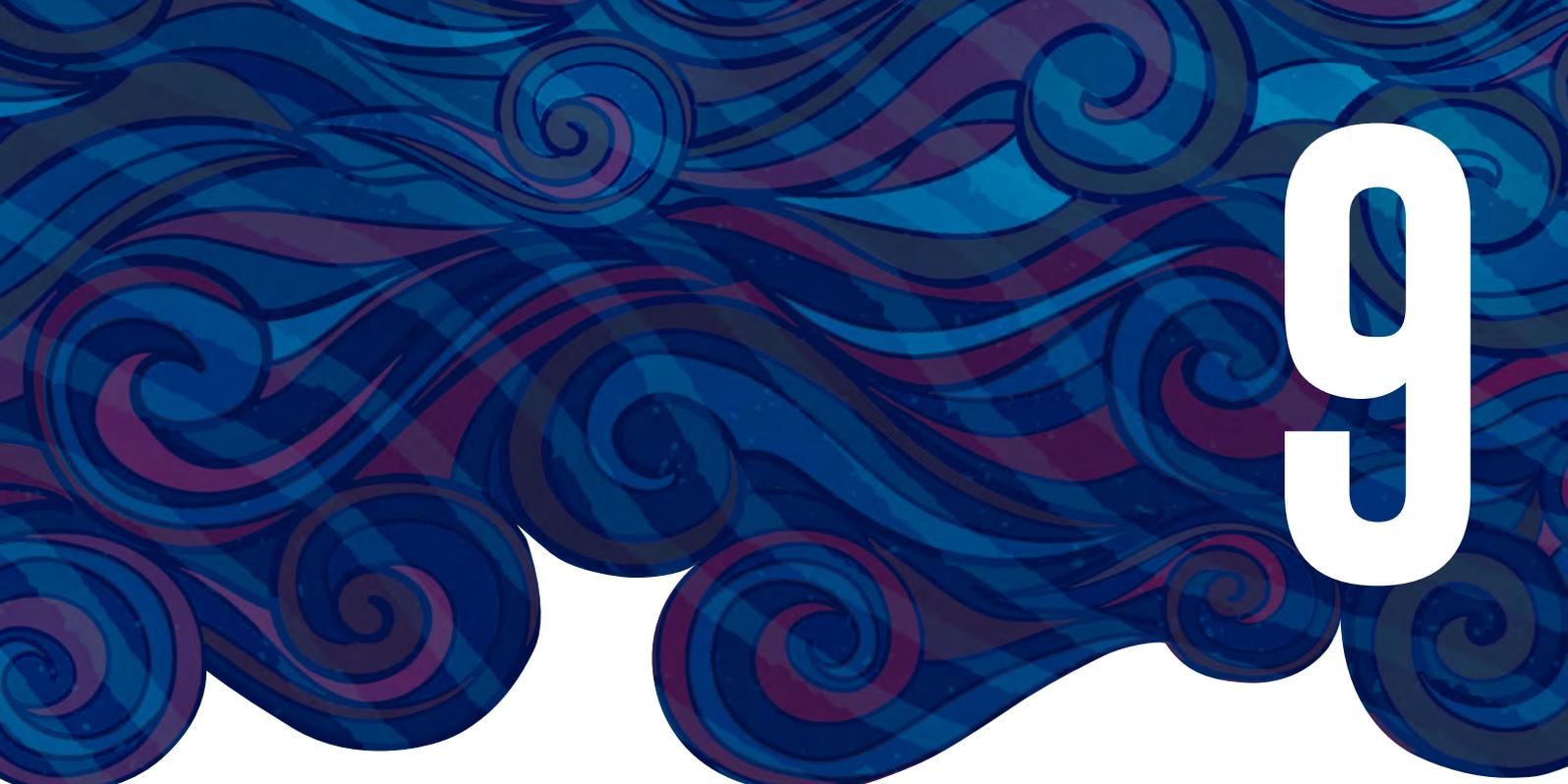
_____. *Por uma pedagogia da pergunta. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1985.*

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Coleção para uma novo censo comum. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.*

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo. Boitempo Editorial. 2007.*

THOMAS, J. *Doing Critical Ethnography. London: New Delhi, Sage, 1993.*

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.*



9

Caroline Vilhena

**PATERNIDADE ATIVA
E CRISE DE IDENTIDADE:
A REFLEXIVIDADE
DO HOMEM-PAI À
LUZ DA ANÁLISE DE
DISCURSO CRÍTICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.124.249-274

APRESENTAÇÃO

Na seção de *Agradecimentos* da minha dissertação de mestrado está escrito:

“À minha querida orientadora, profa. Dra. Juliana Dias, pelo encontro. Por ter iluminado com seus saberes de modo determinante esta pesquisa, e por ter me enxergado além dela. Por tudo que não quero limitar em palavras. Pelo orgulho que eu sinto em carregar, neste trabalho e na vida, meu nome junto ao dela.”

Retomo estas linhas escritas em 2017 para honrar a mulher que veio antes de mim e não só me abriu caminhos, como me orientou amorosamente em cada passo. Introduzo, portanto, este capítulo, com espírito de gratidão pela valiosa oportunidade de caminhar junto com a professora Juliana e deixar registrado neste livro parte do trabalho que transformou para sempre a minha vida e que oferece contribuição significativa para a sociedade e para a comunidade acadêmica da qual faço parte.

Este capítulo é um recorte revisado e atualizado da pesquisa de mestrado intitulada *“Práticas identitárias da parentalidade na modernidade tardia: a reflexividade do homem-pai à luz da Análise de Discurso Crítica”* publicada e defendida em 2017. Aproveito para destacar aqui que este trabalho dialoga com a tese de doutorado de Juliana Dias (2007), já que, naquela ocasião, Dias escutou mulheres-mães acerca do processo de nascimento e suas implicações ideológicas, nas esferas discursiva e social, no contexto da medicina. Dez anos depois, eu volto ao cenário da chegada de um filho, não mais para falar de medicina e de parto, mas, desta vez, para conversar com os homens sobre o papel paterno e seu ‘lugar’ na dinâmica familiar e na sociedade, diante das mudanças que ocorrem interna e externamente após o nascimento de uma criança. Fica claro, assim,

que o campo etnográfico no qual trabalhamos é semelhante, pois se trata de mulheres e de homens que buscam partos humanizados e práticas de parentalidade mais próximas da natureza, com o mínimo de medicalização, intervenção e hospitalização, desde o processo de gestação e nascimento, até a criação dos filhos.

Para fechar, então, esta breve apresentação, devo dizer que em meio às motivações e justificativas que originaram minha pesquisa - que serão expostas no decorrer destas linhas - destaco a minha grande surpresa ao constatar que, embora esteja claro que a paternidade é um assunto em voga, o interesse por ele no campo acadêmico ainda é tímido, especialmente no contexto específico da Universidade de Brasília (UnB). Em breve pesquisa no Repositório Institucional e na Biblioteca Central da UnB, descobri que não existe qualquer estudo acerca do papel do pai na sociedade e na família produzido no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras. É possível encontrar poucos trabalhos relacionados a essa temática apenas nos Departamentos de Sociologia e de Psicologia de outras Universidades do País (em contraste com a grande quantidade de pesquisas sobre as conquistas das mulheres e, especialmente, sobre a maternidade), o que me leva a crer que, de forma geral, se priorizou nos últimos anos os estudos sobre a importância da relação mãe-filho, de modo que ainda são recentes e muito incipientes as investidas em pesquisas sobre a importância da figura paterna no desenvolvimento da criança desde os primeiros dias de vida.

QUANDO NASCE UM PAI

Era por volta das 13h quando comecei a sentir as dores. Foram algumas horas de caminhada pelo corredor do hospital e exercícios, enquanto o trabalho de parto evoluía. Minha mãe alisava meus

cabelos e cantava baixinho, me passando força e tranquilidade, fazendo-me sentir plenamente capaz e segura. Meu marido, pai da criança que eu carregava no ventre, ficou o tempo todo ao meu lado, ansioso, mas calmo, e eu podia ver em seu olhar um profundo respeito por aquele momento.

Quase 21h e eu, exausta, investia toda a força que me restava para parir o Pedro. No centro obstétrico estavam apenas a médica, uma enfermeira e o pediatra, além de mim e do meu marido. Ele, que tinha levado a câmera fotográfica para registrar o nascimento do nosso primeiro filho, deixou-a posicionada em um lugar estratégico filmando tudo e pôs-se inteiramente dedicado a me dar apoio naqueles minutos finais. Entre uma contração e outra, em alguns segundos de descanso, ouvia sua voz carinhosa encorajando-me: “Isso! Está quase!”.

Às 21h05 Pedro veio ao mundo, com os olhos bem abertos, entre beijos e lágrimas de alegria. A obstetra, que até então chamava o meu marido pelo nome, de repente evocou: “*Vem, pai*, cortar o cordão umbilical do seu filho!”. Em seguida, foi a vez do pediatra: “*O pai poderia me acompanhar* na pesagem, por favor?”. E lá foi ele, feliz da vida, registrar os primeiros momentos de vida do nosso bebê.

Na noite em que eu dei à luz o Pedro, nascemos também eu como mãe e o meu marido como pai. E, depois, muitas vezes ele levantou durante a madrugada porque ouviu primeiro o choro do bebê, bem como, por diversas vezes, trocou fralda, deu banho, preparou mamadeira ou comida. E após dois anos, quando veio a nossa caçula, nada mudou. Ele continuou adequando seus horários de trabalho para me acompanhar nas consultas das crianças com o pediatra, ou para levar ao posto em dias de vacinação, ou para buscar na creche. Continuou brincando com os filhos e contando histórias e dando carinho ou bronca quando necessário. Um pai responsável, presente, participativo e vinculado aos filhos afetivamente.

Foi quando a temática da parentalidade⁴³ e as questões concernentes aos papéis de homem e mulher na criação dos filhos (sobretudo na primeira infância) passaram a despertar em mim especial atenção. Comecei a perceber com certa surpresa a frequência com que as pessoas se dirigiam a mim admiradas, com palavras de elogio e congratulações pela paternidade considerada excelente que meu marido exercia. “Como ele te ajuda com as crianças!” - era um dos comentários mais frequentes. Curiosamente, ouvi de outras mulheres o mesmo relato e passei a observar que o debate em torno desta temática crescia, sobretudo, nos meios midiáticos e virtuais.

A “GLAMOURIZAÇÃO” DO “BOM PAI”

Depois do surgimento – e do enorme sucesso – da chamada “blogosfera materna”, em que muitas mulheres começaram a escrever e a compartilhar na internet relatos e dicas sobre criação de filhos, conquistando tamanha visibilidade a ponto de (algumas) gerarem renda por meio de patrocínios e anúncios de grandes marcas em seus espaços virtuais, recentemente foi a vez do pai. Blogs escritos por eles – além de páginas e canais nas redes sociais – também começaram a surgir e a fazer muito sucesso. Tanto que alguns desses homens-pais se tornaram verdadeiras celebridades, acumulando milhares de seguidores na internet e viajando Brasil a fora para dar palestras e participar de eventos. Suas publicações ganharam tamanha visibilidade que chamaram a atenção de algumas das principais editoras do País

43 Este termo foi utilizado pela primeira vez em 1961 pelo psicanalista francês Paul-Claude Racamier, para marcar a dimensão de processo e de construção no exercício da relação dos pais com os filhos. Racamier propôs o termo *maternidade* para definir “o conjunto dos processos psicoafetivos que se desenvolvem e se integram na mulher por ocasião da maternidade”; e propôs, então, acrescentar a esse primeiro neologismo os termos *paternidade* e *parentalidade*, seguindo a mesma lógica de significação. (HOUZEL *apud* SOLIS-PONTON e SILVA, 2014, p. 47)

e, assim, “O Papai é pop”⁴⁴ (Piangers, 2015), “Diário de um grávido”⁴⁵ (Kaufmann, 2010) e “Do seu pai” (Fonseca, 2016) foram lançados e ficaram durante meses encabeçando o ranking dos dez livros mais vendidos no Brasil.

Assim nasceu a questão motivadora deste estudo, a partir de uma dupla percepção (em minha vida pessoal e na internet) acerca do mesmo fenômeno social: o homem-pai em evidência. Imersa, então, neste contexto e atraída por esta temática e seus desdobramentos, convenci-me de que a paternidade (especialmente as práticas, as representações e as identidades em torno dela) pedia e merecia um olhar mais profundo e atento.

A PATERNIDADE À LUZ DA ADC

E por que tratar de uma questão social como essa no bojo dos estudos críticos do discurso? Tendo em vista a centralidade da linguagem nas sociedades contemporâneas, Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem uma agenda de pesquisa para a Análise de Discurso Crítica (ADC) que, dialogando com teorias críticas de outros autores⁴⁶ sobre a modernidade tardia⁴⁷, busca investigar, em uma perspectiva linguística/discursiva, o papel da linguagem a partir de temas centrais como: *globalização; identidade; reflexividade*⁴⁸ etc.

44 Livro que se tornou *best-seller* junto com “O Papai é Pop 2” (2016), de Marcos Piangers.

45 Renato Kaufmann também é autor de “Como nascem os pais” (2011).

46 Como as propostas por Harvey (1990), Giddens (1991, 1995) e Habermas (1984).

47 Utilizo neste trabalho a concepção de “modernidade tardia” definida por Giddens (1991), sobre a qual discorro mais detidamente no capítulo um, intitulado *Primeiros passos: percurso teórico, os fundamentos da pesquisa*.

48 Também discorro mais detidamente sobre as noções de “identidade” e “reflexividade” no capítulo um, intitulado *Primeiros passos: percurso teórico, os fundamentos da pesquisa*.

