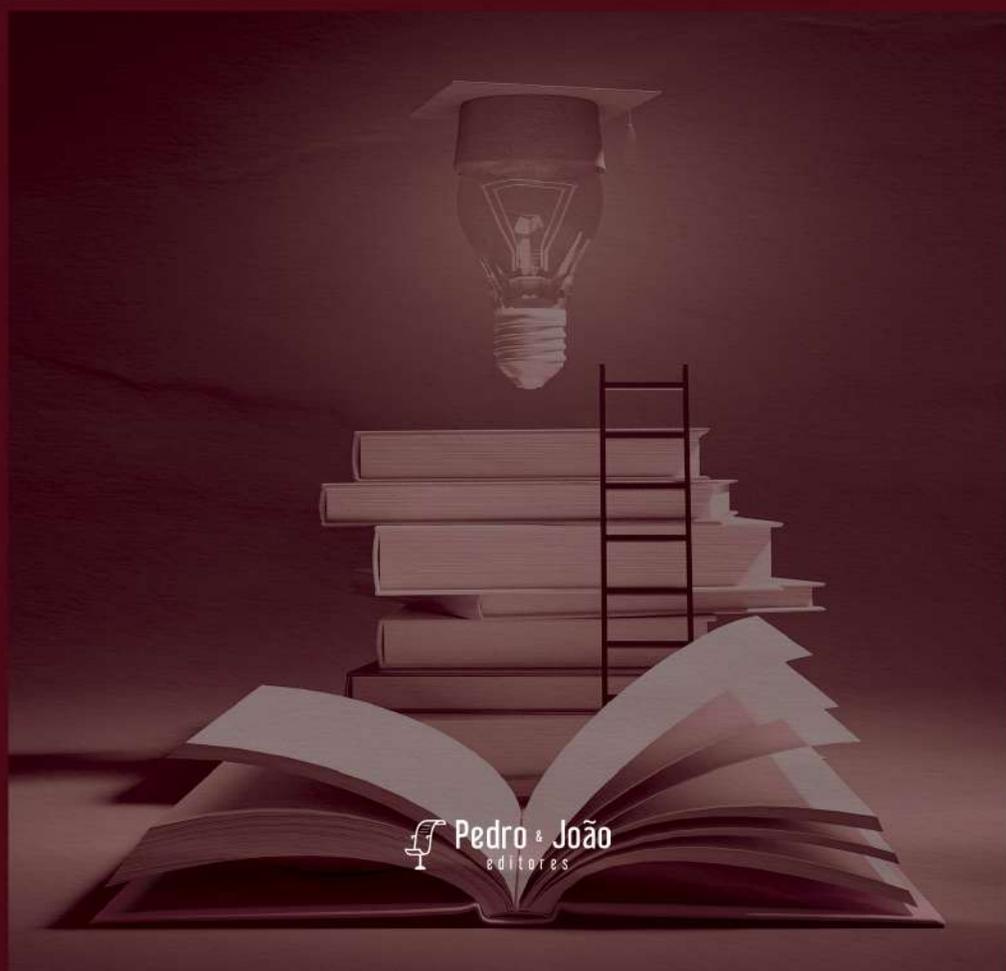


Fabília Vellasquez Paiva

**Narrativas de resistência e a
formação de memórias docentes:**

da inteireza de letramentos
e de *movimentos* em linguagem
decolonial da licenciatura
em Educação do Campo da UFRRJ



**Narrativas de resistência e a formação de memórias
docentes: da inteireza de letramentos e de *movimentos*
em linguagem decolonial da licenciatura em Educação
do Campo da UFRRJ**

Fabírcia Vellasquez Paiva

**Narrativas de resistência e a formação de memórias
docentes: da inteireza de letramentos e de *movimentos*
em linguagem decolonial da licenciatura em Educação
do Campo da UFRRJ**




Pedro & João
editores

Copyright © Fabrícia Vellasquez Paiva

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Fabrícia Vellasquez Paiva

Narrativas de resistência e a formação de memórias docentes: da inteireza de letramentos e de *movimentos* em linguagem decolonial da licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 294p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1190-9 [Impresso]

978-65-265-1191-6 [Digital]

1. Educação do campo – Teses. 2. Inteireza – Teses. 3. Letramento de (re)existência – Teses. 4. Memória formativa – Teses. 5. Linguagem decolonial. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Que seria desse mundo sem militantes?
Como seria a condição humana se não houvesse
militantes?
Não porque os militantes sejam perfeitos, porque
tenham sempre razão,
porque sejam super-homens e não se equivoquem.
Não é isso.
É que os militantes não vêm para buscar o seu,
vêm entregar a alma por um punhado de sonhos.
Ao fim e ao cabo, o progresso da condição
humana depende
fundamentalmente que exista gente que se sinta
feliz em gastar sua vida
ao serviço do progresso humano.
Ser militante não é carregar uma cruz de sacrifício.
É viver a glória interior de lutar pela liberdade
em seu sentido transcendente...

Pepe Mujica

Dedicatória

A todos os educadores e a todas as educadoras que acreditam na possibilidade de uma formação outra, mais significativa, apesar de. Em especial aos educadores e às educadoras do campo, por seus letramentos de (re)existência em linguagem decolonial. A vocês, este trabalho segue como mais uma marca de memória em resistência. Por suas Inteirezas [sempre] presentes, obrigada!

Agradecimentos

“Mãe, qual a música que você ensaiou para a apresentação?”. Meu agradecimento não poderia se iniciar de outra forma, sobretudo na perspectiva de desconstrução com que a pesquisa se propõe. A você, meu João Gabriel, que desde sempre – e quando tinha apenas dois anos quando esta aventura começou – soube me permitir ausente, mesmo estando presente fisicamente, dividindo sua primeira infância junto à tese. Hoje, no auge de sua imaginação de cinco anos, consegue fantasiar – ou contextualizar – o que é a escrita dessa produção em sua devida “apresentação (estética)”. Meu amor por você não caberia aqui.

Às minhas meninas, que, de tão fortes, me fizeram chegar até este momento. Maria Cecília, que chegou sem avisar. E Maria Flor, que ainda nem avisou quando chegará. A vocês duas, deixo registrada minha emoção de aumentarem, ainda que inesperadamente, minha condição de pesquisadora que virou mãe; afinal, no meu mundo infantil de tradição oral, minha casa de doces hoje se compõe de (um) João & (duas) Marias. A vocês três, minhas produções de Inteireza mais completas, peço apenas que “perdoem a cara amarrada/perdoem a falta de abraço/perdoem a falta de espaço”, como continua a dizer a canção, ainda mais atual nos dias de hoje quando nos voltamos “aos nossos filhos”.

Nesse meu lugar de pesquisadora-mãe-mulher me reconheço, ainda mais pelo suporte de uma grande rede. Assim, aos demais que compuseram a escrita comigo, com palavras e com demais apoios, o reconhecimento pela dedicação cuidadosa.

À UFRRJ e ao PPGEDUC, destaco meu agradecimento pela oportunidade de aprimoramento em pesquisa, a partir da Educação, inclusive com a viabilidade de publicação desta obra. Este livro é, sim, uma aproximação entre momentos diferentes na construção junto ao Programa.

Sumário

1. Da introdução: o bilhete de partida	13
2. Da proposta da pesquisa: o projeto em Curso	23
2.1. Da definição do problema: o oral-estético e a memória-identidade	24
2.2. Da justificativa: o contexto das 'narrativas de si' em language(ns) e em memórias	27
2.3. Objetivos: os <i>movimentos</i> em palavras	29
2.4. Referencial teórico: dos discursos de resistência à construção da memória formativa	31
2.5. Procedimentos metodológicos: do processo artesanal de análise discursiva	39
3. Capítulo um: De memórias e de narrações – a construção do referencial teórico	45
3.1. Do discurso em narrativa: resistência ou (re)existência?	46
3.2. Memória inventada em identidade inventariada	68
3.3. Do memorial no espaço acadêmico	80
4. Capítulo dois: De outra escrita que também nos 'fala' – a construção do referencial metodológico	125
4.1. Dos letramentos na experiência dos sujeitos de fala	127
4.2. Da construção decolonial dos saberes	145
4.3. Da análise discursiva na Teoria Semiollingüística	160
5. Capítulo três: Das memórias formativas dos licenciandos – o que nos contam os Cadernos Reflexivos?	179
5.1. Da história-memória dos sujeitos em Curso	181
5.2. Sobre a memória-história dos Cadernos	204

5.3. Narratividades em (outro) letramento acadêmico? Por uma linguagem decolonial	231
6. Considerações: por um porto temporário na narr(ação) do memorial formativo	279
Referências	287

1. Da introdução: o bilhete de partida

Tudo o que não invento é falso
Manoel de Barros¹

O bilhete de partida de construção desta pesquisa, a partir de uma tese, se inicia com um olhar lançado sobre mim mesma, na relação de minha construção como pesquisadora e como educadora, e, posteriormente, no lugar desses papéis na instituição em que me encontro, hoje, reassumindo essas mesmas funções também como aluna. Parte, pois, de uma reflexão que se faz necessária sobre os percursos possíveis de uma trabalhadora em formação que, à semelhança dos estudantes sujeitos de pesquisa, também procura sempre questionar as proposições de padrões formativos por vezes impositivas.

Como nos apresenta Barros, na epígrafe aqui enunciada, foi possível inventar minhas verdades no entorno da minha busca como profissional. Dessa forma, considerando meu ingresso na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como pesquisadora-docente, pude continuar minhas inquietações sobre linguagem, língua, sociedade. Dos diversos grupos de alunos, me fui percebendo como mais uma estudante que precisava, a partir daquele mesmo lugar, forjar – ou inventar novamente – um novo papel para mim ali: ingressava, agora, como pesquisadora-discente da mesma Universidade, em um Programa de Pós-graduação em Educação, PPGEduc, que se relaciona também com as mesmas demandas populares que sempre se mantiveram como o recorte de objeto em minhas pesquisas. Novas dimensões do processo inventivo de quem sou, sem, contudo, desvirtuar o caminho da investigação.

¹ BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

Minha relação com a linguagem, ademais, já concentra alguns caminhos percorridos. E, nesta, com a seleção do estético socialmente elaborado. Com formação em Letras (Português/Literaturas), pude vivenciar a dinâmica da compreensão de um Curso que era, ao mesmo tempo, bacharelado e licenciatura. Pela primeira habilitação, a experiência da pesquisa linguística se edificava sempre como algo inquietante, sobretudo pela minha opção aos estudos sociolinguísticos. Interessava-me, desde os primeiros contatos, a relação entre as manifestações da linguagem e os grupos sociais que dela se utilizavam, a partir de seus próprios contextos de produção e de recepção de textos.

Com o alcance da licenciatura, e com as primeiras práxis em sala de aula, sobretudo na Educação Básica das escolas públicas, a urgência pelos estudos, em continuidade à pesquisa, a respeito das práticas linguísticas em uso social só se confirmava para mim. Nesse momento, novos horizontes se colocavam como uma discussão que precisava somar ao magistério: busco, assim, a graduação em Serviço Social como tentativa de compreender, novamente pela formação, como as expressões da questão social chegavam à política educacional, influenciando-a, e como a linguagem era, não raro, parte desse mesmo projeto societário.

Passando por algumas trajetórias em cursos de pós-graduação lato sensu, como complementação à formação inicial, o ingresso na área stricto pôde contar com duas novas frentes: tanto pelo Mestrado acadêmico em Educação, quanto pelo Mestrado profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais foi possível não amenizar a inquietação com a relação entre linguagem e sociedade, mas ampliar ainda mais o repertório discursivo desses diálogos em pesquisa. Por uma análise política e cultural, a direção, nessas pesquisas, foi a de dar continuidade à evidência do protagonismo de grupos sociais coletivizados, refletindo sobre os diversos silenciamentos e/ou apagamentos a que, com frequência, eram submetidos. Minha formação, aqui apresentada, já foi o mote de uma busca subversiva pela academia: não quis,

conscientemente, seguir nem na mesma Universidade; tampouco em uma única “área do conhecimento” – e, por isso, assumi riscos e fui questionada por docentes, por colegas e, em alguns casos, até por alunos.

Voltando à UFRRJ, deparo-me com a realidade de um grupo de estudantes ainda mais especial: os educadores e as educadoras do campo em formação, através da Licenciatura em Educação do Campo (LEC). Para mim, se iniciava mais uma considerável surpresa em forma de inquietação – o contato inicial com uma proposta de educação que não apenas considerava grupos sociais historicamente marginalizados, mas que, mais que isso, pensava um projeto de sociedade, via educação e linguagem, *com* esses mesmos grupos. E a invenção dessa nova pesquisa, que pudesse investigar a relação linguagem e sociedade na Educação do Campo, se forjava em mim, novamente concordando com Barros, como uma verdade em processo.

Meu contato com a Educação do Campo, na UFRRJ, não foi apenas de observação. Integrando o corpo docente, nos Laboratórios de Linguagem (Oficinas de Textos), pude me aproximar ainda mais das vivências e das demandas dos discentes. Nesse ínterim, pude destacar e partilhar de alguns incômodos dos sujeitos-alunos naquele processo formativo, que acabaram por me motivar a pensar o objeto de pesquisa da tese. Minha trajetória, portanto, como pesquisadora-docente-discente atingia um momento em que a inquietação motivadora da pesquisa vinha de uma demanda que não era mais do meu olhar a princípio. Mas, ao mesmo tempo, não se tornava inviável pelo fato de não ser o campo o meu lugar. Afinal, compreendi, naquele contexto, que a apropriação discursiva – e não apenas textual – realizada cumulativamente em trajetória não me furtava desse envolvimento em pesquisa. Soma-se a isso o fato de, desde 2011, ter contribuído com a formação do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, *Movimentos Sociais e Culturas* (GPMC).

Por também estar inserida em uma universidade de identidade e de origem “rural”, os sujeitos da LEC destacavam,

quase como um lembrete, o conceito e o lugar do campo. Para eles, este precisa ser compreendido como espaço social com vida, identidade cultural particular, vivências compartilhadas e práxis formativa e socializada por aqueles que naquele contexto se relacionam. Naquele instante, começava a ser possível o entendimento de que qualquer (nova) discussão que se fizesse *da* e *sobre* a educação não poderia ficar na esfera de emendas em que os conteúdos relacionados às expectativas fossem colocados de maneira complementar às propostas pedagógicas que já existem. Pelo contrário: precisaria ser muito mais propositiva, a começar pela composição de novos paradigmas educacionais que pense o campo como outro lócus de formação, a partir de políticas públicas próprias, tal como aqueles primeiros estudantes da LEC já ensinavam. E a Inteira com que apresento a mim e mantenho a apresentação da pesquisa inclusive pelo projeto, na tese, ratifica justamente esse lugar de proposta-outra na academia, em que se faz preciso olhar os sujeitos – e me incluo nesta proposta – a partir de suas trajetórias. A manutenção de meu caminho – do projeto à qualificação e desta à tese – se constitui propositalmente como uma ruptura de estrutura única na titulação acadêmica.

Assim, desde os modelos educacionais, passando pela concepção de escolas, dos currículos até chegar à formação de professores para esta realidade, o que já era possível perceber é que uma tese sobre qualquer desses temas não sairia ileso; o estudo precisaria, pela não-suposta neutralidade, promover apontamentos que poderiam incidir na estrutura ideológica de outros grupos já consolidados pelo manejo político e/ou institucional. Isso implica, necessariamente, considerar um projeto de formação – até para além do currículo – baseado na vida e nos valores de sua população, de forma integral, considerando que os conceitos ali trabalhados precisam criar identidade com o cotidiano desses sujeitos, sendo ainda instrumento para o desenvolvimento do meio dito rural.

E o debate sobre o papel da Educação do Campo tem sido tão urgente e necessário que temos podido identificar, nas últimas

décadas, como esse *movimento* assumiu novas esferas no cenário nacional – tanto em legislações quanto em eventos e em demais publicações para a área. Vale resgatar que se trata não de um projeto de Estado, mas de algumas demandas oriundas dos sujeitos populares do campo, além de uma lacuna histórica de Secretarias e de Ministérios na oferta do que deveria ser uma proposta de educação emancipadora e inclusiva. Nesse contexto, desde o fim da década de 1990, é construído, no país, um *movimento* politicamente organizado e intitulado “Por uma Educação do Campo”², atribuindo ao campo um lugar especial, de destaque em relação ao mundo urbano.

Ainda em fins dos anos 1990, ocorreu o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), mais precisamente em 1997, organizado entre o grupo de educação do *Movimento* dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), além do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e que viabilizou, pelas análises no evento, a necessidade, ainda naquele ano, de articulação com as instituições de ensino superior quanto à participação no pensamento político da educação superior no âmbito dos assentamentos.

O *movimento* iniciado no ENERA, portanto, solidifica a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)³, em 1998. A partir, e apenas através desse

² O Movimento assume ainda mais relevância com a I Conferência Por Uma Educação do Campo, que reafirmava as linhas políticas de um projeto educativo do campo vinculado às lutas sociais e a um Projeto Nacional de Educação, a partir das demandas apontadas pelos povos do campo. Para a LEC, a Conferência assume outro marco, ao colocar na esfera do debate a necessidade também da Educação Superior e não apenas a Educação Básica para a população em questão.

³ Criado a 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Programa é vinculando ao Gabinete do Ministro, tendo já aprovado seu primeiro Manual de Operações. Em 2001, quando passa a ser incorporado ao Inbra, nova portaria é

movimento, o Estado inicia sua proposta de pensamento, de elaboração e de financiamento de políticas públicas específicas à Educação do Campo. No início dos anos 2000, várias foram as iniciativas, institucionais e de continuidade de pressão via *movimentos* sociais, para a garantia de uma agenda de discussões para essas políticas. Em 2002, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Ainda em 2003, o Ministério da Educação convoca e institui o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre a Educação do Campo, com intuito de oficializar um espaço de discussão com os *movimentos* sociais do campo, em relação às políticas públicas voltadas a esses povos; dentre elas, a educação.

Os próximos anos, de 2004 a 2006, seriam de fundamental importância para a área. Com a agenda pública iniciada no Estado, os *movimentos* sociais continuam a pressionar o debate, até que, em 2004, é criada a Coordenação-Geral de Educação do Campo, integrada à então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), hoje SECADI⁴. Esse marco coloca em definitivo o debate de forma instituída nacionalmente, propiciando, inclusive, a organização do Seminário Nacional sobre Educação do Campo, em 2006.

editada – Portaria/Incra/nº 837 – seguida de um novo Manual de Operações. Em 2004, por fim, um terceiro Manual de Operações é elaborado, aprovado pela Portaria/Incra/Nº 282 de 16/4/2004, como tentativa de adequar o PRONERA à educação em todos os níveis de ensino.

⁴ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pelo Ministério da Educação, foi criada a fim de implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Tem ainda como objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, a partir das diferenças e da diversidade (Fonte: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em Jul. de 2017.

Esses marcos, em resumo, sobre a relevância das últimas décadas para a Educação do Campo, mais do que simbólicos são também a recuperação, em memória, da própria história de implantação do Curso da LEC na UFRRJ, em 2010, que ocorre no mesmo cenário de criação de outros cursos, em outras Instituições de Ensino Superior (IES), a partir do contexto de debate e de luta pela área. Na UFRRJ, a primeira turma – que representa a composição de nossos sujeitos de pesquisa, pela produção dos Cadernos Reflexivos – se constitui como a turma “LEC/Pronera”, justamente por ter sido ofertada a partir do Edital PRONERA/2009⁵, em convênio entre a Universidade e o INCRA.

Ainda retomando Manoel de Barros, a constituição da história do Curso na Universidade não seria garantida apenas pela natureza desta Instituição; afinal, alicerçada nas relações de poder hegemônicas a partir do Ministério da Agricultura, a UFRRJ, como tantas outras instituições rurais, estava também condicionada a compreender o rural a partir de outros conceitos. A história da LEC precisava, pois, ser inventada como verdade, para ser incluída como instituída na UFRRJ. Partindo do diálogo com Arroyo (1999), compreendemos que a elaboração dessa história na Universidade, com a chegada da primeira turma, precisa considerar as matrizes culturais do campo destacadas pelo autor, como: “a relação da criança, do homem e da mulher com a terra; a relação com a natureza e o tempo da produção; a celebração e transmissão da memória coletiva; e o predomínio da oralidade” (pp. 38-40). A partir desses pilares, que se inter-relacionam, voltamos ao ponto de partida pelo fio condutor da linguagem.

⁵ O edital, elaborado em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo e a representação dos povos tradicionais, inaugura, na UFRRJ, a possibilidade de se pensar, já naquele momento, a transformação da Licenciatura em um Curso regular, institucionalizado, e com ingresso anual de alunos, dada a característica da Universidade e dos diálogos pré-existentes com os grupos sociais que, agora, poderiam continuar os debates da área como estudantes. A primeira turma, no entanto, ainda seria ofertada sob a perspectiva de projeto, via edital.

Aportamos, assim, nos Cadernos Reflexivos⁶, um material teórico-metodológico que se apresenta como um gênero de relato/relatório auto formativo. De maneira individual, essas produções eram propostas aos discentes da primeira turma da LEC com intuito de serem sintetizadas como um memorial, a partir das vivências possíveis, sobre a trajetória formativa na UFRRJ. O uso da linguagem poderia ser abrangente e diverso, desde a escrita tradicional, passando por novas composições textuais até a perspectiva verbovisual⁷.

Os Cadernos, na primeira turma, se constituíram como importantes instrumentos de composição discursiva em que cada estudante poderia sistematizar seu pensamento, via linguagem, para a tentativa de organização de um discurso que era, ao mesmo tempo, livre, dialógico, estético e reflexivo – mas especialmente conceitual. Nesses espaços, portanto, cabiam desde pequenos textos em fichamento das leituras realizadas até as impressões individuais e/ou coletivas da turma sobre determinado conceito, situação específica, disciplina especial, e vivências pessoais-acadêmicas. Compõem-se, por fim, como inventários formativos que guardam, consigo, não apenas o registro, mas as subjetividades de olhares desse primeiro grupo em sua relação com a UFRRJ, inclusive em relação às matrizes

⁶ Optamos, em respeito à elaboração desses Cadernos e à importância deles como objeto de pesquisa, a utilizar o nome em maiúscula, como uma forma de dar propriedade, de distinguir, tal como um substantivo próprio, essa produção das demais, como os cadernos de composição escrita das disciplinas, por exemplo. A mesma relação será utilizada para a LEC, quando apresentada como “Curso”, ou como “Licenciatura”, com a primeira letra em maiúsculo; e a UFRRJ, quando exposta pela metonímia “Universidade”, igualmente com a letra inicial em caixa alta, como destaque.

⁷ A preocupação com a linguagem sempre acompanhou as demandas dos movimentos sociais do campo. Não se restringe, no entanto, apenas ao alto índice de analfabetismo e aos baixos níveis de escolarização apontados a partir do PRONERA. Pelo contrário: as práticas orais discursivas são também consideradas como possibilidades de articulação política e de composição da identidade e da memória desses povos.

apontadas por Arroyo (idem): sobre as relações com os sujeitos, com a natureza, com a mística e a memória, e com a oralidade.

Nesse percurso inventivo/institucional da LEC na UFRRJ, a elaboração da identidade e da memória dessa primeira turma, da própria Licenciatura e da Universidade se entremeavam, no ano de 2010, também com minhas próprias memórias naquele espaço, a partir de minha identificação, em continuidade, com a docência, mas agora a partir do novo contexto da Educação do Campo. Ingressávamos, eu e a LEC/Pronera, no espaço institucional da UFRRJ, dividindo memória, reafirmando espaço, buscando outras formas de linguagem.

Em uma perspectiva macroscópica, os *movimentos* sociais e os espaços formativos da UFRRJ passam, pois, a se constituir como “espaços de memória”, no sentido mesmo atribuído por Nora, em “Les lieux de la mémoire” (2008), mas também considerando os Cadernos Reflexivos como os mesmos espaços microscopicamente possíveis de elaboração individual-coletiva e memorialística do percurso acadêmico. Os Cadernos, ademais, seriam não apenas a materialidade ideal e tangível dessa trajetória, na seleção do que se quer ou não contar por cada sujeito-aluno⁸, mas, sobretudo, porque representam os “vestígios de memória”, também

⁸ A utilização do termo “aluno” e “aluna”, ao longo da tese, não tem como objetivo expor a versão etimológica de um sujeito sem conhecimento, pelo significado de lhe faltar “luz”. A intenção é a de justamente marcar uma ruptura com uma possível acepção em que cujo sentido pode ser mais uma vez apropriado e modificado pelos estudantes, a partir de seus lugares de fala. Outro exemplo é a forma simbólica com que os alunos que ingressam na Universidade são tratados. Chamados de “bixos”, propositalmente em grafia com “x”, a marca diferencial desses calouros, de quaisquer cursos, faz referência à ideia de campo/rural que situa a natureza e a história da Universidade. Os próprios estudantes, ademais, não veem esse ato/essa recepção como algo ruim, ou que lhes violente em palavras. Trata-se, pois, pelo mesmo exemplo que vimos adotando para “alunos”, de uma apropriação pelo contexto discursivo, que assume seus sujeitos como protagonistas, subvertendo os sentidos originais dos vocábulos, inclusive.

conceituados pelo autor, como elaborações concretas de uma memória essencialmente política.

Essa memória e essa identidade linguísticas, a serem discutidas na presente tese, serão conceitualmente abordadas ao longo dos capítulos, a partir de autores que, dialogicamente, procuraram um espaço relacional entre ambas, mas, também, um lugar de destaque para a memória, *a partir* e ao mesmo tempo *apesar da* história, no sentido da história não-oficial. Não intentamos destituir a importância da história para a memória. Consideramos, inclusive, que pela memória também constituímos história (BENJAMIN, 1994) igualmente não-instituída. Objetivamos, ao trazer esse debate, evidenciar as práticas de identidade e de memória fora do instituído, ainda pelo *movimento* instituinte.

A verdade do que se inventa em memória, a partir de perspectivas políticas, compõe também a tessitura dessa pesquisa, como intenção de não apenas evidenciar possíveis (novas) composições acadêmicas em identidade de linguagem, mas de ser, a própria tese, uma possibilidade material desse outro lugar de memória linguística na academia. Nesse sentido, a discussão sobre o espaço institucional, pela Universidade, também será abordada em sua viabilidade de diversidade de identidade e de memória dos educadores do campo em formação.

2. Da proposta da pesquisa: o projeto em Curso

Somos todos escritores. Só que uns escrevem, outros não.
José Saramago⁹

Neste subcapítulo, será abordada a construção do projeto de pesquisa e de seu desenvolvimento ao longo de dois anos de efetivação. Tem como intenção dialogar sobre a proposição temática abrangente da prática em pesquisa, considerando as possibilidades de organização do pensamento direcionada aos conceitos e às categorias analíticas que são caros à pesquisa que envolve narrativa, discurso, formação acadêmica e Educação do Campo.

Partindo de uma experiência com discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica, a construção do objeto se alicerça no envolvimento com as dinâmicas discursivas orais e escritas da primeira turma do Curso, ao longo de sua trajetória pela Universidade, por meio de seus Cadernos. Da relação elaborada entre oralidade e escrita, território e formação acadêmica, identidade e memória surgem, assim, as inquietações iniciais sobre o possível fio condutor desse processo, em linguagem, na materialidade possível, e desejável, desse grupo social que chegava à UFRRJ.

Contando, pois, com o referencial teórico que procura evidenciar o lugar da linguagem nas práticas discursivas em uso, a partir de um determinado espaço institucional e grupo social, a pesquisa buscou, na análise do discurso, o campo de referencial teórico-metodológico para a condução do processo investigativo, entendendo ser a Teoria Semiolinguística (TS) o recorte necessário, no âmbito da AD, à análise do corpus, visando à

⁹ SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. Lisboa: Caminho, 2006.

proposição de outra teoria inclusive. Para tanto, a delimitação analítica tem buscado, na TS, a orientação e o diálogo sobre os possíveis “contratos de comunicação” que se permitem representar nas produções dos licenciados, a partir das contribuições de Charaudeau (2005) – considerando-se o que se quer expressar, o que se pode dizer, o que é preciso escrever; e aquilo que, sobretudo, pode ou não se constituir como uma identidade e/ou memória em construção linguística que é de cada sujeito-licenciando, mas, ao mesmo tempo, de uma coletividade.

2.1. Definição do problema: o oral-estético e a memória-identidade

Eu diria que os educadores são como velhas árvores.
Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos [...]. E a educação é algo pra acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.
Rubem Alves¹⁰

Resgatar a “estória” dos educadores é fundamental para compreendermos o processo por que passam as relações sociais. No entanto, para que a história continue a ser contada, é preciso que novos olhares contribuam para a leitura dessa construção, especialmente considerando os discursos presentes no espaço formativo de um Curso de formação de professores que se origina e se volta, ao mesmo tempo, aos *movimentos* sociais. Destacamos, pois, o diálogo com as tessituras dos alunos da LEC da UFRRJ, em sua primeira turma, de onde partem minhas inquietações como pesquisadora e como professora – no resgate de suas memórias para compreender a(s) identidade(s) possível(is) (BENJAMIN, 1994).

¹⁰ ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Como anuncia Rubem Alves, se cada educador possui “uma face, um nome”, deve-se considerar a possibilidade de se (re)conhecer esses futuros docentes, cuja identidade já lhes é muito particular, mas que percorrem suas disciplinas de formação básica e pedagógica no mesmo contexto de outros Cursos dentro da Universidade. Essa particularidade formativa tem despertado, portanto, a necessidade de um estudo específico sobre o que representa a elaboração conjunta dessa memória escrita pelos próprios sujeitos coletivos: suas vivências, suas práticas, seus enfrentamentos.

Novas faces, pois, requerem leituras renovadas desse mesmo processo de se forjar professores (NÓVOA, 2007), em sua dinâmica de vida e institucional, em contextos educativos permeados de subjetividades, no plural. E, na dinâmica de ocupação desse espaço acadêmico, ao longo da realização do Curso, novos discentes-docentes-em-formação teriam a possibilidade de se reinventar ou não naquele contexto, a depender da relação possível com o território diferenciado.

O Curso da LEC, cujo projeto se instituiu de maneira colaborativa¹¹, destina-se à formação de educadores para atuação nas escolas do campo situadas em contextos específicos e socioculturais diversificados – a primeira turma desta licenciatura foi composta por quilombolas, assentados e indígenas, atuantes em seus espaços de organização social – o que nos provoca a ideia de ‘letramentos e *movimentos*’, como propõe o título desses escritos. Teve, já na primeira turma, o objetivo de atender às especificidades educacionais que se reconhecem como politicamente enraizadas nas lutas democráticas pela alteridade, considerando, especialmente, as memórias e as histórias de vida dos sujeitos como fatores político-pedagógicos que viabilizem a

¹¹ O processo se deu por meio de um convite à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro feito pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu/PAR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECADI), tendo como parceria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

continuidade formativa de atores sociais como educadores numa perspectiva emancipatória, popular, histórica do saber – sendo a linguagem resistente a linha mestra de articulação entre memória e identidade desses registros (GNERRE, 2009).

Outro aspecto relevante é a significativa presença de sujeitos que, mesmo distante do domínio da educação formal, envolvem-se, política e socialmente, com as questões da Educação do Campo e da própria Universidade – e, nesta, em um processo de resistência que talvez não se revele contra o (novo) espaço de educação, mas como necessidade incipiente de inscrever marcas de grupos sociais próprios. Afinal, persiste a ideia de pertencimento a partir da identificação que se estabelece com o contexto em questão.

Assim, entendemos que o tema nos provoque ao problema: as possíveis resistências narrativas, presentes nos escritos dos licenciandos, podem representar marcas de identidade linguística docente própria? Seriam essas marcas escritas integrantes de um modo heterogêneo de constituição discursivo-memorial docente frente a outras composições formais e protocolares do letramento acadêmico? A articulação do problema parte, pois, da questão interrogativa de que alguns registros, especialmente nos Cadernos Reflexivos¹², podem se constituir como ‘escrituras de si’, possibilidades reveladoras de identidades docentes que marcam uma tentativa de identificação de um grupo social que *também* se faz graduando, em espaços formativos institucionalizados formalmente. Carece, por isso, de desconstrução. Ruptura.

Além de se articular em diálogo com a proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ, esse contexto nos permite vincular o projeto à Linha de Pesquisa Educação e Diversidades Étnico-Raciais, pois a relação entre os escritos acadêmicos e as

¹² Os Cadernos Reflexivos foram brevemente apresentados na seção “Da introdução: o bilhete de partida” e serão posteriormente retomados, como objetos em materialidade de pesquisa, no capítulo analítico.

experiências de vida contadas na escrita, dentro e fora da Universidade, pode ter assumido nova dimensão quando perpassada por processos interventivos da memória coletiva e individual, especialmente na constituição da identidade e da identificação docentes, em uma perspectiva diaspórica (HALL, 2003) e decolonial (WALSH, 2017).

Ademais, como a pesquisa também tem se apresentado, ela mesma, em um espaço artesanal de produção, tal como nos lembra Rubem Alves na epígrafe, ela representa uma proposta de reavaliação sobre as produções culturais apresentadas nos Cadernos Reflexivos. A partir de Hall, consideramos especialmente a diáspora como um *movimento* cultural, esteticamente constituído, apresentado como subversão aos pretensos modelos tradicionais de se veicular formação, mas especialmente linguagem na academia.

2.2. Da justificativa: o contexto das ‘narrativas de si’ em language(ns) e em memórias

E me cerro, aqui, mire e veja. Isto não é o de um relatar
passagens de sua vida, em toda admiração. Conto o que fui
e vi, no levantar do dia. Auroras.

Guimarães Rosa¹³

A justificativa se inicia pelos escritos, em memória, de minha relação com o tema e com os sujeitos partícipes da pesquisa – numa tentativa de “contar o que fui e vi”, tal como anuncia Guimarães Rosa. Nesse sentido, dois importantes elementos balizadores contribuíram por constituir o projeto. O primeiro, e ainda contínuo, está vinculado à minha participação, desde 2012, como professora coordenadora colaboradora do Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência – PIBID

¹³ ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Pedagogia/Seropédica¹⁴. No Programa, tem sido possível acompanhar trajetórias dessa formação docente, em suas marcas de identidades, também no plural. Infelizmente já extinto, o Projeto do Curso de Pedagogia, inserido no Programa, procurou discutir exatamente a relação entre identidade e memória na construção das histórias locais, na articulação entre Escola e Universidade.

Justamente por falar sobre esses dois temas, as observações ao longo do projeto do PIBID pôde fomentar discussões sobre a identidade *também* dos professores em formação na LEC, como forma de constituir a própria memória e a das instituições envolvidas: o espaço dos *movimentos* e o acadêmico. Essa experiência contribuiu na elaboração de pensamentos sobre a própria relação instituída entre os *movimentos* sociais e suas representações na academia, para além do espaço físico e da ideia de pertencimento apenas. O segundo, concomitantemente ao anterior, se volta para o próprio Curso da LEC. Durante o processo de trabalho com os primeiros licenciandos, como professora do Colegiado, e especialmente nos encontros de discussão mais ‘livres’ como as Oficinas de Textos – atualmente codificadas como Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens – muitas questões sobre a relação com o instrumento escrito puderam ser observadas.

Ao longo dessas Oficinas¹⁵, foi possível perceber dois movimentos: um caminho inicial de resistência de um registro

¹⁴ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, fomentado pela CAPES, previa estratégias educacionais necessárias ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a partir do incentivo da iniciação à docência do licenciando em uma escola da educação básica ainda em sua formação inicial na Graduação. Por meio de bolsa, o aluno podia vivenciar práticas importantes junto ao cotidiano da escola, que vão para além do estágio, visto serem experiências interventivas.

¹⁵ As Oficinas de Textos fazem parte da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo até hoje, e são previstas para serem realizadas ao longo de todo o Curso. Foram caracterizadas como oficinas para que pudessem representar, aos licenciandos, momentos de interação e de

escrito acadêmico – com predomínio de marcas de uso oral da Língua Portuguesa; e uma tentativa de se apropriar de uma escrita (re)novada, aproximando-se de outro letramento talvez particular daquele grupo, produzido no contexto de uma Universidade, e em um curso específico de formação de professores. Por entendermos que a prática escrita pode – e deve – ser um instrumento de libertação, em um curso de formação docente, sobretudo quando vinculado aos *movimentos* sociais, pesquisar a perspectiva de identidade linguística especial com a escrita se torna ainda mais latente em um lócus em que oralidade e memória parecem encontrar pouco espaço. Partimos, pois, da possibilidade, tal como apresenta Marcuschi (1995; 2001) de um modo heterogêneo de constituição da escrita, em que se consideram práticas sociais do oral-estético e do escrito, juntos, na inserção dos sujeitos em contextos específicos de produção e que revelam, por isso, uma relação igualmente particular entre os mesmos sujeitos e suas language(ns).

2.3. Objetivos: os *movimentos* em palavras

[...] as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, que, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas.
José Saramago¹⁶

O problema desenvolvido pela pesquisa tem se articulado pela proposição de como essa constituição da escrita, perpassada por histórias de vida e por formação política e ideológica, tem

identificação com a produção textual, a partir de seu uso. De acordo com o Projeto político-pedagógico do Curso, as Oficinas – dentre as quais a de Texto – priorizam a atenção aos processos de socialização e de produção coletiva do conhecimento como criação de materiais pedagógicos através da utilização da arte e das tecnologias educacionais disponíveis.

¹⁶ SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

podido integrar as memórias desse Curso pelos escritos dos licenciandos. Temos, como fontes dessa produção, desde os primeiros discursos de resistência até a formação de uma identidade docente com intervenções, nesse processo, de contatos estéticos textuais, dentre os quais os textos imagéticos não-verbais, com ilustrações e com fotografias, além dos textos verbovisuais de literatura, e outras marcas de diálogo e até de correção normativa.

Sistematicamente, partimos de um objetivo geral que é o de compreender, para conhecer, a memória desses professores em formação, no sentido de poder “ler as várias margens” de composição de suas identidades em processo pela palavra escrita/oral, como postula Saramago. E, nesse sentido, também refletir como se articulam as relações formativas entre os saberes dos *movimentos* sociais quando diante dos saberes acadêmicos, tal como nos lembra Gohn (2012):

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico (GOHN, 2012, p. 21).

A autora, cuja discussão ainda nos é cara e atual, contribui também para a abertura da discussão do objetivo específico, delimitado prioritariamente pela importância de se refletir sobre o modo como os licenciandos se relacionam com essa escrita acadêmica ao longo de sua formação na UFRRJ, no sentido de evidenciar: que marcas podem diferenciar essa escrita de suas demais; como podem se apresentar na perspectiva de um modo heterogêneo de aproximação entre o oral e o escrito e, portanto, muito particular frente aos demais graduandos, como rupturas de um processo único de letramento; como as narrativas de

resistência podem, por fim, se constituir como escrituras de si e de um grupo.

2.4. Referencial teórico: dos discursos de resistência à construção da memória formativa

Ah! Quem escreverá a história do que poderia ter sido?
Fernando Pessoa¹⁷

A Educação do Campo, segundo Caldart (2012), mesmo como um conceito em construção, já pode ser considerada como uma categoria de análise de compreensão de uma realidade *por vir*, cuja configuração tem sido construída por seus próprios sujeitos – educadores dos trabalhadores do campo – a partir de práticas educativas concretas, porque contextualizadas ao universo de cada grupo social, para que possam, eles mesmos, escreverem suas histórias, tal como nos inquieta Pessoa.

Nessa perspectiva, a necessidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo está posta desde meados da década de 1990, a partir da demanda crescente de escolarização dos trabalhadores rurais que atuam na Agricultura Familiar das áreas de Reforma Agrária do Estado do Rio de Janeiro. Essa reivindicação visava à garantia de uma política pública voltada para o desenvolvimento intelectual e cultural desses trabalhadores e de seus filhos, cuja materialização se encaminhava através do aumento do acesso à escolarização de ensino médio e superior.

Assim, nesse mesmo sentido, o processo de construção do Curso, na UFRRJ, tem procurado considerar as recentes transformações societárias e educacionais, fomentando debates políticos em torno das orientações históricas e pedagógicas que devem sempre existir no processo de ensino e de aprendizagem e na relação dialógica entre educador e educando. Para tanto, tem

¹⁷ PESSOA, Fernando. **Ficções de interlúdio**. São Paulo: Cia da Letras, 1998.

contado com a participação de intelectuais envolvidos com a educação popular e a Educação do Campo, tal como Caldart (2012).

Pautada no entendimento de que a formação é requisito básico na sociedade atual, mas também considerando as demandas comunitárias e de educadores e educandos do campo, a LEC vem sendo trabalhada a partir do estabelecimento das vinculações entre o saber escolar/acadêmico, as histórias de vida e as memórias de educadores e de educandos –como preceitua Freire (1989). O que nos importa aqui, no entanto, é também considerar como essa relação entre saberes instituídos e instituintes pode ser considerada com a mesma referência de importância social.

Em geral, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo não costumam seguir a metodologia convencional dos demais cursos de graduação. Com a LEC da UFRRJ, pois, não foi diferente: sua dinâmica tem sido pela pedagogia da alternância, uma proposta metodológica que se constitui de duas fases divididas em Tempo Escola (TE) e em Tempo Comunidade (TC), cujas etapas, embora realizadas em momentos distintos, dialogam entre si, aproximando teoria e práxis, e apresentam, ambas, atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Esse regime de alternância, por fim, visa à viabilidade de processos de formação com materialidade das relações sociais – dentro e fora do contexto acadêmico – com enfoque no respeito à dimensão de ‘espaçotempo’ que é tão particular a esses educandos.

Gramsci (1991) sempre nos é referência para pensar essa relativização de hierarquia entre espaços e entre tempos, sobretudo para grupos que não vivem *o* e *no* meio urbano. O espaçotempo, junto, assume amplas concepções para o mundo “rural”, especialmente em suas manifestações simbólicas que, não raro, envolvem a linguagem: são danças, festas, manifestações religiosas, etc., que, com organização própria, ganham outras expressões para a elaboração de conhecimentos, no plural. O autor ainda salienta que essa dimensão de união entre tempo e espaço é fundamental para o resgate de uma consciência

fragmentada que se revigora como resistência à hegemonia dominante.

Com características tão peculiares, entra em cena a escrita acadêmica. E, junto a ela, o questionamento de como ser possível uma produção textual, nesse contexto educativo, cuja interação autor-texto não deixe de considerar os verdadeiros protagonistas dessa tessitura: os licenciandos em Educação do Campo. Se recorrermos à história da escrita, veremos a importância que é dada ao processo de aquisição/elaboração de representações gráficas como marca comunicativa em sociedades diversas. Com o decorrer do tempo, novas pesquisas da Sociolinguística Interacional mostraram que a escrita continua tendo seu prestígio em detrimento à fala, apesar de muitas sociedades terem atingido progresso sem grandes registros gráficos. O que está em discussão é, como a partir de uma tradição cultural, pode ser definida uma determinada variedade linguística a ser utilizada e marcada como identidade social. De acordo com Gnerre:

A associação entre uma determinada variedade linguística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são “usuários” das diferentes variedades. Associar a uma variedade linguística a comunicação escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de “elaboração” da mesma. Escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais (GNERRE, 2009, p. 8).

Não pretendemos, na presente proposta de pesquisa, dinamizar o efeito inverso, qual seja: a valorização da oralidade-estética em detrimento à escrita. Pelo contrário: o que se planeja é analisar em que medida essa oralidade compõe, intencionalmente, os letramentos realizados durante as produções escritas na UFRRJ, dentro do conjunto de um acervo composto através da interação com a academia – tanto aquele cujo lócus de composição tenha sido a universidade, quanto o que fora pensado e elaborado em outros

momentos, mas a partir das vivências naquele espaço. Estão em questão mais uma vez, agora pelos escritos, os espaçotempos de formação desses licenciandos considerados pelo Tempo Escola e pelo Tempo Comunidade, nas relações de poder, de resistência e de representação articulados por ambos os contextos.

Partindo de pistas linguísticas das produções textuais dos licenciandos, em seus Cadernos Reflexivos, acreditamos que, em um processo longitudinal e comparativo – que considera a composição textual de todos os semestres letivos do Curso naquele suporte de escrita –, eles tenham registrado não apenas a vivência durante esse período de formação em questão, mas, sobretudo, experimentaram e puderam criar, talvez inconscientemente, um modo de escrita muito particular, que também constitui parte do processo de memória da LEC e de formação da própria identidade docente desses educadores do campo. Afinal, como nos permite recordar Benjamin (1994, p. 198), “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

Aportamos, assim, em dois grandes eixos conceituais. O primeiro, já em apresentação nesse texto, trata sobre a possibilidade da oralidade narrativa como composição heterogênea dessa escrita particular para algum propósito em especial, ainda que nem tanto intencionalmente. Tomamos, como diálogo, as contribuições de Corrêa (2004, p. 2-3), ao afirmar que: “No que se refere à relação oral/escrito, entre assumir a dicotomia radical entre as práticas do oral/falado e do letrado/escrito, busco definir essa heterogeneidade como constitutiva da escrita”. O autor, cuja tese se apoia nas ideias fundantes de Marcuschi (2001), nos permite voltar para as produções com novos olhares, porque, provavelmente, (re)conceituados.

Longe, portanto, de se apresentarem como possíveis “falhas” e/ou “desvios” da norma culta, especialmente no que diz respeito à formatação de uma linguagem padrão, a partir de algum gênero específico e reconhecido como parte de um letramento acadêmico

tradicional, as marcas gráficas dos Cadernos poderiam ser (re)compreendidas como parte de um arcabouço pioneiro de demarcação de novas propostas de letramento na academia, *a partir* ou *de* um grupo em sua relação com a Universidade. Entendemos, sim, como uma apropriação da educação para a emancipação (ADORNO, 1995).

E isso é mais do que simbólico para o corpus aqui recortado de sujeitos que compõem a primeira turma de um Curso ainda não regular. Trata-se de uma elaboração representativa da linguagem que consegue tomá-la para uso específico; se apropriar dela; usá-la até subvertê-la – e não mais apenas sendo, por ela, muitas vezes não identificado como coletivo e/ou vivenciando práticas de exclusão linguística. Essas composições heterogêneas, a que chamamos de narrativas de resistência, justamente ganhariam um importante sentido pelas narratividades, apresentando-se com um duplo sentido possível aos dois termos presentes.

O gênero narrativo, como sugerido, nos permite inferir se tratar de uma possível contação de si, de sua própria história, o que, segundo Bertaux (2010, p. 47), é essencial, pois “o verbo ‘contar’ (fazer relato de) [...] significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa”. Muito mais do que contar narrativamente, as demais produções, ao longo das Oficinas de Texto, mesmo não “classificadas” totalmente no aspecto visual do discurso narrativo, assumiram, para os licenciandos, também um espaço em que era preciso – e legitimamente possível – contar algo: sua história *com* e *pela* escrita. As produções, pois, são compreendidas também por nós como narrativas de vida, especialmente porque são textos constituídos de sentidos pelos educadores do campo.

Tal como o aspecto narrativo dado aos textos, a resistência pode ganhar vida pelos traços linguísticos presentes nessas composições. Teríamos, assim, o resistir à cultura hegemônica de marcas sociais definidas para os letramentos acadêmicos, bem como, a partir desse sentido – mas com ação diferente – o propósito de se identificar com o texto acadêmico, tanto quanto

com outro gênero qualquer, capaz de se estabelecer, nessa relação, a criação de uma identidade discursiva própria. Afinal, como nos lembra Chartier:

Se as escritas expostas são um dos instrumentos utilizados pelos poderes e pelas elites para enunciar sua dominação – e conquistar adesão –, são também uma forma de os mais fracos manifestarem sua existência ou afirmarem seus protestos (CHARTIER, 2002, p. 81).

Chegamos, aqui, ao segundo eixo conceitual: formação de memórias e composição da identidade via narrativas – do Curso, do grupo, dos sujeitos, enfim. Temos trabalhado com a tese de que esses relatos em narrativa, a partir de produções textuais diversas, se constituem como territórios simbólicos que dialogam com outros contextos. O trabalho de pesquisa a partir dessas construções, que também são textualidades sobre a formação, se apresenta como possibilidade de aproximar continuidade e ruptura, tão importantes aos processos de formação docente. O dito e o não-dito, discursivamente juntos, na composição dessa memória textual formativa.

Partindo do verbete ‘identidade’, que, segundo o Dicionário Aurélio¹⁸ se destaca como o reconhecimento dos “caracteres próprios e exclusivos” de um grupo, chegamos também ao sentido de ‘identificação’, que se caracteriza nesse mesmo ato de reconhecer, mas de um coletivo por eles próprios. Reconhecer-se, portanto. Este último nos parece, dessa forma, necessário e complementar ao primeiro, porque o ressignifica para aprofundar o conceito relacional de identidade/marca escrita x memória dos licenciandos, no sentido de definir o registro que se elabora no próprio processo de formação desses estudantes. Afinal, de acordo com Hall:

¹⁸ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2006.

O conceito de 'identificação' acaba por ser um dos conceitos menos bem desenvolvidos da teoria social e cultural, quase tão arduo – embora preferível – quanto o de 'identidade'. Ele não nos dá, certamente, nenhuma garantia contra as dificuldades conceituais que têm assolado o último (HALL, 2000, p. 105).

Além de Stuart Hall, que nos permite pensar na diáspora como importante *movimento* simbolizado pela escrita nesses Cadernos, buscamos dois importantes referenciais para relacionar essa identificação à identidade narrativa: Benjamin e Pêcheux. Os autores, vale dizer, têm procurado discutir sobre a identidade/identificação em relação à prática narrativo-discursiva, a partir de grupos sociais específicos em determinados contextos de produção.

De Benjamin, entendemos como sendo crucial o estudo acerca da composição da identidade na memória coletiva, especialmente quando pensada via narrativa. Melhor ainda: quando articulada via memória de si. Têm nos faltado, segundo o autor, histórias contadas, porque reflexivas, no mundo moderno (1987). Nesse sentido, o conhecimento histórico – e via histórias – desse grupo de professores em formação tem nos permitido entender o próprio processo por que se formam com alguma possibilidade de relação entre a identidade com o curso e sua a identificação com o projeto formativo.

Pêcheux (1990) nos acrescenta à pesquisa com os conceitos de discursividade e de interdiscurso. Segundo ele, o processo de produção dos discursos considera a materialidade da linguagem na língua em uso, utilizando-se das formas materiais dessa expressão como método. Antes, no entanto, estabelece que o próprio discurso já é, por si só, a elaboração material da ideologia. Nesse sentido, pelo conceito de interdiscurso ele atribui uma memória discursiva, assim instituída por ele como sendo um complexo processo de relações ideológicas, via língua, (re)ativadas ou (re)identificadas a partir de outros espaços de produção histórica.

Partindo dos lugares de memória, na perspectiva de Nora (1993), recorreremos a outros autores com intuito de especificar algumas categorias necessárias à análise da composição da memória. Ricoeur se apresenta, então, como a terceira voz, suscitando a necessidade de uma narrativa organizadora da experiência humana (1994), tendo em vista que essa mesma identidade social é composta de narrativas, no plural. Neste sentido, Pollak (1992) também nos acrescenta em elaboração de pensamentos que concordam, portanto, com a urgência de um levantamento mais criterioso sobre a compreensão de uma vivência, no nosso caso formativa, que pode ser identificada por narrativas de si, pelas histórias (acadêmicas) de vida, durante um percurso em que pouco se tem espaço para ‘se dizer’.

Le Goff (2013), em seus estudos, nos permite considerar sobre o lugar do documento, socialmente produzido, como não oposto à significação de monumento, situando-se no espaço das representações de uma memória contínua. Para tanto, destaca a importância dos sujeitos, como agentes sociais desse processo de composição memorialística, à semelhança do que Halbwachs (2013) destaca quando apresenta sua categoria de “memória coletiva”, enfatizando a relevância dos contextos sociais como base para o trabalho de reconstrução da memória.

Vemos, assim, que o trabalho com as questões identitárias em linguagem, tomando como método a análise dos relatos narrativos, pode evidenciar a pluralidade, mas, ao mesmo tempo, a fragilidade de nossas identidades, sobretudo durante uma licenciatura, se a composição da memória não estiver atrelada a essas mesmas elaborações linguísticas. Henriques (2009, p. 3) destaca que “as mudanças nos meios de produção e circulação das formas simbólicas é fator preponderante de transformação das próprias relações sociais, ou seja, a comunicação e a informação interferem nas relações sociais [...]”. Logo, essas narrativas escritas, mas recheadas de oralidade-estética, podem ser concebidas como simbolismos de um grupo que pretende manter,

ou até construir novas identidades, a partir de um novo tempo-espaço. E, de acordo com Josso:

Os relatos de vida escritos, centrados na formação, fazem parte de territórios e de espaços. E como a todo território estão, geralmente, associadas questões de pertencimento e, por consequência, questões de identidade, é evidente, então, que essa identidade esteja tanto no cerne dos relatos que solicitamos como no das autobiografias espontâneas (JOSSO, 2008, p. 23).

As autobiografias – ou as escrituras de si, segundo Eckert-Hoff (2008) – aparecem entremeadas às demais ideias conceituais lançadas nos textos. E, como momentos de elaboração reflexiva, ajudam a compor a memória formativa também de forma diferente, legitimando-a em espaços antes não ocupados por *movimentos* sociais, como nos lembra Linhares (2004, p. 174), ao evidenciar que “essa apropriação de um território legitimado é, socialmente, uma elaboração de memórias menos hierárquicas e preconcebidas”. Memórias essas que puderam ser instigadas por uma experiência educativa estética.

2.5. Procedimentos metodológicos: do processo artesanal de análise discursiva

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história
Walter Benjamin¹⁹

Em diálogo, Benjamin também nos revela a importância de, simplesmente, permitir que o cronista narre os acontecimentos, pois, em assim fazendo, nada do que aconteceu pode ser considerado perdido – e aqui acrescentamos que, inclusive, para

¹⁹ BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I, II, III**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

as histórias da própria vida. Nesse sentido, valorizando-se o ser sujeito da história e seu lugar no mundo, o referencial teórico-metodológico tem podido contar com as contribuições da Teoria Semiociuística, sobretudo por considerar o discurso ligado a fatos de linguagem, mas também a interações sociais. A língua, via linguagem, é, aliás, um ato social, tal como nos esclarece Charaudeau:

Um ato de linguagem pressupõe uma intencionalidade – a dos sujeitos falantes, parceiros de uma troca. Em decorrência, esse ato depende da identidade dos parceiros, visa uma influência e é portador de uma proposição sobre o mundo. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de situação (CHARAUDEAU, 2005, p. 16).

Charaudeau (2014) discorre sobre um modelo de AD que consegue ultrapassar a perspectiva da AD francesa, ou mesmo da AD Crítica. Pela TS, elaborada por ele, há a valorização de uma problemática comunicacional, que consegue enfatizar os sujeitos da linguagem e suas intencionalidades. Contexto e situação, sujeito e discurso ficam aglomerados em torno de um contrato de comunicação. Esse, assim como o próprio discurso e as estratégias discursivas fazem parte, inclusive, de um arcabouço dos princípios gerais – ou conceitos fundamentais – da TS. Ademais, a escolha dessa teoria se configura para a pesquisa como um elemento fundante pelo fato de considerar de maneira especial os modos de organização do discurso, constituintes do aspecto metodológico da TS.

Através dessa teoria, especialmente a partir das categorias dos “contratos de comunicação” (ibidem, p. 18), temos podido compreender, nos Cadernos Reflexivos, as situações discursivas a que estão sujeitos os licenciandos em questão. Isso porque, segundo o autor, em todo ato discursivo, porque comunicativo e dialógico, mas também mediado pela situação e pela interação, há sempre uma formalização ao se considerar um contexto de

produção e um contexto de recepção para cada enunciado. Entre esses dois lugares, se encontra o sujeito produtor de escritos.

Durante a confecção dos Cadernos, os estudantes, a cada linha, demonstram serem sabedores de seus percursos narrativos, mas, além disso, também cientes dos possíveis públicos-alvo a que aqueles Cadernos seriam direcionados. Escritas, portanto, 'livres', mas integrantes de um processo de análise e de avaliação constantes a que suas condições de estudantes estavam condicionadas e acordadas, em um espaço a priori formal e instituído demais em relação às suas pretensões formativas iniciais, em diálogo com o que a Universidade Ihes pudesse servir. Ademais, ao traçarmos uma suposta ou desejável identidade textual, talvez seja possível a concepção da mesma identidade social desse primeiro grupo de professores formados pela LEC. Não pretendemos esgotar esse tema e nem desconsiderar que sobretudo a realidade de um *movimento* social é ainda mais dinâmica – por suas lutas, por suas demandas, pelas relações sociais que se (re)afirmam naquele contexto. Para tanto, adotamos uma pesquisa qualitativa, cujos dados iniciais foram coletados de maneira participante, com envolvimento da pesquisadora à turma, em docência.

Vale destacar que a escolha da metodologia tem relação direta com o assunto proposto e as dinâmicas que envolvem os sujeitos aqui apresentados. Nesse sentido, a pesquisa participante, por seu caráter histórico, é uma opção muito mais ideológica do que de exequibilidade. Ela é, pois, o processo também de resistência, numa composição metalingüística, a que se teve a intenção de estender ao método. Temos nos colocado como co-participantes na escrita desses alunos; participar, portanto, faz parte de um envolvimento maior de pesquisa. Assim:

Na maioria dos casos, as diferentes experiências latino-americanas de *pesquisa participante* surgem dentro dos *movimentos sociais*

populares ou emergem com uma proposta de se colocarem a serviço de seus projetos emancipatórios (BRANDÃO, 2006, p. 29-30).

No tempo de análise dos dados, consideramos a pesquisa como documental. Para tanto, serão considerados os períodos letivos de composição da primeira turma, nos Tempos Escola e Comunidade, nos espaços de produção dentro e fora das Oficinas de Textos, mas pela atividade acompanhados. O recorte da pesquisa se restringe ao universo textual dos Cadernos de toda a primeira turma, cujas categorias de análise levantadas têm sido cruzadas com marcas significativas de possível representação dessa identidade em memória que mais tenham se repetido, resistido ou insistido nos textos dos diferentes estudantes. Há, pois, o intuito de ser possível a sistematização desse modo de se fazer e de se legitimar outro (novo) letramento acadêmico, quiçá próprio, na relação identitária que se estabelece com a linguagem escrita, no contexto de produção universitária. Com isso, a pesquisa pretende também contribuir com balizadores de pesquisa que marquem a identidade e a identificação próprias desse grupo, como primeira turma institucionalizada, embora ainda não regular à época, de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ – por meio de uma formação e de uma linguagem próprias.

A pesquisa da organização discursiva desses grupos, naquele espaço, se coaduna com a proposta da TS, e com o próprio conceito de Educação do Campo em formação docente. Tem, neste mesmo sentido, o intuito de abrir espaços para novos debates e novas proposições teórico-metodológicas sobre as experiências educacionais e políticas dos educadores, em *movimentos* sociais, no sentido de viabilizar as vozes daqueles que, mesmo em nome do respeito às diferenças e das formas de equidade, sempre foram silenciados. Longe, pois, de se constituir como mais um trabalho que acaba por esconder ou liquidar os grupos sociais, a tese apresentada busca o efeito contrário, qual seja: o de abrir diálogo para, com a linguagem e com a memória

desse contexto formativo, não destruir a cultura e a história dos sujeitos em *movimentos* que continuam a se revelar em quaisquer espaços. Sem intenção, por fim, de lhes atribuir nova cultura e nem de lhes escrever outra história, a pesquisa compreende como fundamental que a ocupação daquilo que está posto, instituído como processo de “culturação” – na perspectiva do que se é esperado *na e pela* academia – seja utilizada como mais um símbolo de resistência. Marcos simbólicos em que a tomada do espaço, ou da linguagem culta e acadêmica, para “si” pode também representar o *movimento* inicial de seu uso efetivo, subvertendo a ótica ainda exclusiva de acesso e de utilização de/para poucos.

3. Capítulo um: De memórias e de narrações – a construção do referencial teórico

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios
Bartolomeu Campos de Queirós²⁰

Tomado o bilhete de partida, continuamos a construção em tessitura do referencial teórico que balizará a discussão aqui pretendida. Para nos ceder, no entanto, à escrita do outro nos Cadernos Reflexivos, como propõe agora Queirós diante do passaporte conceitual da pesquisa, precisamos antes compreender os eixos fundamentais dessa composição analítica: as narrações e as memórias inscritas nas produções da LEC.

Das memórias possíveis – pelas lembranças e pelos esquecimentos –, até as narrações identitárias – pelas exposições e pelos silenciamentos – o capítulo pretende abordar, em diálogo com alguns autores dos dois campos, como a literatura sobre memória e narrativa vem elaborando e atribuindo espaço sobre essas categorias. Ademais, nos importa, em especial, que esses caminhos possam nos sinalizar algo sobre identidade formativa dos licenciandos do Curso na UFRRJ.

Da narratividade²¹ como um processo, a partir de muitos gêneros e/ou modos de constituir o discurso, está em evidência a

²⁰ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O livro é passaporte, é bilhete de partida*. In: PRADO, Jason; CÓN DINI, Paulo (Orgs.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Programa Leia Brasil – Programa de Leitura da Petrobrás, 1999.

²¹ Não estamos abordando narrativa, narração e narratividade como conceitos sinonímicos. Intentamos, sim, promover a reflexão de que as práticas de linguagem nos Cadernos Reflexivos nos sugerem a modalização discursiva desde o tipo textual narração, até a forma de comunicação em fatos e em versões como o gênero narrativo, alcançando, por fim, o modo de ser da narração em

intencionalidade ou não de se produzir textos específicos ou “correspondentes” àquela realidade da academia. Seja para resistir ou (re)existir na Universidade, dada a necessidade de se (re)inventar para ali conseguir permanecer e construir sentido, as narrações demonstram seu potencial mais valoroso: o de se projetar a partir de uma identidade própria.

A escrita que se inscreve neste processo também é gerada e fortalecida pela composição da memória no momento mesmo em que os fatos e/ou os episódios imaginários se entrelaçam. Nesse sentido, a dialética de pensamento é a tônica que tem acompanhado os conceitos cunhados *para* e *a partir da* memória. Dito e não-dito, latente e apagada, individual e coletiva, real e ficcional compõem, assim, partes importantes do envolvimento dos sujeitos com sua memória e de seu grupo.

Em sequência, entendemos ser importante, ainda neste capítulo, a discussão dessa memória e dessa narrativa com a instituição universidade, na perspectiva de compreender se se faz possível a elaboração de um memorial, a partir desse contexto formativo, no momento em que a LEC começa a se fortalecer. Finaliza, por fim, com a relação necessária entre os conceitos abordados em direção à Educação do Campo.

3.1. Do discurso em narrativa: resistência ou (re)existência?

Sempre – se penso – a ponta dos meus dedos coça. E vêm de muito longe as palavras. Dormem desde antigamente em mim. Elas surgem da memória.
Bartolomeu Campos de Queirós²²

Ainda na companhia de Bartolomeu, aportamos em sua obra crítico-poética que evidencia a narrativa em processo, como um fio, cujo desenrolar do novelo é realizado pela memória, sendo

processo exposto pela narratividade. Esses pontos de encontro e de desencontro conceituais serão abordados novamente no final da seção 3.1.

²² QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O fio da palavra**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

reconstituída, a todo instante, pela palavra. Focaremos, neste subcapítulo, nas manifestações discursivas em narrativa, para efeito didático da tese, embora concordemos com o autor que tais conceitos, de narração e de memória, não devam ser dissociados quando pensados a partir da linguagem.

À semelhança de seus pensamentos, recorreremos a Benjamin (1994) para a composição dos dois conceitos, igualmente entrelaçados, sendo, pois, convocado tanto nesta quanto na próxima seção, a partir da publicação de obras diferentes. Importa-nos, aqui, iniciarmos com as considerações do autor no texto “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov²³”, tanto pelas reflexões a despeito do que seja a narrativa, quanto pela perspectiva desse conceito a partir do lugar social em que podem ou não ser expostos seus sujeitos, à luz de algumas proposições dos elementos teóricos levantados pelo autor.

Benjamin nos alerta, já nos primeiros escritos, sobre a necessidade de entendermos o narrador como uma figura distante, mas não de estante, em cuja elaboração esteja presente a importância da materialidade de suas ideias, sem, contudo, o efeito material demonstrar inércia, paralisação do que se tem a dizer. A distância referida pelo autor tanto nos remete à necessidade desse afastamento, na interlocução do narrador com seu próprio mundo, atribuindo-lhe sentido em viagens factuais ou textuais, quanto por uma preocupação, atribuída à disputa de projetos societários, da dificuldade de se encontrar num contexto tão fugidio das sociedades modernas o espaço e a relevância necessários ao ato de narrar. Segundo ele:

Uma experiência quase cotidiana nos impõe a existência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as

²³ BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1994, pp. 197-198).

Dessa evidência inicial, destacamos três categorias fundamentais: a experiência, a faculdade e a arte presentes na narratividade. Pelas suas ausências, Benjamin evidencia pistas conceituais sobre como a narração esteve presente na história da humanidade, a partir das relações em sociedade do que se queria/se tinha (a) dizer, independentemente de se ter, como justificativa, a preservação da memória e da história dos grupos sociais. Afinal, o entendimento de se ter, na narrativa, a percepção de uma faculdade significa pressupor que todo e qualquer sujeito, dotado de articulação linguística, consegue realizar, natural e socialmente, suas próprias narrativas. Pode não haver, nesse sentido, nenhuma intenção a priori e sempre quando se organiza, em pensamento e em palavra, um discurso narrativo.

Nessa mesma compreensão se apresenta a categoria experiência. Fonte primária de alimento à narrativa, ela se configura também como o fio condutor dessa continuidade de história, pelo fato de ser essencialmente coletiva, elaborada a muitas vozes. Mesmo tendo o narrador como interlocutor central, a narração só sobrevive, como bem nos salienta Benjamin, pela possibilidade de troca entre os ouvintes e/ou entre os leitores; afinal, o narrador “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (idem, p. 201).

É preciso entender que, na obra, Benjamin faz duas importantes distinções. A primeira, já em discussão, é sobre narrativa oral e escrita. Por destacar o papel da experiência e da faculdade linguística da narratividade, sua defesa recai sobre a oralidade como um elemento ainda mais fidedigno do lugar da narração. Não atribui, com isso, a negação do processo escrito

narrativo, mas prefere evidenciar, pela necessidade de seu possível extermínio, as histórias orais que são aquelas mais ameaçadas nas sociedades contemporâneas – e cuja realidade não se limita a um tempo histórico e a um espaço geograficamente definidos.

Partindo, assim, do lugar de destaque dos textos orais, pela capacidade aglutinadora de ideias e de possibilidade de elaboração coletiva das vivências, Benjamin procura, com as histórias orais, também promover o efeito inverso na perspectiva da linguagem, qual seja: a defesa de que é possível, a partir de relatos, tanto a possibilidade de registro das experiências em memória, quanto a capacidade de simplesmente organizar e reorganizar o pensamento, na dinâmica da enunciação, sem perder a coerência do ato de narrar. Para tanto, elabora a tese de que a narrativa é, sem menosprezo, mais um gênero discursivo de representação do modo de composição da linguagem.

Em defesa de seu argumento, apresenta a segunda importante distinção transversalmente exposta em toda a obra: a comparação entre o romance e a narrativa. Para ele, o romance representa, por sua característica eminentemente individual e impressa, o fim das narrativas. A imprensa, como mais uma marca do processo de industrialização tardia²⁴, seria, ademais, uma das principais responsáveis pelo destaque ao romance e o conseqüente desprestígio às narratividades em histórias relatadas. Isso porque a organização textual do romance, em comparação aos demais gêneros, não conseguiria sobreviver e se projetar sem a criação da imprensa – em um processo totalmente diferente da

²⁴ A respeito do conceito de industrialização tardia, ver a crítica em Cardoso de Melo, João Manuel. **O Capitalismo tardio: acumulação de capital e industrialização no Brasil**. Tese de doutoramento, Unicamp, 1975. Também consideramos, junto a esse conceito, as proposições de capitalismo e de acumulação de capital tardios, elaborados em Netto (2005), em Jameson (1996) e em Mandel (1985). Sobre essas obras, consultar, respectivamente: PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005; JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996; e MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

narrativa, inclusive questionando a própria importância da narratividade.

Benjamin (idem) não sugere que o romance seja um gênero da era moderna. Pelo contrário: estabelece a crítica historicamente construída, mas adverte que, durante séculos, o gênero, de maneira adormecida, apenas pôde encontrar na ascensão da burguesia o contexto favorável e as condições mais adequadas para sua adesão e sua circulação. A publicação em folhetins, atrelada à construção estético-textual de elementos singulares que poderiam fugir da ficcionalidade, assumindo um caráter moral, educativo, de demonstração do comportamento esperado a cada personagem, também imprimia, naquele gênero, muito mais de informação do que de literariedade aplicada à fuga da realidade.

A partir dessa preocupação, apontada pelo autor, se soma outra igualmente importante: a raridade das construções narrativas e do conseqüente espaço dado a elas: “se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (BENJAMIN, 1994, p. 203). Com isso, nos remete também à terceira categoria fundamental que apontamos acima – a narrativa como arte. Mas dessa atribuição, ao mesmo tempo, consegue, propositalmente, elevá-la como um gênero à parte, que inclusive se serve a outros gêneros. Não a coloca simplesmente como mais um gênero discursivo oral, mas, sim, como uma construção textual que se destaca como anterior a tantas outras pelo seu caráter simbólico e representativo de relatar as experiências de vida – necessidade humana quando dos sujeitos inseridos em comunidade linguística.

Cabe-nos, no entanto, uma delimitação do que estamos discutindo como gênero. Bakhtin (2000)²⁵ passa a ser o principal

²⁵ Vale destacar que embora busquemos em Bakhtin alguns aportes conceituais de gênero, de discurso, de enunciação, para compreender o processo de elaboração narrativa, não assumiremos, com ele, a escolha do referencial teórico-metodológico para a análise dos Cadernos Reflexivos, em função de outras teorias, como a aqui já exposta acima (TS) se apresentar, para nós, como a mais próxima do que esses relatos de construção acadêmica podem representar junto

exponente das produções sobre gênero, especialmente a partir de suas contribuições sobre o papel do enunciado, numa perspectiva linguística que se constrói socialmente. Outros autores²⁶ passam a ser signatários dessa referência no campo do estudo de gêneros, mas é ele que atribui especificamente essa direção à pesquisa sobre gênero, na qual discurso e enunciado assumem centralidade de análise. Segundo o autor, é a partir dos enunciados, relativamente estáveis, que as diversas manifestações de gêneros se permitem analisar quanto à apresentação linguístico-social da interação verbal.

É também em Bakhtin (idem) que se evidencia o histórico dos estudos sobre gênero. Embora não se trate de um novo campo, como ele mesmo aponta, o autor consegue atribuir importância à direção e à escolha diferenciadas dos gêneros – se já desde a Antiguidade se pode reconhecer pesquisas voltadas aos gêneros discursivos literários, é com Bakhtin que se tem a preocupação de também incluir os gêneros de uso popular e/ou cotidiano, compreendidos por ele como as manifestações materiais de apropriação da língua. Dele parte, ainda, o conceito de enunciado como sendo, cada um, parte de um complexo emaranhado do que se quer dizer. Logo, um enunciado de um usuário da língua sucede outro, que, por sua vez, antecede outro por vir. Ademais, os enunciados de usuários diferentes, quando em diálogo, se entrecruzam, compondo tessituras que representam as intencionalidades, ainda que inconscientes, do que precisa ser elaborado em linguagem. Assim:

A utilização da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições

à Universidade – embora esbocem, tanto a TS, de Charaudeau, quanto a AD, de Bakhtin, semelhanças quanto à abordagem analítica de discurso.

²⁶ Sobre os demais autores, inclusive nacionais, ver MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional (BAHKTIN, 2000, p. 279).

Do enunciado ao discurso, aportamos também em Charaudeau. Mesmo em sendo de vertente diferente a de Bakhtin, no que se refere às perspectivas de abordagem que integram a AD, adotaremos o discurso na elaboração proposta por Charaudeau, em função de sua compreensão da prática linguística de sujeitos sociais em contextos situacionais de uso de trocas de linguagem, que acaba por definir, ao discurso, um lugar de não-cômodo. Pelo contrário: o autor da TS o insere a partir da “prática languageira” dos “sujeitos de linguagem” que seriam, segundo ele, elementos definidores das “circunstâncias de discurso” possíveis. Assim:

A finalidade do ato de linguagem (tanto para o sujeito enunciator quanto para o sujeito interpretante) não deve ser buscada apenas em sua configuração verbal, mas, no jogo que um dado sujeito vai estabelecer entre esta e seu sentido implícito. Tal jogo depende da relação dos protagonistas entre si e da relação dos mesmos com as circunstâncias de discurso que os reúnem (CHARAUDEAU, 2014, p. 24).

O ponto de encontro entre os dois autores entendemos se estabelecer na memória discursiva que as narrativas dos Cadernos podem apresentar, tal como propõe Pêcheux (1990). Afinal, da relação entre memória e discurso poderíamos pressupor a possibilidade de um modo de discursividade própria (idem) que, entre enunciado e discurso, transcenderiam ambos os conceitos, podendo chegar à proposta de um interdiscurso (idem) ou de um transdiscurso, cuja materialidade dos Cadernos fosse apenas uma das objetivações a que se destinam aqueles relatos.

Isso porque estamos aqui concebendo que mesmo a materialidade mais literal dos Cadernos, em suas partes de linguagem oral-escrita, pode também não ter sido suficiente para a expressão da realidade vivenciadas por eles. Esse transdiscurso, portanto, seria a transcendência mais elaborada da linguagem que não se torna refém nem só da escrita, nem exclusivamente da oralidade. Ultrapassa, inclusive, o código considerado padrão de elaboração do pensamento em manifestação linguística, ou languageira.

Partindo das ideias de Bakhtin e de Charaudeau, aportamos em um dos principais autores nacionais a discutir gênero: Luiz Antônio Marcuschi. Seguidor do filósofo russo, Marcuschi é para nós também autor de referência dialógica nesta pesquisa porque, além de ter conseguido se apropriar dos principais conceitos dos levantamentos de Bakhtin, foi além: criou seu pensamento sobre os gêneros, atribuindo-lhes o lugar de entidades sócio-discursivas (2008)²⁷. Com isso, nos coloca a reflexão de que, em qualquer situação comunicativa, discurso e enunciado podem se colocar como agentes desse mesmo processo, e não apenas elementos que se permitem direcionar.

Outro ponto importante com Marcuschi (2010; 2008), a partir dos estudos sociolinguísticos, recai sobre a análise, por ele realizada, a respeito da inviabilidade de uma construção dicotômica entre enunciados orais e escritos, materializados em gêneros próprios. A exclusividade, segundo ele, não deve ser compreendida como inerente aos estudos de gêneros, que tenham esse objeto como

²⁷ Também diferentemente de Bakhtin, Marcuschi opta, em suas produções, por considerar os gêneros como *textuais*, e não necessariamente como *discursivos*. Pela linha teórica do autor, e pela construção de seu pensamento, no entanto, não compreendemos a elaboração dos estudantes da LEC como sendo uma análise textual em detrimento de uma análise discursiva. Trata-se, apenas, de uma composição da escrita em particular, mas não conceitualmente distante de Bakhtin – motivo pelo qual não apontamos tal elemento como um destaque de mais uma parte de construção do pensamento próprio de Marcuschi.

referência, ou que assumam um em particular, como é o caso desta pesquisa, a partir das práticas narrativas. Assim:

Os sentidos e as respectivas formas de organização linguística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada. Isto se dá na mesma medida, tanto no caso da fala como da escrita. Em ambos os casos temos a contextualização como necessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua. Literalidade e não literalidade dos itens linguísticos e dos enunciados são aspectos que não podem ser definidos a priori, mas em contextos de uso (MARCUSCHI, 2010, p. 43).

Longe, pois, de apresentar considerações divergentes às de Benjamin (1994), o que proporíamos, neste ponto, é a reflexão como a estabelecida por Lukács (2000) em sua fase marxista. Das considerações entre a literalidade e não literalidade, conforme Marcuschi nos apresenta a depender do contexto de uso entre fala e escrita, temos, especialmente na obra “A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica” (idem), uma importante análise de Lukács (idem) sobre a possibilidade de o romance transcender essa realidade a partir do gênero epopeia. Esta seria, segundo ele, não a conformação, mas a expressão da modernidade confusa, que pode levar, a quem dela fizer uso como linguagem, uma busca ou identidade nessa mesma forma moderna e problemática de sociedade. De acordo com o autor:

Pois a pergunta da qual nasce a epopeia como resposta configuradora é: como pode a vida tornar-se essencial? E o caráter inatingível e inacessível de Homero – e a rigor apenas os seus poemas são epopeias – decorre do fato de ele ter encontrado a resposta antes que a marcha do espírito na história permitisse formular a pergunta (LUKÁCS, 2000, pp. 26-27).

Da escrita epopeica – ou poema narrativo – cujo destaque, em verdade, recai na narrativa em coletivo mais do que no feito heroico de um ou mais personagens, traz à luz a possibilidade de

elaboração de um estilo de escrita que pode, junto aos conceitos de Benjamin, ser revelador de uma produção linguística que se mantém também além da cisão entre ficção e realidade. Pode ser, sim, um gênero que, ao perdurar com o tempo, também se reinventou pelas necessidades de comunicação de cada comunidade em uso de sua linguagem.

Voltando, pois, à ideia da narração em processo, os discursos nela produzidos, em narratividade ou em discursividade, seriam muito mais parte de uma composição heterogênea do que especificamente marcas orais ou escritas apenas. Nesse sentido, a dualidade entre narrativa e romance poderia não ser tão estrita, se considerarmos a problemática de fragmentação do mundo moderno, justamente no sentido de fragilização desses ‘relatos’ – a ideia que nos é apropriada de Benjamin não é, pois, por nós concebida como apenas reveladora de práticas narrativas orais em detrimento preciso da escrita.

Queremos destacar, entretanto, que concebemos, na pesquisa, a ideia de heterogeneidade constitutiva da escrita a partir das contribuições de Corrêa (2004) que, apesar de dialogar com Marcuschi, consegue também transpor seus conceitos iniciais. Não propomos, por esta pesquisa, apenas um *continuum* (MARCUSCHI, 1995) entre os gêneros orais e escritos, mas a mistura mesmo entre as duas manifestações da linguagem. Oralidade e escrita, nesse sentido, seriam representações com materialidade significativa nos discursos sociais, cujas marcas podem, talvez, ser percebidas em análise, mas não necessariamente discriminadas tão facilmente como pertencentes de uma ou de outra prática da língua.

A essa produção tão específica, Corrêa alude à referência de “ritmo de escrita” (idem)²⁸. Pelo ritmo ou pelo rito, o autor é

²⁸ A ideia de descontinuidade entre o que seria tipicamente escrito e o que seria do campo da oralidade é recuperado por Corrêa, ao citar o “ritmo de escrita”, a partir dos conceitos dos autores Abaurre (1991) e Chacon (1998). Sobre as elaborações conceituais de Aburre, ver ABAURRE, M. B. M. *Ritmi dell’oralità e ritmi dela scrittura*. In: ORSOLINI, M; PONTECORVO, C. **La costruzione del**

seguidor das ideias de Street (1984), cujas elaborações sobre letramento não promovem a segregação entre o oral e o escrito. Pelo contrário: Corrêa continua a defender, como Street, que não se faz possível definir o que seria da oralidade e o que seria tipicamente uma pista do código letrado representativo. O fluxo discursivo, portanto, consideraria, pelo ritmo, todos os elementos ao alcance do leitor para compor, em seu enunciado, marcas dessa mistura, ou não segregação, que podem se apresentar como sendo desde os sinais gráficos de pontuação até os recursos fônicos escritos de possível entonação específica – quando analisados por categorias já definidas.