Dessa forma, julguei apropriado colocar a temática da paternidade na agenda de pesquisa da ADC, apoiando-me, para isso, nas concepções de Norman Fairclough (1999, 2001) sobre a estreita e complexa relação entre discurso e prática social, que me interessam especialmente e de onde emergem o alicerce teórico e metodológico deste estudo. Assim, a pesquisa tem natureza qualitativa de cunho etnográfico crítico, e os dados empíricos que compõem o *corpus* de análise foram gerados por meio de entrevistas abertas com cinco homens-pais participantes de grupo focal.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

O modelo de família tradicional vem sofrendo grandes transformações. A partir da década de 1960, começou a entrar em crise o antigo modelo patriarcal, em que o pai possuía a autoridade suprema e era – além disso, ou justamente por isso – o único provedor financeiro do lar. Com o movimento feminista e a emancipação da mulher, o arquétipo do autoritarismo masculino, na figura do 'chefe de família', começou a ruir e, com ele, principiou também a mudança no papel do pai na dinâmica familiar. (Silva, 2000)

De acordo com Zygmunt Bauman (2001), conceitos, instituições, valores, comportamentos e padrões, que antes eram considerados sólidos e duradouros, vêm perdendo a sua solidez para a liquefação da sociedade de hoje. Na *modernidade líquida* descrita pelo autor, não há mais moldes sólidos nem comportamentos eternos. Para ele, a sociedade atual encontra-se em fase de redistribuição e realocação dos valores da modernidade, infinitamente mais dinâmica, onde tudo é fugaz.

Nesse contexto, homens e mulheres vêm experimentando a redefinição de seus papéis nos mais diversos âmbitos sociais. As mulheres de hoje trabalham tanto quanto os homens, seja por questão de emancipação ou por necessidade de complementação financeira, e algumas tarefas domésticas passaram, então, a ser compartilhadas. Na esfera familiar, alguns cuidados com os filhos também passaram a ser divididos entre mães e pais, e estes passaram a realizar atividades antes exclusivas das mulheres, como alimentar e cuidar da higiene das crianças, levá-las ao médico, à escola, a passeios etc.

Segundo Silva (2000), há uma tendência real e cada vez maior na redefinição do papel e da função do pai na organização familiar. Para o autor, o pai de hoje é mais participativo na vida dos filhos, e, principalmente, é mais centrado na relação afetiva e de mútua satisfação construída com eles. No entanto, ele defende que a mudança ainda é superficial. De acordo com Silva, alguns pais assumem com maior frequência e qualidade os cuidados com os filhos, mas é como se estivessem fazendo um favor para a mãe (exercendo um papel que, culturalmente, ainda é da mulher), não tendo sido possível, em camadas mais profundas e não polarizadas, romper com a dicotomia entre o que é feminino e o que é masculino na organização familiar.

O PAI EM CRISE

Kathryn Woodward (2000) afirma que diante das transformações culturais e sociais da modernidade tardia surgem mudanças no campo da identidade, que chegaram a produzir, nas últimas décadas, *identidades em crise*. Para Stuart Hall (2000), a perda da identidade dita 'sólida' e de suas supostas estabilidades tradicionais deixa o sujeito masculino perdido, de modo que as diferentes identidades

que o homem tem assumido, com a complexidade da vida moderna, podem estar em conflito.

Diante disso, é importante que a análise da construção das novas facetas identitárias paternas passem por uma questão ainda mais profunda: as masculinidades. Robert Connell (1995) defende que existe “mais de uma configuração em qualquer ordem de gênero de uma sociedade”. Dada esta pluralidade, sugere o autor, não deveríamos falar em “masculinidade”, mas em “masculinidades”. Na psicologia social e na sociologia, a literatura sobre o “papel sexual do homem” já havia reconhecido, mesmo antes do Movimento de Libertação das Mulheres, a natureza social da masculinidade e as possibilidades de transformação da conduta dos homens ao longo do tempo (Hacker, 1957).

METODOLOGIA DE GERAÇÃO DE DADOS

Este capítulo é uma reflexão resultante da pesquisa de mestrado intitulada *“Práticas identitárias da parentalidade na modernidade tardia: a reflexividade do homem-pai à luz da Análise de Discurso Crítica”* publicada e defendida em 2017. Faz-se necessário apresentar de antemão os sujeitos participantes da pesquisa e o contexto em que vivem, de modo que fique definida a realidade para a qual olhamos e o recorte com que trabalhamos.

A pesquisadora na pesquisa

Partindo do entendimento de que o/a pesquisador/a é parte do mundo que pesquisa, Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem que o estudo se origine na percepção de um problema, que pode ser encontrado na própria prática social (atividade concreta) ou ser fruto da

construção reflexiva de uma prática social (ou seja, das representações que os sujeitos fazem de suas atividades – que são, elas mesmas, partes constitutivas de tais atividades). Assim, os autores afirmam que a pesquisa social crítica deve ser reflexiva, a partir da posição da qual ela é realizada, de modo que:

o conhecimento aplicado de forma reflexiva sobre uma prática é um saber posicionado, formado a partir de posições particulares dentro de uma prática ou fora dela (isto é, dentro da prática teórica), ele é tanto recurso quanto espaço para as lutas sociais (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 26).

Neste sentido, Bourdieu (1998) afirma que a relação que o/a pesquisador/a mantém com seu 'objeto' de análise vai determinar sua própria visão do 'objeto'. Partindo desta perspectiva, portanto, deixo claro que este processo de pesquisa foi desencadeado por meu interesse pessoal nesta temática como pesquisadora, mulher e mãe, o que certamente me fez conduzi-lo a partir destas lentes. Consciente, então, de que toda pesquisa é feita de escolhas e recortes, destaco que as escolhas teóricas, empíricas e epistemológicas adotadas por mim constituíram de modo determinante o recorte do *corpus* e a metodologia utilizados na condução desta pesquisa. No entanto, para além de minha motivação pessoal e interesse pelo tema, ressalto também que ele é, por suposto e sobretudo, de suma relevância científica para a comunidade social e acadêmica da qual faço parte.

Assim, faz-se necessário demarcar em definitivo o aspecto dialógico deste trabalho entre os universos feminino e masculino, materno e paterno, de modo que sua proposta consiste justamente em abordar as mudanças ocorridas com a chegada de um filho na vida do pai, a partir do olhar de uma mãe. Isto é, o fato de ser a paternidade uma temática considerada própria do universo masculino não a torna de estrito interesse dos homens. Ao contrário, considero plenamente possível e necessário estabelecer um diálogo com esses homens-pais a partir de um olhar feminino materno, razão pela qual escolhi abrir escuta ativa em

um grupo focal, além de ter passado todo um ano concentrada em suas mais variadas manifestações na internet, ter assistido a documentários e lido estudos correlatos, e ter participado de congressos e eventos acadêmicos nos quais os escutei atentamente. Importante dizer ainda que parte das minhas análises discursivas na dissertação versou sobre os textos escritos por 'homens-pais' na Internet.

Isto posto, retomo o relato de como defini os moldes que conduziram a realização deste estudo em sua seara etnográfica discursiva. Para além dos textos sobre a paternidade publicados em blogs e páginas nas redes sociais, moveu-me a intenção de averiguar se o discurso escrito naqueles gêneros midiáticos na internet correspondia à vivência dos homens-pais da 'vida real'. Diante da necessidade de um recorte e dada a pluralidade de contextos sociais em que se encontram, restava definir quem seriam esses pais e onde eu os encontraria, tendo em vista a clareza de que a reunião desses sujeitos se daria a partir dos critérios de exclusão/seleção que se mostrassem mais proveitosos ao alcance dos objetivos do trabalho.

O recorte

Assim, introduzo previamente, de forma breve, os sujeitos participantes desta pesquisa e o contexto em que vivem, de modo que fique definida a realidade de que partimos e o recorte com o qual estamos trabalhando. Não é minha pretensão, nem poderia ser, abarcar em um único trabalho todas as possíveis variáveis de raça, gênero, classe social, ocupação, naturalidade, idade, orientação social etc. dos homens-pais que existem na contemporaneidade. Os homens colaboradores que conheceremos neste trabalho são pais, residentes no Distrito Federal, três moradores do plano piloto e dois de cidades satélites, quatro brancos e dois negros, três casados e dois solteiros, todos heterossexuais, de classe média, com acesso a internet, formação

superior, um deles envolvido em estudos acerca das masculinidades e temas transversais, e os outros quatro comprometidos na causa dos partos assistidos em ambiente domiciliar, na condição de companheiros ou ex-companheiros de mulheres imbuídas das responsabilidades e implicações de gerar, parir e criar seus filhos.

Devo explicar, contudo, que a reunião desses homens se deu de forma espontânea sem que eu os selecionasse diretamente. Ao empreender esta caminhada acadêmica, imersa na leitura de variados textos sobre a temática da paternidade e atenta a seus muitos desdobramentos, fui apresentada por minha orientadora, a Profa. Dra. Juliana Dias, a uma parteira tradicional chamada Ritta Pinho, que havia sido grande parceira de Dias à época de sua tese de doutorado⁴⁹, dez anos antes. Com mais de vinte anos de experiência no acompanhamento de gestantes e famílias no contexto do nascimento de uma criança, Ritta conheceu, em sua longa caminhada profissional, muitos homens, pais dos bebês que ajudou a trazer ao mundo. Por isso fomos ao encontro dela, para uma conversa informal em busca de 'luz' naquele momento de definição sobre o caminho mais proveitoso para esta pesquisa.

Durante a conversa, Ritta⁵⁰ falou sobre sua observação acerca da mudança no exercício da paternidade ao longo desses 20 anos em que passou acompanhando casais e seus bebês, e disse que configurações tidas atualmente como modelos podem não funcionar em todas as dinâmicas familiares. "É importante questionar e refletir sobre algumas práticas; seria ótimo ouvir esses homens, provocar essa reflexão", disse, para em seguida sugerir: "Se você quiser, eu promovo

49 DIAS, Juliana de Freitas. O renascimento do parto: discurso e identidade. 2007. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

50 No capítulo 2 da dissertação, intitulado *A voz e a vez do pai: escolhas metodológicas*, faço um relato mais detalhado desse encontro e da definição do grupo focal formado por homens-pais com quem trabalhei na pesquisa.

essa conversa, convido alguns deles, explico o objetivo do encontro e te apresento, vem quem quiser”⁵¹. E assim se deu, meses depois.

Trata-se, portanto, de um recorte muito específico. Os homens-pais participantes deste trabalho vivem neste contexto particular e, depois de serem convidados pessoalmente pela parteira, apresentaram-se espontaneamente para formarem o grupo focal e participarem de dois encontros em que seriam ouvidos para a pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção analítica, para desenvolver as análises dos trechos transcritos das falas geradas no grupo focal, priorizo especialmente os estudos sobre as identidades, concentrada particularmente nas concepções de Fairclough (2001), Hall (1990, 1992), Moita Lopes (2003), Woodward (2000) e Giddens (1991). Buscaremos compreender, de modo específico, como as identidades são constituídas através do discurso, já que, conforme postula Moita Lopes (2003), a construção da identidade social está sempre em processo, “pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso” (MOITA LOPES, 2003, p. 34).

Visto que o foco deste segundo momento analítico é a investigação das narrativas dos homens-pais enquanto construtos de identidades sociais, cabe situar aqui o entendimento das narrativas como discurso, isto é, “uso da linguagem como forma de prática social, através da qual as pessoas agem no mundo e constroem o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Investigar o discurso a

51 Dados retirados de meu diário de campo.

partir dessa perspectiva é analisar, portanto, como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem – considerando essa ação em condições sócio históricas particulares – construindo, desse modo, a sua realidade social e a si mesmos (MOITA LOPES, 2003, p. 31-33).

Nesta perspectiva, veremos como a paternidade é experimentada pelos homens participantes desta pesquisa nos âmbitos familiar e social, e em que medida as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas podem ter influenciado a compreensão e o exercício de suas práticas sociais e discursivas, bem como a constituição de suas identidades. Os depoimentos analisados permitem entender, ainda, como o caráter mutante das identidades sociais possibilita, a qualquer momento da interação, reposicionamentos, tensões, questionamentos, negociações e, inclusive, a construção de novas identidades. Assim, devemos pensar sobre identidade como uma 'produção', que nunca está completa, "que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação" (HALL, 1990, p. 222). A este respeito, também postula Moita Lopes (2003):

A escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas nas quais agimos (...). Portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos, agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados (MOITA LOPES, 2003, p. 37).

Destaco, ainda, as considerações de Hall (1992) a este respeito. Segundo o autor, as velhas identidades, que durante muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, visto até então como um sujeito unificado. Isto é, as paisagens culturais que forneciam, no passado, sólidas localizações como indivíduos sociais passaram por profundas e estruturais mudanças desde o final do século XX,

transformando as identidades modernas e tornando-as cada vez mais “descentradas”, “deslocadas” ou “fragmentadas”. (HALL, 1992, p. 7)

Neste sentido, Hall postula, ainda, que tais transformações são parte de um processo mais amplo de mudança, que abala também a ideia que temos de nós mesmos, causando a perda de um “sentido de si”. De acordo com o autor, esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos – tem constituído uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo (HALL, 1992, p. 8-9).

Por último, recobro o conceito de reflexividade formulado por Giddens (1991), apresentado no capítulo teórico desta dissertação, e que considero fundamentalmente importante para a compreensão dos processos de (des)construção identitários que sobressaltaram de forma marcante dos discursos analisados nesta pesquisa. A respeito da fragmentação ou da descentralização do indivíduo moderno, que Hall (1992) relaciona ao rápido, abrangente e contínuo processo de mudança pelo qual passam as sociedades na modernidade tardia, Giddens (1991) acrescenta ainda o alcance global de tal mudança, e assevera que “à medida que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da Terra” (GIDDENS, 1991, p. 6).

Giddens (1991) observa que nas culturas que precederam a era moderna, a tradição era valorizada porque perpetuava a experiência de gerações, e afirma que a transição para os tempos modernos tem produzido uma forma de vida altamente reflexiva. Assevera o autor:

A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter (GIDDENS, 1991, p. 45).

Todas essas concepções teóricas, portanto, dão suporte à segunda parte deste capítulo analítico, composta pelas macro análises apresentadas a seguir, em que focalizo a investigação dos mecanismos linguístico-discursivos que sustentam os depoimentos dos pais entrevistados, por meio dos quais se revelam suas múltiplas identidades.