Dessa forma, remontando aos autores das escolas clássicas da linguagem, a partir de Saussure, vemos que as narrativas dos licenciandos não recaem, em conceito analítico, muito distante do signo proposto pelo famoso Curso de Linguística Geral que viria a modificar a forma de se compreender o signo e suas faces fonológica e conceitual. Saussure (2004) conhecia reconhecer a dificuldade de se conceber analítica e conceitualmente cada unidade representativa de valor em linguagem, justamente pelo caráter dinâmico e relacional de seu uso. Pela aproximação de suas faces, entre significante e significado, o autor já produzia, no início do século XX, importantes considerações entre as expressões extra-linguístico-formais (significante) e os aspectos codificante-estruturais (significado) da organização da língua. A essa composição, representada em duas faces inseparáveis por ele (embora não tivesse chegado ao conceito de heterogeneidade), são, em verdade, a demonstração da composição – e/ou aproximação necessária – de dois elementos que, juntos, colaboram para a representação do que se intenta enunciar a partir de um determinado contexto. Segundo ele:

texto scritto nei bambini. Roma: La Nuova Italia, 1991. Sobre a definição do conceito em Chacon, ver CHACON, L. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O signo, soma, sema, etc., só se pode, verdadeiramente, dominar o signo, segui-lo como um balão no ar, com certeza de reavê-lo, depois de entender completamente a sua natureza, natureza dupla que não consiste nem no envoltório e também não no espírito, no ar hidrogênio que insufla e que nada valeria sem o envoltório. O balão é o sema e o envoltório o soma, mas isso está longe da concepção que diz que o envoltório é o signo, e o hidrogênio a significação, sendo que o balão, por sua vez, nada é. Ele é tudo para o aerosteiro, assim como o sema é tudo para o linguista (SAUSSURE, 2004, pp. 102-103).

Embora os estudos sobre o signo, no campo da linguagem, tenham avançado para além das pesquisas divulgadas por Saussure²⁹, intencionamos buscar um dos principais referenciais de base com vistas a promover a reflexão de como nas pesquisas mais remotas a dicotomia entre o pictórico representativo e o campo semântico nas construções narrativas já se encontrava de maneira provocativa nas discussões sobre os modos de organização discursiva. Ademais, a partir do signo linguístico, como elemento e como instrumento constitutivo da menor distância entre pensamento e linguagem do que se intenciona relatar, as narrativas dos licenciandos em Educação do Campo têm se demonstrado, pelas leituras da pesquisa – e do nosso lugar de ‘leitura do outro’ –, como uma apropriação de cada escolha linguística, aleatória ou não, sendo parte integrante de uma

²⁹ Considerado fundador da Linguística moderna, apresenta, em seu Curso de Linguística Geral, muitas dicotomias sobre as manifestações da linguagem – desde conceitos até teorias – que procura, ao longo de suas reflexões, relativizar e desconstruir, resguardando, no entanto, algumas marcas de definição de cada face/parte da aproximação dos pontos por ele analisados. Quanto ao próprio signo, esclarece o lugar do *significado* como o conceito, o sentido atribuído à coisa na linguagem; ao passo que o *significante* é por ele defendido como a imagem acústica desse mesmo objeto da linguagem em sua enunciação – elementos com características diferentes e complementares do signo. Para tal, também é precursor quanto à introdução da Semiologia – teoria dos sinais, genericamente – como mais abrangente do que a própria Linguística, uma vez que ela não tem, em seus estudos, apenas a linguagem humana como objeto.

organização discursiva que se constituiu a partir de um espaço e de um tempo de implantação do Curso, na Universidade, que não pode ser desprezado.

Pela mesma ideia do signo, a partir de seu significado, poderíamos também compreender como a perspectiva de narrar se apresenta como gênero próprio do *movimento* de expressão de algo ou de alguém, tendo como referência a construção de história dos próprios narradores. Aportamos, assim, na segunda menor unidade significativa possível que são os vocábulos, em cujas interlocuções aqui apresentadas têm a intenção de não apenas ampliar o campo epistemológico e semântico, mas especialmente de promover outros encontros possíveis de ideias, através das palavras.

Tomando como referência o conjunto possível de palavras/signos em construção de significação, encontramos diálogo em Costa (2009), em seu Dicionário de Gêneros Textuais. Nele, o autor propõe, tal como vimos conduzindo nesta reflexão, a elaboração de sentidos a partir de unidades vocabulares, com conceitos constituídos em verbetes. Interessa-nos, aqui, a distinção que procura realizar entre os sentidos conceituais de narrativa e de narração, em primeiro plano; e de seus possíveis desdobramentos ou processos adjetivos em narratividade e narrativa de vida, a fim de alcançarmos, em segundo plano, as narrativas de resistência e/ou de (re)existência.

O dicionário em questão apresenta tanto a narração quanto a narrativa a partir dos contextos possíveis de elaboração do discurso e da enunciação, mas destaca os dois signos com significados distintos, considerando-se, nesta distinção, dois pontos fundamentais. O primeiro deles se refere à intencionalidade de produção de cada gênero. Enquanto a narração é apresentada como o “processo de enunciação narrativa” (p. 152), a narrativa é compreendida como um modo, uma forma de expressão discursiva, que tem, portanto, características próprias. Assemelha-se, assim, com a história contada, que é, por nós, assumida como a materialidade do processo maior que é a narração. Consideramos, pois, a narrativa

como a composição mais evidente (mas não superficial), porque textual-discursiva do ato de narrar; e a narração como a elaboração mental, porque organizativo-enunciativa desse mesmo ato. Assim: “Embora o termo narração seja também usado, às vezes, como sinônimo de narrativa, não é uma história, no sentido fabuloso do termo, mas a premissa argumentativa, segundo concepção barthesiana” (COSTA, 2009, p. 152).

Recorrendo a Barthes (2004), autor que também nos acompanhará em outro momento desta pesquisa, Costa (idem) destaca a argumentação barthesiana como sendo fundamental para o entendimento da narração, a partir de suas premissas ou construção de acordos e/ou contratos entre produtor e receptor de enunciados através da narrativa. Isso porque, segundo Barthes (idem), a elaboração mental da narrativa, em narração, pressupõe o convencimento do outro, a persuasão de não apenas continuar a leitura da história, como a creditar verdade nos processos de enunciação – entre personagem, tempo, espaço, trama – tal como apresentados no texto.

Da narração como um processo vemos um dos elementos persuasivos mais importantes: a construção discursiva a partir do presente histórico. Conhecido também como presente narrativo, mais do que um tempo verbal se constitui como um estilo que procura resguardar, aos relatos elaborados em momentos passados, a atualização dos fatos como uma possibilidade de aproximá-los ao leitor e à sua realidade, que tende a ser diferente daquela vivenciada pelos licenciandos à época de seus escritos nos Cadernos Reflexivos.

A atualidade das vivências, assim, longe de demonstrar uma ruptura ao tempo e ao espaço da produção, representa, em verdade, a produção escrita, naquele contexto, conduzida por um propósito, que, não raro, precisa ser considerado na recepção de seus diferentes leitores – daí a necessidade de *também* persuadi-los. Sem essa intencionalidade, segundo Barthes (2004), estaríamos condicionando a escrita à possível morte do autor, pelo seu isolamento. O efeito aparentemente atemporal do

presente histórico, nesse sentido, tem como significação mais latente a não-fetichização do discurso narrativo – nem vazio, nem distante, o que se espera desse enunciado narrativo é que ele se torne próximo aos leitores para ser, possivelmente, compreendido como uma identidade narrativa em memória (sem, com isso, se tornar necessariamente objetivo e evidente demais).

O segundo ponto fundamental com que distingue narração e narrativa está na proximidade do segundo vocábulo à ideia de história, no sentido de ser a “exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens” (COSTA, 2009, p. 153). A partir desse segundo ponto, o autor esclarece que a narrativa, em especial, se realiza, estruturalmente, em suportes expressivos diversos e não apenas em configuração verbo-textual, e que se caracteriza como sendo uma materialidade possível de expressar tanto a ficção quanto a realidade, inclusive em sua dinâmica mais funcional, como os contextos de informação e de comunicação formais. Para tanto, acrescenta:

A narrativa, como fenômeno ou universo eminentemente dinâmico, possui dois planos básicos intersubmetidos: (i) o da história que possui três categorias básicas: personagens e seus tipos, espaço e seus modos de existência e ação e suas variedades compositivas. (ii) o do discurso que possui duas categorias básicas: o tempo que ordena ou organiza a velocidade da narrativa, etc. e a perspectiva narrativa com registros estilísticos discursivos diversos (COSTA, 2009, p. 154).

Esclarecemos, no entanto, que embora didaticamente separados, o próprio autor indica, quando sugere que estão intersubmetidos, que os planos da história e do discurso são por nós também considerados faces de um mesmo processo de criar, nos Cadernos Reflexivos, textos que representam narrativas discursivas em história de vida, de coletivo, e institucionalmente constituídas. E por serem história e discurso, representações em

conjunto, não podem, os Cadernos, serem entendidos como uma produção finita em si mesma, em sua textualidade.

Por justamente não ser acabada no seu próprio texto, a narração e a narrativa presentes nos Cadernos constituem um processo de relatoria maior, uma política de narratividade. Nesta, o conceito se encontra como algo não situado em um único contexto: a história ali construída destaca, em verdade, muitas histórias entremeadas, em que os personagens são eles mesmos o elemento detonador do fio narrativo que conduz a construções próximas de autobiografias³⁰, narrativas de vida ou narrativas de si, com percursos *também* acadêmicos nessa composição.

A narratividade, portanto, apresenta a possibilidade de se pensar um percurso de construção de uma escrita de si, de um “eu” que se quer ou se precisa mostrar. Percurso, não produto. Daí que não temos entendido, aqui, a narratividade desses e nesses Cadernos como algo a-histórico, apenas contemporâneo. Trata-se, sim, de uma totalidade cumulativa em que a locução adjetiva “de si”, “de vida”, apesar do suporte material de um “caderno”, com o aqui analisado, também poderia ser igualmente considerado como um “diário” pela criticidade e pela inteireza aliadas ao *modus operandi* de escrita também subjetivo e misturado às vivências que, apesar de se realizarem na Universidade, não era, para o público discente em questão, um espaço tão externo às suas práticas de vida a partir de seus espaços próprios: “era uma escrita inventiva, a fazer existir os vãos e as riquezas do que se passava e daí colher pistas para os próximos manejos. Um diário que não era escrito para mim, que colocava em questão o que deveria ser dito ou não” (FRANCO, 2016, p. 49).

Queremos distinguir, ademais, o que estamos considerando como autobiografia, narrativas de si e de vida nos Cadernos Reflexivos da LEC. Não pretendemos expor a visão maximalista de considerar que essa narratividade implicaria a história de vida

³⁰ O conceito de autobiografia – e a proposição nesta pesquisa de autobiografia acadêmica – será apresentado e explorado no próximo capítulo desta pesquisa.

completa dos sujeitos: desde seu nascimento ou entendimento como membros de uma coletividade até o momento em que os Cadernos se materializam ou finalizam um dado percurso.

A fim de considerarmos, portanto, as produções do Caderno como sendo partes constitutivas de um modo de escrita que em muito se relaciona – ou se materializa – com as narratividades, recorreremos, neste ponto, às contribuições de Bertaux (2010) ao campo da pesquisa narrativa ou da narrativa como objeto de pesquisa. Ao longo de sua discussão, nos chama a atenção para alguns elementos essenciais a essa prática, em que objeto e método, pela narração, podem se aproximar, mas não se confundir, sobretudo considerando as limitações de uma proposta como essa – para o autor, a referência verbal de “contar” é aqui essencial, como ideia de uma ação organizativa do relato.

Assim, apresenta, como primeira proposição, a possibilidade de se ter o “relato de vida como forma narrativa”, e que, segundo ele, se trata de “algo de narrativa de vida a partir do momento em que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida” (idem, p. 47). No segundo elemento, o autor destaca a necessidade de “distinguir com clareza a *história real* de uma vida, da *narrativa* que dela se faz” (p. 48), no sentido de destacar a linha tênue entre a realidade e o imaginário no processo de formação humana, sobretudo quando contado por nós mesmos – além do direito narrativo de se omitir ou de se expandir uma ideia a despeito das relações construídas com a instituição.

O terceiro ponto apontado por ele chega também a partir de outra linha: as denominadas “linhas de vida”. Neste tópico, precisariam ser (re)consideradas as trajetórias como perfeitamente pertencentes a uma ótica temporal e linear. Pelo próprio processo de se comporem, as narrativas, pelas memórias, “as existências são, ao contrário, sacudidas por forças coletivas que reorientam seus percursos de maneira imprevista e geralmente incontrolável” (p. 49). Mas isso, ao mesmo tempo, não impediria que essas narrativas fossem parte de um grupo que compõe uma

experiência quase nada restrita com a escrita, pouco filtrada: “Na autobiografia, forma escrita e autorreflexiva, o sujeito que lança, solitário, um olhar retrospectivo sobre sua vida passada, a considera na *totalidade* e como uma *totalidade*” (p. 49).

Essa construção solitária sobre o passado de que nos fala Bertaux, no entanto, se remete à produção da elaboração de uma relação que, embora coletiva, também obriga a cada sujeito licenciando a produzir *sua própria* concepção de formação no Caderno, a partir de uma compreensão de um *tempo vivido* para ser refletido. E que, a cada reflexão, coloca ainda mais elementos de possível continuidade desse mesmo tempo. Com isso, o autor nos leva ao seu último elemento, considerando ser necessária uma concepção mais “realista das narrativas de vida” – em cuja materialidade de análise não se detivesse apenas um campo científico: nem só o discurso, nem só a subjetividade dessas produções. Pelas mediações analíticas dessas produções, através da memória, da reflexão, da percepção dos sujeitos, seria possível, de forma totalitária, procurar entender a construção dessas narrativas como algo que transcende a própria elaboração linguística. Segundo ele:

[...] existem mediações subjetivas e culturais entre a experiência vivida “bruta” e a sua narrativa. Entre uma situação social ou um acontecimento e a maneira pela qual eles são “vividos” no momento pelo sujeito, por exemplo, se interpõem seus *esquemas de percepção* e de *avaliação*. Entre a memorização das situações, acontecimentos e ações e sua evocação ulterior se interpõe a mediação das *significações* e o sujeito lhes atribui retrospectivamente, através da *totalização* mais ou menos reflexiva que fez de suas experiências (totalização que não pode deixar de levar em conta as percepções e avaliações destes mesmos acontecimentos ou atos *por seus próximos*). Entre o que ele viveu e totalizou e o que consente dizer hoje se interpõem, ainda, outras mediações (BERTAUX, 2010, p. 51).

O pensamento sobre esse processo pode ter, em nossa ideia investigativa, “coçado os dedos” dos licenciandos – à semelhança do que nos propôs Bartolomeu na epígrafe desta seção – nos indicando a possibilidade do que temos tentado elaborar como sendo discursos que, em transcendendo a própria ideia possível do que dizer de si, naquele espaço, se apresentam *também* como narrativa de resistência e/ou de (re)existência. Por entendermos que ambos os *movimentos* não representam sinônimos, mas que estabelecem diálogos entre si, trabalharemos, a partir desse ponto, no conceito por nós compreendido de cada uma das proposições.

Entendemos por narrativas de resistência aquelas já evidenciadas por Gnerre (2009) como processo de uma parcela da sociedade que mais do que se comunicar precisa, antes – e até para que a comunicação aconteça –, resistir ou (per)sistir. Nesse sentido, não são neutras. Precisam evidenciar seu espaço a cada movimento, destacando seus integrantes como sendo igualmente persistentes em continuar não apenas a narrativa, mas a própria formação a que os posicionava do lugar de onde as narrações de formação eram produzidas. De acordo com Gnerre:

Assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e “neutras”, também o código aceito “oficialmente” pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder (GNERRE, 2009, p. 09).

Nesse sentido, Gnerre problematiza que a influência de continuidade entre a dicotomia oral x escrito é fruto, na maioria das vezes, do interesse de alguns grupos sociais consideravelmente privilegiados do ponto de vista das classes sociais com acesso a variedades culturais em maior diversidade. Haveria, segundo ele, a intenção de manter o discurso da “língua”, “cultura”, “modalidade” ideal – e boa, e bonita, e melhor – de uso da linguagem de alguns grupos sobre outros.

Esse discurso, fortemente elaborado – inclusive argumentativamente – também conta com a facilidade de circulação, e de alcance de adesão, pelo fato de os mesmos grupos dominantes, que o produzem, serem também os controladores dos meios de divulgação dessa verdade forjada às custas de outra verdade que fora silenciada. Sobre isso, Gnerre ainda esclarece:

[...] realiza-se o tipo talvez mais sutil de dominação: a de chegar a convencer os dominados de que sua língua pode (e deve) ser utilizada à imagem e semelhança da língua dos dominadores [...]. A tentativa é a de transferir para a língua nativa, de tradição oral, as macromodalidades discursivas encravadas em algumas variedades escritas e em alguns gêneros comunicativos elaborados através dos séculos em algumas línguas europeias, e também o desejou a ilusão de codificar o mundo na forma mais “exata” possível (GNERRE, 2009, pp. 108-109).

Com a mesma direção de construção conceitual, as narrativas de (re)existência são por nós aqui assumidas como uma possibilidade de se considerar, nas produções dos Cadernos, também uma forma de cada estudante da LEC desempenhar seu “papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções [...]” (SOUZA, 2011, p. 36). A apropriação contextualizada da linguagem, em suas diversas manifestações e quando confrontada à realidade institucional da universidade, nos permite, em diálogo com a autora, considerar cada escrito dos licenciandos como uma pista linguística de (re)existência.

Diferentemente da autora, no entanto, optamos, como em destaque, por evidenciar o duplo efeito da palavra quando escrita com o prefixo em separado: a (re)existência, nesta pesquisa, assume tanto o conceito de continuidade quanto o de ruptura – compreendidos como caros à escritura dos Cadernos e à própria ideia de narrativa. O processo contínuo de reexistir estaria ligado à própria concepção de resistência, a partir da relação entre os *movimentos* sociais e a universidade, quando se pensa na formação

ofertada a partir dessas duas instituições; já a ruptura se constituiria como algo em paralelo, concomitante, como se aos alunos fosse possível existir em um plano e (re)existir em outro, assumindo, assim, posturas e posicionamentos diferentes com cada agente da interlocução formativa.

Souza (idem) apresenta a ideia de que esse (novo) existir viria das práticas de ser letrado, ou seja, dos “letramentos de reexistência”. A partir do objeto das manifestações culturais populares pelo hip-hop pela autora, mas, em diálogo com a perspectiva aqui elaborada, temos optado pela ideia de que a narratividade, em verdade, não é o próprio letramento – embora entendamos a possibilidade de dela, das práticas narrativas, poder se evidenciar outro (novo) letramento. Outra perspectiva de letramento acadêmico que não se inicie e termine na própria academia, como geralmente observamos.

A partir dos multiletramentos, e em especial o letramento crítico³¹, o resultado nos tem apontado para autores como Rojo & Moura (2012), Gee (2004), Street (2003), Soares (2000), Lea & Street (1999). Todos eles têm salientado sobre a importância do aspecto cultural, do lugar da linguagem na sociedade. E isso, vale dizer, tem se coadunado com a proposta dos Cadernos, cujos escritos revelam mais do que uma passagem pela Universidade – têm-se demonstrado como escrituras de momentos e das dificuldades de se identificar como aluno em uma estrutura educacional que não representava, efetivamente, o Curso em questão. Apenas para efeito de diálogo, entendemos que o letramento seja:

un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente

³¹ O diálogo conceitual sobre letramento, multiletramento e letramento crítico embora aqui iniciado será ainda explorado no próximo capítulo desta tese, especialmente na discussão sobre a composição nos Cadernos da LEC.

conectadas con la identidad o consciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad (GEE, 2004, p. 24).

Do letramento ao retorno à narração, embora não se esgote o pensamento sobre a narratividade, o cansaço dos dedos que compõem a narrativa – ainda na alusão da epígrafe de Bartolomeu – abre espaço para a discussão das memórias possíveis. Inventada ou inventariada, a identidade desses grupos de licenciandos precisa também assumir um contexto próprio na discussão em pesquisa para que igualmente possamos entender como essa identificação dos alunos *pelos e com os* Cadernos pode ou não se instituir.

Por ser a narrativa uma “forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1994, p. 205), ela se permite, ao constituir memória, que o processo inventariado também ocorra. Da ideia de “guarda” das lembranças como algo que se quer registrar e preservar, temos a elaboração da memória narrativa como um inventário, em que tudo o que há de mais precioso, como bem, é a própria narrativa ali presente nos Cadernos. Essa reunião de joias de memória não sugere, com isso, um baú de recordações em linguagem. Pelo contrário: um dos objetivos da atividade de escrita dos/nos Cadernos tinha como proposta a composição de uma memória viva, porque crítica, conceitual e reflexiva das vivências a partir da Educação do Campo da UFRRJ. Por não se propor como algo que se fixava intactamente no tempo, se compunha, sim, como uma escrita em movimento, (re)elaborada em constante processo de passagem dos discentes pela Universidade, em formação continuada a partir da graduação proposta. Narratividades que se encontram resistindo em cada escrito da existência também acadêmica. São, pois, escrituras em (re)existência e em resistência.

3.2. Memória inventada em identidade inventariada

A vida é um fio, a memória é seu novelo. Enrolo – no novelo da memória – o vivido e o sonhado. Se desenrolo o novelo da memória, não sei se tudo foi real ou não passou de fantasia.

Bartolomeu Campos de Queirós³²

Das palavras que compõem a memória, Bartolomeu continua a nos convidar para o possível desenrolar de seu novelo, podendo conceber, cada composição escrita, como essencialmente especial quando composta discursivamente a partir de um grupo e de um espaço. Quando assume, pois, uma dimensão contextual. E, em assim sendo, palavras e memórias se encontram para continuarem, juntas, a tessitura das muitas histórias.

Entre uma escrita e outra, não se sabe se a palavra forma a memória ou se da memória deriva aquilo que se quer dizer, especialmente considerando os Cadernos Reflexivos da LEC. Em qualquer composição escrita, portanto, a criação de um memorial de tempo, de grupo, de formação se constituem nos fios mesmos da produção de sentido que muitos sujeitos coletivos podem buscar através de contações de si, de suas histórias.

Ao se permitir narrar sobre construções da vida em sociedade, incorremos o risco de, por vezes, confundir – ou forjar – o real e a fantasia, como nos alerta novamente o autor na epígrafe. Ou melhor: talvez nesse mesmo momento não seja mais possível a total definição de que passagens são representações do que realmente se tem como lembrança ou se quer lembrar. No desenrolo do novelo das produções escritas, portanto, aproximamos história e palavra, de uma forma possivelmente única quando intentamos falar de nós mesmos.

E isso, vale destacar, não diminui a importância dos estudos em/sobre memória. Afinal, é da própria compreensão do conceito

³² QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O fio da palavra**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

atribuir a essa categoria analítica a dialética entre realidade e fantasia, assim como a heterogeneidade de seleção de cenas que compõem sua estrutura: entre o que se quer lembrar e o que se quer esquecer, também não-realidades. Em outras palavras, a memória inventada não subtrai, sobremaneira, sua importância na apresentação dos Cadernos. Mais do que isso: representa uma possibilidade de análise de um material que, como a formação acadêmica, não pode se restringir às verdades difundidas e findas em si mesmas.

Benjamin (1994) mais uma vez se torna nosso interlocutor para relacionarmos as categorias memória, identidade e história – elencadas a partir de uma narrativa. Vale destacar, no entanto, que embora se preocupe em inter-relacionar os três elementos categóricos, direta ou indiretamente conceituados, a recorrência à esfera da narratividade assume, em seu texto, uma dinâmica maior, pois parte da oralidade, sem, contudo, desconsiderar por completo o aspecto escrito das narrativas. Destaca, a todo tempo, a proximidade também daquele que partilha dos enunciados proferidos e/ou escritos pelo narrador, defendendo que “quem escuta uma história, está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (p. 213).

A partir desse pensamento em destaque, compreendemos a partilha da história, remota ou não, pessoal ou acadêmica, como uma forma de aproximação de um objeto que ainda se fecha – ou resiste – às interferências de outrem. Pela leitura dos Cadernos Reflexivos, por exemplo, entendemos como um acesso possível às vivências (re)veladas dos sujeitos históricos, quando ainda licenciandos, na Universidade. Lendo os Cadernos, pela reflexão dos estudantes de seus próprios processos, (com)partilhamos de suas histórias, escritas por suas marcas de (re)existência naquele espaço de formação.

Ademais, a última categoria na tríade – história³³ –, destacada por Benjamin como uma alegoria, confere a dimensão de seu tempo presente no processo de (re)elaboração de identidade entre os sujeitos. Ela será, aqui neste subcapítulo, abordada não como um ponto em destaque, mas como um elemento que transversalmente dialoga com as outras duas categorias, identidade e memória – essas, sim, em evidência nesta discussão pela estrutura dos Cadernos analisados.

Partindo de um conceito dessa categoria como negação de uma possível ideia de tempo contínuo e homogêneo, o autor, ao criticar a história como uma progressão de fatos e de valores, consegue estabelecer igualmente a crítica à história como explicação única dos acontecimentos individuais e coletivos. É, pois, na cisão entre os tempos, na descontinuidade das marcas temporais que se estabelecem as memórias. Não há para ele, além disso, nenhuma dimensão, a priori, de compreensão da história como um tempo passado, vivido ou resgatado de época pregressa, mas de um momento que se constitui no agora, no presente, no contemporâneo. Da visita ao ‘passado recente’, na história, há a proposição de uma metodologia de articulação do processo de resistência a tudo o que, possivelmente, se tem apresentado no momento da escrita. Resistir para (re)criar, (re)inventar, tornar também seu um processo que é coletivizado.

Benjamin, ao propor esse retorno à história, o faz, portanto, a partir de episódios, de cenas específicas que sejam, para nós, não apenas a representação de um recorte temporal, mas aquilo que

³³ Partimos do conceito de história tal como proposto por Benjamin em “sobre o conceito de história”, na mesma obra do autor aqui considerada (1994). Partilhamos de suas teses, elencadas ao longo do texto em questão, especialmente quanto à importância desta publicação, para o século XX, em que se é permitido um novo olhar a partir da história dos “vulneráveis”, dos “oprimidos”, dos discursivamente “vencidos”. No entanto, ao trazermos essa obra, nos interessa, pelo objeto aqui recortado, a concepção de memória, a partir dos debates filosóficos e históricos do autor. A história, na perspectiva do Benjamin, só será por nós dialogada com a intenção de ocupação de um espaço institucional formal também pelos sujeitos.

justamente ainda pode se constituir como memória, como marca possível de um contexto passível de intervenção. Refere-se, assim, a uma história que não é fixa, nem absoluta, tampouco única; constitui-se, sim, cada memória, como elaborações possíveis de uma mesma história, a partir do entendimento de que a articulação com o passado não tem, como objetivo fim, conhecer ou resgatar um tempo histórico pelos fatos tais como ocorreram.

Ao contrário: pela mera aproximação das fagulhas reminiscentes há, inclusive, a possibilidade de, como partículas ainda incandescentes, essas mesmas fagulhas revelarem outra percepção do contexto revelado/memorizado pelos sujeitos históricos e suas memórias a que conseguimos ter acesso. A depender do contexto e daquilo que se quer/se pode revelar, as memórias se permitem mostrar menos ou mais, mas sempre com a intencionalidade do sujeito-autor sobre seus registros escritos.

A imagem que esses sujeitos contextuais fazem do passado é apresentada por Benjamin (1994) como um diálogo entre história e memória, via linguagem narrativa. Nesse ponto, sobretudo, o autor nos incita a pensar sobre um gênero narrativo em especial que é a crônica. Para ele, a crônica seria a representação da atualidade de algo vivido, quando recuperadas suas reminiscências. Mostra-se como uma organização textual de algo que, mesmo buscando outro tempo, se compõe de forma reatualizada porque ressignificada.

Partindo, assim, da assertiva de que o “cronista é o narrador da história” (1994, p. 209), Benjamin nos provoca a refletir sobre a relação não natural, mas possível, entre a composição da historiografia³⁴ do passado pelas memórias, no plural, e suas

³⁴ Ainda no texto “sobre o conceito de história”, Benjamin (1994) nega as ações do historicismo, atribuindo, sobre ele, fortes críticas de fomento à narrativa da opressão de classes. Resgata, entretanto, que a historiografia pode ainda ser pensada como uma corrente possível se tomada pelas narrativas, sobretudo as que revelam – ou permitem – as histórias contadas por outras classes, que, ao longo dos séculos, foram suprimidas, subjugadas ou mesmo apagadas dos movimentos mais importantes e simbólicos de composição das relações sociais.

diversas formas de se constituir – pelas lembranças, mas igualmente pelos esquecimentos; pelas transformações dos sujeitos, mas especialmente pelas resistências de se manter em sua essência de pensamento e de ideologia. Esclarece, pois, que o “historiador é obrigado a explicar de uma ou de outra maneira porque os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo” (idem, *ibidem*).

Desse olhar específico para um passado presentificado, que nos propõe Benjamin (idem), é que compreendemos a possibilidade de uma memória inventada via narrativas. A invenção estaria sujeita, pois, não à descaracterização ou mesmo criação de um tempo exclusivamente forjado. O que se pretende destacar é o efeito possível e seletivo de algumas lembranças que, pela materialização de uma prática em narratividade, acaba por assumir também uma inventividade permitida – e legitimada – pelos próprios sujeitos que a compõem.

Em se reconhecendo, os sujeitos, como produtores de seus próprios conhecimentos, a partir de suas vivências em um tempo e em um espaço definidos – e assumidos por eles – se permitem igualmente capazes de inventar, no sentido criativo, ideológico e de resistência, uma memória que os represente; sendo, ela mesma, própria, apesar de contida num contexto histórico que lhes é maior, coletivo e institucional. Um duplo movimento, agora, nos permite analisar como a identidade se apresenta *também* via memória narrativa.

O primeiro *movimento* diz respeito à consideração da narratividade presente na história. Se o processo histórico endógeno, tal como já aludido, não interessa mais dessa forma a Benjamin, justamente pela proximidade dos historiadores – ou de quem escreve a história – com as classes dominantes, o mesmo não acontece com a memória narrativa via história. Além de mudar o lugar da subserviência categórica – em que a história passa a compor uma linha possível para a memória – o que se tem é a possibilidade de um resgate de muitas histórias em costura,

mas, sobretudo, de oposição ao historicismo, justamente pelo fato de nos aproximarmos de outros sujeitos históricos – narradores não-oficiais – através da leitura de próprias suas narrativas.

Essa história a contrapelo (*idem*) se apresenta como o primeiro elemento edificante da identidade inventariada. “Ler o que nunca foi escrito”, na perspectiva de Benjamin (1970, p. 51), é considerar que há, nos escritos de outros narradores, o mesmo a se dizer. A autoria, tal como elaborada por Benjamin (*idem*) em “o autor como produtor” apresenta, segundo ele, o autor-produtor progressista – categoria a que recorreremos aqui – como a ideiação dessa criação de identidade, via narrativas, destacando o grupo de licenciandos, quando da organização discursiva dos Cadernos, como um coletivo à parte.

A própria elaboração dos Cadernos, vale dizer, já poderia ser, por nós, considerada como um dispositivo diferente e, portanto, simbolicamente identitário dos estudantes que compuseram a primeira turma do Curso na Universidade – especialmente se comparados aos demais alunos contemporâneos de outras Graduações. Mas, no tocante à construção dessa identidade inventariada, Benjamin, no texto supracitado (1970), nos incita a pensar sobre a relativa autonomia presente, quando compara os autores progressistas – a favor de um coletivo –, ao que ele denomina de autores burgueses – a favor de uma determinada classe em especial (BENJAMIN, 1994).

Resgata a ideia, com a comparação, de que o primeiro grupo não necessariamente possui mais autonomia, embora possa assumir a posição de autor-produtor, justamente pela necessidade de se constituir, mesmo individualmente, também em um coletivo. Por vezes, ou quase sempre, é pela necessidade de defesa da coletividade que as ideias escritas autônomas se perdem naquilo que é mais urgente, ou representativo, do grupo que se precisa evidenciar. Segundo ele:

Mas a questão vos é mais ou menos familiar sob a forma do problema da autonomia do autor: sua liberdade de escrever o que

quiser. Em vossa opinião, a situação social contemporânea o força a decidir a favor de que causa colocará sua atividade. O escritor burguês, que produz obras destinadas à diversão, não reconhece essa alternativa. Vós lhe demonstrais que, sem o admitir, ele trabalha a serviço de certos interesses de classe. O escritor progressista conhece essa alternativa. Sua decisão se dá no campo da luta de classes, na qual se coloca ao lado do proletariado. É o fim de sua autonomia. Sua atividade é orientada em função do que for útil ao proletariado, na luta de classes (BENJAMIN, 1970, p. 120).

Se é compreendida a produção em coletivo como um elemento de perda possível da autonomia, não deve ser igualmente assimilada a ideia de perda de autoria. Essa, conquistada como um lugar de resistência, não passa a ser diminuta em nome da liberdade de produção. Autoria e autonomia, aqui, são compreendidas como processos de escrita em paralelo, cuja constituição de um não subtrai o outro ou tampouco o deslegitima. Compreende-se, sim, uma escolha de provisória (não) liberdade de produção de saberes, por opção de uma representatividade do coletivo dos sujeitos, mas com a autenticidade de pensamento e de ação garantidas a cada linha produzida nos Cadernos.

O segundo elemento dessa mesma identidade se coloca na presentificação, ou atemporalidade, de uma narrativa histórica. Benjamin (1994) nos convida a pensar, por meio do presente histórico, a possibilidade de uma prática narrativa que se concentre – ou que destaque – o processo da contação da história muito mais do que os elementos presentes no texto. Para ele, pois, a narratividade se expressa ainda mais fortemente pela capacidade de se compreender os discursos em si. Os elementos que engendram a narrativa, especialmente aqueles delimitadores de tempo e de espaço, deixam de ter o devido destaque, justamente para permitir a discussão sobre o processo da escrita, a seletividade na escolha de cada palavra, ainda que nem tanto intencionalmente.

A presentificação, ou o presente histórico, mais do que viabilizar a atualidade daquilo que se narrou verbalmente ou verbo-visualmente, por escrito ou oralmente, tem também o propósito de se constituir como uma marca escrita que assume, nos Cadernos, uma dupla função: de imediato, se apresenta como a continuidade de um pensamento que perpassa as gerações e/ou turmas de novos licenciandos em Educação do Campo da UFRRJ, atribuindo-lhes sentido ao lugar da Universidade que precisam resistir para reexistir como sujeitos estudantes produtores de conhecimento; em segunda análise, se define como nova forma de se constituir, como escrita acadêmica, que não é apenas a reprodução de um modelo narrativo – de uma narração – tal como já anunciada em outros espaços de escrita. Trata-se de uma representação outra de um processo de se auto dizer formativamente que não se encaixa, a priori, em nenhum modelo e/ou plano prévio de composição textual, mas que, ao mesmo tempo, se apresenta como um marco possível a outros institutos de educação superior em outros espaços.

Rompendo-se com a estrutura prévia, ou conhecida a partir de um referencial escolar, do que entendemos como narração, o segundo elemento aqui analisado ao propor a ruptura do enfoque quanto à estrutura textual ou quanto ao destaque estrito dos elementos internos da narrativa (tempo, modo, trama, enredo, etc.) também rompe com o tempo e com o espaço das interlocuções possíveis para além do texto. O outro modo passível de se refletir sobre a formação, ainda na Universidade, pode chegar, em diálogo, a outros campi, a outras universidades, em outros tempos, momentos, contextos.

Com prioridade ao sujeito-narrador de si, os Cadernos nos têm apontado para uma construção autêntica, inovadora, de compreensão do sujeito-narrativo-de sua história, sempre em construção, e que assume, aqui, um novo conceito a partir de outra proposta. Diferentemente de um narrador-personagem ou de um narrador-observador, das narrativas convencionais, queremos compreender esses sujeitos narrativos, dos Cadernos,

como narradores-contadores, em função de sua habilidade de narrar contando histórias, de apresentar sua formação, na Universidade, para além da própria instituição e dos elementos tradicionais da narração. Neste sentido, não se limitam à mera participação da cena, nem, tampouco, com a observação passiva de um acontecimento do qual não se identificam. Sua identidade está, pois, justamente elaborada a partir da identificação que eles mesmos estabelecem, via Curso, por suas histórias de vida pregressas em diálogo, nem sempre consensuais, com o espaço universitário.

Assumindo um protagonismo que seleciona, determina e apresenta uma forma particular de narrar, ou de contar, esses sujeitos-contadores reafirmam sua identidade no novo contexto por um conceito que também vai além da identidade. Referimo-nos, sim, à proposta de entender a constituição dos sujeitos através da ideia de identificação apresentada por Hall (2003; 2000). Mesmo em apontando reflexões teóricas no campo da pós-modernidade, nosso diálogo com Hall, especificamente nessas duas obras, se refere à propriedade como o autor discute sobre o *movimento* da diáspora³⁵ (2003) e da identificação (2000) a partir, mas, ao mesmo tempo, para além da identidade.

Ambos os conceitos, para Hall, caminham juntos. A partir dos estudos culturais, no que preferiu destacar, em suas pesquisas, como um olhar *a partir e sobre* a modernidade tardia³⁶, o

³⁵ O conceito e o movimento da diáspora, aqui aludidos, voltarão a ser discutidos e aprofundados no próximo capítulo.

³⁶ Intentamos, aqui, apresentar como o conceito de modernidade tardia é apropriado por Hall na direção da discussão sobre pós-modernidade. Não podemos deixar de mencionar, no entanto, que esse diálogo surge a partir das contribuições de Giddens, especialmente na publicação sobre as consequências da modernidade (In: GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991). Nesse sentido, partimos de um referencial cujo norteamo é também destacado pela ênfase às classes sociais e na correlação de forças (tal como também consta em GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e moderna teoria social**. Lisboa: Editorial Presença, 2005), em seus diversos cenários da arena política, também como crítica à engrenagem

autor não se furta a pensar sobre o lugar da luta de classes quando nos traz a reflexão de influência da modernização sobre os sujeitos sociais. Assim, destaca a importância de se entender a identidade como algo não apenas preso a um tempo ou a possível determinação de um espaço que é também socialmente construído. Estabelece a necessidade de compreendermos a identificação como um processo que vai constituindo os grupos, por um *movimento* dos próprios sujeitos.

Longe, ademais, de se perceber a identidade como algo fixo, porque dado, a possibilidade de uma composição em *movimento* evidencia, pela identificação (HALL, 2000), uma apropriação do coletivo sobre o que se quer estabelecer/dizer/contar como representação ou como representatividade. E isso se torna cada vez mais preciso, segundo ele, com a consideração da diáspora (2003), uma vez que, neste contexto, “as identidades tornam-se múltiplas” (p. 27). Da relação da modernidade com a sociedade, muitos são os caminhos, segundo ele, para se entender o jogo de poder que está imbricado. Prefere, no entanto, aludir ao processo de composição de uma identidade que não se faz múltipla por ser imprecisa, volátil, mas, sim, por não ser mais fundada no mito de um único início, de um princípio determinado por uma classe em especial. Ou seja, a manifestação nos Cadernos não deve ser por nós compreendida apenas a partir de uma comparação com o forjar docente de outros cursos de Licenciatura, mas pela autenticidade desse grupo de licenciandos no mesmo espaço dos demais.

Pela discussão que se ampara na obra *Narratives of Exile and Return*, de Mary Cham, Hall (2003) busca destituir vários mitos que compõem, ideologicamente, a direção discursiva sobre os sujeitos que, por opção ou por força política, passam a se (re)apresentar em novos espaços, especialmente diferentes de seus

de estratificação social que sujeita os indivíduos a papéis pré-determinados na cena pública – e, com isso, também nas instituições mantenedoras desse pensamento. Partimos, por fim, de uma discussão que, embora se aproxime do campo pós-moderno, estabelece, com ele, uma relação de crítica e de discussão de alguns de seus conceitos.

contextos de origem e de sua memória afetivo-históricas de compreensão de si. Por esse diálogo, compreendemos os licenciandos-sujeitos de pesquisa como parte dessa composição de que nos fala Hall, com o recorte de discussão entre seus lugares de formação – em assentamentos, em acampamentos, em quilombos – e a Universidade. O fluxo, pois, para a UFRRJ, como proposta formativa, é por nós entendido como parte da diáspora que envolve o debate sobre aproximações e distanciamentos de elementos culturais – e identitários – que podem ser divergentes.

Ainda em diálogo com a obra por ele citada, Hall dialoga com a autora no sentido de se apropriar de um importante elemento por ela trazido: o fato de, nas comunidades analisadas pela autora, não ter havido um rompimento completo das terras de origem desses povos; e, com isso, por algum instrumento sócio-cultural ter sido possível resguardar o aspecto de identidade dos grupos sociais, mesmo que em novos contextos de socialização totalmente diferentes. A identidade, via identificação, seria possível, assim, pela utilização – ou manutenção – de uma ferramenta que, por meio da dimensão cultural, tenha contribuído na preservação de marcas, de signos, de sinais identitários, preferencialmente exclusivos, de cada grupo.

A cada vez, portanto, que cada um dos alunos compunha parte de seu Caderno, isso também representava, a partir da discussão acima, não a escrita de um processo de rompimento com suas origens, mas, justamente, o *movimento* inverso. Cada linha escrita, cada pensamento exposto tem sido por nós compreendido como a reafirmação de sua demarcação no espaço acadêmico: o lugar dos *movimentos* sociais, via formação, não como um espaço do *também* apenas; mas como um território outro – que se faz especial por se permitir entender como a continuidade das lutas *pela* e *para a* Universidade, a partir de seus próprios sujeitos, se viabiliza pela atividade dos discursos.

Nesse sentido, cada folha preenchida do Caderno se apresenta como extensão do próprio sujeito em sua narrativa. Afinal, se pela escrita desse instrumento é possível a identidade

docente desses licenciandos, via identificação deles mesmos como sujeitos, apenas em se percebendo em algum processo e/ou produto em escritura, no espaço específico da Universidade³⁷, é que esses mesmos indivíduos comporiam sua produção particular e necessária³⁸ para sua formação docente em coletivo. Ou seja: a continuidade de escrit(ura) dos Cadernos como sendo, ela mesma, a própria manutenção dos sujeitos na instituição de formação, nem tanto por situações econômicas de vínculo, mas pela propriedade de identificação com o Curso e com a Universidade que esses escritos poderiam gerar mais do que qualquer outro mecanismo.

Vale ainda considerar que cada escrito, aqui referido, além de representar as escrituras de pertencimento, também se (auto)representam a partir de um registro que não se faz apenas na versão verbal. As palavras talhadas na folha, nesses Cadernos, são apenas fios condutores de outras expressões em manifestação de linguagem: a presença de imagens, em letras ou não, de símbolos e da própria oralidade, na escrita, finalizam o arcabouço de restauração, para a manutenção, do patrimônio identitário-memorialístico dos sujeitos integrantes de *movimentos* sociais diversos *também* na Universidade.

³⁷ Partimos, aqui, do entendimento das práticas de linguagem da Universidade como essencialmente escritas. Não coadunamos com tal práxis, quando restritivas, mas nos referimos aos modelos tradicionais de composição da formação universitária para fins de expressão, de elaboração de trabalhos, de avaliação e até de finalização do Curso. Parte dessa orientação normativa escrita, por exemplo, pode ser encontrada em: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Orgs.). **A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

³⁸ Referimo-nos à compreensão da formação docente a partir, e não desvinculada, da memória. Tal ideia já fora discutida por alguns autores, entre nacionais e estrangeiros, mas, aqui, queremos destacar o conceito tal como trabalhado por Célia Linhares. Evidenciamos, especialmente, a obra: LINHARES, Célia; NUNES, Clarice. **Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro, Quartet, 2000.

Memória e identidade, portanto, voltam a se encontrar – talvez porque não precisam, mesmo, se colocar em campos distintos – especialmente quando o recorte do debate é a Educação e o processo de formação de docentes *n(os)*, *para* e *com* os *movimentos* sociais. Permitindo-nos uma inversão proposital no título deste subcapítulo, a fim de entrarmos em sua última parte, temos que dessa identidade inventariada, formada a partir de alguns registros de identificação próprios, em Cadernos-inventário de um processo formativo, pudemos alcançar a memória inventada como parte componente dessa mesma representação reconhecida, pelos sujeitos-licenciandos, no momento de escrita e de leitura dos mesmos Cadernos.

Pelo fio da palavra, em identidade, precisamos, agora, aproximar e relacionar memória e história. Tal discussão, a ser apresentada no subcapítulo seguinte, reafirma, ademais, a possibilidade de se inventar(iar), ao mesmo tempo, a identidade e a memória desses sujeitos nas narrativas dos seus Cadernos. Portanto, a escritura de cada Caderno “é um fio mais fino que a linha da aranha. Tem uma ponta no nascimento e a outra: eu não sei, não” (QUEIRÓS, 2012, p. 38). O novelo dessa história ainda propõe, assim, a se desenrolar.

3.3. Do memorial no espaço acadêmico

O papel me espia, e me vejo branco. O papel insiste e me guarda. Tomo do lápis e afio a ponta. Só tenho uma agulha para escrever. A aranha tece com oito lápis.
Bartolomeu Campos de Queirós³⁹

Da narrativa, da identidade e da memória, como já enunciadas, intentamos, neste subcapítulo, dialogar com outros autores que discutem a constituição de um memorial não apenas desejável como possível no espaço acadêmico. Produções que

³⁹ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O fio da palavra**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

vêm representando um arcabouço de discussão que possibilitem o diálogo ampliado sobre a formação e a produção universitárias, com enfoque diferenciado, *também* a partir dos saberes da vivência, da experiência.

Partindo do entendimento de que a produção textual é sempre uma contextura⁴⁰, um entrelaçamento de ideias, essa mesma tessitura só consegue se projetar institucionalmente se “a agulha para escrever”, tal como nos propõe Bartolomeu, não se fixar no instrumento de escrita e em seu afiamento apenas. Mas, em se apropriando da escrita, também não se questione a aranha, metaforicamente colocada como mais astuciosa. Entre a aranha-instituição-formal e a agulha-ferramenta-escrita há a folha do papel que assume o lugar ativo na ação de espiar, pelas palavras que, a depender da relação narrador e instituição, formativa, acabam por não se revelar, justamente pelo protagonismo que é sugerido às oito agulhas da aranha-instituição.

A metáfora tende a ser encerrada, com sucesso para o lápis em sua única agulha, quando justamente se conseguir ir além da composição da memória via identidade narrativa; quando a memória for, ela mesma, a representação quase homonímica da escrita coletiva; quando consegue alcançar a feição de um memorial. E, nesse sentido, não se pode negar a aranha, mas é preciso, ao mesmo tempo, assumir um tipo de como sua. Uma nova aranha, ainda que com um único ponto de escrita. Como continua Bartolomeu:

Busquei em mim uma aranha branca que tecia e tecia sua teia no jardim da minha memória. Minha memória não tem tamanho, e a ponta de seu fio nasceu com o meu nascimento. Em liberdade deixei que ela escrevesse sobre o papel vazio – que me vigiava – o seu intenso mistério. E foram tantos os seus recados que as

⁴⁰ De acordo com o Dicionário Etimológico, de Antônio Geraldo da Cunha (CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010), o vocábulo *texto* tem seu processo de formação de palavra na origem latina *textum* -i: entrelaçamento, tecido, que se pode tecer.

formigas sumiram das pontas dos meus dedos. Foram adoçar as tramas finas do tecido tramado pela minha aranha tecedeira (QUEIRÓS, 2012, p. 34).

Dessa ideia de não negação da instituição universidade, mas de toma-la como *também* “sua”, vemos a composição do *movimento* que mais bem representa a relação dos licenciandos com a UFRRJ, a partir dos escritos, via Curso. E justamente dessa tomada, dessa apropriação ou dessa ocupação⁴¹ é que compreendemos o que há de mais importante na elaboração de um espaço – ainda que no imaginário – da festividade, da comemoração típica quando do marco de conquista de algo que, apesar de “seu” por direito, nem sempre o é garantido de fato. Queremos, pois, defender neste subcapítulo a importância de construção de um território memorial que se consolida a cada comemorar de posse, alterando-se o sentido de Universidade (ou garantindo-lhe o significado devido).

Novamente recorrendo ao processo etimológico, temos, na *comemoração*, a própria concepção de se “estar com a memória”, ao

⁴¹ Metonimicamente, queremos aludir, aqui, à ideia de que a ocupação de um lugar, de uma vaga no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade, seria igualmente a tomada dessa instituição de formação pelos movimentos sociais. E mais: o conceito figurativo da “parte pelo todo” também elucida que apenas o ingresso, ainda que “oficial”, não garante, a nenhum discente, a cadeira de reconhecimento como estudante, em todas as suas dimensões, no espaço acadêmico – e isso para além da UFRRJ. Ademais, o caso da LEC, em particular, pela forma de seleção dos alunos, poderia ainda colocar a relação desses estudantes com a instituição, a partir do olhar de outrem, como uma “conquista questionável”, por não se dar pelo Enem/Sisu – isso será abordado mais à frente, ao longo da pesquisa. Por fim, a primeira turma do Curso, que é o recorte a que nos dispusemos como proposta, também poderia sofrer outros questionamentos por ser uma turma não-regular; portanto, um grupo de alunos que tenderia apenas a “passar pela universidade”, não “deixando registros” que poderiam ter sua continuidade escrita pelas próximas turmas, pelos próximos alunos que ingressassem no mesmo Curso.

se (co)memorar. A cada encontro dos estudantes, a cada mística⁴², o Curso, em coletividade, apresentava a oportunidade de composição de um memorial. As atividades típicas da LEC, em especial, mais do que (co)memorar – em memória – apresentam um potencial de, ao fazê-lo, evidenciarem consigo *outra* ou *nova* memória para a mesma Universidade, porque a própria instituição formativa não é mais como há pouco – pelas intervenções e pelas características que a afetação mútua entre licenciandos e Curso produzem e sofrem ao mesmo tempo.

Do espaço e da relação com a instituição educacional, temos importantes contribuições, ademais, especialmente em Gramsci (1991) e em Freire (2007), que são importantes de serem resgatadas, justamente porque nos direcionam o olhar para a possibilidade de um efetivo memorial com espaçotempo diferenciado, como o caso da LEC. Tais contextos de formação, segundo eles, representam lógicas forjadas de dominação e de desigualdade sociais que, discursivamente, cumprem também por manter um projeto societário cujas relações de poder se conservam através de uma ideologia de exploração verticalizada entre os grupos.

Mesmo em sabendo que os autores não refletem um pensamento único sobre a temática⁴³, a aproximação proposital

⁴² Sobre os encontros de mística, assim como outras dinâmicas – metodológicas ou não – citaremos e apresentaremos, com mais propriedade, no capítulo analítico.

⁴³ Queremos especialmente destacar que não consideramos alguns aspectos como sendo parte do pensamento compartilhado entre Freire e Gramsci. A própria concepção de escola – aqui por nós compreendida como espaço educativo, e, portanto, extensivo à universidade – que é por Gramsci defendida como “unitária”, porque totalitária da dimensão formativa humana, o é, em Freire, dimensionada como lugar basilar de disputa entre modelos e/ou projetos de ordem social diferenciados. Aliás, a formação neste espaço, que é a universidade, especialmente voltado para licenciandos, não elimina a ideia da escola da Educação Básica, mas a amplia: uma vez que se evidencia uma perspectiva de Curso, para professores, de forma crítico-reflexiva, o foco passa a não se restringir unicamente ao ensino superior.

entre eles tem como objetivo demonstrar o outro ponto da discussão, a saber: o lugar formativo das classes, no caso da pesquisa o da universidade, como espaço de luta, a partir da contradição presente no próprio interesse de manutenção dessas instituições. A disputa, pois, entre as classes hegemônicas e as classes populares são dialogadas pelos autores, em perspectivas particulares de abordagem. Ambos reconhecem, por exemplo, o efeito dialético entre estrutura e superestrutura, tomando, a cultura, em suas diversas manifestações, como elemento de resistência histórica e possível efeito libertário dos sujeitos oprimidos. Com efeito, Freire destaca:

Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos (FREIRE, 2007, p. 54).

Dessa forma, embora não entendamos que haja um consenso evidente entre os autores, o pensamento se mobiliza na direção de problematizar o lugar – institucional inclusive – da educação como de acomodação, mas, especialmente, de conflito. A contradição dessa realidade formativa, inclusive, por não naturalizar a formação apenas como aspecto de ajustamento, é exatamente o terreno fértil para práticas e construções de pensamentos contra-hegemônicas.

Mais uma vez, assim, ambos os autores resgatam que esse *movimento* não é igualmente natural: se não se tem, pois, a banalização imediata de instituições formativas como lugares apenas opressores, porque engendrados a partir de alguns preceitos burgueses, também a formação da criticidade não se dá apenas pela constatação ou pelo acesso ao conhecimento das

opressões educacionais. Concordam, ainda, que é no ressignificar de práticas instituídas que se pode, culturalmente, alterar contextos de formação. E é nesse sentido, ademais, que retomamos o lugar da memória conceitualmente como um memorial – acervo material e imaterial de produtos, de processos, e de práxis de um grupo social junto ao lugar instituído – ainda que tal (re)novação seja instituinte, contra-hegemônica e que assim se queira manter.

Quando completamos cinquenta anos da Pedagogia do Oprimido, rememorar aspectos da obra de Paulo Freire conflui no sentido de contribuir para se pensar os *movimentos* dos licenciandos em suas diversas formas de ocupação na Universidade. Com a particularidade do Curso e do instituto de educação superior que utilizamos aqui, o diálogo com Freire (2011) demonstra como as reivindicações dos sujeitos de linguagem estão para além de sua formação universitária. A própria obra do autor, ademais, quando de sua publicação, já nos sinalizava sobre a importância de uma educação decolonial, ainda que não abordasse, necessariamente, esse termo em extensão. Enquanto o instituído precisar assumir o instituinte – ou autorizar, de certo modo, sua viabilidade e sua visibilidade –, falar em oprimido e em suas marcas de (re)existência decoloniais continuarão sendo fundamentais.

Vislumbramos ainda em Freire suas contribuições quanto à leitura de mundo desses licenciandos, especialmente quando destaca sobre a experiência existencial dos sujeitos, muito antes, por vezes, da leitura da palavra (2017). Embora refletindo a partir de uma vivência de alfabetização de jovens e adultos, o resgate dessa trajetória de Freire é para nós muito cara em função da palavra mundo possível de ser apropriada sem que se tenha, necessariamente, a tomada, para si, da leitura da palavra. Longe de propor a continuidade desse contexto, uma vez que se propunha a trabalhar com alfabetização, o registro do autor sobre suas experiências em São Tomé e Príncipe tem o intuito de outro destaque, qual seja: o de situar, por suas memórias, a necessidade

de se perceber sujeitos que existem, com significado de mundo, antes de se relacionarem com a palavra formal, codificada por uma língua. Tal como Freire, vimos discutindo essa possibilidade de sujeitos que se manifestam – e que, por consciência – (re)existem não apenas em leituras próprias, mas em escritos específicos.

Partimos, assim, do conceito de *memorial* como relato de memórias, a partir de experiências de vida. Não se trata necessariamente, assim, de algo fixo ou preso a um tempo e a um espaço. Intentamos, sim, abordá-lo como uma obra, em que se destacam pessoas, fatos, ou fatos de determinados sujeitos, para que a história não se perca (BENJAMIN, 1994), que não se apague toda a construção coletiva produzida pelos grupos de licenciandos da Universidade. Resgatamos a ideia de memorial como um patrimônio cultural propositalmente comemorado para que os professores em formação – dessa primeira turma, deles com os alunos da Educação Básica, e das possíveis próximas turmas da LEC – conseguissem estar com a memória pregressa e atualizada. Desse memorial como um encontro de memórias queremos entendê-lo como uma articulação de composição de histórias que extrapola aquele grupo, aquela turma, o Curso, a Universidade. Essa linha histórica, por ser ampliada, é por nós compreendida como mais uma marca de resistência passível – e importante – de se elaborar “algo sobre si” nas instituições formativas: seja pela pressão do papel ainda espiando e esperando por uma escrita; seja pela apropriação da aranha-escritora que, com oito ou com um lápis disponível apenas, agora se permite finalmente escrever.

O próprio Benjamin (1994), aliás, formula, tal como Adorno (1980), a possibilidade de pensarmos a resistência presente nas narrativas a partir da autoconsciência provocada pela análise das experiências – ainda que articulem a perspectiva de linguagem sob vieses diferentes⁴⁴. E embora nenhum dos dois aborde o

⁴⁴ Através da memória, Benjamin evidencia a exaltação do coletivo, questionando a função do romance como um artifício de gênero que prioriza o individual.

conceito de resistência como uma categoria, ambos destacam, em seus pensamentos, a preocupação com a projeção da indústria cultural que levaria, segundo eles, à diminuição do valor da experiência, da narração, podendo ocasionar o próprio fim da história e da memória como valores – e até manutenção – da vida social.

A experiência pela narração, em Benjamin, seria a resistência mais natural – mas não menos profunda – dos sujeitos se manterem com memória e com história. Seu memorial, portanto, só seria possível se cada grupo conseguisse continuar na escuta cuidadosa das histórias, pela troca de momentos e de vivências, e, assim, naturalmente repassá-las ou refleti-las como mais do que meras reproduções. Sua continuidade, para ele, seria a garantia da autocrítica, pelo conhecimento da historicidade dos grupos, e a conseqüente edificação de (outros) espaços de memória, à extensão daqueles já constituídos.

O efeito artesanal – natural ou manual – dessas práticas narrativas da experiência é que seria a constituição mais basilar do memorial estendido, sobretudo por revelar, a cada conjunto de aranhas-tecedeiras-de-histórias, marcas próprias de cada narrador ao relatar suas vivências. Ao conjunto de text(uras), em textos, significativas composições subjetivas da LEC podem igualmente se evidenciar, com particularidade desse grupo na UFRRJ. Assim, o autor nos esclarece a importância da narrativa de experiência quando destaca que:

Adorno, no entanto, procura a proposição de (outro) romance possível, sem desconsiderá-lo em seu aspecto de organização de teias dramáticas coletivas. Para Benjamin, contudo, apenas a narração teria a capacidade de proporcionar o encontro com a coletividade: de ideias, de vivências, de experiências, de historicidade. Outros pontos de convergência e de divergência entre os autores podem ser encontrados, dentre outras obras, em uma em especial: ADORNO, Theodor W. **Correspondência, 1928-1940, Adorno-Benjamin**. São Paulo: editora Unesp, 2012.

Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Adorno (1995; 1980) nos acrescenta sobre o possível efeito de consciência estética a partir da compreensão dos sujeitos como autoprodutores de suas próprias vivências – em práxis e em prática textual. Destacando o lugar do romance a partir do efeito da não-negação do gênero, mas de sua (re)estruturação, a defesa do autor procura se ater às possibilidades de identificação na leitura e na produção de textos que, por serem esteticamente literários, podem contribuir para os processos de emancipação de grupos sociais, especialmente pela criticidade com que, neles, são elaboradas as manifestações de linguagem.

Longe, pois, de entender o romance como um gênero que nega a narração a priori, Adorno tenta verificar, na possibilidade de outras construções possíveis do mesmo gênero, a continuidade da memória coletiva em suas composições. Sua proposta de resistência em memória, portanto, se desloca no sentido de dar espaço aos leitores nos textos de trama e de enredo complexos, em que os interlocutores do texto escrito pudessem ser ainda autores do mesmo texto não-finalizado. Referimo-nos, aqui, especialmente aos momentos de leitura partilhada em que vários desses trechos, contidos nos Cadernos, poderiam ser expostos por seus autores. O encontro das memórias também cedia espaço à união entre emissor e receptor das mensagens escritas e inscritas nos Cadernos, e para além deles⁴⁵.

Para a ideia de memorial, essa proposta de Adorno nos traz, mais do que simbolicamente, a percepção de justamente tirar os

⁴⁵ Ao longo da pesquisa, especificamente em sua parte analítica, retomaremos o conceito e a experiência vivenciada e refletida pela primeira turma da LEC nos encontros orais, de leitura (com)partilhada e reflexiva, a partir *também* dos Cadernos – avaliação integrada, mística, etc.

sujeitos – produtores e leitores – da condição reificada a que comumente são submetidos na vida social. Afinal, tanto na escritura quanto na leitura dos textos autorais os sujeitos eram apresentados como não coisificados a uma ótica de padronização de um denominado letramento acadêmico pronto, como um conjunto de (poucos) gêneros que tem representado o que se produz na Universidade. Pelos contratos de comunicação em produção e em recepção discursivas, a expansão da resistência narrativa se expandia a outros sujeitos, assumindo novas forças e novos campos – ampliando-se, com isso, o repertório memorial da LEC, já esteticamente constituído. Ao criarem seus próprios textos – lacunares por conta da leitura-inscrita do outro, em geral do próprio Curso – faz também de seus produtores sujeitos-literários, na perspectiva épica de suas elaborações em tessitura. Ou, nas palavras de Adorno:

O sujeito da criação literária, que renega as convenções de representação do objeto, reconhece, ao mesmo tempo, a própria impotência, o superpoder do mundo-coisa que no meio do monólogo retorna. Prepara-se assim uma segunda linguagem, destilada de várias maneiras do refugio da primeira - uma linguagem-coisa associativa e desmantelada, como a que entremeia o monólogo não apenas do romancista, mas também dos inúmeros alienados da linguagem primeira que constituem a massa (ADORNO, 1980, p. 273).

Pela narrativa de experiência em Benjamin (1994) ou pela recusa à coisificação do sujeito em (outras) propostas de gênero por Adorno (1980), especialmente considerando os modelos de espaços formativos, as marcas de resistência ratificam o lugar do memorial como sendo, ele mesmo, a própria elaboração da urgência de se resistir – pela (re)existência aqui já apresentada – neste outro espaço educativo que é a Universidade para os grupos oriundos dos *movimentos* sociais. Passa, a ideia de memorial, assumir possivelmente a preservação dos *movimentos* no âmbito do espaço acadêmico, mas, sobretudo, da história de luta desses

grupos em quaisquer que sejam as relações institucionais que passem a estabelecer.

Trazemos, agora, neste ponto do capítulo, os diálogos possíveis com os principais autores que têm se detido a perceber, nas diversas manifestações da memória, olhares diferenciados, ou recortados, para o que se propuseram a destacar sobre os relatos de memória, os memoriais. Entendemos como fundamental o estudo ampliado, ainda no momento teórico da pesquisa, justamente para o levantamento categórico do que se discute – há algum tempo – sobre o tema.

Apresentando a memória como “a mais épica de todas as faculdades”, Benjamin (1994, p. 210) recupera, da mitologia grega, algumas deusas que compõem o imaginário social da composição da memória: *Mnemosyne*, musa da reminiscência; e *Lesmosyne*, musa do esquecimento. Com enfoque na primeira, especificamente porque intenta aludir ao possível efeito drástico da perda da história para as narrações, acaba por desvelar a propriedade épica que também acompanha a narratividade na historiografia das populações. Segundo ele:

Mnemosyne, a deusa da reminiscência, era para os gregos a musa da poesia épica. Esse nome chama a atenção para uma decisiva guinada histórica. Se o registro escrito do que foi transmitido pela reminiscência – a historiografia – representa uma zona de indiferenciação criadora com relação às várias formas épicas [...]. Quando no decorrer dos séculos o romance começou a emergir do seio da epopeia, ficou evidente que nele a musa épica – a reminiscência – aparecia sob outra forma que na narrativa (BENJAMIN, 1994, p. 211).

O autor, assim, consegue destacar que é da própria compreensão da memória, como patrimônio, a identificação com a linguagem estética, via narrações: pela narração em si ou pelo romance. Destaca, no entanto, que, para que haja a garantia da história, via escrita, a memória precisa ter seu lugar de destaque junto à narrativa, pois a narração épica, em composição

memorialística, justamente provoca e evoca a coletividade, guardiã maior das versões dos acontecimentos, reais ou imaginários, de grupos em sociedade⁴⁶.

E mesmo quando compreendida como musa, a memória guarda em si muitas versões, justamente pela composição coletiva. Como reminiscência e esquecimento são deuses do mesmo campo mitológico de compreensão do mundo, lembrar e esquecer fazem, pois, parte da própria memória. O processo de composição do memorial, portanto, implica necessariamente definir espaço, prioridade ou afeto para o que cabe no lugar da memória. E nesse ponto se articulam, ainda, a memória real ou a ficcional, mas nunca a que não existe, por ser mentirosa – e ainda cabendo o esclarecimento de que a inexistência é diferente da invenção. Em alguns momentos, inclusive, para que a “real” tenha vez é preciso que muitas ficcionais, ou até inventadas, se desenvolvam, entremeando as lacunas das lembranças que não se quer, não se consegue ou não se pode recordar.

Não intentamos, pois, ao revisitar as principais discussões sobre memória, em seus clássicos, suscitar discursivamente um posicionamento único, sobretudo no sentido de eliminação dos demais. Não obstante seguirmos com alguns dos referenciais aqui expostos, isso não significa que os outros foram aludidos com intuito de empobrecimento de seus conceitos. Afinal, sabemos que, por vezes, especialmente no caso da LEC, lembrar e esquecer, narrar a realidade ou a fantasia mais do que partes supostamente antagônicas podem, em verdade, ser olhares diferentes sobre o processo de relação com a Universidade, em resistência.

⁴⁶ O autor reafirma tal pensamento diferenciando, com destaques, que a partir da deusa da reminiscência, se faz necessário entender a rememoração como “musa do romance”, por estar contida no plano individual da relação gênero e sujeito, numa atitude um pouco mais de “regresso” ao fato, às pessoas, às vivências; já a memória propriamente dita se colocaria como “musa da narrativa”, porque, epicamente, se apresenta no âmbito do coletivo que experimenta as vivências ao mesmo tempo em que relembra as reminiscências já experimentadas.

Começando nossas veredas pelo campo da memória na perspectiva de Nora (1993), chegamos à preocupação fundante do autor quanto ao fim da história-memória, pelo processo de aceleração da historicidade, culminando na possível finalização de sua importância para os grupos sociais. Essa análise coloca em questão a necessidade de também aproximar os dois conceitos, história e memória, sem, no entanto, abordá-los em uma perspectiva sinonímica. Está em evidência, mais uma vez, a preocupação do processo de suposto desenvolvimento dos povos como justificativa para o efeito acelerado das práticas sociais que, segundo Nora, passam a requerer registro para não se perderem – preferencialmente escritos.

Nesse ponto, voltamos à proposição dos “lugares de memória”. Por uma (re)configuração do que sejam esses “lugares”, Nora problematiza as sociedades modernas no sentido de forjarem a ideia, numa visão tradicional, como ancoragem da memória. O lugar, portanto, não seria nada mais do que um espaço de guarda, de depósito – como se o efeito da memória para as sociedades apenas se realizasse por uma materialização de sua criação, em que cita, como exemplos desse arsenal, os museus, os monumentos, as medalhas.

Queremos nos ater justamente na proposição de outra possibilidade de se entender esses lugares não como meras âncoras, mas como proposta de se constituírem como salva(guarda) de continuidade do sagrado contido em cada relato memorialístico. Trabalhamos, assim, em diálogo com o autor, com a ideia de *passagem memorial*, pela ideia de ritmo e de rito que a memória traz consigo, especialmente considerando o efeito da presentificação desses registros que, vale destacar, não devem ser eternizados – apenas dispostos para que continuem acessíveis a quem deles quiser se alimentar para negar, (re)compôr ou mesmo criar seu próprio intento de memória.

O conceito de patrimônio, nesse sentido, como já intentamos sugerir, tem sido aqui evidenciado como a possibilidade de, pelo memorial, preservar/viabilizar quanto ao acesso coletivo e

irrestrito – e não quanto à manutenção – de um acervo que é também, e principalmente, intangível, imaterial, invisível pela subjetividade com que também é construído. E, por isso mesmo, a seleção do que se pode considerar como patrimônio foge, inclusive, ao que se tem como registro nos compêndios mais basilares de conceito sobre. Afinal, muito do que se permite acessar e/ou preservar guarda, consigo, a ideia de valor.

Dessa invisibilidade – pelo o que se produz como memória, mas também pela (não) legitimação das práticas dos sujeitos que os elabora em seus próprios espaços e/ou ações culturais – vem, pois, daí o que chamamos de duplo efeito e característico de patrimônio⁴⁷, que é aludido nos próprios verbetes que tentam conceitua-lo: do conjunto dos bens de grupos sociais diversos, por um lado; até a ideia de “conjunto de bens culturais e naturais de importância reconhecida” por outro. Nosso patrimônio, como *passagem memorial*, não elimina seu caráter dialético, mas o problematiza a partir do primeiro conceito, destacando os bens que são produzidos pelos sujeitos em coletividade.

O autor também resgata um importante elemento sobre a memória que é a dualidade, pelo descompromisso com a verdade absoluta, dos supostos opostos que conformam as manifestações memorialísticas: da lembrança ao esquecimento, da realidade à fantasia, como destacamos, Nora (1993) nos chama a atenção para as características de cristalização e de fuga também presentes quando ousamos entender a memória. Ela é, segundo ele, ponto

⁴⁷Podemos encontrar essas duas possibilidades de conceito para patrimônio nos principais dicionários escolares publicados no Brasil. Com acesso mais fácil e direto aos diversos públicos, tomamos, aqui, como modelo o *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*, publicado pela editora Lexikon (AULETE, Caldas. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012). Como não intentamos fortalecer o discurso da discussão sobre patrimônio, entendendo-a como uma categoria analítica, não traremos os principais autores que a elaboram. Nossa intenção, pois, ao trazer o conceito simplificado – embora não menos científico – de patrimônio é justamente o de provocar quanto a outra possibilidade de entendê-lo junto à memória, e ao memorial em específico, a partir da (re)configuração por nós proposta.

de encontro entre o que se tenta eternizar e o que é fugidio, entre o que se quer demonstrar como marca identitária e o que se intenciona buscar como refúgio.

Procura, sobretudo, não apenas distinguir como apontar a inviabilidade de se ter, em um contexto único, memória e história como aportes conceituais que consigam coexistir. Pelo contrário: sua defesa se coloca com intenção de demonstrar que, pela criticidade inerente à história, há, consigo uma potencialidade destruidora da própria memória (1993), pelo fato dessa última representar sempre algo a ser questionado, duvidado, e possivelmente desconstruído pela história. É como se, no campo da memória, não houvesse espaço para posturas e ações (também) racionais dos processos de constituição da historicidade de um grupo.

Com o posicionamento ainda pessimista em relação à aproximação entre história e memória, no campo conceitual, o autor enfatiza que é função precípua da história, inclusive, “a deslegitimação do passado vivo” (1993, p. 09). Nora se preocupa em demonstrar que seu pensamento segue na direção da crítica aos recortes históricos a que os registros sociais são submetidos. Segundo ele, não se faz possível a preservação da memória de grupos que, inclusive pela história oficial são sistematicamente excluídos, e especialmente dos registros escritos. Dessa forma, a subversão da “história-memória” para a “história-crítica” seria justamente a forma de se acabar com o sagrado, com o não-controlável de todas as formas de se registrar os percursos, os movimentos, os trânsitos possíveis aos povos em sua determinada época a cada contexto. Pela formulação, portanto, da regulação absoluta da memória, pela historiografia⁴⁸ – compreendida por ele

⁴⁸ A historiografia é apresentada por Nora como sendo a própria percepção da história diante de sua fragilidade diante da memória. Em sendo a história a “casca” e a memória a “árvore”, nas metonímias sugeridas por ele, haveria, sim, nem tanto a negação, mas o próprio reconhecimento, pela história, da capacidade da memória de, por completo, ela mesma, eliminar a necessidade da

como a “história da história”, que viria depois da “história-crítica”, acaba-se por se ratificar a passagem dos “cronistas contadores de história” para os “historiadores da história total”.

Nesse sentido, Nora (idem) aponta a quase pretensa ingenuidade de os historiadores, em sua crítica, pensar na frágil totalidade desse ponto como um duplo processo: em primeira instância, de forjar, na história, a única possibilidade de se entender os registros dos fatos e das relações que envolvem os grupos sociais; em segundo lugar, de supor que se faz possível controlar o tudo vivido – fosse por controle de uns sobre os outros, fosse por uma ideia de se querer, realmente, “guardar” o que se fez. Por esses dois aspectos, um endógeno e o outro utópico-falacioso, é que o autor faz a crítica ao excesso de criticidade, questionando, pois, os *movimentos* de passagem da história-memória para a história-crítica até chegar à história da história, por meio dos pensamentos historiográficos. Sobre isso, portanto, Nora evidencia:

A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga nas continuidades temporais às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p. 09).

Da fragilidade da história, destaca ainda seu caráter fragmentado, porque de natureza eminentemente relativa: ao

história, especialmente compreendida como a organização temporal dos acontecimentos sequencialmente preenchidos cena a cena, trama a trama.

tempo, ao espaço, aos sujeitos. Vale destacar que o autor não realiza tal argumentação apenas com intuito de problematizar memória e história, atribuindo à última uma posição devastadora da experiência humana. Sua crítica recai, sim, pela própria análise da sociedade, em como os *usos* da história⁴⁹, em teorias-metodológicas, compuseram um arcabouço de definição de seus objetos de estudo e de pesquisa sugeridos por grupos sociais responsáveis por escrever esses registros, justamente por representar, o passado, um tempo que não mais existe porque ficou estagnado em outro tempo, datado pela fragmentação dos acontecimentos – e por isso mesmo sua possível “reconstrução” não é tão verdadeira como se pensa controlar; sendo a própria tentativa de reconstruir fatos em datas uma grande dificuldade.

Ao contrário, Nora aponta, a memória se realiza na vivacidade dos sujeitos, por isso também mais suscetível a lacunas. Isso, no entanto, não faz dela um conjunto de incompletude ou um instrumento impreciso. Segundo o autor, por ser um fenômeno dialético por natureza, ela consegue justamente se caracterizar como um *movimento* atualizado no tempo e no espaço, em cujas manifestações “globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas” (1993, p. 09) se ratifica como uma elaboração mágica e de afetividade que garante, aos sujeitos, “um elo vivido no eterno presente” (idem, *ibidem*).

⁴⁹ Escrevendo a partir “de seu próprio lugar de memória”, Nora resgata o contexto de uma França que, apesar de vivenciar “verdades históricas”, conseguiu também subverter a ideia do único projeto societário forjado para definir comportamentos e atitudes de composição de um possível novo Estado. Da passagem de um “Estado-nação” para um “Estado-sociedade”, entre os séculos XIX e XX, o autor demonstra como o estado francês conseguiu, ao mesmo tempo, apresentar a história como tradição de memória, via Estado; e como, ao mesmo tempo, viabilizar que a memória se mantivesse no sagrado através da própria nação composta pela diversidade de seus grupos sociais. Com isso, ele afirma, a sociedade se permitiu conhecer por si mesma, por relatos que, propositalmente em não sendo apenas oficiais, garantiram um “lugar de memória” que não fosse apenas seletivo. Foram, sim, uma *passagem memorial*, como aqui intentamos demonstrar.

Citado pelo próprio Nora, Halbwachs (2013) se destaca como o autor que se soma com a contribuição do entrelugar da memória individual e da memória coletiva. Com enfoque na afetação da memória pela elaboração provida pelos grupos sociais, a partir de seus contextos de produção, o autor também destaca, em seus estudos, importante contribuição sobre o tempo e o espaço para a memória coletiva.

Com destaque ainda mais significativo sobre o efeito do tempo na experiência humana de constituir memória, a obra de Halbwachs apresenta sobre ele um (novo) conceito que não mais se conforma como algo linear e homogêneo, em que os acontecimentos ocorrem naturalmente. Não sendo mais uma categoria que determina a caracterização uniforme dos fenômenos sociais, o tempo é, pois, reduzido a mais um meio possível para a compreensão ou organização dos enredos, mas não o único, tampouco o principal.

Ainda buscando nos quadros sociais o entendimento da memória, o autor também apresenta, a partir da ideia de “depoimento” (2013), a perspectiva de que as memórias individuais não conseguem se realizar sozinhas. Ao explicitar, com isso, o conceito do “eu” na capacidade humana de “depor” sobre os fatos que deseja assumir, também esclarece a importância do conjunto eu-nós-eu, em um *movimento* circular – do singular ao plural e deste à singularidade novamente das lembranças; e, ao mesmo tempo, composto, esse mesmo nós, de muitos “eus” que se integram e que mantêm, igualmente, sua particularidade.

Entendemos, assim, que essa “comunidade afetiva” (idem) a que pertence cada *eu-memória* só se mantém e preserva também o próprio “eu”, de cada sujeito-lembrança, quando, inicialmente, dialogam com os *grupos-memória*. A coletividade imposta pelo autor, em seus estudos, é tanto a forma possível de se resguardar o que, seletivamente, se quer lembrar, como, neste mesmo sentido, se apresenta como a possibilidade de continuidade dessa mesma memória, por mais individual que ela possa parecer. É, pois, meio e suporte para a composição memorial.

Dessa dialética entre eu e nós, o destaque retoma a categoria *tempo* a partir de outro *movimento* similar que é a aproximação entre o presente e o passado das lembranças. Assim, Halbwachs nos provoca sobre a memória viva, presente, e que se constitui na materialidade do que se está mais passível de lembrar; e, em outro sentido, pelo passado, a partir de uma memória que, apesar de material, só é lembrada pela (re)construção dos dados, dos fatos, das pessoas. E tanto pelo momento do/no ato, quanto pelos fatos nos trazidos por alguém, a memória, ele afirma, sempre será coletiva. Assim:

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 2013, p. 26).

Halbwachs atribui à perspectiva de não-solidão não exatamente a presença física de outrem. Mas, para além disso, procura esclarecer que a assimilação dos acontecimentos também depende de um coletivo que habita em nós: daquele fato, qual de nós quer lembrar? E quantos, em proposição inversa, gostaria de esquecer? A decisão, no entanto, nem sempre depende exatamente de nossa própria vontade. Afinal, esse nós que dialoga com nosso eu – ou dos vários “eus” que também compõem nosso nós – há outros tantos nós que circulam para além de nosso universo, mas que continuam em diálogo a partir de um mesmo fato (com)partilhado.

O autor, ademais, apresenta a ideia mesma de que dos avanços das memórias individuais há o obstáculo da memória coletiva – sendo a recíproca igualmente verdadeira. A dialética, portanto, atravessa toda a proposta de análise dele quando procura expor, em mais uma assertiva, que é da continuidade da

individação da memória a limitação *na, da e diante* (da) memória coletiva. Ainda segundo suas reflexões:

No mais, se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apoiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social (HALBWACHS, 2013, p. 51).

Em continuidade ao seu pensamento, apresenta a relação entre a memória coletiva e a memória histórica. Propõe, assim, que admitamos a possibilidade de uma memória coletiva autônoma, que dialogue, mas que também possa se apresentar apesar de uma memória individual, no sentido de só existir por ela. Elaboro, nesse sentido, a ideia de que há uma oposição apenas aparente entre a memória autobiográfica – destacada por ele a partir da individualidade dos sujeitos – e a memória histórica – aquela que se constitui por algo mais abrangente, geralmente a partir de um acordo coletivo ou de algo compartilhado entre muitos indivíduos.

Ocorre que os elementos que compõem essas memórias – da própria vida ou acordadas em grupo – são oriundos de lembranças reconstruídas ou simuladas. Da memória coletiva de lembranças, interessa ao autor – e a nós, nesta pesquisa – aquilo que é vivido, e não simplesmente o que a escrita, via história, consegue apreender ou inscrever (HALBWACHS, 2013). Afinal dessas vivências em experiência, cujo registro é de quem as vive, é

que se fortalecem as memórias individuais e coletivas. Ainda nas palavras do autor: “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente” (2013, p. 71).