A paternidade como identidade

Diante do grande volume de dados gerados e da pluralidade das problemáticas abordadas, considere mais proveitoso empreender a análise a partir da seleção de temas comuns e recorrentes, emergidos das falas dos participantes, que constituíram os significados e significações que apresento abaixo organizados em três macrocategorias semânticas e discursivas. Tais categorias são, por sua vez, divididas em outras subcategorias, onde serão alocados os excertos transcritos. Sendo assim, os três eixos discursivos que estruturam esta seção analítica são:

Quadro 1 – Macro categorias semânticas e subcategorias mais proveitosas à análise dos dados.

1. A PATERNIDADE COMO IDENTIDADE RELACIONAL (foro privado)	2. A PATERNIDADE COMO IDENTIDADE SOCIAL (foro público)	3. A PATERNIDADE COMO CRISE (foro íntimo)
a) Com a família de origem	a) O pai-cuidador não validado	a) A crise da masculinidade
b) Com o(s) filho(s)	b) O pai-cuidador glamourizado	b) A crise de identidade paterna

Fonte: elaboração própria

Passo, então, à apresentação da análise macroestrutural do corpus selecionado dentro de um universo de dados empíricos gerados por meio de entrevistas abertas com homens-pais participantes⁵² de grupo focal. Ressalto que tais dados são constitutivos das macrocategorias semânticas e discursivas formuladas para esta seção, uma vez que sua definição só foi possível a partir das falas dos participantes. Isto é, as categorias e subcategorias que elenco abaixo emergiram do processo de análise, quando alguns trechos de falas me chamaram especial atenção, constituindo, assim, esses significados e significações.

A paternidade como identidade relacional

a) Com a família de origem

“Como a minha mãe sempre foi envolvida com feminismo e tudo, e trabalhar mulher em comunidades carentes, trabalhar o negro também em comunidades carentes, então eu cresci vendo muito o discurso do feminismo, e o discurso da violência contra mulher e tudo mais (...) aí eu tracei pra mim todo um perfil de marido que eu não queria ser, que tipo de pai eu não queria ser.” (Sujeito C)

Logo nos momentos iniciais de fala, durante as apresentações, no primeiro encontro com o grupo focal, três dos cinco participantes citaram as suas histórias de vida com suas famílias de origem para explicar como se tornaram os pais que são hoje. Do excerto acima, podemos destacar a recorrência de vocábulos de significação feminina, como “mãe”, “feminismo” e “mulher” associados a uma representação positiva, mencionados com orgulho, como marcadores da relação direta que o sujeito pai traça entre as experiências vividas com a própria mãe e a determinação do “perfil de marido” e do “tipo de pai” que ele “não” queria ser.

52 Os sujeitos participantes da pesquisa foram apresentados no capítulo 4, intitulado *A voz e a vez do pai: escolhas metodológicas*. Suas identidades serão preservadas por questões éticas e eles serão nomeados por letras (Sujeito A, Sujeito B, e assim por diante).

Vemos que as palavras de representação masculina – “marido” e “pai” – são utilizados com significação negativa, uma vez que a repetição da palavra “não” depois das construções “perfil de marido” e “tipo de pai” conduz à crença de que ele teve referências ruins de “marido” e “pai” com o qual ele não quer se identificar. Ainda, as palavras “marido” e “pai” são empregadas como sinônimos, de modo que sua junção com as palavras “perfil” e “tipo” seguidas de “não” construíram uma representação binária entre dois grupos supostos assim padronizados: o grupo dos maridos e pais “ruins” que ele tem por referência, e do qual se exclui; e o grupo dos maridos e pais “bons”, ao qual ele se projeta como pertencente.

b) Com o(s) filho(s)

“A diferença de ser pai ou não ser pai é o quanto você tá próximo. Assim, a intimidade que eu tenho com meu filho é desde ele sair da barriga, ter minutos de vida, eu tô cuidando dele, eu tô cuidando dele desde que ele brotou no mundo, então a minha intimidade com ele é de entender a respiração dele, de pegar nele e saber que ele tá com febre, de ver um movimento diferente e falar: ‘olha, aprendeu tal coisa’, porque é muita convivência.” (Sujeito A)

No excerto acima, observamos que o discurso do Sujeito A é permeado pelo emprego de vocábulos do campo semântico da presença, da atenção, da vinculação afetiva, como o emprego das palavras “próximo” e “convivência”, e a repetição de “intimidade”. Com uma afirmação categórica, ele define o que entende por paternidade: “*ser pai ou não ser pai é o quanto você tá próximo*”, utilizando “ser” ou “não ser” em sentido figurado, não literal. Isto é, ele se refere à suposta qualidade do pai, de modo que “ser” ou “não ser” pai diz respeito a ter essa paternidade legitimada ou validada na medida do convívio desse homem com seu/sua filho/a. Além disso, o uso da palavra “próximo” pode ser associado ao campo semântico corporalidade (colo, corpo, calor), como veremos mais adiante.

É importante destacar também que o verbo “cuidar”, repetido duas vezes, é o único conjugado sempre no gerúndio em uma linha do tempo contínua que vai “desde que ele brotou no mundo” até o presente, como uma ação contínua. Pode-se observar, ainda, a escolha do verbo “brotou”, que está relacionada ao campo semântico metafórico da semente, da fertilidade, de modo que “brotou” pode ser associado ao sêmen, ao espermatozoide que se ligou ao óvulo. Assim, pode haver aqui uma reivindicação sutil ou até inconsciente de lugar, de um espaço como gerador e cuidador desde que houve a fecundação até o “brotar” do filho nesse mundo.

Paternidade como identidade social

a) O pai-cuidador não validado

“Eu andava com sling, ele com um mês de vida né? E tinha gente que me parava na rua, tipo brava: ‘cadê a mãe desse bebê?’ Tipo as pessoas não aguentam, não suportavam, é uma coisa assim que eu vi que era uma vontade de cuidado mesmo, e que as pessoas se continham, chegavam num ponto que elas explodiam: ‘chega, o que você tá fazendo com essa criança?’ Tipo assim, é um perigo para essa criança estar com um homem” (Sujeito D)

Nesta fala do Sujeito D, vemos como a construção das identidades dos sujeitos é alçada em relação à sociedade, que não os legitima como cuidadores naturais. No excerto 5, vemos a recorrência do uso de vocábulos com significação negativa (“brava”, “chega” e “perigo”) e de verbos que indicam ação de desconforto e indignação (“não suportavam”, “chegavam num ponto” e “explodiam”) atribuídos à reação de insegurança ou impaciência da sociedade diante de pais cuidadores, representada com vocábulos que indicam coletividade, como “tinha gente” e “as pessoas”. Essa indignação ou sensação de insegurança é atribuída à ausência da mãe, percebida socialmente como cuidadora natural ou mais capacitada para cuidar de uma criança (“cadê a mãe desse

bebê?”, “vontade de cuidado mesmo” e “o que você – homem – tá fazendo com essa criança?”).

b) O pai-cuidador glamourizado

“A gente tá sendo muito bombardeado nos últimos anos, com a questão de como é legal ser pai, o papel produtivo da paternidade na sociedade, que é um papel extremamente valorizado, e se você for olhar a porta do céu é a paternidade (...) o cara é valorizado, apreciado, bem visto e isso também é uma mentira, o pai cuidador, como se ele tivesse fazendo mais alguma coisa além do dever dele numa relação de cuidado com filhos, que é cuidar de igual para igual. Assim, filho é uma sociedade (...) trocar fralda, fazer tudo que a gente faz, dar comida, colocar para dormir, não é porque a gente é legal, não é isso, é para compartilhar. (Sujeito B)

Vemos no excerto acima uma rejeição veemente da representação identitária do superpai. O Sujeito B demonstra não se sentir à vontade diante da valorização que recebe por exercer cuidados que, em seu entendimento, são parte apenas de seu dever como pai. Ele deixa claro que considera o pai cuidador uma falácia, uma mentira. Depreendemos dessa fala, então, uma representação da sociedade binária e paradoxal, que se constrói a partir de uma mesma constatação: os homens não são vistos pelo senso comum como cuidadores principais ou naturais ou tão capazes quanto as mulheres. Por isso mesmo, por um lado causam estranheza por onde passam sozinhos com seus filhos a tiracolo e, por outro, causam encantamento por darem a sensação de que estão fazendo algo a mais do que aquilo que lhes é cabido socialmente. Ou seja, o pai cuidador não valorizado e o pai cuidador glamourizado são como duas faces da mesma moeda: a sociedade machista.

Paternidade como crise

a) Nuances das crises das masculinidades:

"Me impactou muito esse lance de você perceber que você sem ambição você se torna, você perde um pouco o seu status. Você, homem, sem ambição, sem querer realizar grandes coisas, você vai começando... eu acho que para a formação da masculinidade, da representação ainda do homem não ter ambição, não estar querendo fazer grandes realizações, eu senti, velho, vou te falar a real, como se fosse menos masculino assim, senti que tipo eu tinha menos reconhecimento das pessoas, que eu não estava compondo essa parte desse universo que era do homem" (Sujeito A)

Nos trechos de fala transcritos acima, observamos indícios de uma possível crise da identidade masculina sendo expostos em relação ao que se tem construído socialmente como construtos de masculinidades, de modo que a sociedade machista que esses sujeitos criticam e com a qual parecem querer romper em outros trechos de falas, é a mesma com a qual eles aqui compactuam. Ou seja, a consciência do que se tem estabelecido como padrões desde sempre em relação ao que se considera "feminino" e "masculino" dentro da sociedade produz nesses sujeitos uma ambivalência com a qual não sabem lidar: por um lado, buscam romper com esses padrões (ao reivindicarem, por exemplo, o reconhecimento social como cuidadores 'naturais' tanto quanto as mulheres), e, por outro lado, não suportam as consequências dessa ruptura (a sensação de que estão assumindo uma identidade em certos aspectos feminina e não masculina).

É possível observar essa ambivalência ocorrendo tanto em relação à sociedade quanto em relação a eles mesmos: pelo uso das escolhas lexicais de representação masculina, como "ambição", "realizações", "a gente tem valor para a gente mesmo, se a gente tiver provendo e gerando". Aqui temos, então, exemplos concretos acerca da afirmação de Moita Lopes de que as identidades se caracterizam por serem fragmentadas, contraditórias, heterogêneas, multifacetadas,

dinâmicas e ambíguas (MOITA LOPES, 2002). A este fenômeno de fragmentação, Hall (1992) chama de 'crise de identidade'.

b) Nuances das crises de identidades do homem-pai:

“Eu dizia: nossa, não tô conseguindo ajudar, não tô conseguindo entrar, não tô conseguindo pegar a minha filha e paternar. Eu estava me culpando (...) aí eu entrei um pouco na crise assim, eu tendo a culpa de ser um pai à moda antiga, eu: ‘será que eu vou ser machista, será que eu vou em algum momento ficar tão engessadinho nesse perfil, e não conseguir ser um pai como eu acho que devo ser?’ (...) ela demorou a dormir comigo, mal dorme ainda, demorou a ficar só comigo, demorou a descer para brincar só comigo, eu acho que demorou, eu gostaria que fosse mais cedo” (Sujeito C)

Neste trecho de fala, pode-se observar a construção da identidade paterna em relação à mãe da criança, que tem seu papel definido como cuidadora principal, deixando o pai sem saber direito de que forma participar. Isto fica claro na repetição do verbo “conseguir” modalizado três vezes na forma “não tô conseguindo”, empregada em conjunto com outros três verbos do campo semântico referente ao cuidado: “ajudar”, “entrar”, “pegar a minha filha”, “paternar”.

Embora a mãe não apareça nomeada explicitamente nessas falas, podemos inferir que ela está pressuposta em todas as ações citadas: “ajudar (a mãe)”, “entrar (na díade mãe-bebê)”, “pegar a minha filha (dos braços da mãe)” e “paternar”, que é um neologismo referente ao cuidado paterno (“cuidar paterno” = “paternar”)⁵³. Além disso, também vemos a crise de identidade paterna sendo construída em relação à mãe, pressuposta no final do excerto 16, quando da repetição verbal “demorou”: “ela demorou a dormir comigo”, “demorou a ficar só comigo”, “demorou a descer para brincar só comigo”, o que certamente se estabelece na referência de tempo que o bebê

53 O termo “maternagem” é utilizado pela psicologia e medicina para conceituar “o processo de criação que gira em torno da díade mãe-bebê”, segundo a pediatra a pediatra Thelma Oliveira, autora de “O Livro da Maternagem” (2013). O termo “paternar”, então, é uma adaptação.

levou para se vincular à mãe. Ou seja, o Sujeito C utiliza um tom de reclamação referindo-se ao longo tempo que “demorou” para que a filha se sentisse segura e conectada com ele, supostamente em comparação com a segurança e conexão ‘automáticas’ que se dão entre o bebê e a mãe desde o nascimento.

Observamos, ainda, a repetição dos substantivos “culpa” e “crise”, bem como do verbo “culpando”, empregados pelo Sujeito C para referir-se à construção de sua identidade paterna não mais em relação à mãe da criança, mas agora em relação aos pais de gerações passadas, grupo do qual ele se exclui amiúde. Isto pode ser constatado pelo emprego de léxicos com conotação negativa atribuídos ao que ele chama de “pai à moda antiga” ou “enquadrado num casal da década de 50”, ao qual classifica como “machista”, “engessadinho” e “retrógrado”.

Ou seja, depreende-se das falas desses sujeitos o entendimento de que, qualquer que seja seu posicionamento na dinâmica familiar, os homens-pais passam por uma crise, ou uma “fragmentação”, nos termos de Hall (1992), não importando se estão no papel do provedor ou do cuidador (referentes aos dois locus possíveis nomeados pelos sujeitos, sem levar em conta os outros lugares de crise dessa paternidade, dessas masculinidades e dessas identidades). Podemos retomar aqui, caminhando para a conclusão desta análise, a afirmação de Bauman de que as identidades se tornam voláteis, algumas por escolha própria, outras lançadas por outras pessoas e entidades. Segundo o autor, o enfoque da identidade nasce da crise de pertencimento, da lacuna entre o “deve” e o “é” (BAUMAN, 2005, p 25).