Ingressando no campo do tempo e do espaço, procura estabelecer que a memória histórica, em verdade, pode ser considerada como um improvável conceito, tendo em vista que a história, segundo ele, se apresenta a partir de um “quadro de acontecimentos”, geralmente unilateral. Do contrário, as memórias, individuais ou coletivas, por serem compreendidas como “centros de tradições”, são por Halbwachs (idem) apresentadas como pontos de vista da mesma história. E essa condição de serem variadas as memórias, pelo resgate das muitas tradições em vivência, coloca em discussão que a preferência da história pode colocar em questão a própria existência da memória. Segundo ele:

Não se pode concentrar num único quadro a totalidade dos acontecimentos passados senão na condição de desliga-los da memória dos grupos que deles guardavam a lembrança, romper as amarras pelas quais participavam da vida psicológica dos meios sociais onde aconteceram, de não manter deles senão o esquema cronológico e espacial (HALBWACHS, 2013, p. 87).

Do memorial que vimos aqui defendendo, como algo não posto, não fixo, temos, em Halbwachs, a necessidade de (re)conceituarmos o tempo e o espaço como estruturas dos centros de tradições. Isso porque, para ele, justamente a ideia de tempo se reflete como mais do que um período: pela ideia de variação, admite a possibilidade de termos tantas durações quanto indivíduos – o que nos permite, hoje, vislumbrar o caráter infinito e não pré-datado do tempo para a memória. A data, ademais, seria um mero quadro da lembrança e não o acontecimento em si, na medida em que a tradição (dos centros memoriais) é coletiva e apenas a cronologia é histórica.

No mesmo sentido, entendemos, como o autor, o conceito que estabelece sobre o espaço. Naquilo que traz com a ideia de memorial, Halbwachs (2013) estabelece que o espaço de memória não pode ser um território único, tanto pela impossibilidade de concentrar tudo o que se tem para registrar, quanto pela incompletude da própria memória de todos os sujeitos envolvidos. Assim:

O lugar ocupado por um grupo não é como um quadro negro sobre o qual escrevemos, depois apagamos os números e as figuras. Como a imagem do quadro evocaria aquilo que nele traçamos, já que o quadro é indiferente aos signos, e como, sobre um mesmo quadro, poderemos reproduzir todas as figuras que se quiser? Não. Todavia, o lugar recebeu a marca do grupo, e vice-versa (HALBWACHS, 2013, p. 133).

Destaca-se, ainda, que aquilo que se expressa nesses espaços de memória – em memorial ou em centro de memória – não consegue desenvolver aquilo que, de tão simbólico ou imaterial, não se permite apreender nesses territórios. As imagens evocadas de um grupo, portanto, como parte do acervo memorialístico, dificilmente serão datadas e inscritas em um único contexto de apresentação desses elementos de caracterização desse coletivo.

Tomando ainda a citação de Halbwachs, a partir da metáfora do quadro negro, chegamos à percepção que se tem do registro escrito e de sua relação com a memória. Longe, pois, de se apresentar como uma possibilidade de “eternização” do que se vive e/ou se experimentou, a escrita pode, além de se mostrar como um mecanismo incompleto, também se instituir como um instrumento que, se não relativizado, cumpre, ainda mais perigosamente, um papel de descontinuidade ou até de destruição da experiência narrativa. À semelhança de pensamento de Benjamin (1994), Ricouer acrescenta suas contribuições a esta pesquisa, destacando:

Com a escrita começou a separação, a tirania, e a desigualdade... A fragmentação da comunidade de falantes, a divisão da terra, a analiticidade do pensamento, e o reino do dogmatismo foram todos originados com a escrita (RICOEUR, 1976, p. 39).

Com olhar a partir da fenomenologia, Ricoeur será conduzido ao diálogo especialmente por essa argumentação em defesa de uma narrativa que ainda seja reconhecida como parte de um arsenal da memória pela experiência coletiva (1994). Mas, em publicação mais recente, também adotaremos as contribuições quanto à “ars memoriae” (2007) –composição, arte memorial – de que trata o autor para discutir a composição de um arquivo “real”, não fantasiado, das lembranças via memória.

Vemos, assim, a preocupação do autor em resgatar a ideia de memória não apenas como um instrumento ou um baú de guarda, como se as lembranças fossem, por natureza, objetos-de-memória. Ricoeur, para além disso, propõe justamente a discussão da dimensão “em arte”, que extrapola os efeitos tangíveis da memória: partindo de um memorial, estabelece que, a cada processo de (re)memoração, podem ser despertados efeitos mnemônicos que (re)significam, (re)consideram não apenas os dados, os fatos, as coisas, mas os próprios sujeitos – em outro tempo e em outro espaço.

Preocupando-se, pois, com novos significados no processo de elaboração dos sujeitos sobre si mesmos, o autor provoca o pensamento entre tempo e narrativa (1994). Na obra, procura conceituar a narrativa como o elo possível dos indivíduos com o mundo – entre os espaços mais próximos, como o território do grupo social ao qual pertence, até os mais distantes, como as fronteiras culturais e institucionais de identidade outra. E esse elo, quando realizado, só se faz possível quando utilizado a partir do que intitula como “círculo da mimese”⁵⁰.

⁵⁰ O conceito e a metodologia do círculo serão mais bem explicados quando da retomada do autor no capítulo analítico.

Por meio das operações miméticas, há a apropriação do tempo como tempo humano, a partir da aceção da narrativa como o fio condutor dessa experiência. Em outras palavras: a produção narrativa, em seu passo a passo, permite que os sujeitos realizem a mesma experiência em sua relação com o tempo. É como se a cada avanço da narrativa, o sujeito-narrador compusesse, diante de seu tempo, mais um percurso na composição de seu memorial de existência, de experiência. E, por ser uma alteração na significação do tempo, a narrativa passa a assumir, igualmente, outro sentido, mais complexo e pleno, justamente por seu efeito na dimensão do destaque dos sujeitos. A afetação entre tempo e narrativa, portanto, passa a ser mútua, cuja mediação é realizada pelo círculo mimético.

Ricoeur também propõe uma elaboração literária do trabalho histórico (2007), a partir da própria escrita da história, ou de (nova) ou outra consideração da memória, sob outro ponto de vista. Tomando, assim, a narrativa da experiência humana não apenas pela historiografia, mas especialmente pela memória e pelo esquecimento, o autor, nesta obra, ratifica a narratividade como parte essencial ao memorial de fatos, de símbolos, de imagens. Aproxima-se, nesta proposição, às ideias de Bergson⁵¹, especialmente quanto à memória-lembrança, apropriada pelo autor na forma de “lembrar a imagem” ou de “lembrança-imagem”. A ideia da imagem, aqui, é apresentada como reconhecimento de um passado pretérito. É o texto imagético que representa algo vivido, de outro tempo, que se recupera dentro do fator tempo.

O ponto em comum, quase como um conceito-chave, que tem atravessado os autores sobre memória é a relação entre memória e história – a partir do elemento dialético lembrança-esquecimento.

⁵¹ Mesmo em sendo considerado um dos precursores modernos do conceito de memória, no século XIX, Bergson não será, por nós, atribuído como um autor junto às principais categorias desta pesquisa pelo efeito contemplativo com que nos coloca a representação do passado na “lembrança-imagem”. Sobre esse conceito, em especial, ver BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Pollak (1992), no entanto, consegue extrapolar o efeito binário provocativo, ampliando o debate para além do individual e coletivo, inclusive. Acrescenta, como proposição, a possibilidade de se pensar a memória como algo maior: sua apropriação, pelos sujeitos, como marca de uma identidade não apenas do grupo, mas social, de (re)conhecimento de outrem.

O autor propõe, sobretudo, a recuperação dos “vestígios de memória”, ao dialogar com Pierre Nora, e destaca, nas histórias de vida – agora também consideradas como história oral, segundo ele – as marcas inscritas, mas passíveis de apagamento, inclusive pelos próprios sujeitos que as inscrevem. Procura, com isso, entender como se constitui a memória: pelos persona(gens) – pessoas reais ou não – e lugares. E mesmo quando destaca os locais que suportam a memória, não deixa, com isso, de evidenciar os sujeitos na relação com esses lugares. Os sujeitos são, para ele, os verdadeiros guardiães da memória. Assim:

Além dos acontecimentos e das personagens, podemos finalmente arrolar os lugares. Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico [...]. Na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração (POLLAK, 1992, p. 202).

Institui, em seus estudos, uma marca significativa de ratificar a ideia de memorial como algo que não apenas pode ser não-fixo, atemporal, como, especialmente, se evidencia pela interlocução entre os sujeitos e pela movimentação que cada indivíduo faz com a própria memória quando se desloca. Em sendo os sujeitos suportes-guarda do memorial, eles levam, consigo, tudo o que eles mesmos produzem e querem expor dessa produção de si e do coletivo.

Pela transitoriedade e pela movimentação inerentes à memória, Pollak justamente critica os efeitos datados do memorial. Questiona, com isso, os símbolos fixos, cuja materialização acaba por aproximar

tempo e espaço como um único conceito de tempo-espaço: os monumentos, as estátuas, os mausoléus. A questão não gira em torno da aproximação das categorias tempo e espaço, a qual consideramos, por exemplo, na análise da LEC – na relação entre os tempos de aprendizagem da Pedagogia da Alternância. Referimos, sim, ao processo de datação da memória, através desses instrumentos que cristalizam tempo e espaço em um único registro⁵², fixo, de uma memória possível.

Visando, pois, ao enaltecimento dos sujeitos-memória em seus estudos, o autor nos incita a pensar sobre a memória como um “elemento constituinte do sentimento de identidade” (idem, p. 204) de um indivíduo ou de seu grupo quando do processo de busca de coerência, pela consciência, na reconstrução de si. E o ato de se reconstruir é utilizado pelo autor no duplo sentido de tanto corresponder ao fenômeno de incompletude da identidade e da memória, em totalidade, dos sujeitos, quanto pelo fato de ser possível, não só pela lacuna, mas pela vontade/pela necessidade/pela resistência de se alterar diante de outro sujeito. Assim, segundo ele:

Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos

⁵² A crítica, aqui, também é caracterizada pelo fato de, em sendo os monumentos e demais símbolos recortes de uma história igualmente pré-determinada, encerram, em si, qualquer possibilidade de diálogo com outros sujeitos, ou com possíveis grupos sociais que, ainda em memória, possam reforçar ou apresentar outra versão do mesmo acontecimento. Tratam-se, pois, de objetos-memória, muito mais do que arquivos de registro que guardam, consigo, possibilidades de se conhecer um fato passado, ainda mais com finalidade de mantê-lo vivo, porque extensivo ao presente. Ao contrário: muitas vezes, a ideia desses objetos-memória acaba por, tão-somente, se apresentar como recuperação de um vestígio que se visita em um passado muito pretérito e que, depois da retomada, se guarda novamente no tempo outro.

outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (POLLAK, 1992, p. 204).

Nesse sentido, o outro não tem apenas um efeito de opressão sobre o possível sujeito reconstruído. No que tange à memória, esse outro que se coloca só existe porque a relação é bilateral, havendo, nesse ínterim, um processo de afetação mútua. Se o outro me atinge, me reconstruindo em identidade, é porque a reconstrução também foi necessária dele a partir de mim. E, em não havendo afetação, pode ter havido, ao menos, uma negociação, que não é necessariamente consciente, mas que se institui nas diversas manifestações da relação social.

O autor nos apresenta, assim, a identidade e a memória especialmente como categorias de conflito, em que grupos sociais – a partir de diversas instituições⁵³ – disputam que elementos ou que definições passarão a compor suas estruturas. O que determina e o que baliza a identidade e a memória dos sujeitos, segundo ele, longe de ser um percurso linear e reminescente apenas, é, principalmente, uma trajetória a partir de uma arena de disputas, em que, nem sempre, os grupos têm a mesma força – e geralmente não o têm.

Dessa contribuição das categorias como campos de conflito, Pollak (1992) atribui a construção da memória da resistência, que, aqui, intitularemos de memória-(re)existente. Para tanto, resgata a importância do *documento*, como suporte de memória, que, no caso da resistência, precisa considerar tanto a oralidade quando a

⁵³ Pollak (1992) ainda resgata a ideia de que, nas instituições, ou mesmo nas organizações, o conflito consegue atingir ainda mais sua evidência. Destaca, sobretudo, a primeira instituição social – a família – até as famílias políticas e/ou ideológicas.

escrita, por conta das possibilidades de manifestação e de abrangências dos grupos sociais. O documento, portanto, é aqui por nós compreendido como aquilo que se pode dizer, em identidade e em memória de um grupo – inclusive pela resistência – mas não apenas pela escritura. Assim:

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral [...]. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta (POLLAK, 1992, p. 207).

O efeito documental sobre as memórias negociadas, dessa forma, longe de reduzir a ideia de textos, especialmente escritos, consegue, com Pollak, produzir o efeito inverso: a ampliação para textos orais, até em composição não-verbal, como símbolos, desenhos, imagens, fotografias, ícones. E por serem socialmente produzidos, vale dizer, são também ideários em disputa – postos, assim, nas escolhas dos grupos em seus projetos ideológicos que sempre recortam suas elaborações documentais.

De Pollak entendemos como fundamental, assim, o caráter de consideração do documento como algo que não se restringe nem mesmo ao escrito. As produções e as elaborações de qualquer natureza, mas especialmente criadas por uma memória de um coletivo, são por ele compreendidas como parte de um acervo documental que perpetua a continuidade das mesmas ações. Dessa forma, as danças, as músicas, os encontros de mística, os ritos podem também se configurar como a memória – nem tanto presente ou passada para o autor – mas integrante de uma caracterização que os estudantes da LEC, por exemplo, poderiam supor em disputa com demais grupos na Universidade.

Nesse mesmo sentido, da memória como manifesta em documentos ou dos documentos como parte importante do acervo de memória, aportamos em Le Goff (2013) – autor que será por

nós bastante dialogado, especialmente por conseguir resumir e aproximar em uma obra o que os apontamentos anteriores, dos autores diversos, caracterizaram em nossas reflexões. Aponta antes, no entanto, a consideração de que, para o documento ser um aspecto da memória, é preciso que inicialmente aproximemos linguagem e memória, como ele mesmo sugere quando se reporta a outros estudos que tratam do mesmo tema científico. Resgata, sobretudo, a necessidade da (re)citação como suporte “real” da memória: memória dita e preservada (no que lhe confere ter preservado) e não necessariamente, apenas, escrita.

Assim, nos esclarece a partir de três pontos fundamentais: *o comportamento narrativo da memória*, no sentido de conseguir comunicar a outra pessoa aquilo que ela não vivenciou; *os sistemas auto-organizadores da vida humana*, sendo a linguagem produto da própria sociedade; *a linguagem como armazenamento das informações de memória*, até antes da língua falada e escrita. Longe de excludentes, Le Goff apresenta tais elementos como possibilidades de se refletir sobre a memória e com eles dialoga. Vejamos como cada um se revela nesses estudos.

Sobre o primeiro, destaca a propriedade, concentrada na memória, de narrar – por fatos, por símbolos, por pessoas, por recordações – toda uma história que se tem a contar. É possível, pois, pela memória, recuperar, reafirmar ou mesmo reviver alguns dados ou efeitos sociais pela memória e sua capacidade narrativa, de concentração de um modo discursivo próprio. O segundo ponto, no mesmo sentido, enfatiza a necessidade dos grupos sociais se auto-organizarem, de buscarem uma linearidade para suas histórias ou, ainda, uma coerência para seus registros no mundo. É possível, agora, pela linguagem, atingir tal efeito organizativo por servir, ela mesma, a uma função social de comunicação.

Por fim, o terceiro ponto se dá justamente como o resultado da aproximação dos dois anteriores: se cada grupo social busca uma auto-organização via linguagem, que lhes é oferecida pela narrativa da memória, faz-se preciso pensar nas manifestações

linguísticas que vislumbram, de forma escrita ou falada – ou até de uma etapa e/ou ilustração anterior ao signo verbal – formas de armazenamento dessa mesma memória. Independentemente do suporte físico, Le Goff (2013) vai defender, neste ponto, que justamente a memória social, quando valorizada em coletivo por meio das memórias individuais, representa ainda um importante meio de possibilidade dessa “guarda”. É como se a adjetivação da memória – aqui como coletiva, social – assumisse, consigo, a condição de manter sua própria existência.

O repasse entre os grupos geracionais, portanto, seria o momento culminante possível, porque materializado, de continuidade de sua(s) memória(s). E isso geralmente ocorre via documentos. Seria a memória como revolucionária a partir de si mesma quando se permite desligar da condição de outras pessoas ou suportes para se manter viva. Ela mesma consegue: via coletivo, via grupos, mas não sem conflito. Afinal, assim como Pollak, Le Goff (idem) elucida que as disputas sempre concorrerão também no campo da memória, sobretudo quando a intenção for a de (re)construir ou (re)estabelecer a história de um território. Segundo Le Goff:

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2013, p. 427).

A partir da memória-documento, Le Goff procura buscar a compreensão da representação dos fatos em um processo de memória contínua, a partir dos próprios sujeitos, e em especial pelo uso que atribuem à linguagem para significar seus feitos no *movimento* da história social. É, pois, a história da memória coletiva que o autor coloca em discussão quando nos traz essa

preocupação. E, nos diálogos estabelecidos por ele com outros estudos na área, aponta a oralidade, em especial, como um importante instrumento que, para a memória, teve um papel crucial tanto no seu processo de manutenção, quanto para a ideia de conservação da necessidade de se ter memória.

Ao longo de sua obra, aponta a necessidade de se propor o estudo a partir das sociedades sem escrita, antigas ou modernas, justamente para que se tivesse a dimensão possível do efeito das práticas orais não apenas na composição, na transmissão do memorial coletivo⁵⁴. Parte, assim, dos seguintes grupos temporais de estudo: 1) a memória étnica nas sociedades sem escrita, ditas 'selvagens'; 2) o desenvolvimento da memória, da oralidade à escrita, da Pré-história à Antiguidade; 3) a memória medieval, em equilíbrio entre o oral e o escrito; 4) os progressos da memória escrita, do século XVI aos nossos dias; 5) os desenvolvimentos atuais da memória (idem, p. 248). Vejamos resumidamente cada um deles.

Afirmando que “a cultura dos homens sem escrita é diferente, mas não absolutamente diversa” (p. 249), Le Goff (idem) atribui à memória étnica o domínio de um fundamento que evidencie o surgimento, a existência, a origem das famílias, ou seja, o mito de nascimento. A *memória étnica*, portanto, seria aquela fundada nos mitos, mas que não se destaca e se realiza, no entanto, nas composições textuais literais, via palavras ou vocábulos, pois, para ele, “a memória coletiva parece, portanto, funcionar nestas sociedades segundo uma ‘reconstrução generativa’ e não segundo uma memorização mecânica” (idem, p.

⁵⁴ Le Goff (2013) parte de uma concepção de memória que é a de perceber, no memorial-documento, a predominância ou a importância da oralidade em detrimento à escrita quando a intenção primeira era, exatamente, a de preservar algo de um grupo social. A memória coletiva é, pois, por ele entendida como *uma história* possível, em que as práticas orais tinham, como função principal, gerar, conversar e difundir memória. A escrita, longe disso, era tão-somente utilizada para outros fins, a saber: registros formais, contratos, mas geralmente muito pouco agregava à consolidação da identidade e da memória coletiva de um grupo.

431). Ela é, sim, menos mecanizada do que poderíamos supor: a garantia dos homens-memória de contar suas histórias, e de outrem, estaria justamente na capacidade narrativa dessas elaborações. Mais ainda: as contações mais criativas – que, vale dizer, eram as formas mais comuns – apoiavam-se nos cantos para que, com esse suporte, pudessem narrar mais livremente.

O valor do documento, agora resgatado como um monumento, é apresentado por Le Goff quando procura descrever sobre o *desenvolvimento da memória, da oralidade à escrita*. Neste ponto, o autor procura salientar a respeito do efeito da memória coletiva sobre a escrita e nem tanto seu contrário. Com as mudanças nos processos de se registrar a memória, via oralidade e, em seguida, nos ícones ou imagens ou índices que se seguiram, os grupos abrem espaço para, na inicialização da inscrição⁵⁵, viabilizar uma composição heterogênea nessa (nova) forma de registro – tal como também evidencia a análise que o autor continua. Ainda sobre o segundo grupo temporal de estudo, Le Goff afirma:

O aparecimento da escrita está ligado a uma profunda transformação da memória coletiva. Desde a "Idade Média ao Paleolítico" aparecem figuras onde se propôs ver "mitogramas" paralelos à "mitologia" que se desenvolve na ordem verbal. A escrita permite à memória coletiva um duplo progresso, o desenvolvimento de duas formas de memória. A primeira é a comemoração, a celebração através de um monumento comemorativo de um acontecimento memorável. A memória assume então a forma de inscrição e suscitou na época moderna uma ciência auxiliar da história, a epigrafia. Certamente que o mundo das inscrições é muito diverso. [...] A outra forma de

⁵⁵ O capítulo de análise aprofundará o debate sobre epigrafia, especialmente considerando o caráter heterogêneo dessas primeiras manifestações de registro escrito, cuja inscrição pode ser entendida como uma prática de resistência daqueles grupos, visto que a escrita formal, que seguirá em outro processo de formatação padronizado e acessível a poucos, não era possível de ser aprendida, nem apreendida, por todos.

memória ligada à escrita é o documento escrito num suporte especialmente destinado à escrita (depois de tentativas sobre osso, estofa, pele, como na Rússia antiga; folhas de palmeira, como na Índia; carapaça de tartaruga, como na China; e finalmente papiro, pergaminho e papel). Mas importa salientar que todo documento tem em si um caráter de monumento e não existe memória coletiva bruta (LE GOFF, 2013, p. 433-434).

O desenvolvimento da escrita, bem como o da memória social, está, pois, ligado às estratégias de progresso social, especialmente no meio urbano. Os registros de compra, de venda, de negociação assumem, na sociedade moderna, a formatação da comunicação em memória para além do tempo e do espaço, permitindo, além disso, revisar e até retificar, se fosse preciso, os documentos agora *também* escritos. Da inscrição à escrita e desta à memória real temos uma evolução que, apesar de não-natural, nos é cara se intentamos ainda problematizar o lugar da memória na história e desta na composição do memorial. Afinal, segundo Le Goff, a escrita faz da memória algo “real”, pois “os reis fazem compor e, por vezes, gravar na pedra anais (ou pelo menos extratos deles) onde estão sobretudo narrados os seus feitos – e que nos levam à fronteira onde a memória se torna ‘história’” (idem, p. 435).

A análise do autor ainda se evidencia – entre a composição de uma memória-de-todos e a memória-história-real – quando chega ao terceiro ponto: a *memória medieval, em equilíbrio entre o oral e o escrito*. Pela intencionalidade que circulava sobre a memória – e do que se pretendia como memorial – neste período por ele apontado, a aproximação entre a oralidade e a escrita é realizada propositalmente para que se atingisse a construção de uma (possivelmente única) história (real) cristã. Assim, segundo ele:

Cristianização da memória e da mnemotecnica, repartição da memória coletiva entre uma memória litúrgica girando em torno de si mesma e uma memória laica de fraca penetração cronológica, desenvolvimento da memória dos mortos, principalmente dos

santos, papel da memória no ensino que articula o oral e o escrito, aparecimento enfim de tratados de memória (*artes memoriae*), tais são os traços mais característicos das metamorfoses da memória na Idade Média (LE GOFF, 2013, p. 444).

Embora a escrita não tenha sido tão determinante para a continuidade da memória, esta não deve, de toda forma, ignorar os registros escritos que foram se somando às contações – ou cantações – dos (e)feitos de práticas sociais. Sobretudo para as religiões, mas especialmente para a imprensa, a escrita foi, sim, fundamental para que a memória assumisse também outra determinação na vida dos sujeitos a partir da época moderna.

Com efeito, novas acepções para o que se caracteriza como memorial – e de como eles representam os feitos, as imagens, as conquistas – vão posicionando essa mesma construção de memória como formas de conquista de uma opinião, pela difusão de um pensamento, que se pretende agora não mais ficar tão restrito. Ou seja: da memória escrita, logo depois de sua fase inscrita, seletiva porque *dos* e *para* os grupos sociais de prestígio, as fases de análise desse movimento, segundo Le Goff, se demonstram agora mais caracterizadoras de uma memória que precisa ser difundida. Via escrita, pois, na fase d'os *progressos da memória escrita e figurada da Renascença aos nossos dias*, o autor demonstra uma memória ainda mais coletiva e divulgada, ainda que com a intencionalidade igualmente limitada tal como pela religião no período que antecedeu esta etapa. Assim, segundo ele:

A imprensa revoluciona, embora lentamente, a memória ocidental. Revoluciona-a ainda mais lentamente na China onde, apesar de a imprensa ter sido descoberta no século IX da nossa era, se ignoraram os caracteres móveis, a tipografia; até à introdução, no século XIX, dos processos mecânicos ocidentais, a China limitou-se à xilografia, impressão de pranchas gravadas em relevo. A imprensa não pôde agir de forma massiva na China, mas os seus efeitos sobre a memória, pelo menos entre as camadas cultas, foi importante, pois imprimiram-se sobretudo tratados científicos e

técnicos que aceleraram e alargaram a memorização do saber (LE GOFF, 2013, p. 458).

Essas duas últimas fases, juntas, nos fazem remeter às práticas intencionais de composição de memória que nos são muito caras quando tomamos, provisoriamente aqui, nosso objeto de pesquisa⁵⁶: memórias-intencionais. Nos Cadernos da LEC, temos procurado defender, a partir das leituras iniciais de seus escritos, que a memória ali contida admite justamente a previsibilidade de que qualquer que fosse a composição do que se pudesse/quisesse expor, haveria, entre os sujeitos e a Universidade, contratos de comunicação pré-estabelecidos. Nesses contratos, pois, a intencionalidade, de ambas as partes, seria um instrumento-chave, perpassado ao longo de todo o Caderno, um a um, a partir do interesse de escrita de cada interlocutor – uma vez que a intenção da Universidade, como instituição de ensino, geralmente pode ser outra diferente da dos grupos sociais como estudantes no mesmo espaço.

Aportamos, finalmente, na última fase sinalizada por Le Goff: os *desenvolvimentos atuais da memória*. Neste ponto, embora o autor saliente sobre o possível início da história da memória eletrônica, a qual, em particular, não temos a intenção de abordar em função de nosso objeto, intentamos, sim, buscar nesta última fase alguns elementos que podem ser determinantes no processo de elaboração de alguns conceitos. Um deles, por exemplo, é a proposição de uma possível extensão do próprio conceito de memória.

Agora, não apenas o autor destaca a possibilidade de novas funções ou até novos conceitos para a memória. A partir da ideia de arquivamento, de documento, de monumento, ele propõe que

⁵⁶ Estamos tentando apresentar a análise apenas no capítulo recortado a este fim. Esta seção da pesquisa, como já expusemos, tem como objetivo apenas o de apresentar alguns elementos teóricos necessários ao entendimento prévio do tema, do objeto e do problema de pesquisa – embora também partamos da compreensão de que os demais capítulos, de metodologia e de análise, não se apresentam, nesse sentido, apesar dos elementos conceituais aqui iniciados.

justamente a memória eletrônica possa ser vista como influente aos outros tipos de memória, sendo, por fim, um prolongamento dessas primeiras composições funcionais do memorial. Assim, de acordo com ele:

Mas os desenvolvimentos da memória no século XX, sobretudo depois de 1950, constituem uma verdadeira revolução da memória e a memória eletrônica não é senão um elemento, sem dúvida o mais espetacular. O aparecimento, no decurso da Segunda Guerra Mundial, das grandes máquinas de calcular, que deve ser introduzido na enorme aceleração da história, e mais particularmente da história técnica e científica a partir de 1860, pode ser recolocado numa longa história da memória automática. Pode-se evocar, a propósito dos computadores, a máquina aritmética inventada por Pascal no século XVII que, em relação ao ábaco, acrescenta à "faculdade de memória" uma "faculdade de cálculo" (LE GOFF, 2013, pp. 468-469).

A partir das contribuições de Le Goff, sobretudo pelas memórias presentificadas em memoriais – da memória oral à documental, chegando à inscrita e à escrita – temos podido entender como, em verdade, o documento-memorial de que tratamos até aqui também se apresenta, ele mesmo, como um gênero discursivo. Tendo, pois, um modo próprio de composição textual, ele traz consigo impressões de quem o escreve, mas, sobretudo, vários outros textos tecidos juntos a ele. É como se a memória, a partir do momento em que se realiza na escrita passasse a assumir uma função sobre ela mesma, uma elaboração metalinguística: o memorial é, afinal, uma memória-texto que contempla outros, e diversos, textos-memória.

Prado e Soligo (2007)⁵⁷ procuram nos incitar a pensar as diversas formas possíveis de se compor um texto dessa natureza,

⁵⁷ Prado e Soligo vêm trabalhando com as narrativas dos profissionais da educação, a partir da ideia de que 'escrever é fazer história', como sugere o próprio título da obra aqui trabalhada (2007). Além deles, merece também destaque os estudos sobre memória, história e formação docente, na perspectiva

em sua relação, ao mesmo tempo, com a tessitura e com a escritura. Especificamente tratando do memorial como gênero formativo – também para docentes em formação – resgata seu valor histórico e a necessidade de se dar voz àqueles que vivenciaram o processo por eles mesmos. Os autores dialogam sobre a possibilidade de se ter, nesses memoriais dos profissionais de educação, narrativas autobiográficas, uma vez que não se faz possível separar o que é da vida dos professores e o que se tem como apenas da formação acadêmica. É como se o processo de afetação fosse efetivamente tanto para a vida profissional quanto para cada um dos sujeitos pessoalmente.

Distinguem, ainda, o texto discursivo do memorial, a partir da narrativa, do (auto)biográfico, justamente pela característica/necessidade da história. Isso porque, no memorial de narrativa autobiográfica, não haveria justamente a importância de se historiar todo o percurso, apresentando-o em etapas temporais. Afinal, se trata de “uma obra literária ou científica, na qual o autor, ou um dos personagens, evoca fatos a que tenha assistido ou de que tenha tomado parte” (idem, p. 53).

Acrescentamos a isso o fato de que, no caso da LEC, a aproximação entre vivências dentro e fora da Universidade também são compreendidas como momentos que não devem se afastar, embora sejam próprios, especialmente pela caracterização do público discente – um exemplo é o caso da Pedagogia da Alternância, em TE e em TC, de que trataremos mais à frente. A composição do memorial, portanto, segundo eles, parte de uma composição discursiva mais “livre”, em que muitos mais importantes são os pontos que se quer lembrar e apontar aos

de memorial, tal como abordados por Maria da Conceição Passeggi e Maria de Fátima Carrilho, embora não enfoquem, necessariamente a Licenciatura em Educação do Campo. Pela discussão ampliada, no entanto, não podemos deixar de considerar suas pesquisas – e referimo-nos, aqui, especificamente, aos estudos ‘Memorial de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária’ e ‘Diretrizes para o memorial de formação’.

leitores/ouvintes, do que, especificamente, uma estrutura textual rígida e coerente com o tempo vivido. Assim:

Para produzir um memorial, é relevante saber das condições em que estão circunscritas as lembranças, assim como os acontecimentos e personagens que predominaram segundo as escolhas feitas. Nesse sentido, o memorial não é somente uma crítica que forçosamente avalia as ações, ideias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador; é também autocrítico da ação daquele que narra, seja como autor do texto ou como sujeito da lembrança. Portanto, tem muito a ver com as condições, situações e contingências que envolveram a ação do narrador, protagonista das memórias. Além de ser crítico e autocrítico, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória (PRADO & SOLIGO, 2007, p. 53).

A base dessa tessitura mais “liberta”, portanto, é a própria narrativa. Ela se torna o elo entre o que os autores têm a dizer sobre si e a construção exposta aos leitores. Os próprios autores, no entanto, acrescentam a ideia de que a escrita do memorial seria uma estratégia de preservação das memórias contra um possível esquecimento. A libertação, assim, estaria condicionada ao uso da linguagem escrita como padrão de comunicação e de registro. Nesse ponto, não observamos ser este o *movimento* necessariamente produzido pelos escritos da LEC. Isso porque, além de os Cadernos não apresentarem apenas textos em linguagem verbal, temos podido analisar que há muitas narrações inscritas que discursivamente podem revelar mais do processo formativo do que apenas – ou prioritariamente – o fariam os discursos textuais escritos.

Voltando ao diálogo, encontramos ainda nos autores uma importante definição de verbete. Na tentativa de conceituar o que, de fato, seriam esses memoriais, acabam por propor novo gênero discursivo para contemplar aquilo que essas produções vêm construindo na Universidade. E mais: abrem espaço para pensarmos por que, efetivamente, poderíamos pensar nessa

construção como algo para além da narração descritiva. Em sendo reflexões sobre si, segundo eles, também revelam reflexividade e criticidade. O traço narrativo, portanto, embora fundamental para a condução do fio da tessitura não é, neste sentido mesmo, única tipologia textual. O *memorial de formação*, assim, é esse (outro) gênero acadêmico que se compõe de muitos tipos de texto, dentre os quais também o dissertativo, o argumentativo, o teórico. Ainda de acordo com os autores:

Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e ideias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo –, poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos (PRADO & SOLIGO, 2007, p. 55).

Estamos, pois, tratando de duas considerações aqui: a primeira, se refere ao que comportam esses textos em relação à caracterização como gênero e dos tipos de texto em que as ideias e os fatos são alicerçados. A segunda diz respeito ao estilo da tessitura, à modalização do discurso⁵⁸ tal como ele é apresentado. Enquanto os primeiros se tornam mais compreensíveis àquilo que já conhecemos e tomamos como referência – gênero autobiográfico e tipo narrativo, descritivo e argumentativo –, o segundo pode se substanciar apenas se assumimos outras possibilidades de produção na Universidade. Referimo-nos, aqui,

⁵⁸ Tratamos da modalização do discurso tal como elaborada por FIORIN, José Luiz. **Modalização: da língua ao discurso**. In: Revista Alfa. São Paulo, 44: 171-192, 2000.

a outro tipo de “liberta(ção)”: a de se permitir construir outros gêneros acadêmicos, também pelo estilo de escrita, para além da estrutura.

Isso significa admitir, por exemplo, que é possível escrever um resumo, mas com um “tom”, ou, cientificamente, com o discurso modal poético. Ou seja, que é possível fazer uso da poesia não apenas assumida como algo não-acadêmico, mas como instrumento de revelações no âmbito da própria academia, como um estilo de escrita ou de fala. Considerando, assim, que são todos discursos – e aqui a poesia é só mais um exemplo – cada elemento possível da modalização, assim como os próprios subgêneros, pode ser compreendido como uma tomada de empréstimo da linguagem ‘para si’, de um modo próprio, para dizer ‘sobre si’.

Smolka (2000) nos acrescenta que a ideia de memória, via discurso, sempre se aproximou, para além da narrativa, às construções da arte. Oriundas de uma mesma base, arte e memória foram, para a sociedade, representações possíveis dos acontecimentos, dos feitos, dos registros. Dessa forma, a elaboração do texto “mais livre”, porque mais literário, vem assumir uma história que não é tão contemporânea. Contar a história de si, *no* e *do* grupo social, pelas memórias, tem caminhado há algum tempo na direção da arte de (se) narrar – e a modalização do discurso, pois, também percorre, neste sentido, o mesmo trajeto.

Admite, para defender o propósito dessa arte narrativa, o fato de não ser possível se conceber, na memória, um discurso que não seja coletivo. Dessa forma, afirma, devemos, como pesquisadores, nos atermos mais às relações entre memória e sociedade do que, efetivamente, nas direções de pesquisa dos efeitos da memória na mente humana⁵⁹. Afinal, como ela sugere:

⁵⁹ Em sua breve explanação sobre a historicidade dos estudos sobre memória, Smolka (2000) retoma a passagem teórica, de mudança do problema, quando o campo da memória passou a ser objeto de pesquisa como mecanismo cerebral de

“Estudar a memória do homem, então, não é estudar uma ‘função mnemônica’ isolada, mas é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura” (2000, p. 186).

Neste sentido, propõe justamente a vinculação dos estudos sobre a memória à linguagem, em especial ao efeito discursivo do/no memorial. Para tanto, apresenta a ideia de discurso narrativo não apenas como instrumento, mas como lócus de memória, ou seja, como um lugar em que a memória se realiza, materializando práticas, ações, acontecimentos, processos. Segundo ela:

Estudos sobre memória têm nos mostrado que o discurso constitui lembranças e esquecimentos, que ele organiza e mesmo institui recordações, que ele se torna um lócus da recordação partilhada – ao mesmo tempo para si e para o outro – lócus portanto, das esferas pública e privada. Sob os mais diversos pontos de vista, a linguagem é vista como o processo mais fundamental na socialização da memória. A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história (SMOLKA, 2000, p. 187).

A coletividade do discurso, segundo a autora, ocorre por seu elemento mais amplo, ou expansivo: a linguagem. Por suas diversas manifestações, por ela seria possível a comunicação ampliada, menos restritiva, de alguns (poucos) gêneros ou modos discursivos de enunciar, de (se) dizer. E, por extrapolar a língua, pode, nos Cadernos, admitir qualquer outra inscrição ali

organização mental. Com isso, ela aponta, muito pode se ter perdido em relação à continuidade do debate sobre a memória inserida nos grupos sociais.

apresentada como um sinal, como um símbolo a ser decifrado ou partilhado com outros sujeitos – para além do espaço formativo. A expansão dessa memória, via linguagem, passa a ser a referência – assumida ou não pelos educandos. O memorial que, a cada vez mais, precisa se tornar menos fixo, consegue assumir com mais força seu lugar como gênero e como lócus de uma composição histórica dos licenciandos.

A memória da escrita na Universidade, no caso da LEC, tem, pois, revelado mais do que escrituras, no sentido de eternização do texto preferencialmente escrito. Processos de contação de si que, por serem relativamente “livres” – no sentido literário – acabam por exigir, também, narrativas outras. O discurso que entrelaça e ao mesmo tempo liberta não admitiria, em nossas leituras, que os gêneros acadêmicos tradicionais permanecessem ilesos. Afinal, se a composição da memória do novo Curso precisava assumir seu espaço próprio, importante também seria se, discursivamente, a Universidade assumisse esse memorial como seu.

Da memória, como campo e como objeto de estudo, temos encontrado muitos diálogos com autores e suas perspectivas próprias. Da individual à coletiva, da lembrança à fantasia, todas elas, com suas particularidades, nos interessam, em especial, para pensarmos as produções dos Cadernos. Isso porque, boa parte das composições dos registros nos têm mostrado como diversos podem ser os discursos ali contidos, em suas modalizações e em seus gêneros diferentes – com marcas também do grupo, para além da escrita, e com forte resquício, ou reminiscência, da oralidade.

Dos vestígios coletivos – inscritos nos Cadernos – chegamos ao memorial como gênero próprio. Tipo discursivo, que enreda, demonstra, ao mesmo tempo, a linha narrativa com que as memórias vão sendo trançadas. Muito mais do que memórias, os registros, agrupados ou analisados um a um, tecem diante de nós um memorial que não guarda a história vivida apenas. Ele é a presentificação de um Curso, de uma formação, de um grupo. A partir da primeira turma, o memorial não é mais do grupo. Ele é de todos os que nele buscarem possível identidade. Alcançarem

identificação. Lugar de memória (NORA, 1993), que extrapola, é também lócus de aprendizagem até fora da Universidade. Os Cadernos, pois, são os lugares de memória – memoriais – mais significativos, porque saem de si ao levar aquele mundo, ali contido, para fora. Memória que sai, memorial não-fixo, ambulante, de todos.

Não nos cabe, como vimos, situar esse memorial apenas como conjunto de memórias, ainda que no plural. É, sim, um *memorial de formação*, em concordância aos autores já citados, especialmente Prado e Soligo (2007), na medida em que resgata o que há de mais conceitual e acadêmico quanto à possibilidade de os licenciandos se auto-avaliarem. No momento de cada etapa dos escritos, se faz também possível refletir, analisar, criticar. Todos os textos, acadêmicos ou não, poderiam caber no memorial dos Cadernos. Mais do que isso: cabiam; e numa dinâmica tão diferente, que permitiram uma elaboração discursiva inclusive sobre os próprios discursos ali presentes. Passa a ser, o memorial, a ponte de diálogo da Universidade entre os grupos – o ponto de encontro entre as ideias e a Universidade, não no sentido apenas literal, mas no que há de mais simbólico neste contato: o propósito daquele espaço para os licenciandos, suas expectativas e as contribuições de ambas as partes.