Assim, ao finalizar este capítulo, espero ter contribuído para a compreensão de parte das diversas e complexas questões que envolvem a paternidade na modernidade tardia (suas práticas, representações e identidades), apoiada na certeza de que as análises não se concluem nem se esgotam em si, sendo sempre passíveis

de revisão e complementação. Ainda, considero que a paternidade, como temática social multidisciplinar, requer muitos outros olhares e merece, sobretudo, no contexto acadêmico, interesse e esforços de investigação de diversos campos de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de um trabalho acadêmico, este capítulo é fruto de uma jornada pessoal profunda, calcada de muitos desafios. O primeiro deles foi conseguir transformar um tema de meu interesse pessoal, como mãe, em agenda de pesquisa relevante tanto para a sociedade quanto para a comunidade acadêmica da qual faço parte. Considero todos os desafios e os objetivos alcançados, embora não seja minha pretensão, nem poderia ser, enquadrar esta temática nestes moldes de forma definitiva; ao contrário, reconheço com alegria que existem outras infindáveis possibilidades de abordar a mesma problemática a partir de novos paradigmas, o que permitirá explorar de maneira aprofundada os diferentes aspectos emergentes da reflexão aqui iniciada, que nunca será possível esgotar em um único trabalho.

Ao final das análises, foi possível observar uma crítica constante à sociedade machista, que reconhece apenas a mulher/mãe como cuidadora, não validando ou “glamourizando” os homens que assumem os cuidados de seus filhos. No entanto, a constatação do que se tem estabelecido desde sempre como padrões, em relação ao que se considera “feminino” e “masculino” dentro da sociedade, parece produzir nos homens ouvidos uma ambivalência com a qual não sabem lidar: por um lado, buscam romper com esses padrões (ao reivindicarem, por exemplo, o reconhecimento social como cuidadores tanto quanto as mulheres), e, por outro lado, não suportam as consequências dessa ruptura (que lhes causa a

sensação de que estão assumindo uma identidade em certos aspectos feminina e não masculina).

Iluminada pelos preceitos da ADC, concluo que os discursos masculinos paternos que conhecemos neste trabalho constroem significados que criam ou servem de base para a formulação de identidades ainda não bem definidas, mas em pleno processo de transmutação social. Assim, considero que a principal contribuição deste artigo foi ter possibilitado a reflexão sobre diversos aspectos da vida social de homens e mulheres, a partir da contemplação de como a paternidade é experimentada nos âmbitos familiar e social, pelos homens que conhecemos nesta pesquisa. Foi possível refletir sobre as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas e como essas novas vivências paternas contribuem para compreensões não encaixadas, em suas práticas sociais e discursivas, bem como na (des)construção de suas identidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

_____. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press, 1999.

CONNELL, Robert W. *Políticas da Masculinidade*. Educação & Realidade, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1992] 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HACKER, H. M. "The New Burdens of Masculinity" *Marriage and Family Living*, v. 19, n. 3, p. 227-233, 1957.

HALL, Stuart. *A identidade em questão: a identidade cultural na pós-modernidade*, (Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira L. Louro 4 ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Marco Aurélio Dias da. *Todo Poder às Mulheres: Esperança de Equilíbrio para o Mundo*. São Paulo: Editora Best Seller, 2000.

VILHENA, Caroline. *Práticas identitárias da parentalidade na modernidade tardia: a reflexividade do homem-pai à luz da Análise de Discurso Crítica*. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. 2017.

The top half of the image features a vibrant, abstract pattern of swirling, wavy lines in various shades of blue and purple. The pattern is dense and textured, resembling a stylized representation of water or a complex, organic form. The colors transition from deep blues to rich purples, creating a sense of depth and movement.

10

Gina Vieira Ponte de Albuquerque

**UM CAFÉ À TARDE
COM UMA AMIGA:
AS CONVERSAS
QUE NÃO CABEM
EM UMA DISSERTAÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.124.275-304

INTRODUÇÃO

Este texto, como anunciado no prefácio, compõe uma publicação comemorativa pelos doze (12) anos de atuação da professora Juliana de Freitas Dias como docente e pesquisadora da Universidade de Brasília-UnB. Tive o prazer de ser orientanda dela por duas ocasiões- na terceira especialização que cursei pela UnB, e quando fiz o mestrado em Linguística, com ênfase em Análise de Discurso Crítica.

Considerando que se trata de uma publicação celebrativa, o que trago aqui é, antes de tudo, um texto em homenagem à professora Juliana. Uma homenagem que começa pelo gênero a partir do qual eu construo o texto, passa pelo compartilhamento de narrativas sobre o meu encontro com ela, como orientadora na vida acadêmica, mas também como uma das mulheres inspiradoras da minha vida, com quem aprendo e a quem muito reverencio. Parte dessa homenagem também é compartilhar o resultado do nosso percurso como orientanda e orientadora, com a apresentação de aspectos importantes da minha pesquisa.

Optei por um gênero literário- o conto- para trazer ao espaço acadêmico as narrativas que não costumam compor as dissertações e teses que acessamos. Sabemos o quanto a academia precisa fazer um esforço para descolonizar-se no sentido de tornar-se mais diversa, mais aberta a outras epistemologias e, principalmente ainda mais capaz de dialogar com a sociedade, e não apenas com aqueles/as que estão no espaço acadêmico “produzindo” conhecimento. Também opto por um gênero literário por entender que a proposta se alinha a um campo de pesquisa que é muito caro à professora Juliana e do qual ela vem se aproximando cada vez mais nos últimos anos que é a Escrita Criativa. Um dos aprendizados mais potentes que tive com ela diz respeito à necessidade de construirmos uma escrita autoral, que traga a nossa

subjetividade, as nossas especificidades, e que, portanto, tenha o poder de mobilizar quem lê o que escrevemos.

O conto que proponho aqui representa esse desejo de colaborar para a construção de uma universidade mais humana, mais diversa, com forte compromisso social, uma universidade, como anunciou Célia Xacriabá, em uma das aulas inaugurais da UnB, que “não nos mate”. Nos últimos anos, com a política de cotas raciais e sociais, novos sujeitos acessaram a universidade. Esse fenômeno modifica toda a instituição- a sua dinâmica, os seus fazeres, as suas agendas de pesquisas, as novas epistemologias que chegam junto com esses sujeitos. É importante destacar que se trata de sujeitos que foram historicamente excluídos das universidades e que, muitas vezes, sequer, imaginavam que esse lhes fosse um espaço permitido. Como pessoa negra, ao acessar o mestrado, fui interpelada por uma série de questões que precisam ser trazidas à reflexão.

Considero relevante falar sobre essas questões porque não basta que a universidade dê acesso aos novos sujeitos que chegam, mas que ela construa políticas de permanência, de acolhimento, compreendendo a especificidade e a historicidade desses sujeitos. Aqui nesse conto: “Um café à tarde com uma amiga ou sobre as conversas que não cabem em uma dissertação”, eu trago alguns desses pontos. Mas, não me limito a eles. Reflito, ao longo do texto, sobre medos, angústias, anseios que nos tomam quando acessamos espaços que até então nos pareciam impossíveis de serem ocupados por nós, mas, abordo também, o meu caminho na pesquisa que redundou na dissertação: “Projeto Mulheres Inspiradoras e identidade docente- um estudo sobre Pedagogia Transgressiva de Projeto na Perspectiva da Análise de Discurso Crítica”.

Reflito ainda, sobre o desafio de cada um/a encontrar a metodologia de estudos que funcione melhor para si, sobre a necessidade de respeitarmos o movimento que o campo de pesquisa

nos apresenta, e sobre não desistir, apesar dos vários atropelos que fazem parte do nosso percurso como pesquisadores/as. A vida não para a fim de que fiquemos exclusivamente em função de nossas pesquisas. Mesmo quando gozamos de determinados direitos, como uma bolsa ou um afastamento remunerado para estudos, várias intempéries podem atravessar o nosso caminho ao longo da pesquisa- de adoecimento, a perdas de parentes, e é importante que a gente fale sobre esses episódios e sobre a necessidade de aprender a lidar com eles.

Por fim, acho oportuno destacar que a escolha pela narrativa é também um convite a que você leitor, pesquisador que chega agora à universidade, à graduação ou pós-graduação, sente-se à mesa comigo e com Laura, beba do café que vamos saborear ao longo da nossa prosa e possa, a partir desse diálogo, ter muitas conversas internas. Afinal de contas, quem não gosta de ouvir uma boa história?

A CHEGADA DE LAURA À MINHA CASA

Conheci a Laura ainda na graduação, fazia parte da turma dos veteranos. Ela não se lembrava de mim quando nos reencontramos em 2016, em uma escola pública em que ela atuava, há algum tempo, como professora, e onde eu acabara de chegar, mas, eu nunca esqueço um rosto e me lembrava nitidamente dela nos corredores da Universidade Católica de Brasília onde havíamos estudado cerca de 20 anos antes. Quando a gente chega a um ambiente que nos é novo, é maravilhoso contar com alguém que nos acolha e receba afetuosamente. A Laura cumpriu esse papel. Eu voltava de um período difícil na escola em que eu atuava antes, e precisava daquele abraço que ela me ofereceu quando eu cheguei. Daquele reencontro, até a tarde de hoje, se passaram três anos e muitos acontecimentos.

Eu havia entrado no mestrado e concluído a minha dissertação, e tinha sugerido que ela cursasse disciplina como aluna especial. Eu achava a Laura incrivelmente inteligente e dedicada, muito estudiosa. Eu tinha certeza de que a entrada na pós-graduação a fortaleceria ainda mais e permitiria que ela fizesse contribuições importantes às pesquisas em Análise de Discurso Crítica. Eu não estava enganada. Naquela tarde em que tomaríamos um café em minha casa, nós conversaríamos sobre a nova fase que se anunciava para ela em 2020. Ela tinha sido aprovada na seleção para o mestrado, dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, e nós poderíamos tanto comemorar essa nova fase que ela viveria, como falar da fase que eu encerrava.

Enquanto eu estou aqui entretida com os meus pensamentos ouço o barulho do carro dela estacionando em frente à minha casa. Vou recebê-la já sequestrada pela alegria de reencontrá-la. Mesa posta com pão de queijo e café fresco, nos colocamos a conversar. Eu sabia que, sendo eu a pessoa que saía de um caminho para o qual a Laura iniciaria a própria jornada, era preciso ter cuidado com o que eu falaria. A minha caminhada no mestrado tinha sido marcada por grandes dificuldades, atropelos, adoecimento, perdas. Foi um percurso intenso, cheio de aprendizados, de grandes transformações, mas não foi fácil. Eu não queria trazer uma narrativa que a desanimasse ou a assustasse. Queria exatamente, a partir do que eu vivi, dizer para ela que, um dos aprendizados mais especiais que tive no mestrado, foi compreender que muitos dos temores e medos em relação a esse espaço na academia, que nós, mulheres, negras, periféricas sentimos são produzidos nesse processo de colonização dos nossos afetos sobre o qual (GROSFOGUEL,) e tantos pesquisadores dos Estudos Decoloniais falam. Fui acalmando o meu coração da alegria que me tomou e me abrindo para o diálogo que se anunciava.

- Laura querida, que saudades de você. Que alegria imensa saber que você passou no mestrado! Eu tinha certeza de que você conseguiria.

- Confesso que eu não acreditava que conseguiria. Estou surpresa até agora. E muito feliz. O contato com você me fez despertar o desejo de voltar a estudar. Eu gosto muito de estudar, sabe? Mas, a gente começa a dar aula, começa a ser tomada pelas demandas domésticas, pelos filhos, marido, vai deixando para depois e o depois nunca vem. Nossa, ainda tô aqui, organizando tudo isso pra entender como será.

- Ah, querida, vai ser lindo! Eu sabia que você passaria. Você é muito dedicada, leva a sério tudo o que faz, gosta de ler, de escrever, tenho certeza de que vai ser um caminho de muitos aprendizados.

Ela ouve aquilo com um sorriso tímido no rosto e me pergunta:

- E você, Gina, como é ter conseguido terminar tudo? Passou rápido, né?

- Laura, nem me fale! Talvez tenha passado rápido para quem estava de fora, mas, para mim, que estava mergulhada no processo, foi uma travessia cheia de desafios. Acho que o primeiro desafio teve a ver com o fato de eu demorar a entender que ali no mestrado, também era o meu lugar. Imagina, eu venho de uma família muito simples, pai e mãe que não tiveram acesso à educação. Cresci a vida inteira acreditando que a Universidade de Brasília não era para mim. Quem morava em Ceilândia, há 30 anos, ouvia as pessoas falarem com todas as letras: “UnB não é para preto e nem para pobre”. Eu nunca nem cheguei a prestar vestibular para estudar na UnB e agora me via ali fazendo mestrado. Eu acabei deixando o medo e todas essas crenças equivocadas pautarem parte da minha caminhada.

Mas, felizmente, algumas das leituras que eu fiz como parte da minha pesquisa me ajudaram a elaborar e nomear o que eu

estava vivendo. A tomada de consciência sobre a origem dos medos e das inseguranças que nos atingem é um passo importante para saber como lidar com eles. Como diz a querida professora Neusa Santos “saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas, é sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (SOUZA, p. 18). Aos poucos, eu fui entendendo que sim, aquele era o meu lugar e eu queria ocupá-lo com a força e a coragem que tinham me levado até ali. Entendi que tudo o que eu estava sentindo era parte da construção de um processo identitário, que se dá dentro das estruturas sociais das quais fazemos parte, e eu precisava abraçar, sem medos e reservas, a identidade de mestranda. Esse parece um detalhe pequeno, mas é fundamental estar despertada para tudo isso. Eu patinei muito, fiquei muito tempo perdida até processar tudo isso. Felizmente eu pude contar com a sensibilidade e com a sabedoria de uma orientadora que foi decisiva para que o medo, o sofrimento e a angústia que me solaparam dessem lugar à coragem e à força.

Eu sentia que à medida que falava tudo aquilo para a Laura, no final das contas, eu falava para mim também, nesse exercício permanente de elaboração de tudo o que eu tinha vivido. Nossa, que alívio ter passado por tudo. Cada vivência, cada sobressalto, cada momento valeu a pena. Ela me ouvia atentamente, com a sensação de que bebia cada palavra que eu dizia entre um gole de café e outro que tomava. Interrompi o que eu dizia e perguntei:

- Você quer mais pão de queijo? Tá quentinho, assei agora mesmo. Pode comer à vontade, eu amo esse pão de queijo.