Nesse mesmo sentido, a narração se constitui, nos Cadernos, como algo para além da capacidade de narrar. Da narratividade à prática de contação de si e do grupo, os registros têm revelado uma estrutura, ou estilo de linguagem, que também pode ser compreendido como uma escolha dos educandos. Cada palavra, cada uso, cada tom, em sua apresentação, é entendido, pois, como parte de uma composição maior: a intencionalidade, ainda que velada – ou inconsciente – se apresenta como uma marca, como parte de uma escritura que, longe de ser algo que inscreve para sempre, o é, antes de tudo, a preparação, via linguagem, do contexto para receber, perdurar e expandir, o memorial.

Das malhas narrativas, assim, vão sendo tecidos os fios que precisam ir para além do novelo. O discurso – mais do que a

língua – contribui para este papel. Entre o querer dizer e o precisar ser dito, assim como o não-dito, também são parte da mesma tessitura em narratividade, como um *movimento* que não termina, porque justamente não pode parar de se prover, dentro e fora da Universidade.

Apoiando-se, assim, na linguagem discursiva, os textos dos Cadernos nos têm podido demonstrar uma articulação que, à medida que relatam, contam sobre cada sujeito no seu processo formativo, muito também revelam da narrativa do percurso dos *movimentos* sociais na Universidade. A LEC da UFRRJ, portanto, é uma forma de materialização desses movimentos, mas, ao mesmo tempo, parte de um processo maior que é o de efetivação da entrada de grupos historicamente excluídos da sociedade e, nela, da Universidade e de seus processos formativos instituídos.

Do instituído. A relação dos licenciandos com os Cadernos tem sido para além da apropriação de um instrumento de registro, como já sinalizamos. Tem se constituído também como um aporte, um porto – quase seguro – do que se pode escrever, de forma mais libertária. Do *movimento* da linguagem discursiva, em narratividades, os Cadernos são assumidos como parte de si, para, justamente, serem subvertidos a uma ferramenta de libertação – de cada sujeito, de cada grupo, do que se entende por escrita e por formação.

Dessa forma, mais do que o registro de presença – e de passagem ritual – dos estudantes pela UFRRJ, esses instrumentos na composição de Cadernos têm podido lançar a discussão de inauguração possível de novo gênero, a partir de outra *também* relação desses mesmos licenciandos com o espaço formativo via letramento (e mais do que mero novo gênero, outro letramento, queremos propor). O instituído, neste sentido, cede lugar – ou se rende – à proposta de outras formas de elaboração de formação profissional, via Universidade, que vai muito adiante à simples preocupação de atendimento de um padrão de escrita, de curso, de reflexão.

Formação. O ingresso e a saída da Universidade não podem ser, apenas, ritos de passagem. Para os *movimentos* sociais que chegam a este espaço, a conquista não é palavra de representação maior. A possibilidade de ocupação, via memorial que excede, este sim, pode constituir nova possibilidade de se (re)colocar novos diálogos neste que (ainda é) um dos espaços mais conservadores e assim mantidos por projetos societários dominantes de uma hegemonia não democrática. A ocupação precisa garantir memória, para além do acesso.

A proposta, assim, de um *movimento* instituinte que se inicie com os Cadernos – em memorial e em narrativa específicos – como parte da formação pode ser uma importante ferramenta detonadora e dialógica de outras formas de se pensar o processo formativo (pelos estudantes, inclusive e principalmente). Inovações – ou revisões – que estão para além dessa licenciatura e nesta Universidade.

4. Capítulo dois: De outra escrita que *também* nos ‘fala’ – a construção do referencial metodológico

De tempo somos.
Somos seus pés e suas bocas.
Os pés do tempo caminham em nossos pés.
Cedo ou tarde, já sabemos, os ventos do tempo apagarão as
pegadas.
Travessia do nada, passos de ninguém?
As bocas do tempo contam a viagem.
Eduardo Galeano⁶⁰

Galeano, através do tempo, nos convida a continuar a narrativa sobre a viagem que tem sido a formação desses licenciandos. No intuito, pois, de dar voz às ‘bocas do tempo’ pelos sujeitos de pesquisa, o presente capítulo tem como objetivo não permitir que as ‘pegadas se apaguem’, como nos alerta o autor ainda na epígrafe; e que justamente a travessia seja analisada a partir de um referencial metodológico que dialogue e que consubstancie a materialidade dos Cadernos.

Partindo da concepção central de não dissociação entre teoria e metodologia na composição do método⁶¹ nesta pesquisa, serão ainda tecidas três proposições teórico-metodológicas de organização do pensamento científico, numa proposta de (re)configuração de análise do objeto. A apresentação, assim, de

⁶⁰ GALEANO, Eduardo. **Bocas do Tempo**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

⁶¹ E isso em nada inviabiliza a divisão entre dois capítulos, na presente tese, para discutir o referencial teórico e o referencial metodológico nos capítulos um e dois, respectivamente. Tal divisão de abordagem tem o mero propósito didático de situar o leitor/a leitora na organização dos pilares conceituais de análise, sem, contudo, definir a priori que a teoria está representada por um grupo de autores e a metodologia por outro. Pelo contrário: nos interessa, justamente com este capítulo, a elucidação quanto à linguagem em suas várias dimensões: via narração e memória; e também por meio de análises discursivas por outra via de elaboração de pensamento, inclusive acadêmico-científico.

cada elaboração teórica tem, em verdade, o intuito de descrição de uma base metodológica que, por aproximação e por diferença, pode contribuir na fundamentação da tese como elemento essencial na investigação do problema.

Assim, logo no primeiro subcapítulo, entendemos como essencial retomar mais pontualmente o conceito de linguagem por nós adotado, mas de forma recortada e justificada neste espaço – como o primeiro arcabouço metodológico. No mesmo sentido, entra em cena a perspectiva de letramento com a qual vimos trabalhando, especialmente quanto à escolha daquela que mais se aproxima – e que considera, com o devido destaque na construção do pensamento – os sujeitos de fala⁶² em seus atos de linguagem. Trata-se da projeção da linguagem como um campo necessário à (res)significação do sujeito e de sua história.

A segunda composição de método que se faz necessária, pela discussão aqui exposta, diz respeito ao que vimos abordando como a construção decolonial dos saberes. Neste ponto, o diálogo se estabelece justamente por outra proposta do uso da linguagem para emitir parecer, para construir conceito e para dizer sobre si. Mais uma vez (in)dissociando pensamento e linguagem, os saberes serão direcionados como provocação, por ser impossível pensar outra narrativa, sobretudo na Universidade, sem que se faça possível alterar também o modo de se pensar o cotidiano, o fazer científico e aquilo que se considera como forma e como objeto passível de investigação.

Por fim, o último subcapítulo traz consigo a análise discursiva na teoria semiolinguística (TS), com aportes na perspectiva francesa. Por essa teoria, que já demonstra (outra)

⁶² Estamos considerando o termo “fala” como uma organização linguística que está para além do ato comunicativo proferido pela voz. O verbo falar, aqui, assume a acepção de um pensamento que se organiza e que se quer narrar. Não chega a ser um sinônimo para discurso, mas se trata de uma provocação (des)construtiva para os termos conceituais já cunhados há algum tempo no campo do discurso e do enunciado, especialmente considerando a característica heterogênea que defendemos nos Cadernos.

possível leitura, entendemos ser possível a análise dos discursos diversos contidos nos Cadernos, sem que o olhar principal seja meramente textual. Ainda neste subcapítulo, finalizamos com a proposta de cruzamento dos três compostos teórico-metodológicos, sendo a TS a linha mestra de composição dessa tessitura, a partir de algumas categorias específicas da teoria.

4.1. Dos letramentos na experiência dos sujeitos de fala

A arte de escrever histórias consiste em saber extrair
daquele nada que se entendeu da vida todo o resto; mas,
concluída a página, retoma-se a vida e nos damos conta de
que aquilo que sabíamos é realmente nada.

Ítalo Calvino⁶³

Calvino, na epígrafe, já nos aponta sobre dois elementos em destaque na 'arte de escrever': a escrita pela vivência com sentido⁶⁴; e a página sempre a ser preenchida quanto mais se aprende sobre – dada a importância da experiência a vir. Livros de vida e cadernos de formação, portanto, que se configuram à medida que se está em curso, experimentando e reinventando o cotidiano formativo pessoal e acadêmico-profissional. Histórias que, tomadas pelos próprios sujeitos, educam e reeducam em *movimento* constante.

Partindo da discussão que estabelecemos no primeiro capítulo, a saber: “Do discurso em narrativa: resistência ou

⁶³ CALVINO, Ítalo. **O cavaleiro inexistente**. Rio de Janeiro: Editora Companhia de bolso, 2005.

⁶⁴ A atribuição de “sentido”, aqui, se faz necessária, em função da diferença estabelecida por Benjamin (2009) entre vivência e experiência. Para o autor, não necessariamente a vivência apresenta experiência significativa para um sujeito – e por isso a predileção pela ideia e pelo efeito da experiência junto aos que a vivem. Neste ponto, utilizamos, em uma tentativa sinonímica, a “vivência com sentido” para, justamente pela atribuição de um possível significado, se aproximar conceitualmente da realização experiencial. Sobre essa discussão, ver BENJAMIN, Walter. **Ensaio reunidos: escritos sobre Goethe**. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2009.

(re)existência?”, em que o conceito de linguagem e de discurso assumem seu ponto de referência na pesquisa, queremos desenvolver, agora, como ambos são tecidos nas narrativas de experiência dos sujeitos que falam nos Cadernos, em seus letramentos. Pelas vivências com sentido, intentamos resgatar a importância desse saber experiencial na formação dos estudantes que, pela sistematização de uma linguagem discursiva, refletem sobre si e sobre o Curso.

Os sujeitos e seus letramentos serão a escrita mestra deste subcapítulo, mas na tentativa de, em recuperando o que algumas pesquisas nos têm oferecido no campo da inovação e de novas formas possíveis de (se) dizer, também outras possibilidades de letramento. Do próprio conceito do termo, seguindo pelos já discutidos e pesquisados ‘letramento crítico’, ‘novo letramento’ e ‘multiletramento’, procuramos a apropriação de pontos em comum, em teoria-método, visando à nova, ou outra, proposição a partir dos escritos da LEC.

Sigamos, assim, no conceito inicial de letramento. Para tal, recorreremos à autora Magda Soares, que há muito pesquisa – e é, por isso, referência não apenas nacional – sobre a história e o sentido possível assumido a essa teoria em perspectiva. Segundo ela, “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2000, p. 18. Grifo nosso). Para além de evidenciar uma prática social pela/da escrita, a escolha pela autora como referência se dá pelos elementos por nós grifados – e que serão explorados, a fim de problematizarmos o conceito.

O primeiro ponto recai sobre o fato de o letramento representar uma ação. Parte, dessa forma, de uma teoria que está para além da retomada de um pensamento apenas; é, sim, uma perspectiva de construção conceitual em outra direção, no sentido de, em criticando o que está posto, também realocar novo significado. E mais do que isso: implica, por ser ação, que essa

realocação seja realizada por indivíduos – sujeitos individuais ou coletivos que se projetam, em movimento, para forjar algo novo.

O segundo ponto, e ainda em relação à participação dos sujeitos, está na apropriação da escrita. Tal ideia traz, consigo, a importância de não apenas os sujeitos usuários de linguagem participarem de nova construção linguística, mas, sobretudo, de só poderem fazê-lo, em essência, porque justamente se apropriaram da linguagem de tal forma que a subverteram em sua acepção “original”. Apropriar-se, pois, especialmente da escrita, e visando à possível elaboração e proposição de outra narrativa é, para nós, a compreensão de que, tal como os sujeitos, o ato de se comunicar, via linguagem, precisa ser concebido por movimentos, no plural.

A compreensão perpassa a ideia de que, para que haja letramento, é preciso que exista um sujeito consciente de que sua fala é, antes de pertencer a qualquer adjetivação, essencialmente ‘sua’ – nem tanto porque proferida pelo próprio, mas porque parte de um lugar discursivo tomado e referenciado por um sujeito emissor a outros tantos indivíduos em um ato de fala. E esse ato, essa ação discursiva, apenas se concretiza materialmente em enunciado pela capacidade de apropriação integral do discurso, porque integradora de suas experiências – a direção do que se quer dizer, em organização de pensamento, aqui se faz pelos sujeitos partícipes de um ato a comunicar.

Soares (idem), no entanto, destaca que nem sempre essa apropriação foi assim entendida ou considerada pela academia. No Brasil, ela aponta que os estudos sobre o letramento têm destaque na década de 1980, mas ainda com algumas resistências quanto ao termo “alfabetismo”. A polarização entre os dois termos, ademais, foi uma das direções a que a autora se dedicou, na tentativa de demonstrar seu contrário: a necessidade de se poder pensar em alfabetização com letramento, inclusive nos vários níveis de escolarização dos sujeitos. No verbete que ela apresenta em sua obra (idem, ibidem), ela nos destaca que:

Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p. 7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento” (grifo meu). Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização* de *letramento*: talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (SOARES, 2000, p. 15).

Na Universidade, ou mesmo em cursos de formação profissional⁶⁵, o letramento passa a ser adjetivado com seu composto “acadêmico”. Como em todo processo de adjetivação, o novo termo assume, além de lugares e de sujeitos específicos de aplicação, igualmente a ideia de restrição de uma ação de apropriação da escrita que pressupõe modelos específicos a priori. Escrever, pois, em um espaço de formação profissional precisa ser diferente⁶⁶ – na

⁶⁵ Referimo-nos, aqui, às Escolas e aos Institutos de formação para o mundo do trabalho, ainda que não sejam, necessariamente, de nível superior, como Cursos técnicos e/ou pós-técnicos. O letramento acadêmico, nesse sentido, tem sido utilizado por autores que se dispõem a pesquisar seu efeito, ou sua aplicação, quando a escrita passa a ser um dos instrumentos de elaboração do pensamento – ou de diálogo com autores outros – nesses espaços de formação. O adjetivo acadêmico, portanto, quando atrelado ao letramento tende a nos indicar a formação que predispõe pesquisa consultada e aplicada.

⁶⁶ A diferença de aplicação da escrita, como prática social, aqui se concebe como aquela para além do uso formal e culto de uma Língua. O letramento, em sua composição acadêmica, tem apresentado normas e características restritivas àquele espaço (no sentido de seus sujeitos, por vezes, só terem contato com elas

perspectiva mais genérica deste letramento – de outros contextos em que o mesmo pensamento, talvez, se faça presente.

Durante algum tempo, portanto, desde a incorporação do conceito de letramento, muitos autores não consideravam letramentos, no plural, para espaços de produção/diálogo acadêmicos. No Brasil, em especial, esse tema ainda pouco tem assumido essa dimensão para cada grupo coletivo de sujeitos de fala específico. O que se tem são práticas de letramento acadêmicas padronizadas ou defendidas por um discurso de divulgação científica que precisa de certa homogeneidade discursiva, com a justificativa de que, apenas assim, seria possível sua compreensão⁶⁷.

Temos percebido, entretanto, que a referida homogeneidade discursiva, antes do nível do entendimento – ou da propaganda divulgação científica – apresenta a chancela de aceitação ou não da referida produção no campo científico. A condição para o aceite de um artigo em uma revista indexada, de um resumo em um congresso, de um projeto de pesquisa em um Programa de Pós-graduação, por exemplo, além de pressupor regras ‘conhecidas’ pela ‘comunidade acadêmica’⁶⁸, também apresenta, a cada nova edição, via publicação de edital, normas ‘adicionais’, ou ainda mais restritivas, à candidatura daquela seleção.

Vale aqui um destaque. Nem todos os estudos sobre letramento acadêmico consideram que as produções realizadas nestes espaços precisam estar vinculadas a temas, a disciplinas

ali) e cuja formalização se materializa também em outros aspectos, como a formatação do suporte da escrita e da aparência do texto apresentado.

⁶⁷ As práticas a que mais temos contato, nas produções dos alunos, são aquelas que se destinam à elaboração de trabalhos científicos com pouca variação de gêneros. Em geral, e ao longo da formação, os estudantes são convidados a produzirem artigos, resenhas, resumos, fichamentos, projetos, monografias, trabalhos de conclusão de curso, considerando-se a formação profissional inicial. Esse ponto será abordado ainda neste subcapítulo.

⁶⁸ Aqui a referência, no Brasil, recai, sobretudo, às normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), divulgadas pelas agências de fomento e pelos Institutos de pesquisa e Universidades.

e/ou a cursos. Ainda de forma incipiente, mas já presente, autores como Barton (1994); Gee (1999); Street (1984, 1995); Lea & Street (1998, 1999) têm procurado trazer à discussão os textos que são realizados, no campo científico, marcados por interferências institucionais e até de gêneros discursivos exclusivos e/ou determinados, mas não restritos a uma área específica da divisão sócio-acadêmica do saber.

Dessas pesquisas, destacamos que os gêneros de produção comumente trabalhados – ou simplesmente colocados como parte da passagem pela formação – não têm sido os únicos suportes temáticos desses estudos, dentre artigos e resenhas, até a monografia ou trabalho de conclusão de curso, no caso da formação inicial; podendo se estender aos seminários de pesquisa e dissertações e teses, considerando-se a formação continuada em pesquisa. Mas, mesmo em se tendo alcançado tal avanço no campo dessa teoria, do ponto de vista do estudante, do sujeito de fala como temos insistido, o que se observa – em formação e nas pesquisas sobre formação – ainda é o predomínio de uma mudança de estilo de escrita e até de gênero, com consequente diminuição e até extermínio da fala oral, nesses contextos formativos.

Há uma exigência quase formal de polarização entre escrita e fala, como elementos excludentes, ainda contando com privilégio da primeira. Um exemplo disso é a predominância de gêneros discursivos escritos sobre os oralizados nos espaços de formação profissional inicial – e, mesmo quando há a proposição de um seminário, por exemplo, a apresentação costuma ser validada, institucionalmente, por meio de uma ‘parte escrita’. A provocação, ainda incipiente – para não considerar inexistente – no Brasil, recai, portanto, no fato de termos tido pouquíssima produção sobre a importância de um letramento acadêmico que consiga ultrapassar a discussão de gêneros acadêmicos, e especialmente textuais escritos. A direção se volta, vale lembrar, sobre produções diversas, nestes contextos, em que os sujeitos de fala consigam narrar sobre sua formação, em (auto)textos,

discursivamente problematizados – e não considerados como textualidades menores, porque, dentre outros aspectos, são isentas ou com pouca formalidade de Língua, e/ou incrementadas de pessoalidade e de marcas orais na escrita.

Distante dessa prática ainda limitada de letramento, há alguns autores que vêm publicando outra perspectiva de letramentos acadêmicos que, mesmo não integrando ainda as concepções variadas de sujeitos de fala, ao menos concebe leitura e escrita como práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 1995). Neste sentido, estabelecem, em suas pesquisas, que as práticas de letramento de disciplinas acadêmicas podem ser entendidas como práticas sociais diversas associadas a diferentes comunidades, mas ainda pouco abrangentes na consideração de suas particularidades de produção e até de (nova) criação produtiva no campo acadêmico. Ainda neste sentido, foram cunhados os conceitos de '*letramento crítico*' e de '*novos letramentos*' ou '*multiletramentos*'. Embora sejam atribuídas polarizações entre os termos, o que temos observado, junto a autores como Rojo & Moura (2012; 2009) é que os conceitos se aproximam⁶⁹ justamente na mudança estrutural dos estudos de letramento, com a virada do efeito psicológico para o efeito sociocultural de tomada de consciência das produções autorais. As práticas sociais de escrita assumem, em todos os mais recentes termos, o protagonismo como elemento fundamental de análise das produções dos sujeitos.

Dessa forma, o letramento crítico é apresentado e discutido como uma prática crítica e social, que considera a pluralidade refletida em valores culturais, ideológicos e linguísticos de grupos sociais específicos, de forma a viabilizar, aos sujeitos de fala, uma

⁶⁹ Não é nosso intuito, na presente pesquisa, apresentar a diferença pontual – que embora seja pequena, se faz presente – de cada um dos termos conceituais, considerando-se a abordagem que já fora realizada nesse sentido. O que temos insistido, ao trazê-los, é a necessidade do olhar voltado às produções socialmente contextualizadas que se tornam objeto de todos eles, e que estão para além, por exemplo, das preocupações de construção de habilidade e de competência de aspectos linguísticos.

construção de sentidos que seja capaz de fomentar a criação de outros textos. Na mesma direção, ainda que com características próprias, os multiletramentos – a partir dos novos letramentos – apresentam dois novos pontos, interligados ao primeiro do letramento crítico: a relevância à diversidade linguística e sociocultural, com respeito à equidade; e a influência e/ou a relação das novas tecnologias⁷⁰, destacando a modalização⁷¹ da linguagem, e, com ela, a necessidade de um letramento também multimodal⁷².

Compreendendo, assim, que o letramento acadêmico integra as propostas dos ‘novos letramentos’ e dos ‘letramentos críticos’, percebemos a importância de se discutir, ainda, como essa nova ou outra abordagem pode contribuir para as produções em contextos acadêmicos que têm, cada vez mais, desafiado o modelo dominante de normas; e, por fazê-lo, consequentemente também

⁷⁰ É importante o registro de que, concordando os autores, as tecnologias estão relacionadas com os grupos sociais desde as primeiras organizações coletivas dos sujeitos, no sentido de compreender que se tratam de instrumentos, mas também de expertise de que esses indivíduos lançam mão para produzir trabalho e para construir sentido ao que produzem. Temos, pois, da tecnologia digital a que vêm se referindo os estudos dos novos letramentos, mas, bem antes, também o lápis, a caneta, o pincel como instrumentos de desenho da escrita em suportes físicos e que também fazem parte desse universo tecnológico de produção do sujeito.

⁷¹ Vale lembrar que vimos trabalhando a ideia de modalização, tal como apresentada na seção “3.3. Do memorial no espaço acadêmico”, especialmente a partir dos conceitos discutidos por Fiorin (2000), em cuja principal contribuição se destaca que a modalização está presente tanto na língua quanto no discurso – sendo, pois, um dispositivo definidor, em detalhes, daquilo que se intenta comunicar.

⁷² As teorias que envolvem os letramentos, bem como as do campo da análise do discurso, têm considerado a modalização, a escolha lexical e o discurso multimodal como referências nas produções que envolvem a prática social dos sujeitos. Isso porque a primeira considera a forma como o discurso é pensado e construído – tipo textual, gênero, organização discursiva; estando o léxico configurado pela seleção vocabular necessária ao que se quer dizer; e, por fim, a linguagem multimodal sendo composta de muitas expressões e/ou manifestações diferentes – oral, escrito, gestual, etc.

questiona o discurso de “déficit” e/ou de “desconhecimento” da Língua pelos sujeitos escreventes. Tal *movimento* nos desloca para uma discussão ainda mais conceitual: em vez de se debater uma escrita “boa” ou “ruim”, o que está em destaque é a escrita que se materializa discursivamente *também* na Universidade, mas nem sempre a partir dela apenas.

Gonzalez (1988), já na década de 1980, defendia o pretuguês. Com estudos relacionando língua e sociedade, dentre outros, se dedicou a estudar sobre as influências das línguas africanas no português brasileiro, ou sobre a “marca de africanização no português falado no Brasil” (p. 69), sobretudo na sua vertente oralizada, justamente porque (re)existida ao longo de gerações, por seus sujeitos de fala. Indica, assim, que “o caráter tonal e rítmico das línguas africanas [...], além da ausência de certas consoantes, como o L ou o R, por exemplo, apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo” (GONZALEZ, 1988, p. 70). Essa marca de resistência, por tantos apagada e por ela resgatada em pesquisa, demonstra como há muito a preocupação, também nas pesquisas brasileiras⁷³, procura seguir pelo caminho da crítica ao apagamento de outras influências na língua [que se forjou] padrão no Brasil, com consequências

⁷³ Como já esclarecemos desde o projeto de tese, aqui reproduzido, não é nossa intenção destacar a normatização da língua, em geral reproduzida entre o certo e o errado, o aceito e o (não) ou (pouco) formal. Embora muitos estudos da sociolinguística tenham avançado nessa discussão, nos institutos de formação ainda há tal predomínio, por isso a reiteração desse destaque, assim como da pesquisa de Gonzalez (1988) sobre aspectos de (não) correção de linguagem, em perspectiva decolonial, porque historicamente contextualizada e demonstrada como parte da opressão entre sujeitos. Contemporaneamente, Bagno (2014; 2013; 2012; 2011; 2010; 2009; 2007; 2003; 2001; 2000) tem se dedicado à mesma forma e direção de pesquisa linguística, tendo iniciado suas discussões com o destaque para a obra: BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 1999. Todas as demais obras podem ser consultadas, se não integralmente com grande destaque, em: <https://marcosbagno.wordpress.com/>. Acesso em ago de 2018.

preconceituosas e discriminatórias aos demais usos que se mantiveram.

Com retorno à nossa proposta, ainda mais ratificada sobre uma direção outra em função das inúmeras contribuições envolvendo língua e sociedade e seus desvelamentos, voltaremos aos letramentos. Assim é que, no campo dos letramentos acadêmicos – e na perspectiva dos letramentos críticos e dos novos letramentos – alguns autores⁷⁴ têm procurado discutir as produções *na* e *para* a academia de maneira mais significativa para os sujeitos e para a instituição. Mesmo de forma incipiente, como já relatamos – e ainda carecendo de uma crítica mais contundente –, observamos que a abertura para esta discussão já representa um mote importante para o debate que aqui trazemos.

A principal contribuição – e que queremos aqui problematizar – diz respeito à proposição de modelos, como são apresentados, mas que temos compreendido como categorias de análise, a partir do que os autores supracitados vêm identificando. Trata-se da consideração de que a relação com a linguagem acadêmica, na condição do sujeito de fala, requer que analisemos o movimento, a ação de envolvimento dos sujeitos coletivos ao se deparar com seu ato de produção discursiva – por convite, por escrita livre ou avaliada. Estas três categorias, assim, longe de serem excludentes, são propostas como perspectivas sobrepostas ou concomitantes neste percurso formativo dos estudantes. São elas: *habilidades de estudo; socialização acadêmica; e letramentos acadêmicos*⁷⁵.

A primeira categoria por eles levantada – *habilidades de estudo* – apresenta a escrita e o letramento ainda como elementos de uma

⁷⁴ Referimo-nos aos autores Barton (1994); Gee (1999); Street (1984; 1995); Lea & Street (1998; 1999) citados anteriormente quando justamente na discussão sobre a preocupação com o que os estudantes efetivamente produzem como saberes acadêmicos.

⁷⁵ As três abordagens ou categorias de análise que vimos discutindo fazem parte de um acúmulo de estudos e de pesquisas desse grupo de autores que têm procurado descrever o que tem sido possível encontrar, como abordagens de tratamento, nos escritos acadêmicos dos cursos de formação.

habilidade que pode ser construída ou adaptada às imposições acadêmicas. Com foco, assim, em aspectos ainda aparentes da Língua, pressupõe traços com destaque para o cognitivo, estabelecendo, ainda, construções e relações individuais dos sujeitos com a linguagem. Nesse sentido, defende a possibilidade de migração de conhecimento da escrita pelos sujeitos em quaisquer contextos em que se encontrem – na direção de que o letramento pode ser algo pronto, fechado em si mesmo, e, por isso mesmo, transferível.

A abordagem centrada em habilidades é por nós questionada pela tendência que aponta para a tentativa de ainda focar na “correção”, ou na “padronização”, gramatical e ortográfica das produções escritas. Neste sentido, outros modelos de produção tendem a sequer serem considerados por essa categoria, dada a formalização de um registro formal e “mais culto”. Logo, compreendemos que a consideração do letramento apenas por esta categoria – como não deixa de ser no cotidiano – significa, para nós, descontextualizar e desconsiderar que haja um letramento antes, durante e depois da trajetória formativa do sujeito-estudante. A ideia de adaptação à escrita padronizada, que também é padronizante, acaba, ademais, por colocar responsabilidade extrema ao sujeito (LEA & STREET, 1998), o transformando em estudante que, talvez por isso, não seja mais nem tanto “de fala”. A abordagem, por fim, embora focalizada nos sujeitos, ainda traz um aspecto meramente culpabilizante dessa escrita fora dos “padrões acadêmicos”.

A *socialização acadêmica*, apontada como a segunda categoria desses estudos, retira o foco dos sujeitos-estudantes e o coloca sobre os docentes, de certa forma, como aqueles que detêm e que conhecem o letramento acadêmico. Ocorre, assim, um deslocamento de conceito, com o acultramento dos sujeitos quanto aos discursos e aos gêneros supostamente desconhecidos do meio acadêmico. Reforça, portanto, a ideia de importância dos gêneros, como representação desse letramento, sendo eles considerados relativamente estáveis e, uma vez apreendidos pelos

estudantes, se tornam passíveis de serem reproduzidos ou utilizados, como por quaisquer alunos que pertençam a uma instituição de formação superior. Estimula ou concebe, assim, a condição de membro de uma comunidade científica ao conhecimento “adquirido” sobre os gêneros do modo de escrever na academia – daí a nomenclatura “socialização”.

Lea & Street (1998) criticam essa abordagem por dois vieses: tanto pelo processo de acultramento – ou de aculturação, como estabelecem – embora admitam que os sujeitos possam construir conhecimento sobre os gêneros, nesse letramento, sendo, pois, menos “culpados” por uma escrita diferente da considerada pela academia. Outro viés diz respeito ao efeito isolado dessa abordagem: sem explorar sequer o efeito de apropriação da escrita pelos alunos, ela se isola num mero trabalho de formatação/aparência textual-discursiva de ‘encaixe’ da produção aos gêneros acadêmicos cientificamente referenciados. De maneira recortada, tende a explorar apenas o nível de compreensão de material já escrito pelos estudantes, em contextos também isolados e geralmente situados em momentos de avaliação (como em prova, em seminário, em trabalho, etc.).

Ademais, nossa crítica a esse modelo, em concordância com os autores, vai no sentido de considerar que as instituições formativas apresentam linguagem e cultura homogêneas, com o discurso de que a socialização das produções, pela homogeneidade de sua construção, seja facilitada a qualquer suporte de divulgação. Vemos, assim, que essa categoria assume para si, ao assim fazer, a crítica de uma possível transparência desse letramento, via linguagem; ou, em outras palavras, que a Língua seria “um meio transparente de representação e que formas disciplinares particulares são meramente refletidas, ao invés de construídas, nos textos escritos” (LEA, 1999, p. 107).

Por fim, a última categoria, a de *letramentos acadêmicos*, estabelece uma relação direta com as produções que representam significado e sentido especialmente aos sujeitos de fala. Considera, assim, que as práticas sociais de leitura e de escrita, em

contextos formativos, são muito complexas e não se apresentam, necessariamente, como algo posto, estável e/ou pronto para ser simplesmente apreendido – esclarece que tais produções precisam ser, além de contextualizadas, estabelecidas em seu dinamismo do que se quer dizer frente ao local institucional que se pode dizer, diante dos atores envolvidos. Trata, pois, das relações de identidade, de poder e de autoridade nas relações sociais dos sujeitos que interagem em qualquer ato comunicativo.

Importa, para esta categoria, os sentidos possíveis, nos atos de fala, que os sujeitos conseguem atribuir à escrita que lhes é apresentada e a sua própria. Neste sentido, embora possa considerar o estilo da escrita como referência, bem como ainda alguma concepção de gênero acadêmico, parte, sim, de uma investigação que vai além: as identidades sociais e coletivas presentes neste processo, durante a construção do discurso acadêmico pelos sujeitos, bem como a história de letramentos dos sujeitos-escreventes, inclusive pregressa à formação superior.

Problematizando o que ainda acontece na maioria dos cursos de formação profissional, essa abordagem nos chama a atenção justamente para um possível conflito de identidade para os sujeitos de fala diante da adequação forçada e, por vezes, assim que ingressam ao contexto acadêmico. O discurso apresentado como sendo da academia ainda é o impessoal e, quiçá, preferencialmente em voz passiva com traços de neutralidade, em detrimento das formas ativas e dos posicionamentos marcados em primeira pessoa – especialmente a do singular. Há, pois, uma lapidação do sujeito que fala por ele mesmo, como se suas ideias precisassem, antes de serem chanceladas por um discurso que já se construiu – e, portanto, passando a ser ‘aceito’ – sofrer, por isso mesmo, alguns recortes e várias alterações das identidades ou dos estilos de escrita de cada sujeito.

Para a pesquisa, ademais, outra característica importante da última categoria diz respeito à ideia de que o conhecimento é, sempre, uma construção que requer mais de um sujeito – ainda que os interlocutores não estejam fisicamente presentes “em

corpo” na instituição, mas o estão em ideias (como os autores, os conceitos, as propostas). Nesse sentido, pela troca necessária à aprendizagem inclusive de uma nova forma possível – mas não única – de se comunicar na academia, tal abordagem também evidencia a experiência como um elemento crucial em que os estudantes possam continuar a ser sujeitos de fala, assim como questionar outros sujeitos que falam(ram), ou, ainda, se tornarem sujeitos de (novas) falas, o que desafia, dessa forma, o modelo ainda insistente de assimilação da aprendizagem.

Compreendemos, assim, que embora as outras duas abordagens sejam apresentadas pelos autores que discutem os “novos letramentos”, a crítica tem recaído sobre essas duas primeiras categorias⁷⁶, como um alerta do que ainda (e apenas, na maioria dos contextos) se vem realizando nas Universidades e nos Institutos de formação superior, apesar do avanço teórico das pesquisas sobre o letramento. Nesse sentido, a abordagem dos “letramentos acadêmicos” é destacada por eles como um avanço significativo frente a essas práticas e considerações da/com (a) linguagem, em que o sujeito de fala pode, efetivamente, apresentar um discurso que seja mais próximo não apenas do que compreendeu, mas do que pôde – por eles mesmos e/ou coletivamente – ser construído como contribuição de sua trajetória acadêmica inclusive à instituição.

⁷⁶ Embora sejam consideradas categorias sobrepostas e concomitantes, o que temos podido perceber é que os modelos de *habilidades de estudo* e de *socialização acadêmica* têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas, bem como de algumas pesquisas – estando, ainda, no predomínio daquilo que tem sido feito e considerado como produção nos institutos de formação acadêmica. Não trabalhamos, aqui, com a possibilidade de exclusão dessas abordagens citadas, mas, sim, de uma organização de trabalho, nesses contextos formativos, em que seja possível, aos estudantes, falarem de si, de sua formação, com apresentação e com problematização de novos possíveis níveis ou gêneros de letramento, e, ainda, também conhecerem aqueles que já existem e que têm, mais comumente, sido aplicados no universo da produção do conhecimento como suportes mais ou menos “estáveis” de comunicação dos estudos e das pesquisas.

Seguimos, assim, junto aos autores do letramento crítico e dos novos letramentos, especialmente querendo destacar a categoria/abordagem do letramento acadêmico, sem, com isso, desprezar as demais; mas, intentamos, com tal ênfase, destacar sobre a possibilidade de o letramento acadêmico considerar, sim, as escritas possíveis dos sujeitos de fala antes mesmo de seu ingresso nos institutos superiores de formação. Para a pesquisa, seria uma forma de olhar para os Cadernos com vistas à análise de apropriação do espaço acadêmico, bem como do suporte de escrita, como uma ação atravessada pela linguagem.

Aliás, o próprio suporte físico dos Cadernos já remonta para outra perspectiva de letramento, que considera o efeito do instrumento ‘caderno’ em dois aspectos. O primeiro, de ordem já educacional, permite aos sujeitos de fala uma memória de um tempo ainda presente, quando da Educação Básica: a lembrança dos cadernos escolares, em que se registravam as matérias ou os conteúdos das disciplinas – diminuindo, assim, o estranhamento dos estudantes. O segundo, de ordem emocional, levaria os sujeitos a um tempo ainda mais remoto: o registro de sentimentos, de sensações e de opiniões, carregado de manifestações linguísticas, tal como nos diários pessoais – e, por assim ser, um pouco “mais livre”⁷⁷ de um modelo padronizante de escrita, cerceado por normas e por técnicas modelares de pensamento.

O diálogo com a teoria do letramento, na perspectiva e na abordagem apresentadas, nos coloca diante de uma possibilidade metodológica de não desprezar, a priori, as multimodalidades e as modalizações encontradas nos Cadernos. Do rabisco aleatório até outro recurso semiótico, passando pela oralização na escrita, a leitura precisa estar atenta às marcas de vida e, por isso mesmo,

⁷⁷ Sabemos que o diário, por si só, já é um gênero carregado de significados e de características que assim o colocam reconhecidamente como tal, por mais que, pela pessoalidade de escrita, tenda a ter um estilo mais livre. Mas, justamente por isso é que intentamos comparar tal registro com os dos gêneros acadêmicos, geralmente mais “presos” a modelos estáveis e/ou com elementos pouco variáveis.

também conceituais que permitem ao sujeito de fala refletir sobre suas produções no momento em que ele as escreve, assim como depois do registro, ou, ainda, relacionando com suas experiências – escritas ou não – de outros tempos e espaços. A partir dessa categoria de letramento – o *letramento acadêmico* pelos novos letramentos – queremos pensar numa quarta abordagem que registre, em aproximação, as narratividades que nos apresentam os *letramentos de (re)existência*, como apresentamos, em possibilidade, no capítulo inicial da tese.

Tais letramentos seriam parte de uma representação maior do que se pode dizer sobre (auto)formação, concentrando ainda um conceito por nós proposto de *autobiografia acadêmica*. Queremos, no entanto, esclarecer antes de defender: o entendimento dessa autobiografia difere dos modelos (auto)biográficos, já presentes na academia inclusive, de apresentação de trajetória acadêmico-profissional – especialmente quando da seleção para algum curso ou Programa de pós-graduação. Reconhecemos também alguns trabalhos isolados em algumas disciplinas, em que os alunos são convidados a escreverem sobre si, mas de maneira descontinuada ou não atravessada pelo curso, perpassando a trajetória profissional – são, pois, produções à parte em que não se tem a continuidade da reflexão formativa ao longo do Curso.

Não tendo havido, ainda, uma proposta metodológica em que essa escrita possa acompanhar o estudante⁷⁸ – e até servir

⁷⁸ Temos acompanhado, em pesquisa e em participação junto à Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) e aos Congressos por ela organizados, o esforço e a visibilidade com que a Associação tem se apresentado na divulgação das pesquisas autobiográficas, não apenas como outra proposta (válida) de pesquisa, mas, especialmente, como um campo epistemológico reconhecidamente acadêmico. Sua fundação é recente, em fins de 2008, e seu último Congresso (ainda na oitava edição), fora realizado em setembro de 2018 (VIII CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica). Apesar de incipiente, o Congresso tem reunido importantes pesquisas, pesquisadores e profissionais que, juntos, têm buscado divulgar o que, em resumo, são também os objetivos da Associação, a saber: “1. congregar os profissionais brasileiros que

como um dos instrumentos de sua produção como condição para a formação – em cursos diversos, para além da LEC, e até em instituições de formação diferenciadas, nossa proposta se faz, assim, em outro sentido: a de nova perspectiva de letramento – para além de um gênero acadêmico novo – em que a autobiografia acadêmica possa ser considerada como uma perspectiva real e efetiva de sentido dos sujeitos de fala, ao se depararem com a escrita na instituição de ensino superior. Ademais, consideramos, nesse sentido, o protagonismo e a inclusão dos estudantes pelo reconhecimento do que produzem como legitimamente sendo deles, sobre eles e para eles, como parte integrante de sua trajetória, e não mera passagem, por um momento de formação.