Ela agradeceu sorriu e me surpreendeu com uma pergunta:

Sobre o encontro com a professora Juliana

- Você falou da sua orientadora... nossa que bom que, ao que você narra, a parceria de vocês foi boa, né?

- Nossa, foi maravilhosa. Não sei como teria sido tudo se eu não pudesse contar com o acompanhamento de uma pessoa como a Juliana. Ela teve uma atuação irretocável, teve um compromisso acadêmico, uma paciência e uma amorosidade imensos comigo.

- Que coisa boa... engraçado, eu acho que você nunca me contou como vocês se conheceram. Você que a escolheu para orientadora? Como foi isso?

- Ah, essa é uma história que já dura cinco anos e que aconteceu de um jeito totalmente imprevisível. Nós nos conhecemos em 2015, quando eu estava cursando a minha terceira pós-graduação strictu sensu pela UnB, que foi em *Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais*. Embora até aquela época eu não acreditasse que tivesse condições de cursar o mestrado, eu seguia estudando porque eu amava a pesquisa, amava ler, estava sempre me atualizando, estudar me nutre, me alimenta. Cursei todas as disciplinas da pós-graduação e chegou a fase de escolher a pessoa que ia nos orientar na escrita da monografia. Como o curso tinha sido todo a distância, o nosso conhecimento dos professores e das professoras que nos acompanhariam nesse processo era restrito. Até aquele momento, nós tínhamos tido um primeiro encontro presencial. Foi a primeira vez que eu vi a professora Juliana, foi por volta de setembro de 2014. Nesse encontro inaugural estavam alguns dos docentes que eram professores/as autores/as nessa pós. Cada um fez uma fala breve de boas-vindas aos/às cursistas, e eu já gostei da professora Juliana. Eu só voltaria a ter contato com ela quase um ano depois, quando chegamos à fase de escrita da monografia.

Para definir quem seriam os/as nossos/as orientadores/as nessa fase, a coordenação do curso criou uma dinâmica- os perfis dos professores e das professoras foram disponibilizados, com o apontamento das áreas e linhas de pesquisas que eles/as propunham, bem como os campos teóricos aos quais se filiavam. Cada cursista, em uma data e horário pré-estabelecidos, deveria entrar na plataforma e escolher o/a seu/sua orientador/a a partir dessas informações. Àquela altura, eu já havia cursado todas as disciplinas, e tinha passado por três tutores. Cada um, por um motivo diferente, se desligou do curso. Eles não eram professores efetivos da UnB e, portanto, ser formador nessa pós não era a única ou a principal ocupação que eles tinham. Aquilo me incomodou porque, a cada novo tutor que chegava, a gente tinha a sensação de que estava zerando o processo de construção de vínculos, o que para mim, que valorizo muito os vínculos nos percursos formativos, representava um prejuízo enorme. Então, quando chegou esse momento de escolher a pessoa que me acompanharia na escrita da monografia, para mim era importante que fosse alguém que pudesse estar comigo em todo o processo. Quando vi os perfis e constatei que a Juliana era professora efetiva da UnB e que, portanto, as chances de ela nos deixar no meio do processo eram menores, eu a escolhi.

Logo no início ela me chamou a atenção, porque embora não houvesse uma determinação de um número 'X' de atendimentos, ela fazia questão de ter encontros presenciais frequentes conosco. Eu me lembro, de que no nosso primeiro encontro, eu cheguei às pressas, imaginando que ela fosse a pessoa mais ocupada do mundo e que teria pouco tempo para mim. Eu já estava tão condicionada à representação de professores e professoras universitários bastante ocupados, sem tempo para muita conversa, informação que aparecia na fala de alguns colegas, que eu fiz questão de me apresentar e de falar o que eu tinha para dizer do jeito mais rápido possível. Para minha surpresa, a professora Juliana fez um movimento totalmente diferente do que eu imaginava- me ouviu atentamente, me ouviu sem

me interromper, por um minuto que fosse. Sai dali com a sensação de que eu tinha feito uma boa escolha. Passados alguns meses, eu fui surpreendida com uma situação de assédio moral na escola em que eu atuava. Foi uma situação muito pesada, muito difícil que me baqueou muito, foi exatamente na época em que eu e você nos reencontramos na escola para onde eu fui. Não tinha forças para seguir na pós-graduação. Apesar de ter feito todas as disciplinas, não tinha energia para um processo denso como a escrita de uma monografia. Abri o coração para a Juliana e disse que estava me sentindo exaurida, que os processos de tensionamento que vinha enfrentando na escola, nos últimos meses, haviam me esgotado.

E, a professora Juliana, surpreendentemente me disse: 'Eu nem sei como você pode cogitar não concluir a pós depois de ter chegado até aqui. Vamos pensar em uma solução. Você vai procurar ajuda profissional para te ajudar a atravessar esse momento que você está passando e nós vamos seguir em frente'. Dali pra frente, ela passou a ser ainda mais amorosa comigo. Em um dos encontros do nosso grupo- à época éramos 11 pessoas orientadas por ela, eu estava muito triste, chorosa, e ela me acolheu, compreendeu o momento que eu estava vivendo, propôs que eu me sentisse abraçada e o grupo que estava ali, literalmente me deu um abraço que me fez recuperar as forças para seguir em frente. Foi tanto amor que ela me deu, que eu queria honrar aquele movimento afetuoso, fidedigno, de quem me enxergava para além daquele momento de fragilidade que eu estava enfrentado. Respirei fundo, procurei ajuda médica, restabeleci minhas forças e mergulhei intensamente na escrita. Consegui entregar o texto e, o mais importante, um texto do qual eu me orgulhava.

Dali para frente os nossos vínculos foram se estreitando. A professora Juliana percebeu o quanto estudar me dava prazer e me convidou para cursar uma disciplina como aluna especial no mestrado. Confesso que tive muito medo. Eu continuava, até aquele

momento, acreditando que mestrado era para os “iluminados”, para quem tinha uma inteligência extraordinária e outros requisitos que eu não atendia. Entrar aos poucos no processo, ir pisando nesse terreno de leve, com cuidado, foi decisivo. Cursei várias disciplinas como aluna especial antes de criar coragem de enfrentar o processo seletivo. Na primeira vez que tentei, eu reprovei. Estava no olho do furacão, não pude me dedicar à preparação. No ano seguinte, tentei novamente, com mais afinco, e consegui.

Como eu disse, lidar com os meus bloqueios internos, com as crenças limitantes que eu tinha sobre o mestrado não ser um lugar que eu tivesse o direito de ocupar foi o mais desafiador. A professora Juliana sempre teve uma sabedoria muito grande para perceber e compreender essa situação. Ela teve sabedoria, mas teve, também, perspicácia e sensibilidade. Pela experiência que tinha, ela sabia que os meus fantasmas me levavam a crer que o que eu fazia não era suficiente. Trilhar um caminho novo, e que para mim, até então, era um caminho interditado, me congelava de medo. Mas, pela experiência que tinha, ao ler o que eu escrevia, ao conversar comigo, ela me sinalizava o tempo todo: ‘você é capaz, você consegue, aqui é o seu lugar, diga sim para essa oportunidade’. Ela fazia isso com tanta paciência, com tanto amor, confesso que era um amor que raras vezes se apresentou para mim na vida. Era como aquele colo que a professora Creusa havia me ofertado quando eu tinha 8 anos de idade. Um colo que envolvia me acolher, crer em mim, me incluir, me fazer sentir parte, pertencer, um colo genuíno, transbordante de afeto, amor, reconhecimento e respeito.

A sensação que a professora Juliana me provocava era de que tudo o que ela fazia era de verdade, era real, sólido, não era protocolar; ela não estava apenas buscando me orientar como aluna, ela me acompanhava de forma integral, nos meus processos complexos e intensos. Ela entendia que nós não somos como bonecos articulados de quem a gente pode separar a cabeça do

corpo. Ela me olhava na minha integralidade, percebendo as dores que me constituíam e respeitando o meu percurso até ali. O mais importante foi que, mesmo entendendo as minhas fragilidades, muitas delas constituídas nesse processo violento de socialização marcado pelo racismo, ela não me reduziu a elas. Assim como a professora Creusa ela escolheu olhar para as minhas potencialidades, embora soubesse bem das minhas fragilidades.

Ao longo do processo do mestrado, essa mesma paciência, amorosidade, sensibilidade e competência seguiram sendo demonstrados. Nos momentos de orientação, ela estava sempre muito atenta, me orientando em relação às leituras, à escrita, encontrando o exato equilíbrio entre não me cobrar ao ponto de eu me sentir sobrecarregada, e não me abandonar ao ponto de eu me sentir sozinha. Ela me dava liberdade e respeitava a minha autonomia, a minha caminhada. Quando em 2017, nós recebemos a proposta de que o Projeto Mulheres Inspiradoras fosse transformado em Programa de Governo, estar próxima a ela foi decisivo. Eu estava muito insegura, achava aquela proposta era grandiosa demais para eu assumir. O Banco de Desenvolvimento da América Latina-CAF, a Organização de Estados Ibero-americanos-OEI e o Governo do Distrito Federal-GDF desejavam que eu saísse de sala de aula para atuar como coordenadora e formadora no programa piloto. Nossa, aquilo me parecia desafiador demais! Toda a minha experiência era em escolas públicas, na minha comunidade em Ceilândia. A ideia de enfrentar algo tão novo, que pediria ainda mais autoria, criar uma proposta maior, a partir do que eu havia experimentado com os meus alunos em 2014 e 2015, me espantava. Internamente eu dizia: “eu não vou conseguir fazer isso, é grande demais, meu lugar é na sala de aula”.

Á época, a professora Juliana já tinha se tornado alguém muito especial a quem eu consultava sobre vários assuntos e com quem eu sempre tinha conversas muito proveitosas. Comentei com

ela a proposta dos organismos internacionais e mencionei que não queria enfrentar aquele desafio. Ela, então, me olhou profundamente nos olhos e me disse: 'O universo inteiro está se movimentando para que você ocupe esse espaço e você vai resistir? Você vai dizer não?' Eu esperneava dizendo: 'Não, professora, mas o meu lugar é com os meus alunos, com os/as estudantes da quebrada, da minha comunidade, é ali onde eu me sinto mais útil'. Ela ponderou: 'Mas, veja, você não vai deixar de estar trabalhando com os/as estudantes da sua comunidade, o que você vai fazer é ampliar o alcance do seu trabalho de forma que outros/as e mais estudantes possam ser alcançados'. O fato é que ela argumentou de forma tão lúcida e amorosa que eu passei a cogitar a possibilidade. Mas, houve algo que ela disse que foi decisivo. Ela mencionou: 'Pense que você não estará sozinha nisso! O nosso grupo de pesquisa vai estar com vocês, a gente se apoia, vamos construindo juntos, no que nós pudermos ajudar, conte conosco'. Essa disponibilidade em estar conosco, ombro a ombro, somando na construção do projeto piloto foi decisiva, me deu a coragem e o ânimo de que eu precisava para enfrentar aquele desafio.

Hoje, passados três anos e vendo o Projeto Mulheres Inspiradoras sistematizado como política pública, chegando a 51 escolas, formando professores e professoras para construírem os seus próprios projetos autorais, tendo como foco a promoção do letramento literário, racial e crítico, em uma perspectiva decolonial e emancipadora, eu fico muito grata à professora Juliana por ter me encorajado e me apoiado para empreender essa jornada. Foram muitos aprendizados, houve muito fortalecimento no caminho, conexões com pessoas incríveis com quem tenho aprendido muito. É certo que também houve desafios, desencantos, erros, tropeços, porque é assim que a gente constrói a nossa caminhada. Mas, sem dúvidas, foi maravilhoso ter vivido tudo isso. E, posso te assegurar que foi maravilhoso porque eu não estava sozinha. Como costuma dizer a professora Juliana: 'Sozinha a gente se abandona, a gente se arrebenta'. E, a ela foi decisiva

para que a gente conseguisse construir essa Comunidade de Aprendizagem⁵⁴ que o Programa Mulheres Inspiradoras se tornou. Admiro muito o trabalho da professora Juliana e a reverencio também pelo ser humano que ela é. Tenho uma gratidão enorme por todo o tempo, o carinho, a paciência e a amorosidade que ela investiu no período em que trabalhamos juntas. E acho importante destacar que, a despeito do que se poderia imaginar, como orientadora, ela não constrói conosco uma relação maternal, na acepção negativa que essa palavra poderia ter por estarmos falando de um contexto acadêmico. Não se trata de *maternalismo*, mas de transgredir à cultura colonizadora que já está cristalizada na universidade. Quando falamos de descolonizar o conhecimento nos espaços acadêmicos, a gente precisa saber que isso só vai acontecer se for acompanhado de outros processos que envolvam a descolonização das relações, a descolonização dos lugares de poder que ocupamos. O que eu sinto na minha relação com a professora Juliana é que ela está atenta a isso, à necessidade de não repercutir e de não reproduzir relações acadêmicas marcadas por abuso de poder, mas nós duas estamos atentas ao fato de que ela é a autoridade acadêmica altamente qualificada para me orientar.

Eu não gostaria de ter uma orientadora que não me fizesse sentir desafiada a aprender, a superar os meus limites. Eu queria exatamente uma orientadora que me provocasse a seguir em frente, a ter um alto nível de exigência em relação a mim mesma, que não facilitasse as coisas para mim, que me fizesse entender a seriedade que é ocupar o espaço acadêmico, produzir conhecimento, se filiar a um campo de pesquisa. A professora Juliana me proporcionou todas as experiências, mas não precisou lançar mão de expedientes inadequados que já estão tão naturalizados no espaço acadêmico, que as pessoas sequer percebem que eles seguem operando. Essa parceria sólida, baseada no respeito mútuo e no reconhecimento dela como uma autoridade

54 Nos termos de bell hooks (2013).

qualificada e chancelada para me orientar deu tão certo que, apesar de todos os percalços, eu consegui escrever a minha dissertação, entregá-la e cumprir todos os prazos em relação à defesa.

A CAMINHADA NA PESQUISA AO LONGO DO MESTRADO – OS DESAFIOS DE ENTENDER O PERCURSO

Eu nem me dei conta de que havia me delongado tanto naquela narrativa sobre o encontro com a professora Juliana. A Laura me olhava atentamente, parecendo sorver cada palavra. Mas, preferi me calar e ouvi-la também. Afinal, nós estávamos ali para ouvir uma a outra. Eu sinto que o que eu vivi no encontro com a professora Juliana é algo tão especial para mim que é sempre muito difícil me reportar a essa história de forma objetiva. Mas, entendia que já havia apresentado um relato que era o suficiente para a Laura entender um pouco mais dos nossos vínculos. Fiz uma pausa na minha longa explanação e disse:

- Enfim, Laura, a gente viveu tantas coisas nesses últimos cinco anos que não sei se o que eu sinto já é algo que consigo traduzir em palavras. O que eu te disse é uma parte do que eu sinto e percebo, mas talvez, só daqui a alguns anos eu consiga traduzir tudo com a plenitude que eu pretendo. Mas, me fale de você, quais são as suas expectativas em relação à entrada no mestrado, quero te ouvir sobre isso.

A Laura, então, deu um longo suspiro e disse que estava muito feliz com tudo o que estava acontecendo e me falou:

- Na verdade, eu quero te ouvir mais. Tô aqui para aprender com a sua experiência, sabe? Sei que cada um/a faz o seu percurso, faz o seu caminho, mas é sempre bom ouvir alguém que tenha passado

pela experiência e que possa compartilhar os aprendizados que teve conosco. Me fala um pouco sobre como foi a sua caminhada na pesquisa em relação ao tema, em relação à sua etnografia, em relação à sua escrita. Eu tenho a impressão de que dois anos passam tão rápido e parece tão pouco tempo para que a gente faça tantas coisas- ler um sem número de livros e artigos, fazer imersão no campo de pesquisa, articular os dados com os teóricos que a gente leu. Nossa! Isso parece algo complexo!

- Ah, minha amiga, você trouxe um ponto central- o percurso na pesquisa. Sabe que eu descobri que não há receita ou fórmula, ou 'bala de prata', ou caminho único? Confesso que tenho a sensação de que boa parte da nossa caminhada no mestrado está relacionada a isso- a encontrar o nosso próprio método, no sentido de descobrir o que funciona melhor quanto a conseguir articular todos esses elementos de forma harmônica- leitura, fichamentos, construção de dados, articulação de autores, escrita. Durante muito tempo eu fiquei presa à ideia de que há "um jeito certo" de fazer mestrado. As pessoas vivem ensinando receitas para tudo, e no caso do mestrado, da pós-graduação, acontece o mesmo. Como eu disse, não há fórmula mágica.

Para mim, o que funcionou foi fazer um mergulho intenso em todo o processo. Como eu já mencionei, a professora Juliana conduziu tudo com muita experiência e sabedoria. Então, aos poucos ela foi me ajudando a entender que fazer pesquisa não é colocar aquilo que você se propôs a pesquisar em uma fôrma, em um molde, para caber no que você idealizou quando entregou o seu projeto de pesquisa, como parte do processo seletivo do mestrado. É preciso estar atenta aos movimentos do seu campo de pesquisa, é preciso estar atenta ao que os dados vão te apontando, vão te sinalizando. Ela me orientou a ir à campo já no primeiro semestre, para sentir esse movimento. Concomitante a isso eu fui cursando as disciplinas e fazendo as leituras recomendadas por ela. No meu caso, também foi importante entender

que embora eu estivesse em meio a um processo muito pontual em relação à geração de dados, a minha etnografia não começara no mestrado. Eu estava imersa no contexto escolar há 27 anos.

Todas essas vivências como professora compunham a minha etnografia. Eu não estava entrando no campo, que eram algumas das escolas alcançadas pelo Programa Mulheres Inspiradoras, como uma estranha. As pesquisas mais recentes em Análise de Discurso Crítica, em diálogo com os Estudos Decoloniais, tentam rechaçar essa perspectiva positivista e cartesiana de uma pesquisa feita por um sujeito universal, que não se pronuncia sobre o seu lócus de enunciação. (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017). Eu fui entendendo, nas interlocuções com a professora Juliana, que eu era uma professora da educação básica, que estava tendo a oportunidade de aprofundar o meu olhar de pesquisadora, fazendo leituras mais densas, filiando-me a um campo teórico específico, mas com a consciência de que ignorar tudo o que me constituiu até ali, imaginando o mestrado como um marco zero da pesquisa, seria um equívoco.

Então, tão importante quanto aprofundar os meus saberes sobre metodologia de pesquisa, era manter os olhos atentos, a percepção acesa em relação a sentir o que o campo me mostrava. Também foi importante entender que dinâmica seria mais produtiva para mim quanto a documentar, fichar, registrar as leituras que eu fazia, para, no futuro, produzir o diálogo com os dados que estavam se apresentando na etnografia. Assim, ao acumular um volume de leituras, fui também construindo o meu próprio método para sistematizar o que essas leituras traziam de proveitoso para a minha pesquisa. Não acredito que haja um método universal que atenda a todo mundo. Soube de gente que faz fichamentos a mão. Já conversei com pessoas que ficham todas as suas leituras com resumos, outros sublinham os tópicos no próprio livro. O importante é você mesma descobrir o que faz sentido para você.

- Olha, que interessante. Eu também penso assim. A gente tem que descobrir o que funciona melhor para cada uma de nós. Mas, me diz uma coisa, você mencionou que a sua pesquisa foi feita em algumas das escolas vinculadas ao Programa Mulheres Inspiradoras, mas você decidiu pesquisar exatamente o quê em relação a essas escolas?

Aquela pergunta me fez voltar ao tempo seis meses atrás, quando eu estava escrevendo a minha dissertação. Lembrei-me do momento da defesa, das madrugadas lendo, escrevendo, transcrevendo dados. Por alguns segundos, divaguei no tempo. Seria bom relembrar a minha pesquisa em uma conversa com uma pessoa verdadeiramente interessada em conhecê-la. Fico sempre me perguntando, quem lê as nossas dissertações além da Banca Examinadora? Pedi licença e fui até o quarto buscar a última versão do meu texto para mostrar para ela.

- Olha aqui, Laura, esse é o texto resultado da minha pesquisa. Confesso que quando defini o meu projeto de pesquisa, eu tinha uma perspectiva bem diferente. Mas, quando me lancei de forma mais intensa ao campo, fui sentindo que precisava desenvolver uma pesquisa sobre identidade docente. Ao longo da caminhada como professora, desde os primeiros movimentos, em 2003, na busca por minha resignificação profissional até a realização do PMI, fui percebendo que a mudança em minhas práticas pedagógicas, que incluiu a adesão a obras literárias escritas por mulheres negras, e a utilização de metodologias pedagógicas mais horizontais, onde a voz e a participação dos/as estudantes se apresentasse de forma mais efetiva, foram trazendo profundas transformações à minha identidade docente. Depois de vivenciar essas importantes mudanças, entendi que fazia sentido ampliar as reflexões sobre isso, realizando um estudo que pudesse focalizar as mudanças nas identidades docentes de professores e professoras que participaram do processo de ampliação do PMI em 2017 e 2018.

A Laura então pegou o calhamaço de papel, as páginas encadernadas em espiral, da minha dissertação e começou a folhear, ia passando as páginas devagar, percorrendo os olhos aqui e ali, mencionando em voz alta alguns tópicos que encontrava e que lhe chamavam a atenção. Senti que, por alguns minutos, ela ficou absolutamente tomada por esse movimento. De repente, aqueles instantes de diálogo entre ela e os papéis que ela folheava, foram interrompidos e ela retomou o diálogo comigo:

- Nossa, daqui a dois anos eu terei que apresentar um texto como esse, olhando assim, parece que é muito trabalho a ser feito em dois anos, fico sempre com essa impressão. Olhei aqui na bibliografia, meu Deus, você teve que ler tantas coisas!

Eu senti ali uma tensão, na verdade, uma apreensão e tratei de acalmá-la.

- Minha amiga, quando está tudo organizado assim, em um texto, parece que é muita coisa. Mas, creia, essas leituras que aparecem aí, são as vozes que nós encontramos, eu e a professora Juliana, que guardavam diálogo, que ressoavam naquilo sobre o qual eu estava pesquisando. Talvez sejam, de fato, muitos/as autores/as, mas quando você mergulha nessa construção de ideias com eles/as, tudo flui, faz sentido, é muito prazeroso. A gente vai encontrando na escrita desses/as autores/as, o que está ali, anunciado no seu campo de pesquisa e é fortalecedor perceber que você não está sozinha em suas percepções.

Depois que eu disse isso, ela voltou, mais uma vez a folhear a dissertação, e seguia manuseando, indo, voltando, olhando, explorando o sumário, observando as referências bibliográficas. Olhando aquela cena, decidi deixá-la um pouco sozinha em seus pensamentos. Fiquei em silêncio, fiz um sinal de que iria recolher parte da louça que estava à mesa para levar para a pia, e aproveitei para lavar alguns pratos e copos. Era o pretexto que eu precisava para me afastar um pouco e

permitir que a Laura explorasse o texto sem que eu estivesse ali, talvez pressionando-a, ainda que não quisesse, a fazer aquele movimento de forma mais rápida. Certamente eu enviaria o arquivo da dissertação para ela. Mas, eu sabia que também era interessante que ela olhasse para o texto e, a partir dele, naquele momento, em que estávamos as duas tão disponíveis e tão abertas para aquela conversa, ela pudesse fazer perguntas, falar das suas impressões, dos seus medos, das suas expectativas. Não sei quanto tempo ficamos as duas, cada uma entretida nas suas respectivas tarefas- eu lavando a louça e organizando a cozinha e ela folheando o texto. De repente, talvez depois de 15 minutos, o silêncio é interrompido por uma pergunta.

DIÁLOGO SOBRE A PESQUISA

- Gina, eu queria te ouvir falar um pouco mais sobre a construção da sua pesquisa. Você falou que o campo te apontou que caminho seguir, como é isso?

- Ah, sim, que pergunta interessante. Em relação a isso, eu acredito ser importante dizer, mais uma vez, que a minha pesquisa no mestrado foi um contínuo do que eu já vinha fazendo desde 2014 no Projeto Mulheres Inspiradoras, quando nós desenvolvemos a primeira edição da proposta com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental 2 de Ceilândia. Como você deve se lembrar, o Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) surgiu da minha necessidade de ressignificar a minha prática pedagógica. O projeto é uma proposta de transgressão à educação bancária e colonial que nós temos, que privilegia narrativas e perspectivas históricas euro-centradas em seus materiais didáticos e reduz a margem de ação do/a estudante a copiar, reproduzir, repetir, obedecer, silenciar. O PMI, a partir da adesão à Pedagogia Crítica de Projetos, provoca os/as estudantes a outros fazeres: pensar, contestar,

construir, refletir, interagir, e faz isso a partir de uma proposta centrada na escrita autoral e nos letramentos literários.

Diante disso, em minha especialização em Letramentos, em 2015, eu fui instigada a refletir sobre como o PMI trazia novas perspectivas aos/às estudantes, porque ele provocava esse movimento decolonial de trazer metodologias mais horizontais, alinhadas à educação como prática da liberdade, e estimulava o conhecimento de autoras que normalmente são alijadas do cânone da literatura brasileira. Assim, em 2015, eu pesquisei sobre como a proposta da Pedagogia Crítica de Projetos, a partir da literatura contra-hegemônica, reflete nas aprendizagens e nas identidades dos/as estudantes. Já em 2018, quando eu iniciei o mestrado, nós tínhamos tido a vivência de 2017 de ter pensado, construído o sistematizado o “Programa Mulheres Inspiradoras”, em uma experiência piloto com 15 escolas públicas do DF. Esse novo movimento trouxe uma possibilidade: de eu ter interações mais intensas com os meus pares, ou seja, com professores e professoras. Tornou-se muito recorrente que eles e elas quisessem compartilhar comigo os desafios que estavam enfrentando ao realizar os seus projetos pedagógicos, os aprendizados que estavam tendo, as transformações que estavam vivendo.

A partir desses acontecimentos, eu percebi que o meu campo de pesquisa estava me anunciando novos caminhos. Inicialmente eu apresentei um projeto de pesquisa que focalizava os/as estudantes como participantes da minha pesquisa. Eu tinha a expectativa de investigar as representações que eles e elas tinham acerca do Ensino de Línguas na escola. Como o PMI é um projeto que privilegia muito a escrita autoral, os letramentos crítico e literário, ao longo do tempo em que eu o desenvolvi, junto a estudantes do 9º ano, eu percebi que a minha insistência em leitura e escrita autoral causava algum estranhamento para eles e elas. Infelizmente, ainda prevalece um ensino de línguas muito centrado na perspectiva estruturalista, no ensino de

categorias gramaticais de forma descontextualizada, sem diálogo com o texto. Então, embora a proposta de pesquisa inicial fosse relevante, eu entendi que, uma vez que o programa estivesse se consolidando como uma das políticas públicas do Distrito Federal, na proposição de uma educação antirracista e antissexista, era fundamental observar como a formação que estávamos oferecendo repercutia, também, nas identidades docentes. Observar esse aspecto também era muito importante para que a minha pesquisa pudesse ser útil a que a política que estávamos construindo fosse retroalimentada, ou fortalecida.

Depois dessa longa explanação, convidei a Laura a me acompanhar até a sala e sentar-se ao sofá que, àquela altura eu presumia que fosse mais confortável do que as cadeiras onde estávamos acomodadas, há quase uma hora e meia, na cozinha. Ela aceitou prontamente, e tratou de levar a dissertação consigo, que seguia folheando, enquanto me ouvia atentamente. Ela sentou-se na poltrona que fica mais ao canto na sala e, enquanto isso, eu abria as janelas e as cortinas para ventilar o ambiente. Antes de eu me sentar ao sofá, ela trouxe outra pergunta;

- Então, você optou por pesquisar identidade docente, certo?

Eu já acomodada no sofá, ao lado dela, respondi:

- Isso. O meu objetivo principal foi justamente investigar, sob o enfoque da Análise de Discurso Crítica, como os processos de mudança de identidade docente operam no contexto do PMI. A partir desse objetivo, eu defini outros, mais específicos como: analisar e interpretar os modos como os processos identificacionais são (re) construídos pelos/as professores/as ao longo de sua experiência de formação continuada no PMI; investigar as representações discursivas de professoras e professores em suas práticas pedagógicas vinculadas ao PMI.