Partimos do entendimento, assim, de que esse letramento só se faça possível se considerado como uma categoria, nos letramentos, e que inclua necessariamente a autobiografia acadêmica, pelo fato de, num *movimento* de (re)existência, o dizer sobre si ser um ponto fundamental de (auto)reflexão e de tomada de decisão, de posição e de apropriação não mais (apenas) da

pesquisam (auto)biografias, memória, histórias de vida e práticas de formação; 2. promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; 3. dialogar com associações congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino; 4. estimular a divulgação e informação das produções na área de pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; 5. promover a crítica e pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades” (Art. 3º Estatuto BIOgraph. Disponível em: http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=25&Itemid=34. Acesso em agosto de 2018). Esse evento de referência, apesar de demonstrar muitos avanços em experiências e em práticas com trabalhos de (auto)biografias, ainda não conseguiu reunir, e publicar, propostas e atividades autobiográficas tais como as que vimos propomos e defendendo aqui – especialmente em seu aspecto inclusivo de todas as produções possíveis, “sobre si e sua formação”, na academia. Por isso, ademais, trabalharemos nosso conceito de forma contínua, sem hífen ou colocação entre parênteses, como um elemento diferencial a essas outras pesquisas. Assim: autobiografia acadêmica.

escrita, mas de um lugar efetivo na instituição. A organização do pensamento, via linguagem autobiográfica, também viabiliza o posicionamento dos sujeitos sobre suas vidas para além do curso e das instituições de educação formal: o *movimento* de se apropriar efetivamente também deste espaço formativo pode ser tomado de maneira integral pelos sujeitos, sendo levado, inclusive, aos seus lugares de origem.

Essa categoria proposta – os letramentos de (re)existência – será, assim, apresentada por nós como um dispositivo na análise da narratividade dos Cadernos, igualmente a partir do conceito de autobiografias acadêmicas. Para este momento, temos considerado principalmente dois pontos principais: tanto as pistas linguísticas que indiquem, via expressões verbais, não-verbais e icônicas, a possibilidade de uma construção de uma identidade própria frente ao que já se considera na Universidade, indicando as possíveis autobiografias acadêmicas; quanto as marcas discursivo-textuais de configuração das (re)existências, como o entrelaçamento de passagens individuais às coletivas, bem como de episódios formativos em que a opinião pessoal possa se demonstrar mesclada à reflexão formal e conceitual, em diálogo com autores, inclusive.

Temos, por fim, buscado relacionar os elementos intrínsecos à Língua – seus recursos diretos, seus elementos e sua estrutura – como posteriores à análise de um conjunto de pontos indiciais que se demonstra muito mais complexo. Desse modo é que temos condicionado a autobiografia acadêmica ao letramento de (re)existência, considerando que este precisa ser maior, no sentido de elencar a autobiografia e não tratar, meramente, de um aspecto textual, ainda que discursivamente exposto.

4.2. Da construção decolonial dos saberes

E tudo enfim nesta noite que não termina nunca, enseada
escura onde a memória é âncora e luz...
Carlos Heitor Cony⁷⁹

Cony nos permite abrir esta seção retomando a ideia da memória – e da construção de um memorial pelos próprios sujeitos – como algo, por si só, complexo e dialético. Como um instrumento, compreendido por nós, de conquista, de ocupação de um espaço específico – não-dado – sua elaboração é, ao mesmo tempo, nas palavras do autor, ‘âncora e luz’, como elementos, se não antagônicos, ao menos ilustradores de duas cenas. De um lado, a necessidade de relativa ancoragem para se alcançar a luz da memória; de outro, a ideia de um referencial memorialístico que, por ser âncora fluida e provisória nas/das lembranças, permite a luz dos acontecimentos por quem os narra.

Tendo, pois, a memória como um dos elementos que – a partir da experiência vivida e relatada – pode levar à reflexão crítica dos sujeitos, deparamo-nos com a proposição deste subcapítulo: a discussão sobre a colonialidade/decolonialidade do conhecimento, por nós atribuída como saberes. Do saber diferente, esse mesmo por vezes nem sequer considerado, é que continuaremos essa viagem metodológica também em outro rumo do bilhete por nós assumido desde a partida.

Ainda tendo a linguagem como linha mestra e tecelã da discussão maior acerca das produções dos estudantes, queremos, desde já, partilhar da ideia de saberes, no plural. Vimos adotando a proposta já em uma perspectiva decolonial, pois intentamos trabalhar a ideia de que, assim concebida, uma importante ação, em reconstrução, se lançaria, como uma luz e até nova âncora – como nos lembra a epígrafe –, diferentemente do que normalmente se vem considerando no campo científico, quando

⁷⁹ CONY, Carlos Heitor. **Quase memória**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

se elege um (como numeral: 01) conhecimento a priori, ou mais epistêmico/científico do que outro.

A partilha, pois, de saberes, nos deslocaria a mais dois movimentos. O primeiro deles seria a consideração de que há muitos saberes, pluralizados, em diálogo e em ação não verticalizada de “quem detém” e de “quem (ainda) não detém”, incluindo-se, neste ponto, efetivamente o saber produzido pelos estudantes. O segundo, e numa ordem apenas didática, seria a destituição da própria ideia de conhecimento adjetivada a um universo específico como a ciência. A retomada do conceito seria, assim, assumida como um substantivo, cuja materialização de sentido só se daria quando aplicada a um contexto de significação para seus sujeitos. A pluralidade inclusiva dos saberes e a substantivação do conhecimento, portanto, vêm ganhar novo espaço neste subcapítulo, como uma discussão necessária às proposições decoloniais de metodologia.

Esse movimento, ademais, como intentamos abordar inicialmente no capítulo anterior, já pode ser considerado pela urgência, verificada pelos estudantes, de um processo de identificação por que passam ao ingressarem na Universidade. E, especialmente considerando os licenciandos da LEC – por suas particularidades de relações construídas e (re)tecidas com seus espaços de origem –, essa identidade se torna um elemento a mais a ser configurado no debate sobre colonialidade/decolonialidade junto à formação.

Queremos, assim, retomar o processo diaspórico proposto por Hall (2003) como uma primeira, e importante, ferramenta de reconstrução desse sentido atribuído ao “conhecimento científico”, na proposição da construção de saberes, no plural. Mesmo aludindo a um fluxo migratório de sujeitos e de sua relação, continuada ou rompida, com sua cultura, nossa intenção é, a partir da ideia central do autor, problematizar justamente o aspecto conceitual de deslocamento x identidade x (nova) construção.

Como já aludido, os estudantes da LEC, sobretudo em sua primeira turma que é nosso recorte de pesquisa, ainda se se

encontravam em uma situação pouco institucionalizada com a Universidade, se considerarmos a distância de seus locais de origem e as possibilidades que a instituição poderia/deveria proporcionar⁸⁰ para a manutenção dos licenciandos na estada junto ao Curso. Mesmo em sendo de cidades relativamente próximas, o deslocamento de muitos, sobretudo no início do Curso, representa, para nós, um importante *movimento* diaspórico que precisa ser não apenas lembrado, como considerado como um elemento de pesquisa.

Ademais, queremos principalmente destacar o que se torna o ponto crucial da diáspora que problematizamos: o deslocamento entre TE e TC. Essas idas e vindas entre a Universidade e os locais de origem dos estudantes, não apenas dentro do período letivo, de maneira prevista pelo currículo, mas como marca integrante da própria formação, representa, assim, mais um processo diaspórico que se institui pela decolonialidade dos saberes. Longe, portanto, de “unir” ou de “aproximar” o saber científico e o saber da terra, nos acrescenta, como discussão, a formalização de novos saberes

⁸⁰ É importante sinalizar, aqui, que nos referimos ao fato de que, no início dos cursos, ainda ser difícil a garantia de alojamento para todos os estudantes na própria Universidade. Isso ocorre tanto por questões de falta de pessoal suficiente para proceder à análise socioeconômica dos estudantes, que é um elemento de corte e de posicionamento à prioridade de ocupação, quanto ao próprio desconhecimento de perfil com que se depara a instituição diante de um curso novo: sem saber o gênero verificado ou autodeclarado dos estudantes, não há como precisar vagas nos alojamentos específicos por um período considerável. Vale destacar, ainda, dois fatores: o fato de os estudantes vivenciarem um momento da formação fora da Universidade (TC) não diminuiu o direito de uma vaga como estudantes “regulares”, ainda que o Curso, em si, não o fosse (a primeira turma, em um lembrete necessário, era consolidada a partir de um projeto). O segundo fator se deve ao fato de, justamente por ser uma turma experimental, o Curso contou, pela parceria com o Pronera, com verba, em forma de bolsa, para a manutenção de estudo, em continuidade dos estudantes junto à Universidade – o que não significa, no entanto, que fosse uma renda, tampouco um valor em que cuja realidade de especulação imobiliária da cidade de hospedagem, Seropédica/RJ, pudesse garantir a eles a estada, durante quatro meses de estudo e mais os deslocamentos, integralmente na UFRRJ.

recolocados ao debate pelos povos tradicionais, e que se legitima justamente no espaço acadêmico.

Essa formação diferenciada e composta de muitos saberes questionadores de um único – ou restrito – conhecimento legitimado, nos provoca a olhar para cada semestre letivo da primeira turma da LEC, via Cadernos, com outra urgência: a de não ser mais possível compreender, nos escritos de estudantes de nível superior, uma ação que não os reflita, como pesquisadores-autores de suas ideias, apesar de, contraditoriamente, as instituições de pesquisa, como a Universidade, exigirem tal postura de seus alunos. O deslocamento entre TE e TC tem, pois, nos mostrado exatamente como se faz possível outra perspectiva de formação – seja por um fluxo de deslocamento geográfico-espacial, seja por um fluxo de pensamento auto-reflexivo.

Longe, pois, de se constituírem como uma dificuldade, esses deslocamentos nos têm evidenciado, pelos estudantes, outro *modus operandi* de se fazer pesquisa e de se instituir uma formação acadêmica. Os *movimentos* diaspóricos, aqui (re)construídos, são, sim, percursos que nos dizem algo – e muito caro no tocante à ideia de decolonialidade. Retratados, assim, tanto no momento do TE, quanto nos momentos do TC, nos Cadernos da primeira turma, esses *movimentos* – e seus deslocamentos – são por nós entendidos como uma nova manifestação de linguagem que se configura em luta. Linguagem diaspórica em perspectiva decolonial⁸¹.

Partimos, assim, do entendimento de que, para se constituir movimento, há de se ter a linguagem. Assim o é a qualquer ação, que vai desde cada indivíduo até grupos de sujeitos distintos. Para a linguagem se materializar, de forma oral ou escrita, no entanto, há de se considerar dois elementos fundamentais: pensamento e (auto)reflexão – ambos aqui trazidos em diálogo

⁸¹ Voltaremos a estes conceitos mais à frente neste subcapítulo.

com os conceitos de Vygotsky (2008)⁸². Começamos, então, pelo primeiro deles.

A partir de muitas metodologias aplicadas em diferentes contextos de pesquisa, Vygotsky, no início do século XX, publica seu importante estudo sobre a relação proximal entre pensamento e linguagem. Compreendendo que se tratam de processos distintos, o autor procura estabelecer que, ainda assim, é preciso que se continuem para que, justamente, possam sobreviver com sentido por aqueles que os produzem. Em outras palavras: não há meio melhor para o pensamento do que a linguagem, assim como não há condição mais especial para a linguagem do que o pensamento. Atribuídos, ambos, como faculdades naturais – mas principalmente sociais – dos seres humanos, ele ainda problematiza, ao escolher as crianças como sujeitos de pesquisa, alguns elementos que nos serão muito caros ao longo deste capítulo.

Partindo da “linguagem fundamental” (Op. cit.), o autor demonstra que as crianças têm a mesma elaboração para o discurso oral e o pensamento. Não há, pois, segundo ele, nada que represente diferenças quando do momento dessa organização, desde aquilo que se pensa até o que se profere. Quando, em seguida, compara com o discurso de um adulto, ele evidencia que o desenvolvimento total, entre pensamento e linguagem, acaba por assumir uma espécie de evolução⁸³, a partir dos

⁸² Nossa escolha dialógica tem como intenção especialmente a de considerar as produções do autor que se voltam para a ideia da importância das condições de vida e as interações sociais como realidades objetivas na elaboração da linguagem. Mesmo em se tratando de pesquisas que tiveram, como foco, os sujeitos de pesquisa ainda crianças, as proposições da linha de pensamento do autor nos permitem refletir como, desde o início do século XX, já havia estudos que buscavam entender as condições e as projeções das/nas manifestações de linguagem que, em muito, acabam por evidenciar seus sujeitos e seus modos de vida.

⁸³ Mesmo em sua obra tendo sido orientada pela Psicologia evolutiva, com interfaces à Educação, o que nos interessa, sobretudo, em nossa opção de autor para essa discussão, são as preocupações com que se destacou em suas elaborações assertivas sobre linguagem, muito mais do que o direcionamento possível dos efeitos mentais de composição da organização da fala e da escrita.

condicionantes que levam à elaboração do pensamento e da linguagem, e do repertório linguístico-cultural dos sujeitos já adultos. Há, no entanto, um ponto em comum ainda segundo ele: para qualquer sujeito, a função da linguagem continua a ser a do efeito comunicativo via contato social.

Sobre a linguagem escrita, esclarece se tratar de uma função linguística diferente da oralizada, em dois principais aspectos: tanto na estrutura quanto na função principal. Distante das motivações imediatas, na escrita cada sujeito precisa justamente (re)criar os personagens e a situação de fala para, através uma representação, conseguir atingir o ato comunicativo que, por sua vez, estará ainda mais distante da situação real que se quis/intentou comunicar. Utiliza-se, assim, dessa direção de estudo e das aproximações entre as realidades dos sujeitos-crianças e dos sujeitos-adultos para criticar o discurso extremamente intelectualizado, que se torna, para ele, com tendências ao esvaziamento, por não considerar os primeiros estágios do desenvolvimento da linguagem e todo o complexo processo de aprimoramento – entre pensar, falar e refletir sobre – que envolve cada signo entre o pensamento e a linguagem.

Sem considerar o processo histórico de amadurecimento do discurso, a intelectualidade, para ele, é reificada, objetificada, passando a ser diminuta como algo que não apresenta muito a significar. Esse ponto da obra de Vygotsky é fundamental para o que vimos discutindo sobre decolonialidade⁸⁴ dos saberes, pois já nos permite discutir que a chamada ‘construção intelectual’, por fazer parte de uma estrutura de um tipo de conhecimento, não se

⁸⁴ É preciso, aqui, já um destaque: nossa proposta decolonial em nada tem relação com a *teoria pós-colonial*. Isso porque, nesta teoria os estudos são constituídos pelo colonialismo, em experiência estruturante ao colonizador e ao colonizado; a decolonialidade, com a qual dialogamos e problematizamos, se efetiva justamente pela fissura aberta pela colonialidade, e, em especial, a partir de vivências que se materializam *na e a partir da* América Latina pela ruptura de um pensamento colonizador em geral de origem europeia.

constitui, a priori, como maior, melhor, ou tampouco com níveis de organização de pensamento mais coerentes ou precisos.

O conceito de pensamento verbal de Vygotsky vem justamente demonstrar a importância de se considerar a capacidade do ser humano de aproximar pensamento e linguagem na organização da realidade em que se vive. Mais do que priorizar do discurso oral, ou do escrito, ou, dos dois – e de nenhum, inclusive – a intelectualidade do modo de se dizer algo, as contribuições do autor se materializam no sentido de tratar as duas faculdades inerentes aos sujeitos como em sendo, ambas, auxiliadoras – ou mentoras – das narratividades presentes em cada experiência vivida.

Experimentar o experiencial, no entanto, requer que trabalhemos o outro elemento apresentado: a (auto)reflexão⁸⁵. O ato de se permitir (auto)refletir, via linguagem, é, ao mesmo tempo, ingrediente e condição para os relatos de experiência. Afinal, partimos do princípio de que esses escritos, nos Cadernos, não foram construídos aleatoriamente de maneira tão descuidada – por mais que muitos possam ter sido elaborados despreziosamente. Desde a seleção vocabular, portanto, até a estrutura do texto, passando pelas lembranças intencionadas à tensão inscrita das linhas, há, nessas escolhas, continuidades e pausas (auto)reflexivas – mais uma vez, agora pela linguagem: o que se quer, o que se pode, o que se deve ali escrever.

A (auto)reflexão, portanto, assume dois vieses. É o produto possível da aproximação entre pensamento e linguagem, de um lado; e é, além disso, instrumento produtor de significados, pelos sujeitos de fala, de outro. Os dois vieses não são excludentes, mas representam as possibilidades de apropriação da linguagem por um terceiro elemento não inerente – a (auto)reflexão – que pode, e deve, ser construído pelas instituições de formação, mais do que

⁸⁵ Vimos abordando a (auto)reflexão como um processo que pode ter envolvido a reflexão de todos os sujeitos ou de alguns, daí a ideia de (auto)fazer, entre parênteses, que pode incluir o sujeito de fala, em todos os momentos, ou não.

qualquer outro aspecto, ou habilidade/competência, inclusive profissionalmente.

A experiência e a memória, como conceitos por nós já discutidos no primeiro capítulo teórico, são aqui retomados como parte de uma nova história sobre formação. A proposta metodológica dessa seção, portanto, se configura por meio de um pensamento que se apropria do discurso científico, questionando-o como tal, e, ao mesmo tempo, sugerindo sua reinvenção. Esses novos “modos de ser” e “modos de se dizer”, academicamente considerados, seriam direcionados justamente a partir da experiência e da memória com que os sujeitos de fala elaboram sua trajetória de formação profissional.

E, dentro da experiência e da memória, estão a linguagem, o pensamento e a (auto)reflexão. Conceitos que, juntos, vêm nos colocar diante de outra perspectiva de educação inclusive – mais pautada na possibilidade efetiva da identidade dos sujeitos, diante de uma concepção instituída de curso, e revista pelas falas deles. Trataremos, assim, da segunda proposição metodológica pautada em alguns preceitos da Pedagogia decolonial.

Precisamos, no entanto, esclarecer alguns conceitos que tomaremos para nossa nova proposta. O primeiro deles é o pensamento decolonial, antes mesmo de chegar à educação⁸⁶ definida, ou em definição, por essa direção. Mais do que uma (nova) ideologia, apresenta-se como um projeto intelectual crítico que, independentemente do recorte de fala, busca a investigação da modernidade/colonialidade latino-americana. Partindo, pois, de uma resistência aos espaços e aos territórios historicamente dominados pelo “conhecimento único”, como os eixos geográficos dominantes e, na América Latina, também as universidades (como centros reprodutores desse conhecimento eurocentrado), o pensamento decolonial requer que lembremos, uma vez mais, da necessidade de construção e de luta por saberes emancipatórios.

⁸⁶ Embora o pensamento ou ação decolonial tenha, nos processos de (re)educação, a principal atividade conceitual.

Esses saberes de resistência, que estão para além do academicamente cunhado, têm, por objetivo, evidenciar o nascimento de outra direção científico-social que se constrói na luta, pela não-negação de enfretamento em relação a qualquer forma de invisibilidade e de preconceito com o outro diferente. Estabelece, assim, um *movimento* contra o epistemicídio⁸⁷, como expressão máxima do fim da ciência inclusiva, integradora. Ou, ainda nas palavras de Santos (2009), contra o “pensamento abissal” que não apenas nega o Outro, mas o coloca em lugar de não pertença, de total exclusão para “além das linhas do pensamento”, donde sua existência jamais possa, sequer, ser lembrada ou anunciada.

Para tanto, como vimos dialogando, entendemos como fundamental a intercessão de saberes, para além desse modelo de conhecimento produzido e fomentado pela negação de qualquer outro, mas que se fundamenta – ou se alicerça – neste mesmo outro negado. A nova direção, assim, toma como foco justamente os sujeitos de fala, coletivizados, que, por suas experiências e suas memórias, não podem ter sua linguagem – principalmente na academia – reduzida a um conhecimento padrão, especialmente recortado. Isso também significa uma alteração não apenas de produção intelectual, mas também social, artística e cultural. Nesse sentido:

⁸⁷ Muitos autores vêm adotando o referido conceito, mas, aqui, queremos trabalhar com o defendido por Boaventura de Sousa Santos (especialmente na recuperação do conceito realizada em sua publicação conjunta de 2009) em cuja defesa recai a ideia de extermínio de saberes, no plural, e de culturas, pluralizadas, que não apenas não são aceitas, como, por não serem assimiladas, são suprimidas pela cultura ocidental que se apresenta com o monopólio do conhecimento. Nossa escolha de diálogo se justifica por entendermos, tal como o autor, que o movimento de se criar um padrão de produção, nas universidades, com extremo ‘rigor’ e ‘excelência’ *também* linguísticos pode, em verdade, ser trabalhado para ocultar outros pensamentos e outras ações dissidentes. Concordamos, em suma, por compreender o epistemicídio como mais um subproduto do projeto de colonialismo científico.

La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc. (WALSH, 2017, p. 26).

Tal como Cony na epígrafe, Catherine Walsh, que é uma referência nas discussões sobre o pensamento proposto, evidencia a importância da memória coletiva como parte da compreensão de um modo de viver com luz e com liberdade criativas. Nosso debate com o decolonial, dessa forma, vem na dinâmica das perguntas, pela (auto)reflexão dos sujeitos que não mais (e há muito não) se identificam com uma instituição social que não os representam como produtores de seus próprios saberes. Pelos gritos de (re)existência desses sujeitos é que intentamos construir mais um “como”, dentro de uma metodologia menos paradigmática⁸⁸.

A atuação coletiva, resgatando memórias e organizando ações (decoloniais), é compreendida por nós, ainda em concordância com a autora, de como se faz possível um processo de construção de rachaduras, de brechas⁸⁹ nas comunidades e nas universidades. Logo, integra a ação decolonial o ato de aprender, de desaprender e de reaprender, sempre no sentido de se

⁸⁸ Concordamos com Walsh (2017) quanto à ideia de que a ação decolonial é uma construção de sentidos. Não é tanto um paradigma, tampouco uma ideologia. Precisa, sim, ser compreendida como parte da luta pela sobrevivência, que tem lugar e tem sujeitos próprios. É, portanto, um “verbo” e não necessariamente um pensamento teórico, devendo, pois, as proposições que dialogam com esse posicionamento apresentarem diferenças em relação àquilo que temos visto e vivido na contemporaneidade.

⁸⁹ Tanto as brechas quanto as rachaduras são expressões metonímicas que têm como objetivo indicar a negação das fronteiras de exclusão, especialmente as de pensamento, de epistemologia. Para tanto se constituem como espaços de criatividade, de consciência e de escolha.

trabalhar como se constrói, por alguns projetos, a negação da existência, que é ontológica, por sua própria problematização. Trata-se, pois, de uma ação de desobediência, em que muitos “como(s)”, no plural, se realizam concomitantemente e em constante movimentação. A apropriação do pensamento e da ação decoloniais, portanto, pode se tornar uma perspectiva emancipatória de metodologias, se, em cujas propostas, se identificar a orientação para a transgressão e para as rupturas, como nos esclarece novamente Walsh, quando nos alerta que:

Así se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización (WALSH, 2017, p. 64).

Pela memória e pela experiência, assim, tentamos problematizar a ação decolonial que, em podendo ser *também* metodológica, via linguagem – pelo *letramento de (re)existência*, via *autobiografias acadêmicas* dos Cadernos – dialogue com as possibilidades de outra ação formativa na decolonialidade. Para tanto, queremos discutir algumas categorias com as quais trabalharemos na análise da *linguagem (diaspórica) decolonial* com que os estudantes compuseram suas produções.

A primeira categoria que queremos propor, pelos estudos sobre/da colonialidade, é justamente o que queremos chamar de *consciência da colonialidade*. Não se trata da negação de um processo de colonização⁹⁰, tampouco de um momento

⁹⁰ Embora, em meados de 2004, tenha havido a preocupação, no campo acadêmico, de estabelecer a escrita do conceito como decolonial, no lugar de descolonial (sem o “s”), como um importante movimento de ruptura à ideia de ser/não ser colonizado (entendendo-se que a colonização foi concretizada, que

contemporâneo de sua superação, mas de uma consciência que, tomada pelos sujeitos de fala, pode viabilizar a concretização de uma proposta outra. Esse entendimento parte do princípio, inclusive, que a colonialidade⁹¹, pós efetivação concreta da colonização, continua em vigência através de processos diferentes, (re)atualizados, mas que continuam legitimando, pela exclusão ou pelo silenciamento, as diferenças entre sujeitos e entre conhecimentos.

A categoria por nós proposta, assim, objetiva considerar que os sujeitos de fala, por nós analisados por seus escritos, podem reconhecer a colonialidade não apenas como um subproduto ou projeto da modernização, mas como o ponto mais grave, ou obscuro, da modernidade. Assim, longe de propor uma mera, ou simples, “ultrapassagem” de um tempo remoto, de um período em que a colonização era ainda mais latente, a *consciência da colonialidade* espera justamente que, em não se negando e nem em se tratando como outro momento da história, os sujeitos apresentem elementos e

está posta), na contemporaneidade essa discussão, mantendo o termo ainda sem o “s”, estabelece que o fundamental é a ação do ato de lutar, de entender que, passado o processo de colonização, o projeto da colonialidade continua e que se faz preciso, assim, reagir com novas proposições. No campo linguístico-semântico, muito pouco se utiliza, em língua brasileira, o afixo “de”, em comparação ao “des”. Assim como no campo conceitual das ciências sociais, queremos compreender, pelas ciências da linguagem, que mais do que prefixos de *negação*, tanto o “de” quanto o “des” podem ser utilizados como *opositores* à ideia central, cabendo, por esse primeiro motivo, um dos dois. Ademais, justamente por ser o prefixo “des” mais comum à nossa língua, mas por influência da colonização portuguesa, sendo, inclusive, ligado às palavras desta origem, o “de”, assim sendo concebido por essa linha de pensamento, seria mais inovador/propositivo da perspectiva decolonial, via linguagem, do que o primeiro.

⁹¹ Importante esclarecer que também nos remontamos às considerações, aqui, de Aníbal Quijano, em sua proposta específica de “colonialidade do poder”. Na obra por nós já citada em referência (SOUSA & MENESES, 2009), o autor problematiza e adjetiva o conceito inicial de colonialidade, englobando a noção de sistema mundo, como referência de um projeto político maior, que envolve não apenas sujeitos e territórios específicos, mas também práticas, subjetividades e posturas políticas.

críticas de saberes que se encontrem, pelo projeto da modernidade e da colonialidade, na contemporaneidade, incluídos e excluídos socialmente. Em outras palavras: a tomada de consciência de que para que o conhecimento acadêmico seja formulado como tal, e legitimado, implica, necessariamente, que os saberes “não-acadêmicos”, ou “pouco-acadêmicos”, sejam na mesma proporção construídos ao mesmo tempo. O não-incluído, em geral, fundamenta, assim, o incluído como legítimo. Discursos, pois, eurocentrados que esta parte da análise pretende problematizar, especialmente por seu deslocamento e/ou questionamento como padrão de produção de conhecimento.

A segunda categoria analítica seria a urgência de um *pensamento local-global*. Neste, queremos compreender, estariam compreendidas todas as produções ou manifestações de linguagem em que os sujeitos de fala evidenciassem a relação de suas vivências e experiências formativas como parte do sistema mundo, ou seja, como um tipo de escrita que precisa ser divulgado e discutido como uma possibilidade de produção que integre o mesmo Curso em outras instituições – nacionais ou não –, e, ainda, que seja também parte de outros cursos de graduação na mesma universidade. Um letramento de (re)existência, como vimos trabalhando, mas que seja, justamente por sua linguagem decolonial, uma nova proposta, um projeto que se constrói em outra direção.

Esse ponto considera, sobretudo, a não restrição da análise a um país ou região específicos – e, no nosso caso, o Curso e a Universidade, em questão, se tornam apenas motes para o debate que precisa ir além⁹². Nosso entendimento, com essa categoria, se estabelece no sentido de, pela escrita dos Cadernos e ainda aliado ao primeiro elemento analítico, fomentar um debate necessário quanto à abrangência do pensamento decolonial, tal como o fez a

⁹² Não queremos, com isso, dizer que o pensamento decolonial, por suas categorias, seria assumido da mesma forma em todo ou em qualquer lugar. As especificidades de ações e de movimentos continuam, por nós, a ser respeitados a depender da demanda dos sujeitos e dos condicionantes objetivos e materiais com que cada grupo social apresenta seu projeto de decolonialidade.

modernidade, quando da expansão de suas ideologias tidas e assumidas como verdades. Assumimos, assim, que apenas pela divulgação irrestrita de um novo projeto – e de uma nova ideia para além dos próprios muros espaciais e/ou geográficos – é que a ação decolonial poderá se constituir também como instituída.

Ainda em diálogo, chegamos à terceira categoria, por nós intitulada como *saberes de experiência e de vivência*. Nesta, a atribuição recai sobre dois fatos principais, mas interligados. O primeiro deles, e que já fora por nós discutido, se posiciona frente à própria noção de conhecimento, desconstruindo-o – sendo, essa desconstrução, de qualquer conhecimento “único” e aprimorado como sendo padrão no meio acadêmico. O segundo deles seria a própria noção de não ser, o pensamento decolonial, uma nova proposta epistemológica, justamente porque não se trata, no debate de nenhum autor ao adotar essa ação, de criar um novo paradigma teórico nas instituições de pesquisa.

Foi, sim, proposto como um “paradigma-outro”, nas palavras de Walsh, no sentido de tensionar, de questionar os critérios e as condições que, há muito, vêm considerando a produção do conhecimento a partir de poucos e/ou de um único padrão de fazer ciência e, nas universidades, de se constituir um sujeito ‘formado’ por aquele mesmo fazer científico – e isso inclui, vale dizer, novas formas de análise sobretudo. Assim, segundo a autora:

O projeto da modernidade/colonialidade se considera como paradigma-outro pelo fato de que tenta construir um pensamento crítico que parte das histórias e experiências marcadas pela colonialidade e não pela modernidade, e também pelo fato de que busca conectar formas críticas de pensamento não só na América Latina como em outros lugares do mundo onde a expansão imperial/colonial e a própria colonialidade negam a universalidade abstrata do projeto moderno e apontam a modos de pensar, ser e atuar distintos (WALSH, 2005, p. 21).

Por esse pensamento, temos dialogado com a autora, em especial, e principalmente por suas reflexões⁹³ sobre os sujeitos partícipes nesse processo de construção de um novo pensamento decolonial – para nós, sujeitos de fala. Parte, assim, de um ponto essencial para nossa pesquisa que é o de considerar que toda forma de conhecimento, e, nele, sua característica de produção/de apresentação, é situada na história, no espaço e na política necessariamente. Assume, assim, uma crítica à perigosa pretensão com que o eurocentrismo vem construindo, ao longo dos séculos, a falsa ideia de que pode haver um conhecimento sem sujeito(s), sem história(s).

Justamente nesse sentido é que vimos sugerindo nossa categoria analítico-conceitual *saberes de experiência e de vivência*, como uma contribuição, por essa pesquisa, de se pensar a direção de saberes, no plural, especialmente pela experiência e pela vivência – pregressa, inclusive – dos sujeitos⁹⁴, como outra “proposta-outra” no campo da análise dos Cadernos.

Ainda sobre os sujeitos, aportamos na última categoria: o *protagonismo dos sujeitos coletivos de fala*. De início, já queremos destacar que propositalmente não conceituamos a fala como sendo coletiva: nossa intenção é justamente a de marcar que os

⁹³ Assim como em outros autores, mas também com destaque especial nas obras da autora, encontramos importantes contribuições sobre o diálogo do pensamento decolonial para além das regiões historicamente oprimidas. Não há, assim, a negação do pensamento do outro, a priori, por sua região ou seu espaço geográfico, mas a tentativa de entender se, mesmo na Europa, por exemplo, há elementos e/ou indícios em que semelhante contexto de construção de um “conhecimento superior” tenha se estabelecido. Importa, pois, muito mais as ações decoloniais, como ela mesma prefere nos atentar, o que inclui as atividades de denúncia, de proposições e de teorias e metodologias que procurem, com suas divulgações, nos servir de suporte e de debate.

⁹⁴ Por esses conceitos, intentamos esclarecer que não se trata de propor que os saberes precisam ser admitidos em sua universalidade, mas, sim, em uma perspectiva plural, pela pluriversalidade das ideias e das formas não padronizadas de se fazer e de se escrever (sobre) ciência. Trata-se, assim, de se considerar a igualdade na diferença, com a equidade também no campo acadêmico.

sujeitos é que são, e precisam continuar a ser, coletivizados. As falas, portanto, podem ser constituídas como marcas subjetivas, mas que se correspondem a um projeto maior, este sim coletivo.

Neste sentido é que, mais do que a apropriação da linguagem pelos sujeitos – como já apontamos ao longo dessa pesquisa – essa categoria se soma às demais como uma discussão cara tanto ao pensamento decolonial quanto – e em especial – a nossa proposta aqui pesquisada. A tomada de posição desses sujeitos, pós apropriação da linguagem, representa um momento e um contexto que, ao se permitirem desvelar nos Cadernos, se configuram, para nós, como parte de nossa “proposta-outra”, em diálogo com Walsh.

Assim é que a ideia da “fala” e dos “sujeitos”, proposta desde o início desse capítulo, foi sendo construída – inclusive com o suporte das demais categorias – para que fosse possível, nesse momento, pensarmos em uma análise em que cujo olhar recaia sobre as pessoas produtoras de sentidos em sua formação. O protagonismo desses sujeitos, portanto, é, para nós, o fechamento temporário – porque ainda será analisado – da ideia de que tanto de fato inexistente conhecimento sem sujeito, quanto, mais propriamente, de que são esses mesmos indivíduos coletivos que assumem e que lideram suas formas de construir saberes.

4.3. Da análise discursiva na Teoria Semiolingüística

Que tempos são esses em que é necessário
defender o óbvio?
Bertolt Brecht

A provocação de Brecht, na epígrafe deste último subcapítulo metodológico, nos remonta tanto a nossa pesquisa em si, quanto, por meio dela, ao próprio objeto material de análise que, em sendo Cadernos produzidos por estudantes, ainda carecem de possível defesa quanto à produção acadêmica em que neles se faz presente. Não pela escrita temporal durante a trajetória formativa,

mas pela composição que revela e que questiona, ao mesmo tempo, os padrões estabelecidos na própria academia, as produções da primeira turma da LEC são, igualmente, uma forma de rachadura, como acabamos de discutir, em relação ao pensamento único, ao conhecimento fundamentado em um padrão que, por si só, exclui e silencia as demais manifestações de saberes. São tempos, pois, em que a modernidade reatualiza seu projeto de dominância de grupos e de suas identidades-memória também nas representações de seus próprios escritos.

Em diálogo, assim, com as perspectivas metodológicas possíveis, no sentido de não contribuir ainda mais para uma padronização ou um nivelamento dos Cadernos aos demais escritos já instituídos, esta seção pretende discutir sobre discurso, discursividade, transdiscurso, à luz das principais correntes analíticas, mas, em especial, da Teoria Semiolinguística, compreendida por nós como aquela que, por essência e por diferença às demais, pode se apresentar como importante contribuição na análise material dos Cadernos. Será, pois, aqui discutida, sendo, ela mesma, o fio condutor, como proposta metodológica por nós revisitada, junto às duas metodologias já apresentadas nos capítulos anteriores quando do momento analítico das produções.

Começaremos, assim, retomando a ideia de que a experiência formativa, pelos sujeitos de fala-narradores, nos evidencia a discursividade presente na materialidade dos Cadernos. Esse discurso em ação, ou do discurso em atividade, temos podido verificar a possibilidade de um transdiscurso, em diálogo, mas para além de um interdiscurso (PÊCHEUX, 1990), que atravessa momentos, atores, tempos, e até os suportes físicos das produções. São, pois, entidades sócio-discursivas (MARCUSCHI, 2008) que se expõem da mesma forma que situam a dinâmica particular com que pretendem que a exposição seja realizada.

Para discutirmos discurso – como teoria e como método – percebemos a necessidade de também retomarmos o diálogo com dois precursores dos estudos de linguagem, em correntes

diferentes, sem rejeição absoluta ou negação da pesquisa do outro – e agora já com o recorte ainda mais específico do objeto. Trataremos, assim, de algumas contribuições de Bakhtin (em pesquisa junto a Volochinov), e, em seguida, de Charaudeau. A ordem também não é aleatória: tanto pela não contemporaneidade – uma vez que o filósofo russo nasceu ainda no século XIX, tendo já falecido; e o francês, já no século XX ainda hoje continue a produzir e a problematizar sobre as relações sociais via discurso. Ademais, para nossa pesquisa, embora tenhamos de considerar os estudos do primeiro, é justamente Charaudeau, como já anunciamos, o autor com o qual realizaremos as principais discussões, em nossas proposições, por suas ideias.

Assim, em continuidade a nossa proposta que discursivamente se efetiva e ganha sentido *a partir e pelos* sujeitos de fala, de Bakhtin & Volochinov (1986) queremos assumir a ideia central dos autores quanto ao dialogismo, que necessariamente inclui a ideia de um sujeito-outro ou de *outrem*, como o conceito se apresenta, nos embates entre as palavras e as representações escolhidas, trocadas e aceitas. É, pois, a partir desse outro, em forma de sujeito, que o enunciado se efetiva, materializando o discurso.

Interessa-nos, dessa forma, restringir as inúmeras pesquisas da estrutura de AD de Bakhtin (e de Volochinov) propositalmente ao espaço que esse *outrem* assume em seus estudos, em função, sobretudo, de integrar relação com as propostas de Charaudeau, também a partir de seus elementos, para nossa pesquisa. Trabalhando, pois, com a importância da interação e do contexto social para entender as motivações do discurso, passam a não mais admitir uma análise de produção em que não sejam considerados tais elementos como balizadores do enunciado.

Dessa orientação sociológica em linguística proposta por eles (Op. cit), passa a se considerar uma mudança de paradigma em que as abordagens gramaticais ou estilísticas passam a ter menos enfoque do que as perspectivas enunciativo-discursivas, envolvidas por sujeitos e seus contextos de ação e de fala. Por

meio das interações verbais entre os sujeitos, problematizamos também, em um destaque que nos é caro, a construção conceitual do “discurso citado”, como sendo, segundo eles (1986, p. 144), “o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”.

O discurso citado é, assim, tanto aquilo que se constrói a partir de um *movimento* polifônico – de muitas vozes, mas especialmente de muitas interações *entre o outrem*, e *sobre o outrem*, o(s) sujeito(s) de fala – quanto também o enunciado de um outro terceiro que uma produção pode apresentar, principalmente quando num escrito acadêmico, como os Cadernos. Referimo-nos, neste último caso, às citações diretas, em especial, que são parte integrante de um modelo de letramento acadêmico legitimado e organizador do *modus operandi* de fazê-lo, inclusive, através de normas técnicas próprias.

Estamos discutindo não apenas a presença, mas essencialmente a possível ausência desse discurso citado como recurso linguístico que advenha de outro autor, que não aqueles que, em vivendo a experiência dos Cadernos, não são convidados àquele universo enunciativo. A presença insistente ou a ausência construída, portanto, dessa citação direta não-autoral, por parte dos sujeitos de fala, pode, categoricamente, nos representar possíveis rupturas desses modelos-padrão.

É preciso, entretanto, estabelecermos uma distinção. O primeiro *movimento* da polifonia por nós apresentado acima – constituído de muitas vozes, pela interação verbal *entre o outrem* – não deve ser visto de maneira dissociada do contexto narrativo. Assim é que, em uma análise, por estarem entrelaçados – ou, em outras palavras, por serem parte de um mesmo processo identitário – a interação polifônica e a narração contextualizada pelas experiências dos sujeitos não se efetivariam, discursivamente, sozinhas.

Da mesma forma em que não cabe a dissociação, queremos destacar as interações *sobre o outrem*. Afinal, segundo Bakhtin &

Volochinov (Op. cit), é pelo contexto narrativo que se faz possível falar sobre, e analisar sobre a forma com os sujeitos de fala interagem. Admite-se, assim, ainda nessa perspectiva, o que vimos considerando quanto à constituição do sujeito e sua identidade, via linguagem, além de uma possível heterogeneidade discursiva quando da aproximação, pela interação, entre o contexto narrativo de quem analisa e o contexto narrativo do sujeito produtor de discurso.

Os autores, assim, nos colocam em uma dinâmica de entendimento da linguagem por meio da ideologia presente nos discursos e em seus enunciados. A narração de cada sujeito de fala, assim como a tomada enunciativa do discurso de outrem, não são, portanto, isentas de uma escolha e de uma direção próprias. E nisso se constitui a primeira natureza da heterogeneidade: das marcas de um discurso do sujeito A, retomadas pelo sujeito B, e ainda com citação direta de um sujeito C – todos eles reconhecidamente sujeitos de fala em quaisquer suportes possíveis de linguagem e de narratividade – representam uma composição de estrutura linguística e de pensamento que não pode ser homogênea, especialmente se considerarmos as vivências diferenciadas com a própria linguagem.