Eu consegui me recordar do objetivo geral e alguns específicos de cabeça. A gente fica tão mergulhado na escrita da dissertação, que chega a memorizar certos trechos. No meu caso, ao longo da escrita, eu havia colocado esses objetivos na parede do quarto onde eu estudava. Eu sabia que era importante escrever o tempo todo mantendo o foco nos objetivos que eu havia estabelecido como parte do meu trabalho, para não divagar e não me perder na escrita. Então, embora com algum esforço mental, eu conseguisse recuperar todos os meus objetivos específicos de pesquisa, eu achei apropriado apontar na dissertação onde eles apareciam. Falei para ela:

- Pois é, os outros objetivos específicos estão aí, bem na parte introdutória do texto. Quer dar uma olhadinha?

Ao que ela respondeu:

- Ah, sim, pera aí... só um pouquinho, me deixa ver onde está... hum, aqui, achei, página 19. Aqui diz que os objetivos específicos também foram: “Analisar os significados acionais por meio dos gêneros discursivos explorados na formação do PMI, a fim de compreender os processos de construção de agência e de autoria criativa docente, com foco nos eixos do conhecimento, do poder e da ética; pesquisar a articulação de gêneros discursivos e estilos, no sentido de compreender quais os constrangimentos e possibilidades de mudança no que se refere a práticas socioeducacionais alinhadas com os ideais da Pedagogia Crítica e propor modos de colaboração para o PMI no sentido de compreender lacunas e possibilidades e propor mudança na formação continuada docente”. Nossa interessante. E como você fez para definir a metodologia que te permitiria atingir esses objetivos?

- Como eu trabalho com o campo de pesquisa dos estudos críticos do discurso, eu precisei ter uma atenção muito especial à metodologia. Isso porque, a Análise Crítica do Discurso compreende o discurso como “uma prática social que estabelece, mantém e

transforma as relações de poder e as entidades coletivas nas quais existam relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p.98). Ou seja, na perspectiva da ADC, o discurso é tomado como uma prática ideológica que “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001 p.98). Era necessário, portanto, construir uma metodologia atinente aos pressupostos teóricos da ADC que, como campo teórico e metodológico parte de um problema social com aspectos semióticos e de quais são os possíveis problemas para a sua superação.

Uma vez definido o problema ou a preocupação sobre a qual a pesquisa vai se debruçar, passa-se ao processo de identificação dos obstáculos a partir de três análises: análise da conjuntura, análise da prática particular e análise de discurso. Ao longo das duas primeiras etapas o objetivo é investigar as redes de práticas em que se localiza o problema de caráter semiótico. Ao analisar a conjuntura e a prática particular, busca-se fazer a contextualização da análise discursiva. O intento é fazer com que os textos analisados sejam relacionados às suas questões mais amplas e ao seu contexto particular. Ainda sobre a ADC é importante destacar que ela se situa na tradição da pesquisa qualitativa em função do foco na análise detalhada de textos e discursos. Eu optei por trabalhar com a metodologia da pesquisa etnográfica, porque a etnografia é uma abordagem metodológica adequada para o estudo da prática social, no contexto da ADC, justamente porque o discurso é uma dimensão da prática social (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017).

Ainda sobre a metodologia eu acho importante destacar que eu entendo a etnografia para além da descrição de situações, ambientes, pessoas e a reprodução de falas e dos depoimentos dos sujeitos pesquisados. O que eu me esforcei em fazer, como indico aqui na página 83 da minha dissertação, em diálogo com André (2008) foi “reconstruir as ações, interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista,

suas categorias de pensamento, sua lógica”, porque eu compreendo que, para chegar às significações do/a outro/a, como pesquisadores/as, devemos fazer um esforço de ir além dos seus métodos e valores, aceitando outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo. Então, a metodologia que eu adotei foi a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico-crítico, trabalhei com observação participante, registros autorais, notas de campo, entrevistas semiestruturadas.

Mas, como você vai observar, à medida que caminhar um pouco mais nas suas leituras em ADC, a Análise de Discurso Crítica é um campo teórico-metodológico que só existe em diálogo com outras teorias. Então, eu construí diálogos transdisciplinares com outros campos teóricos, como a Pedagogia Crítica, o Protagonismo da linguagem e os textos como agentes, Identidade docente e a Pedagogia Transgressiva de Projetos. Todo o estudo foi realizado em diálogo com os Estudos Decoloniais. - Nesse momento, achei oportuno falar de forma resumida sobre o resultado da pesquisa. Eu sentia, que pela pergunta da Laura, ela queria entender o percurso, o caminho metodológico, mas também entender quais foram os resultados apontados pela pesquisa.

- Como eu mencionei, o meu trabalho de campo envolveu visitas às escolas, participação em eventos promovidos pelos professores e professoras que aceitaram ser parte da pesquisa, conversa com os/as estudantes. Eu optei por trabalhar com nove docentes: homens, mulheres, pessoas recém-chegadas à profissão, pessoas com longa trajetória, pessoas negras e brancas; privilegiei escolas em territórios mais periféricos para trazer essa diversidade de vozes que compõem o contexto educacional. E foi muito prazeroso fazer todo esse percurso que evidenciou que, no contexto da pesquisa, professores e professoras representam a si mesmos/as e às suas práticas associadas ao Programa Mulheres Inspiradoras utilizando recursos linguístico-discursivos relacionados às categorias: *metáforas, avaliações, modalização, representação de eventos e*

de atores sociais. Eu concluí que essas representações anunciam mudanças identitárias relacionadas à resignificação que esses/as docentes trazem às suas práticas pedagógicas. Os dados também revelaram que os textos de autoria de mulheres negras e periféricas, exerceram agência e protagonismo, tanto na mudança identitária dos docentes, como na promoção do engajamento, e dos processos de identificação dos/as estudantes.

Acabei percebendo que, mais uma vez tinha me empolgado, falando da minha pesquisa, e estava ali para ouvir a Laura, que continuava me dispensando a mesma qualidade de atenção: olhos atentos, ouvidos ávidos, típicos de alguém muito interessada em aprender. Interrompi aquela longa explanação e disse para ela:

A DESPEDIDA, OU ATÉ MAIS, NOS ENCONTRAMOS NA PRÓXIMA CONVERSA

- Olha, fique tranquila. Você vai encontrar o seu caminho na pesquisa. O projeto que você apresentou no mestrado é maravilhoso, eu tive a chance de ler. Ele já está bem amadurecido, tem consistência e muita intencionalidade anunciada. Tenho certeza de que, caso o campo te proponha outros caminhos, você tem a sensibilidade e a flexibilidade necessárias para refazer a rota. Viva um dia de cada vez, dê o seu melhor, aproveite cada minuto para ampliar o seu repertório de leituras. A escrita flui quando a gente já leu bastante, porque é difícil fazer brotar alguma coisa onde há aridez. Onde há abundância de leituras, de experiências intensas, de dedicação séria, tudo isso transborda na nossa escrita. Eu sei que você é altamente comprometida com tudo o que faz, então, como eu disse, vai ser lindo.

Mais uma vez um enorme sorriso se abriu no rosto de Laura. Ela tinha olhos de menina que chega à escola no primeiro dia de aula, com toda a vontade do mundo de aprender. Me senti muito tocada por aquela empolgação, por aquele entusiasmo, sobretudo, porque conhecendo a Laura como conheço, eu sabia que não era fogo de palha, não era um interesse que arrefeceria diante do primeiro obstáculo. Era um interesse genuíno de uma pesquisadora séria, que estava agarrando com unhas e dentes a oportunidade de voltar a estudar.

Nesses átomos de segundos em que eu pensava sobre a alegria de ver a Laura tão animada com a sua pesquisa, percebi que ela olhou para o relógio digital que fica na sala e trouxe uma expressão de surpresa no rosto. Em um sobressalto me disse:

- Nossa, Gina, já estamos conversando há mais de duas horas! Meu Deus! Esqueci completamente do tempo. Preciso buscar o meu filho na casa da minha sogra. A conversa estava tão boa que não vi o tempo passar. Nossa, vou sair daqui já cheia de ideias e de vontade de começar as minhas leituras. Foi bom demais conversar com você. Sabe, me acalmou em relação a alguns pontos. Eu tô super feliz com a entrada no mestrado, mas também apreensiva com esse caminho que se apresenta tão inesperado e tão novo pra mim. Muito obrigada por essa conversa.

Àquela altura a Laura já estava de pé, com a bolsa na mão. Entregou uma sacola que carregava consigo desde que chegou e que, só naquele momento me avisou que se tratava dos livros que emprestei para ela, por ocasião da preparação para o mestrado. O propósito da visita também era devolvê-los. Eu me levantei e fui acompanhando-a até a porta de saída. Antes de me despedir, fiz questão de dizer para ela:

- Minha querida, serão dois anos de aprendizados muito preciosos. Como eu disse, haverá provavelmente intercorrências. A

vida segue enquanto a gente faz o mestrado: os/as filhos/as, o marido, a casa, a nossa saúde, os/as amigos/as, tudo isso precisa continuar sendo enxergado nessa caminhada. Viva um dia de cada vez, abrace a oportunidade que a vida te deu de dar prosseguimento aos seus estudos e, quando a insegurança bater, afirme para si mesma, com toda a sua convicção: *a universidade pública é um lugar que eu posso ocupar*, é um lugar que eu vou ocupar com toda a ética, responsabilidade e compromisso social, mas não vou deixar de ocupar por medo ou por imposições de processos violentos de colonização aos quais todos/as fomos submetidos/as. E, lembre-se de que poderemos sempre contar uma com a outra. Te espero para tantos outros cafés, quantos se fizerem necessários. Obrigada por ter passado essa tarde comigo. Ainda hoje, vou te enviar o *link*⁵⁵ da minha dissertação, para que você possa olhá-la com mais calma.

Nos abraçamos longamente, Laura agradeceu mais uma vez, e eu fiquei ali, no portão da casa, observando-a manobrar o carro, aos poucos, desaparecer da paisagem e acessar outros espaços aos quais ela e todos nós temos o direito de pertencer.

PALAVRAS FINAIS

Esse breve conto tem uma interlocutora imaginada por mim. Eu o escrevi, como anunciei na introdução, vislumbrando como leitores/as pessoas que estão acessando a universidade e que serão tomados/as por todos os temores que nos tomam quando adentramos o novo. O assombro e o espanto comuns a esses momentos, aos poucos devem dar lugar para a serenidade e para a calma. Mas, para que isso aconteça, a gente precisa tomar as rédeas desse processo. Ninguém pode assumir o nosso lugar como

55 Link da Dissertação: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38764>>

protagonistas das nossas pesquisas, ninguém vai nos salvar das batalhas que vamos travar pelo caminho a não ser que estejamos dispostos/as a assumir as nossas atribuições diante das tarefas que nos propusemos a cumprir, cientes de que para fazê-lo seria necessário muito compromisso ético e muita seriedade.

A minha caminhada no mestrado foi árdua, como descrevi em parte aqui, mas foi muito produtiva, porque saí dela profundamente transformada, sentindo-me fortalecida, com aprendizados muito maiores do que eu imaginei que teria. Agradeço à professora Juliana por ter me acompanhado com tanta responsabilidade, competência e respeito nesse percurso e desejo vida longa ao trabalho dela na universidade. Que venham muitos outros momentos de celebração como esse que temos agora. Que tenhamos ainda muitas outras décadas a comemorar com a presença dela na universidade, colaborando para a construção de conhecimentos que possam nos ajudar a ter um mundo mais justo e mais bonito. É um pouco desse desejo: de produzir conhecimento para transformar o mundo que você, leitor/a, encontrará em minha dissertação, que eu te convido a ler na íntegra. Ela se encontra no repositório de dissertações da UnB. Depois da leitura, a gente marca um café? Que tal?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 15ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2008[1995].

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. [1992].

GROSFUGUEL, R. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo século XVI*. Revista Sociedade e Estado. Tradução de Fernanda Miguens. 2016, vol.31, n.1, pp. 25-49.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MAGALHÃES, Izabel, MARTINS, André Ricardo, RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso Crítica- Um método de pesquisa qualitativa*. Editora UnB, 2017.

SOUZA. Neusa Santos. *Tornar-se negro* (ou as vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social). 2^a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

POSFÁCIO

Tecendo o devir, desfiando os nós

Teço teias de palavras pela vida. Nascem na roca de fiar do meu destino. O encontro do tempo com os fios criativos inauguram em mim nova autoria. Não só de textos, mas de texto-vida. Os fios grisalhos narram memórias antigas, guardadas na gaveta da cômoda de minha vó. Se misturam e se fiam em mandalas coloridas, como grávidos de si mesmos. Brilham e espelham meus sonhos. Às vezes, sofrem arremate seco. Engulo vazio e percebo os textos velarem pequeninas mortes em mim. Sigo escrevendo, espiralando minhas ideias em lemniscatas e resgatando novo fôlego com cheiro de futuro. Aprendo a circular minhas dores com as aranhas, animais fêmeos, que visitam de quando em quando meu baixo ventre, me fazendo recordar que escrita é entrega. Nesses dias, relaxo por breves instantes e escrevo nua.

Juliana Dias

SOBRE A ORGANIZADORA



JULIANA DE FREITAS DIAS

Sou Juliana Dias, mãe, mulher, educadora e escritora. Sou filha de uma linda mineira, Agda Maria, e de um goiano maroto, Daisy Dias. Nos silêncios dos conselhos de minha mãe, acharam brecha a seriedade e o sotaque de terra firme que logo se alojou no meu jeito menina de ser. Fui crescendo e aprendi a transmutar a seriedade em pergunta. Passei a exigir explicação do destino não como a garça que pousa uma única perna no chão, mas como o elefante, deixando a pesada marca das patas no barro... meu 'eu' racional tomou a frente e quase perdi a essência de quem sou. Com a maturidade aprendi a ouvir o pensamento do meu coração; comecei a prestar atenção na perna da garça que não pousava no chão; senti a alquimia da minha mãe e do meu pai se materializando dentro de mim. Passei a misturar poesia com ciência; arte com docência. Assim, estou aqui agora, como professora e pesquisadora da Universidade de Brasília há 12 anos em estado de celebração.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Atauan Soares de Queiroz

Docente do Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Barreiras (BA), é licenciado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB).

Caroline Vilhena

Jornalista formada pelo Uniceub e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. É membro do grupo de pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA - PPGL/UnB) e atua, ainda, como professora de Língua Portuguesa e Redação em escolas particulares do DF. Ministra cursos e oficinas de Escrita Criativa para os mais diversos públicos e desenvolve pesquisas ancoradas na Análise de Discurso Crítica (área de concentração: Linguagem e Sociedade - Linha de Pesquisa: Discursos, Representações Sociais e Textos), com foco, principalmente, nos seguintes temas: Discurso, Identidade, Ideologia, Família e Educação.

Djonatan Kaic Ribeiro

Bacharel em Serviço Social, Mestre e Doutorando em Política Social pela UnB. Estudo sobre sexualidades, direitos, ontologias e espistemologias.

Edilan Kelma Nascimento Sousa

Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB, na área de Linguagem e sociedade. Integrante do GECRIA (UnB/CNPq), grupo de pesquisa e estudos: Educação crítica e autoria criativa. Mestre em Linguística na Universidade de Brasília – UnB, na área de Linguagem e Sociedade. Especialista em Revisão de Texto (Uniceub) e em Português Jurídico (Processus). Servidora do Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

Gina Vieira Ponte de Albuquerque

Professora da educação básica na Secretaria de Educação do DF há mais de 30 anos. É graduada em Letras/Português pela Universidade Católica de Brasília. Pela Universidade de Brasília é mestra em Linguística, especialista em EAD, em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, e em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais. Autora do Projeto Mulheres Inspiradoras, agraciado com 13 prêmios, entre eles, o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos.

Gissele Alves

Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília/UnB – Brasil; mestre em Linguística também pela Universidade de Brasília/UnB. Sou, também, especialista em Leitura e Produção de Textos pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – Santa Catarina e licenciada em Letras Português-Inglês e suas respectivas literaturas também pela UNIVALI. Sou docente do Instituto Federal de Brasília/IFB e membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília –NELIS/CEAM/UnB e do grupos de pesquisas: Identidades na pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica: estudos em Análise de Discurso Crítica PPGL/Unb e Linguagem e Práticas Sociais CSSB/IFB. Sou ainda sócia da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso/ALIED. Pesquiso em Análise de Discurso Crítica, Novos Estudos do Letramento e Sociologia da Educação e da Juventude com foco em construções identificacionais, representações discursivas, discursos do letramento, educação superior e juventudes.

Jonas Bach Junior

Professor adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Licenciado em filosofia e formado em jornalismo e pedagogia, fez seu percurso acadêmico na educação. Pós-Doutor pela Unicamp e Doutor pela UFPR, com estágio na Alanus Hochschule, sua pesquisa abrange a fenomenologia de Goethe, a filosofia da Educação de Steiner e a Pedagogia Waldorf.

Lorena Eufrasio Cardoso

Formanda em Letras Português (Licenciatura) pela Universidade de Brasília (UnB); pesquisadora do grupo de pesquisa GECRIA e professora de escrita criativa do Projeto Escrita Jovem; autora profissional de peças teatrais infantis; professora na Educação infantil desde julho de 2021.

Maysara Reany

Mestra do Programa do Pós-Graduação em Linguística, da Universidade de Brasília. Foi vencedora da Olimpíada de Língua Portuguesa, em 2016, na categoria artigo de opinião como orientadora e na categoria relato de prática como escritora. Foi supervisora do Centro de Ensino Médio 02 de Brazlândia e atualmente atua como formadora da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

Nubiã Tupinambá

Aldeia Tukum. Mestra em linguística pela UnB, com a dissertação: “Identidades, vozes e presenças indígenas na UnB: sob a ótica da Análise de discurso crítica”. Pedagoga, Especialista em EJA pela Universidade Estadual de Santa Cruz em Ilhéus-Ba. Foi fundadora do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira- CAPOREC no sul da Bahia, funcionária da Ong: FASE-BA (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional) Atuou na Coordenação Estadual da Educação Escolar Indígena, e na Superintendência da Educação Profissional no diálogo com a Educação Escolar Indígena. Atualmente, doutoranda em linguística na UnB. Membro da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB -AAIUNB e do Conselho Indígena do DF-CIDF.

Sila Marisa de Oliveira

Professora há mais de 20 anos. Licenciada em Letras/Português e Espanhol pela Universidade do Vale do Itajaí, mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília. É professora Waldorf de Português Brasileiro e pós-graduanda em Desenvolvimento Humano sistêmico-fenomenológico.

ÍNDICE REMISSIVO

A

ADC 156, 157, 162, 168, 202, 228, 229, 254, 255, 273, 298, 299
 agendas críticas 79, 90, 95, 96, 102, 103, 104, 107, 108
 antropologia 22, 23, 24, 38
 antropologia filosófica 22, 23, 38
 Antroposofia 20, 24, 38, 43, 84, 90
 aprendizagem 18, 19, 20, 22, 29, 31, 35, 40, 41, 50, 67, 72, 85, 120, 139, 164, 167, 214, 245
 autoeducação 16, 20, 21, 22, 23, 28, 30, 36, 40, 65, 66

B

Banca Examinadora 146, 147, 292
 Brasil 23, 40, 89, 91, 142, 144, 145, 152, 153, 154, 170, 190, 197, 213, 217, 218, 219, 220, 223, 240, 253, 254, 308
 Brasília 43, 67, 84, 117, 138, 152, 153, 162, 174, 185, 186, 187, 189, 193, 199, 208, 213, 214, 216, 220, 221, 223, 241, 247, 251, 260, 274, 276, 278, 280, 303, 308

C

caminho metodológico 27, 36, 299
 campo de pesquisa 31, 121, 125, 126, 128, 129, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 276, 277, 288, 290, 293, 295, 297
 Capra 106, 109
 CED 156, 181
 Ciências Sociais 186, 221, 230, 233, 235, 236, 237, 238, 239
 classe social 95, 108, 126, 174, 245, 259
 colonização 96, 218, 279, 302
 comunidade escolar 19, 29, 31, 128, 129, 132, 147

comunidades de mudanças 84, 85, 90, 92, 97, 99, 101, 104, 109, 112, 115, 116
 conhecimentos 17, 31, 43, 49, 72, 143, 197, 202, 220, 221, 227, 232, 236, 242, 245, 246, 303
 conquista 213, 223, 240, 246
 consciência linguística 47, 64, 216, 224
 cosmovisão 24, 32, 41, 93, 112, 118, 216, 219, 221, 226, 228, 230, 231, 236
 crenças 49, 64, 79, 90, 92, 120, 124, 125, 134, 168, 169, 182, 201, 221, 226, 238, 243, 280, 285
 criticamente 47, 78, 86, 196, 222, 223
 crítica social 85, 92, 95

D

decolonial 46, 85, 86, 87, 89, 95, 121, 156, 158, 173, 181, 182, 184, 185, 187, 222, 224, 230, 240, 287, 295
 deficiência intelectual 117, 121, 127, 128, 129, 131, 133, 138, 140, 142, 144, 147, 150, 151, 152, 153
 desafios 20, 32, 35, 45, 95, 109, 121, 236, 241, 272, 280, 287, 289, 295
 desigualdade 243
 DF 117, 121, 147, 153, 156, 157, 167, 172, 187, 219, 295
 dinâmicas 14, 27, 31, 36, 43, 179, 202, 260, 270
 disciplina 61, 137, 162, 170, 171, 182, 186, 222, 245, 279, 284
 discriminação 89, 129, 144, 164, 205, 220, 228
 discursivo 12, 95, 106, 126, 153, 156, 157, 170, 171, 172, 173, 180, 182, 184, 199, 222, 236, 237

diversidade 30, 31, 34, 121, 138, 143, 148, 175, 178, 182, 220, 222, 241, 244, 245, 246, 299

E

educação básica 159, 160, 161, 291
 educação crítica 17, 18, 20, 22, 173, 185
 educadores 21, 23, 24
 Ensino Fundamental 160, 294
 Ensino Médio 138, 147, 156, 161, 167
 epistemológica 23, 27, 109, 158, 198, 246
 escolhas metodológicas 120, 121, 125, 126, 133, 134, 260, 265
 escrita autoral 28, 44, 54, 62, 64, 66, 167, 276, 295
 esfera 21, 100, 208, 216, 223, 226, 230, 256
 estrutura 55, 56, 58, 63, 88, 94, 95, 105, 121, 125, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 150, 151, 157, 221, 228, 237, 238, 303
 estudantes com deficiência 117, 120, 127, 131, 133, 138, 139, 140, 147, 153
 ética 25, 26, 41, 66, 101, 111, 117, 118, 170, 185, 186, 199, 220, 297, 302
 evolução da natureza 39

F

Facebook 128, 153, 209
 Fairclough 17, 88, 166, 168, 169, 202, 221, 226, 227, 229, 254, 255, 257, 261
 feminismo 19, 68, 80, 172, 265
 fenomenologia 16, 17, 25, 27, 29, 32, 33, 34, 36, 40, 44, 60, 62, 66, 308
 fenômeno social 85, 89, 254
 frases inorgânicas 54, 55, 63, 65

G

gêneros 19, 30, 55, 73, 85, 148, 163, 171, 223, 259, 297
 gêneros discursivos 85, 171, 297
 globalização 99, 101, 166, 244

Goethe 13, 14, 16, 24, 27, 28, 30, 34, 39, 40, 41, 60, 66, 93, 117, 118
 graduação 43, 128, 161, 162, 221, 223, 224, 225, 240, 241, 246, 278, 279, 282, 284, 290

I

identidade 19, 49, 51, 60, 62, 63, 67, 86, 101, 128, 136, 150, 154, 159, 168, 173, 185, 206, 216, 219, 223, 233, 234, 236, 238, 240, 242, 243, 246, 247, 249, 254, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 273, 274, 277, 281, 292, 296
 IFBA 161
 Índícios de autoria 51, 67
 indígenas 74, 84, 91, 205, 215, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 245
 Interdisciplinares 128, 153, 282
 interlocução comunicativa 47

L

LGBT 105, 172
 linguagem simbólica 39
 Língua Portuguesa 44, 67, 157, 167, 221, 223

M

mestrado 12, 85, 86, 110, 120, 132, 161, 162, 175, 178, 191, 198, 220, 244, 250, 257, 274, 276, 277, 279, 280, 282, 284, 285, 286, 289, 290, 291, 294, 295, 300, 301, 302, 303
 metodologia 43, 47, 63, 64, 65, 86, 87, 91, 103, 116, 125, 126, 150, 258, 277, 291, 297, 298, 299
 monocultura 76, 87, 99, 197
 mudança social 25, 47, 60, 66, 72, 99, 106, 117, 121, 124, 133, 140, 141, 145, 148, 149, 150, 152, 182, 186, 214, 228

mulheres incríveis 173, 174, 177
Mulheres Inspiradoras 29, 84, 107, 117,
156, 163, 167, 171, 185, 187, 277, 286,
287, 288, 291, 292, 294, 295, 299
mulheres negras 178, 292, 300

O

orientação sexual 95, 179

P

país 78, 93, 174, 184, 245, 253, 254, 255,
256, 258, 259, 260, 261, 264, 265, 266,
267, 271
Pedagogia 41, 43, 50, 117, 156, 160, 180,
181, 186, 221, 240, 247, 277, 294, 295,
297, 299, 308
pesquisas críticas 86, 88, 96, 97, 106
pesquisa social 83, 85, 86, 99, 100, 109,
113, 258
PMI 156, 163, 164, 167, 170, 171, 172,
178, 181, 183, 184, 185, 292, 294, 295,
296, 297
Polifonia 41, 58, 118
portfólio 35, 36, 41, 163, 187
pós-conflito 92, 95, 96, 97, 98, 104, 109,
115, 116
pós-graduação 43, 161, 221, 225, 240,
246, 278, 279, 282, 284, 290
PPGL 43, 66, 162, 163, 193, 308
práticas discursivas 46, 168, 169, 216, 224,
262
prática social 49, 225, 226, 228, 243, 255,
261, 297, 298
problema social 131, 143, 145, 199, 298
projeto de pesquisa 86, 121, 122, 131, 134,
145, 149, 193, 290, 292, 295

R

redes sociais 110, 111, 216, 253, 259
relação 17, 22, 23, 29, 31, 34, 36, 38, 39,
43, 50, 53, 54, 56, 59, 65, 74, 78, 79, 85,

86, 89, 91, 98, 105, 109, 122, 123, 125,
126, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 135,
136, 140, 141, 150, 159, 160, 163, 164,
165, 166, 167, 180, 182, 184, 217, 220,
223, 226, 228, 229, 230, 232, 233, 234,
236, 239, 242, 243, 251, 253, 255, 256,
258, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272,
279, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 294,
301

relações de poder 36, 76, 79, 102, 106,
109, 111, 112, 116, 132, 182, 223, 228,
229, 298

respeito 26, 36, 56, 88, 95, 107, 112, 122,
130, 137, 140, 145, 147, 158, 159, 220,
222, 225, 245, 252, 262, 263, 266, 276,
285, 288, 303

S

saberes 33, 41, 43, 45, 72, 74, 76, 84, 86,
87, 90, 91, 95, 99, 100, 101, 107, 113, 114,
115, 123, 146, 149, 168, 186, 197, 202,
216, 220, 222, 223, 224, 225, 227, 228,
230, 238, 239, 242, 247, 250, 291
SEEDF 167, 183
sexualidade 112, 154, 157, 160, 165, 168,
186, 187, 274

T

trabalho pedagógico 28, 29, 30, 31, 157,
163
tradicionais 29, 48, 133, 169, 185, 221,
223, 227, 228, 230, 239, 256
transdisciplinar 45, 86, 168, 227

U

UFBA 161
universitário 220, 222, 224

W

WhatsApp 129, 135, 138, 139

www.pimentacultural.com

No espelho da linguagem:

diálogos criativos
e afetivos para o futuro