Nesse mesmo sentido, em outra direção, é que se faz possível reconhecer as marcas orais e escritas, juntas, compondo o discurso heterogêneo. Pela inviabilidade da separação de cada enunciado, a partir dos contextos narrativos, também se demonstra dificuldade – ou falta de precisão – em admitir uma parte discursiva que seja apenas de origem ou de identidade oral e o que seja, na mesma perspectiva, como uma inscrição do recurso escrito. Ambas são compreendidas, nos estudos de linguagem, como integradas a um processo maior que é o de interação verbal pela necessidade, ou vontade, de se contar algo, via mensagem. Esse ponto se faz essencial se quisermos, inclusive, instituir a não hierarquização entre os registros oral e escrito, além da inclusão – ainda questionável – da ilustração como linguagem; e mais: como texto discursivo.

Chegamos, pois, a Charaudeau e sua Teoria Semiolinguística (TS). Partindo de uma abordagem psicossociolinguageira, a teoria metodológica em questão considera o elemento linguístico (de onde se propõe a ideia de “Semio”) a partir de um universo psíquico e social, pela interseção – e pela escolha – de ambos. Estabelece, por assim dizer, que a linguagem só deve ser analisada e compreendida, efetivamente, se, para além da fundamentação psicossocial, forem também esclarecidas as questões de uso – o momento e a situação de fala, portanto, são essenciais para a TS, assim como alguns elementos que serão por nós aqui abordados, a fim de fundamentarmos nossa proposição de análise.

Com enfoque especialmente sobre os sujeitos de fala, por nós assim definido, o autor nos esclarece que uma teoria da linguagem, e, nesta, sobre o discurso, não deve prescindir de uma elaboração conceitual, a priori, dos sujeitos de linguagem (1984). Assim é que, em um ato comunicacional, Charaudeau evidencia a ação dos partícipes envolvidos, com uma dinâmica de intencionalidade e de força sobre o que se quer dizer que é capaz de direcionar a estrutura e a mensagem a depender da tomada de posição de cada sujeito no contexto em que a comunicação ocorre. Assim é que, para ele, os sujeitos⁹⁵ precisam assumir, nos estudos de linguagem discursiva, um cuidado fundamental que se sobressaia aos materiais analisados, sem, contudo, retirá-los desse

⁹⁵ O autor ainda estabelece uma distinção importante entre os sujeitos, mas que pretendemos que seja retomada pela imagem referencial, no que nossa pesquisa se propõe a discutir. De toda forma, apresentaremos algumas distinções neste espaço, dentro do que ele chama de “identidade propriamente linguageira” (2014, p. 16). Duas grandes apresentações são traçadas: os “parceiros do ato de linguagem” e “os protagonistas da enunciação”. Os primeiros são tidos como seres sociais e externos ao ato, mas inscritos, sendo um o Sujeito-comunicante (locutor-emissor) e o outro o Sujeito interpretante (interlocutor-receptor), nas palavras do autor. Os segundos, definidos como seres de fala e internos ao ato, podem ser classificados por seus “papéis linguageiros” (idem), apresentando-se como Enunciador (aquele que realiza os papéis, com intervenção ou com apagamento); e o Destinatário (aquele que assume um lugar determinado, no discurso, pelo locutor).

mesmo contexto. A consideração sobre os partícipes, portanto, não estabelece, de modo algum, uma separação do discurso proferido por eles, segundo o autor.

Ademais, o sujeito, em Charaudeau, não se constitui tampouco como alguém físico, um indivíduo ou, ainda, um grupo de indivíduos, na ideia de um sujeito coletivo. Ele é, sim, apresentado, tal como a linguagem manifestada, como uma abstração, sendo, assim, “un lieu de production de la signification langagière auquel revient cette signification pour le constituer” (1984, p. 73). Compreendido como um lugar, um contexto em que a produção e a recepção/interpretação da mensagem acontecem, esse sujeito pode, assim, se permitir – ou se sentir capaz de – assumir posições diversas, que passam do comunicante, enunciador até o destinatário e/ou interpretante.

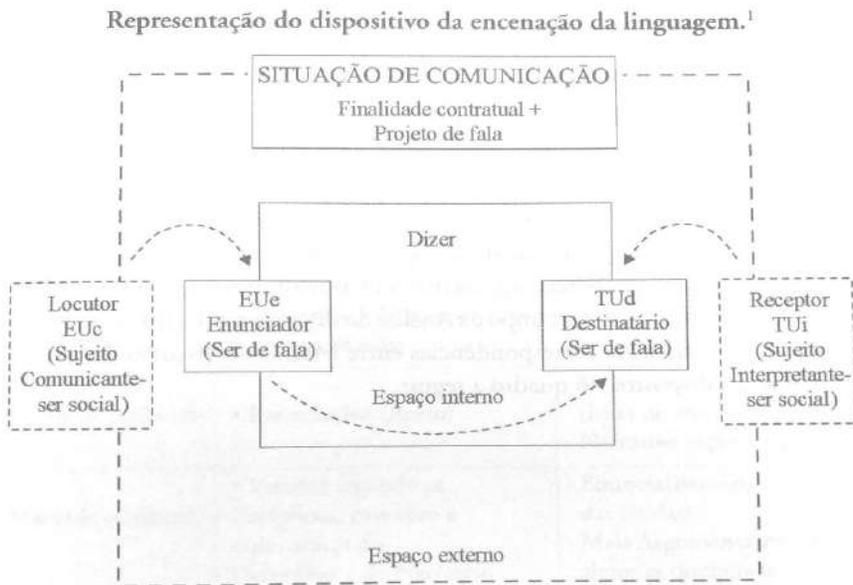
Outro elemento fundamental que nos aproxima do autor é sua própria definição de discurso. Este seria sempre atravessado por discursos outros, e por muitos gêneros diferentes, a depender da situação de comunicação. Admite, ainda segundo ele, duas possibilidades de construção. A primeira se materializa como a “encenação” ou a contextualização do ato de linguagem⁹⁶, que se apresenta, por sua vez, a partir de dois circuitos: um interno (compreendido como “comunicacional”), espaço em que a mensagem se organiza, se estrutura; e o externo (entendido como “situacional”), posição em que o fazer psicossocial se assume e que “sobredetermina os sujeitos” (2014, p. 53). Os dois circuitos, de maneira integrada, compõem o nível mais fundamental da comunicação, não podendo, assim, ser excludentes.

A segunda construção possível de discurso – e que também nos é muito cara – é aquela identificada como um conjunto de

⁹⁶ Importante sinalizar que o autor, em todos os seus estudos, nos lembra de que o ato de linguagem não é um mero ato de comunicação. Isso porque, como resgata, o contrato a que os sujeitos estão submetidos não deve ser compreendido como um processo simétrico entre emissor e receptor. Há muitos condicionantes pelas histórias de vida e pelas experiências dos sujeitos, além das intencionalidades, presentes a cada mensagem.

saberes (com)partilhados, organizados de maneira coerente e que, justamente pela pluralidade, se completam. Charaudeau esclarece, entretanto, que tal elaboração, pelos saberes em diálogo, se apresenta muito mais de forma inconsciente por seus sujeitos do que, em verdade, tendo uma proposição e/ou uma intencionalidade prévia. Os sujeitos de comunicação, e seus discursos em circuitos, são assim representados pelo autor na encenação e na associação de saberes:

Tabela-Esquema⁹⁷ 1 – Situação de comunicação (CHARAUDEAU, 2014, p. 77)



Longe, pois, de se constituir uma unidade ‘pronta’ – e que simplesmente está ‘para além da frase’ – o mais importante, para se considerar uma enunciação como expressiva de um discurso, é

⁹⁷ Utilizaremos as duas propostas aqui dialogadas com Charaudeau a partir da ideia de Tabelas, apenas como um recurso didático e diferencial do Esquema que será por nós também apropriado – mas modificado – do autor em relação à Teoria Semiolinguística e a Teoria da Inteiraza, por nós lançada como conceito revisitado.

o que ele admite como “expectativa linguageira”⁹⁸ (Op. cit), entre os sujeitos de linguagem, ou, para nós, entre os sujeitos de fala. Essa expectativa, no entanto, precisa estar admitida entre esses mesmos integrantes do ato. Essa admissão a que se submetem os sujeitos discursivamente se realiza através dos modos de organização do discurso ou do “processo de discursivação do mundo” (idem, 2014).

Esse processo, pensado pela TS, parte da concepção de que os sujeitos se comunicam, sempre, a partir de uma situação de comunicação. Essa situação, via contratos, busca se organizar por discursos e por modos de organização em que cuja estrutura se alicerça e se modifica a depender da finalidade do ato. Para Charaudeau (2014), essa organização se consolida a partir de quatro principais modos, que serão brevemente abordados neste espaço, mas ilustrados em outra representação.

Iniciaremos pelo modo enunciativo, tanto pela ordem com que o autor o apresenta, quanto pelo fato de ser aquele que, de certa forma, influencia os três outros⁹⁹. Neste modo, o sujeito, assumindo sua posição de destaque, se posiciona no discurso, assim como o faz com o sujeito interlocutor e até, externamente, de maneira referencial aos elementos trazidos para o discurso.

⁹⁸ Ainda com referência à publicação de Charaudeau de 1984, concordamos com o autor sobre o conceito por vezes fugidio de discurso, se considerarmos que muitas podem ser suas manifestações ‘concretas’. A frase, usualmente vista como um suporte discursivo, pode, assim, nem ser mais o instrumento principal portador de um ato do discurso. Pelo contrário: podemos ter no elemento gestual ou no silêncio, assim como numa palavra ou num código icônico, muito mais elementos que se configurem como discurso.

⁹⁹ Charaudeau (2014) nos esclarece que esse modo não deve ser confundido com a própria situação de comunicação. Isso porque, ao passo que nesta se encontram os parceiros do ato de linguagem; no primeiro, são os protagonistas que assumem a dinâmica da discussão. No mesmo sentido, destaca que não se pode confundir o modo com a modalização – discutida por nós em seções anteriores – embora estejam interligados, de alguma forma, na comunicação. Difere, assim, que o modo enunciativo é uma “categoria de discurso” e a modalização uma “categoria de língua”.

Assim, o modo de organização descritivo se apresenta como uma construção em que o sujeito demarca, situa, localiza o que se quer comunicar. Já o modo narrativo se organiza a partir da intenção reflexiva de um sujeito sobre uma sequência de ações, que precisam ser ditas ou sugeridas. Por fim, o modo argumentativo se apresenta como aquele em que a estratégia discursiva de convencimento do outro assume ainda mais corporeidade. As estratégias de persuasão são, neste modo, construídas progressivamente ao longo de um texto¹⁰⁰.

Ao apresentar e problematizar os modos de organização, o autor reflete que os projetos de fala dos sujeitos podem ser compilados por algumas características constantes, mas nem sempre estáveis. A essa compilação, Charaudeau denomina “Gêneros Textuais” (2014). Difere, propositalmente, também os modos e os gêneros, e aqui, um em especial nos interessa: o gênero científico, que “varia, evidentemente, segundo a disciplina e o suporte que o veicula [sendo] essencialmente organizado segundo um modo argumentativo, mas pode conter passagens descritivas e narrativas” (idem, p. 78).

O dizer científico – gênero em que os Cadernos se aproximariam em nossa suposição de buscar tal classificação – é, assim, admitido pelo autor como sendo composto de muitos modos possíveis; ou, em outras palavras, de todos os modos possíveis, se considerarmos que o enunciativo já abriria a elaboração da escrita, ao criar o posicionamento possível dos sujeitos na mensagem. A essa composição de muitos modos possíveis – porque a seletividade, neste ponto, não deve caber –

¹⁰⁰ Charaudeau (idem) ainda nos elucida quanto ao fato de não devermos considerar, numa elaboração discursiva, apenas um (único) modo de organização. Isso porque, em sendo composto de muitas intenções, o caminho textual do discurso assume, a depender do contexto, estruturas diferenciadas, mas não excludentes. Nesse mesmo sentido, admite que há um “problema” identificado com a possível confusão entre *finalidade* de um texto e seu *modo de organização*. Assim é que, inclusive pela presença de muitos modos num mesmo texto, seja também possível confundir descrição e narração, por exemplo.

Charaudeau também permite definir como um dispositivo que reforça a ideia da heterogeneidade discursiva dos atos comunicativos. Desse modo, pela representação dessas combinações e compilações geradoras de muitos sentidos, recria suas definições pelo quadro a seguir:

Tabela-Esquema 2 – Correspondência entre modos de discurso e gêneros textuais (CHARAUDEAU, 2014, p. 79)

GÊNEROS	MODOS DE DISCURSO DOMINANTES	OUTROS MODOS DE DISCURSO
Publicitários	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciativo (Simulação de diálogo) • Variável; Descritivo no slogan 	Narrativo (quando se conta uma história) E Argumentativo, nas revistas especializadas
Imprensa – “Faits divers” – Editoriais – Reportagens – Comentários	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativo e descritivo • Descritivo e Argumentativo • Descritivo e Narrativo • Argumentativo 	Enunciativo Pode haver apagamento ou intervenção do jornalista
Panfletos políticos	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciativo (Apelo) 	Descritivo (Lista de reivindicações) Narrativo (ação a realizar)
Manuais escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Variável segundo as disciplinas, mas com a onipresença do Descritivo e do Narrativo 	Enunciativo (nos comandos das tarefas) Mais Argumentativo em algumas disciplinas (matemática, física, etc.)
De informação – receitas – informações técnicas – regras de jogos	<ul style="list-style-type: none"> • Descritivo • Descritivo e Narrativo (fazer) • Descritivo e Narrativo 	
Relatos – romances – novelas, contos – de imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativo e Descritivo 	Enunciativo Intervenção variável do autor-narrador segundo o gênero (Autobiografia, depoimento, notícia, etc.)

(Tradução e adaptação: Angela M. S. Corrêa)

Pelos postulados mais teóricos da Semiologia de Charaudeau, queremos, ainda, destacar os princípios que têm norteado a proposta de análise e o conceito de “contrato de comunicação”. Todos podem, mais uma vez, estar presentes num mesmo ato discursivo, com maior ou menor visibilidade. O primeiro deles é estabelecido como o “*princípio da influência*”, em que o autor destaca que, em uma situação de comunicação, os

sujeitos elaboram seus enunciados na tentativa de agir sobre o outro, mesmo quando esse sujeito se encontra aparentemente ausente no discurso, como nos escritos dos Cadernos.

O princípio ou a condição de influenciar, de persuadir outro sujeito, dessa forma, se materializa também a partir de um segundo postulado, que é o “*princípio da alteridade*”. Neste, há o reconhecimento da figura do outro sujeito, nas instâncias de produção e de recepção. O autor ainda nos alude ao fato de que tais lugares não são fixos. Permeados, pois, pela intencionalidade/finalidade do que se quer dizer e convencer, os sujeitos de linguagem, e de fala, podem assumir o espaço da produção e da recepção num mesmo instante do ato, a partir de seus saberes compartilhados.

A partir do reconhecimento desses saberes, temos o “*princípio da pertinência*”. Neste, Charaudeau esclarece que, necessariamente, os sujeitos de linguagem precisam admitir os contextos de referência a que se reportam no ato discursivo, sem, contudo, cada um ter precisado se submeter ou adotar a ideia do outro – por mais que esse seja um dos postulados, como discutimos acima. Mas a intenção, aqui, é a de mostrar que a situação linguageira precisa ser assumida por ambos os sujeitos para que se estabeleça, minimamente, a comunicação.

Por fim, e ainda condicionando os dois anteriores, há o “*princípio de regulação*”, em que, pela possibilidade dos espaços não-fixos, o outro, aparentemente receptor, ao se assumir como também produtor de mensagem passa a influenciar o primeiro. Neste princípio, portanto, os sentidos da linguagem, via mensagem, passam a ser negociados pelos sujeitos no contrato de comunicação dentro da situação discursiva.

Assim, a partir das contribuições de Charaudeau, pela Teoria Semiollingüística, queremos nos apropriar dos referenciais teórico-metodológicos por ele adotados para propor, nesta última seção, uma *Teoria da inteireza*, que se dispõe a dialogar e a perpassar as demais propostas metodológicas apresentadas ao longo deste capítulo. Através dela, intentamos problematizar, a partir de

qualquer material analítico, que as análises que envolvem sujeitos e suas produções – sejam elas pessoais, acadêmicas, artísticas, enfim – precisam considerar não apenas os recortes visíveis e aparentes na materialização do objeto que se expôs ao debate científico.

Por essa teoria-metodológica queremos resgatar – e garantir – o lugar dos sujeitos em suas próprias manifestações e ações, não apenas como responsáveis por seus atos e por suas posturas, mas, especialmente, pelo protagonismo com que avançam em suas ideias. Trata-se, dessa forma, de uma proposição que além de viabilizar a integralização do sujeito – como um ser complexo e composto, ele mesmo, de muitos sujeitos-outros –, também destaca as falas desses sujeitos por eles mesmos, não se esquecendo de que o que se fala/o que não se diz, o que se expõe/o que se esconde, além de poderem ser determinados pelos silenciamentos institucionais, podem, antes, ser parte da escolha dos próprios sujeitos.

Apresentado como uma variação dos sentidos de “integrar” e de “inteirar”, o vocábulo “inteireza” etimologicamente nos remete não apenas à ideia original de “inteiro”, mas de algo que se faz na completude de ser “íntegro” (em uma direção mais popular de significado) – por sua plenitude e por seu caráter expansivo, inclusive¹⁰¹. Para nós, essa recuperação histórica da origem da palavra, em seus múltiplos conceitos, nos é muito cara em função de, já no século XVI, um dos primeiros registros apontar para o sentido de que a inteireza considera, sobretudo, aquilo que evidencia um ser, um objeto ou um lugar na própria composição de suas características.

Uma *Teoria da inteireza*, nesse sentido, precisa incorporar alguns instrumentos metodológicos que procurem considerar dois importantes elementos: os pontos (in)visibilizados das produções e os conjuntos de detalhes ou características dos sujeitos, que demonstrem a inteireza deles mesmos quando da análise

¹⁰¹ Cf. Cunha, em: CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

realizada sobre suas manifestações. Os pontos (in)visibilizados são por nós compreendidos como sendo aqueles que, apesar de não claramente expostos nas produções, se fazem presentes nos discursos proferidos pelos possíveis indícios do que o sujeito narra, não-narra, omite, silencia, ou, ainda, se utiliza de outros recursos linguísticos para contextualizar aquela mensagem. Tratam-se, assim, de elementos reveladores da situação de comunicação, nas ideias de Charaudeau, que comporiam parte de nossa Teoria aqui proposta.

O segundo elemento a ser considerado por um instrumento metodológico, os conjuntos de detalhes ou características dos sujeitos, precisa estabelecer as reuniões possíveis sobre as condições que levam, ou têm levado, os sujeitos a praticarem tais manifestações. Assim, o contexto de origem, assim como as histórias de vida, perpassadas por identidades e por memórias, são exemplos possíveis de como esse elemento pode ser considerado quando da análise do problema objetificado em análise. Estão, assim, para além da materialidade, justamente por trazerem ao debate a subjetividade, e sua influência, pelo momento progressivo e contemporâneo às etapas de produção do dizer dos sujeitos de fala.

No sentido do pensamento decolonial, portanto, nossas proposições teóricas e metodológicas se apresentam no sentido de construir uma ideia outra, mais do que uma nova teoria necessariamente¹⁰², um método novo ou, ainda, novos postulados. A pesquisa vem se encaminhando, sim, para tentativa de

¹⁰² Mesmo em não considerando como uma nova teoria em essência, apresentamos nossa proposição pela nomenclatura de Teoria da Inteiraza apenas como uma provocação da ocupação, necessária, de um espaço. Entendemos que a consolidação, assim, desse novo pensamento se faria possível, no contexto científico, se apresentado a partir de velhos postulados, academicamente aceitos – como a ideia e a definição de ‘teoria’ –, para, só então, poder se assumir como uma proposta-outra, inclusive não totalmente ou não preferencialmente teórica. Seu nome, inclusive quando apenas com “Inteiraza”, será marcado com a inicial em maiúsculo, para demarcar de que falamos da Teoria por nós proposta.

construção de uma nova postura, de cunho ainda mais totalizante, em que os sujeitos envolvidos em atos de linguagem possam, de fato, emergir e existir. Outras direções, por fim, vêm se constituindo na análise dos Cadernos – a ser apresentada, em diálogo, no capítulo seguinte – como proposta de ruptura do pensamento padronizado que insiste em se fazer presente também na Universidade.

Pensamento outro, por fim, que requer outras formas de teorização e de metodologia para lidar com os objetos analisados. Afinal, nas velhas roupagens teórico-metodológicas não tem havido espaço para a inclusão de novas propostas; ou, ainda, para a reformulação de antigas formas de uso. Ademais, um processo de ruptura exige, outrossim, que se estabeleçam outros parâmetros – ainda que não definidos como fixos – mas que, ao se apresentarem como balizadores, viabilizem ou garantam que o novo pensamento não tenda a se transvestir de velho novamente, endurecendo e padronizando produções e manifestações dos sujeitos em formação.

Assim se concretizam, finalmente, todas as teorias-metodológicas propostas neste capítulo. Apresentadas como fissura, elas constituem partes de uma proposta de um pensamento outro que se materializa não pela negação do outro, mas justamente pela inclusão das possibilidades. Elas têm, finalmente, o ponto em comum de serem, mais do que teoria, método ou procedimento, uma proposição de postura que se viabiliza por meio da ação. Na análise a se seguir dos Cadernos, a *Teoria da inteireza* pretende, via *letramentos de (re)existência* pela *autobiografia acadêmica*, instituir a reflexão se se faz possível uma *Linguagem diaspórica em perspectiva decolonial* também na Universidade.

5. Capítulo três: Das memórias formativas dos licenciandos – o que nos contam os Cadernos Reflexivos?

Não posso interromper o memorial; aqui me tenho outra vez com a pena na mão. Em verdade, dá certo gosto deitar ao papel coisas que querem sair da cabeça, por via da memória ou da reflexão.

Machado de Assis¹⁰³

Nossa última discussão, em forma de capítulo, se inicia com as provocações de Machado de Assis, ao nos sugerir que o memorial, este mesmo que vimos analisando, pelos diálogos com os autores e pelos Cadernos, não pode ser parado. A pena na mão dos estudantes, ao comporem suas autobiografias acadêmicas, os fazem revelar algo de si e de sua formação, por meio de vivências e de experiências que são lembradas e também refletidas.

Pelo título elaborado, intentamos provocar quanto à ideia de análise de (outra) possível linguagem decolonial, a partir de um letramento acadêmico que não mais se permita repetir apenas nos gêneros e nas configurações tradicionais. Assim é que a ideia da narratividade dos sujeitos de fala ecoa pelos Cadernos, que não apenas têm algo sobre formação a nos dizer, mas que podem, por isso mesmo, nos contar algo a mais. Uma espécie de personificação do suporte de escrita, que “ganha vida” nas vivências e nas lembranças dos licenciandos.

No “deitar ao papel”, em continuidade à companhia de Machado, tudo o que fora produzido pelos estudantes, chegamos à composição de alguns pontos fundamentais, que serão neste capítulo divididos didaticamente em três subcapítulos. No primeiro, daremos enfoque à história-memória dos sujeitos em Curso, ainda a partir de documentos sobre os estudantes e sobre o Curso, como contextualização necessária ao entendimento da

¹⁰³ ASSIS, Machado de. **Memorial de Aires**. São Paulo: Editora Garnier, 1988.

produção dos Cadernos. Trata-se, pois, de um momento inicial em que a “pena na mão”, ainda com o autor da epígrafe, se encontra de posse de também outros sujeitos-autores, mas que procuraram, ao registrar o processo de composição e de registro do Curso em sua primeira turma, inventariar inclusive, e de forma institucional, a história-memória de seus sujeitos naquele contexto de formação universitária.

A segunda seção inaugura a análise em si, com escrita sobre as escrituras dos Cadernos, diretamente em diálogo. Inicia-se, com isso, a recuperação de algumas categorias que foram abordadas e propostas nos capítulos anteriores a partir de cada etapa analítica. Neste ponto em específico, será focada, sobretudo, a memória-história¹⁰⁴ dos Cadernos, pela composição dos estudantes ao longo de sua trajetória na Universidade. Tratará, assim, da formação apresentada, direta ou indiretamente, nos discursos contidos dos Cadernos, especialmente relacionada com a identidade e com a memória narrativa dos sujeitos de fala.

Em continuidade à proposição provocativa, o terceiro subcapítulo mantém o destaque aos sujeitos, a partir de suas narratividades, em linguagem (outra) constituída e constitutiva de perspectiva própria de formação, na Universidade. Na estilística de composição dos estudantes, por fim, este último subcapítulo tensiona, por meio de uma sinestesia possível, o olhar voltado sobre os escritos e a escuta sensível sobre o que nos contam os Cadernos Reflexivos: em um letramento acadêmico próprio, uma linguagem decolonial.

¹⁰⁴ Não queremos, com essa proposição de “história-memória” e de “memória-história”, demarcar diferenças conceituais sobre os dois campos (Cf. NORA, 1993, discutido no capítulo 1, em que, pela aproximação, aponta diferenciação pela crítica à tentativa de controle absoluto da história, via historiografia). Neste capítulo presente, nossa intenção é de tão-somente estabelecer o diálogo, provocando, este sim, quanto ao debate necessário entre o discurso oficial e o ainda instituinte no tocante ao reconhecimento daquilo que se diz e por quem o fala.

5.1. Da história-memória dos sujeitos em Curso

O conhecimento caminha feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas ávidas das manhãs.
Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo: faz muralhas;
cava trincheiras, ergue barricadas.
Mauro Iasi¹⁰⁵

O conhecimento, essa ferramenta ao mesmo tempo brilhante e atroz, inicia nossos diálogos sendo trazido por Iasi no poema dirigido aos educadores populares, na proposição de que eles, mesmo sendo professores, estejam atentos à “aula de voo”. Uma aula de conhecimento conquistado, aos poucos, por muitos sujeitos, mas que se coloca como aquele que também se materializa nos saberes que cada sujeito, em vivência, já apresenta – e por isso a aula, trazida por Iasi, abrirá, por versos diferentes, outras epígrafes seguintes. Do lembrete necessário pela epígrafe à provocação de que a medida auto-protetiva desse mesmo conhecimento não se feche, o autor ainda nos permite iniciar o debate pelo conceito de educação popular, a partir da elaboração inscrita no Dicionário da Educação do Campo¹⁰⁶.

A escolha pelo Dicionário, como fonte de problematização conceitual, se constitui em três processos que se entrecruzam. Em primeiro lugar, porque se organiza como uma publicação que demonstra inovação e luta política, a considerar que sua primeira edição data de 2012 apenas. Nesse mesmo sentido, o segundo ponto se apresenta na representação desse livro como um acervo

¹⁰⁵ IASI, Mauro. *Aos educadores populares – aula de voo*. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

¹⁰⁶ CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

de memória e de salvaguarda de pesquisas e de estudos sobre a Educação do Campo e sobre os demais temas a ela relacionados, no formato de verbetes estendidos; ou, como sua própria apresentação elucidada, “construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do Campo com base na concepção produzida e defendida pelos *movimentos* sociais camponeses” (CALDART et al, 2012, p. 13).

Por fim, o verbete, como gênero discursivo, justamente se apresenta como o terceiro elemento que, junto aos anteriores, constituem a justificativa pela escolha do Dicionário, inclusive ao longo do capítulo¹⁰⁷. Por seu caráter (ainda) pouco explorado na academia, mas de forte apelo conceitual, em função de sua estrutura argumentativo-explicativa, o verbete se constrói como uma ferramenta que desloca e que propõe, ao mesmo tempo, na direção do que vimos discutindo sobre a perspectiva decolonial.

A educação popular, como conceito, é categorizada no Dicionário como sendo um projeto educativo que transcende os limites de uma educação formal e de um ensino padrão, com vistas à nova, ou outra, proposta de sociedade. Nasce, pois, como uma ideia de luta na América Latina e no Brasil que, embora no âmbito do projeto societário capitalista, visava, justamente, a sua superação como modelo de produção e de reprodução da vida social, pelos trabalhadores que não tinham, nesse contexto, condições materiais de se manterem e de se realizarem como sujeitos. Por essa apresentação do verbete, compreendemos ser a educação popular *também* uma perspectiva decolonial, pensada pelos países latino-americanos como uma concepção outra, ou alternativa, da educação emancipadora, não-alienante, para além

¹⁰⁷ Pela intenção justificada de diálogo com os verbetes deste Dicionário, e já numa proposta de construção de outro letramento acadêmico, iniciaremos pela presente tese a apresentar, em cada subcapítulo, um dos verbetes na abertura das discussões. O Dicionário da Educação do Campo, portanto, nos acompanhará ao longo de todo o capítulo analítico, no resgate do gênero trabalhado na obra, com os conceitos caros à nossa análise.

dos muros físicos e ideológicos de uma dominação historicamente construída. Assim:

A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “Pedagogia do oprimido”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social (PALUDO, 2012, p. 283).

Pelo protagonismo dos trabalhadores – ou dos sujeitos de fala –, do campo à cidade, o verbete também evidencia que nem toda educação de populares é, por natureza, uma educação popular. Isso porque nem toda percepção de sociedade se faz de forma libertária, democrática e inclusiva, de acordo com Paludo (2001), pelo resgate conceitual no próprio livro. Falamos, assim, de uma educação que problematize, inclusive, a popularização do conhecimento por correntes teóricas que privilegiem os sujeitos coletivos, em suas manifestações de pensamento que se prendam a concepções e a muros tradicionalmente impostos.

O diálogo com o Dicionário, e especificamente com o verbete em questão, nos permite inferir que essa mesma crítica que a educação popular estabelece quanto à forma de produção e reprodução sociais, no capitalismo, se materializa por meio das instituições. Nos modelos tradicionais de educação institucional, portanto, a crítica da educação popular se estrutura a partir de modelos já legitimados como um padrão social. Trata-se de uma naturalização de processos de pensamento – e nestes, de linguagem – que além de não se diversificarem, assumem um modelo de manutenção de uma ordem que está posta.

Diante desse preâmbulo, compreendemos como fundamental, ao discutirmos sobre a história-memória do Curso, a reflexão sobre o lugar do contexto dos sujeitos em relação à

instituição que passa a ser ocupada¹⁰⁸ por eles, em outro processo formativo, para além do que já estabeleciam em seus locais de origem. A Universidade, nesse sentido, será também problematizada nesse subcapítulo, a partir de dois documentos principais, e “oficiais”, porque institucionalizados sobre a história – mas também por composição memorial – desses primeiros sujeitos-estudantes que integraram a LEC.

Assim é que, no resgate dessa história-memória, trataremos das seguintes memórias-documento, na perspectiva de Le Goff (2013): o **Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC)**, de 2010; e o **Relatório Analítico e Descritivo das Atividades (RADA)**, de 2014, compreendendo o período na Universidade da primeira turma. Esses documentos oficiais, como parte da composição institucional e memorial dessa formação, representam, em nosso entendimento, parte dessa história oficializada *também* pelos sujeitos. Trabalhamos com a ideia de que tais documentos se constituem como parte da memória coletiva, e, ao serem assim concebidos, também constituem a própria história do Curso.

Ao começarmos pelo PPC, na tentativa de aproximação e de análise longitudinal sobre o processo, via documentos, temos, nas palavras do próprio projeto político-pedagógico, a ideia de que se apresenta “como mais um momento de consolidação de uma reflexão teórica a respeito da realidade do campo, bem como de práticas pedagógicas autênticas e consistentes no que tange esta mesma realidade” (LEC/UFRRJ, 2010, p. 07). Afirma-se, assim, como uma elaboração em que, documentando práticas e propostas pedagógicas, se (re)define como o registro de um momento da graduação.

A meta-objeto, assim como o objetivo central do Projeto, pelo convênio firmado entre a UFRRJ e o INCRA¹⁰⁹, já estabelecia a

¹⁰⁸ A ideia de ocupação, aqui, tem o sentido de aludir, linguisticamente, ao significado de tomar posse, mas na direção de preencher determinado espaço, antes ainda não vivenciado por alguns sujeitos.

¹⁰⁹ Ainda no PPC (LEC/UFRRJ, 2010, p. 02), as atribuições e as responsabilidades de cada entidade ficaram assim estabelecidas: “A Universidade Federal Rural do

preocupação com a formação, ao evidenciar a implantação do Curso de Licenciatura do Campo, com a perspectiva, à época, de “formar 60 jovens e adultos dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária criados pelo INCRA/RJ para atuação nas escolas do campo” (LEC/UFRRJ, 2010, p. 02), no espaço temporal de 36 meses, distribuídos em 3.540 horas de atividades acadêmicas. Os níveis de habilitação eram definidos como os anos finais do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio, podendo optar por duas grandes áreas do conhecimento, a saber: Ciências Sociais e Humanidades; e Agroecologia e Segurança Alimentar.

Com foco sobre os sujeitos de fala, queremos destacar, por meio deste documento, dois pontos fundamentais: a proposta filosófica-educacional do Curso inscrita inclusive no PPC; e a origem dos assentamentos de onde partiram os estudantes. Neste sentido, o primeiro elemento já se concentra na orientação que vimos trabalhando na pesquisa, e que, cuja análise, sobre os Cadernos, também intenta investigar, pelas narratividades dos partícipes na formação. Assim:

Neste complexo campo de análise, o objeto delimitado é prioritariamente as relações estabelecidas entre a formação do educador e suas histórias de vida, as memórias, a formação política e ideológica na perspectiva freireana e suas consequências na utilização e produção do material didático, na formação de educandos preocupados com o restabelecimento de espaços e atitudes que privilegiem a arte do diálogo e conscientização (LEC/UFRRJ, 2010, p. 16-17).

Rio de Janeiro se responsabiliza pela coordenação acadêmica, pela organização do quadro docente, pela estrutura física das salas de aula, laboratórios e refeitórios. Compromete-se com o envio de relatórios acadêmicos e financeiros, bem como certificação dos jovens e adultos dos Assentamentos da Reforma Agrária. A Superintendência do INCRA se responsabiliza em repassar os recursos necessários para a devida execução do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo. Compromete-se em orientar, supervisionar e fiscalizar as atividades em execução, conforme cronograma estabelecido no Plano de Trabalho”.

As histórias de vida, consideradas desde o documento inicial de implantação do Curso, celebram a perspectiva de formação em outra direção, buscando não apenas a consciência de uma habilitação crítica, mas considerando, para isso, a importância da memória, da arte e do diálogo nessa composição. O rompimento, assim, com a expectativa meramente reprodutora de mais uma graduação se inquieta desde o primeiro projeto institucional sobre a LEC, viabilizando o debate para novas propostas.

Nesse mesmo sentido, damos importância ao modelo diferenciado de acesso ao Curso, que, longe de ser um elemento facilitador do processo de ingresso, o é, na perspectiva que vimos abordando, outra substancial ruptura quanto ao padrão universal via antigo vestibular, ou via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), através das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Há, portanto, a avaliação de que a identidade e a memória formativas desses estudantes precisam ser consideradas já em momento inicial, não cabendo, às formas seletivas de ingresso – geralmente classificatórias – o único momento ou instrumento de viabilidade à educação superior para grupos socialmente marginalizados. Assim:

A seleção dos educandos será através de ACESSO ESPECIAL a partir de Edital Público, composto por provas de conhecimentos culturais e gerais; uma redação sobre temas específicos da realidade brasileira; apresentação de carta identificando o Assentamento da Reforma Agrária de origem. Os critérios de avaliação das provas e da redação serão estabelecidos de acordo com o conteúdo a ser abordado, incluindo correção da língua portuguesa. Os critérios serão aprofundados pela Comissão Especial de Acesso da UFRRJ, composta por professores a serem convidados para a elaboração das questões e da redação (LEC/UFRRJ, 2010, p. 12).

Ainda que consideremos o peso atribuído à ideia de “correção da língua portuguesa” (Op. cit.) como um aspecto limitado na avaliação dos ingressantes, o critério de fuga a um padrão avaliativo, sobretudo por uma ‘redação’ diferenciada

representa, para nós, um avanço. Queremos levantar a problematização, como crítica, de que tal correção se dá, em processos seletivos, por meio da verificação de adequação da produção dos candidatos a um padrão socialmente aceito e delimitado da língua, especialmente considerado em normas. As normas, em si, não admitem um problema em nossa análise; o que queremos apontar é que, em geral, apenas uma norma é estabelecida como referência, ainda focalizada na escrita “correta” de termos e de expressões, por princípios meramente gramaticais normativos, com destaque para ortografia, concordâncias e regências apenas¹¹⁰.

Ademais, a carta de apresentação do assentamento, como contexto de origem, também é um elemento significativo na expectativa de possíveis novos gêneros que não apenas passam a compor a tessitura do Curso desde o momento de ‘seleção’ dos estudantes, mas, com isso, de todo seu percurso formativo. Entendemos que a redação, ao dar lugar à produção textual¹¹¹, pode ser ainda mais democrática, mas a não adesão ao Sisu, já em momento inicial, demonstra, por um documento oficial de Projeto, a ideia filosófico-educativa com que a formação fora pensada. Trata-se, sim, do cuidado e do respeito à história desses sujeitos, cuja formação anterior, em coletividade, precisa ser considerada institucionalmente.

Sem pretensão de apresentar cada um dos sujeitos que se destacam por meio de suas escritas nos Cadernos, o segundo

¹¹⁰ Embora não seja o foco de nossa proposta, tampouco de nossa análise, a crítica aqui estabelecida se refere à tendência de empobrecimento da capacidade analítica dos candidatos quando alguns processos se limitam à correção da língua. Estruturas de pensamento e organização das ideias, se não evidenciadas nos critérios, acabam por serem subjugadas em nome de um padrão de escrita, socialmente tido como mais culto.

¹¹¹ A discussão que se dirige à conceituação diferenciada entre os dois termos – redação e produção textual – procura evidenciar que a distinção é principalmente conceitual, pois o segundo se concentra no fato de, especialmente visando à análise/avaliação, termina por viabilizar um acervo considerável de produções diversas, em diferentes gêneros (Cf. GERALDI, 2015; MARCUSCHI, 2010).

elemento, ao tratar da origem dos assentamentos de onde vieram os estudantes da LEC, tem, sim, a intenção de promover a reflexão sobre o lócus de formação inicial, via territórios, dos grupos que ocuparam a primeira turma do Curso na Universidade. Resgatar, e registrar, portanto, seus locais de primeira identidade coletiva é, para nós, também uma importante ferramenta de, via assentamentos, evidenciar a coletividade inscrita – e por vezes escrita – nos memoriais formativos.

De maneira geral, o PPC elucida que se trata de uma proposta que pretende assistir aos “assentados da Reforma Agrária do Estado do Rio de Janeiro” (idem, p. 07), abrangendo não apenas os estudantes do Curso em si, mas os demais sujeitos de seus assentamentos por ações diretas ou indiretas¹¹². Dessa forma, a demonstração desses territórios também nos permite visualizar a dimensão dessa proposta para além dos muros da Universidade, mas a partir dela.

Assim, a primeira tabela, reproduzida da página 08 do PPC (e com fonte anunciada logo abaixo), faz referência à incidência do Projeto de formação sobre os sujeitos e suas famílias, pelo levantamento, à época, realizado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag). Os municípios, ademais, se destacam por não serem apenas aqueles nas regiões limítrofes à Universidade¹¹³, a partir das demandas levantadas e consideradas pelos *movimentos* quanto à vontade de participação junto à

¹¹² As ações diretas são aqui por nós consideradas como a formação dos sujeitos em si, tanto na graduação em Licenciatura em Educação do Campo, quanto nas demais atividades e/ou eventos acadêmicos ligados à LEC e que tiveram, por espaço, os assentamentos – especialmente no Tempo Comunidade. As ações indiretas se referem, neste sentido, às atividades não formais, ou não planejadas diretamente como um movimento de influência e/ou de formação educativa via conceitos científicos.

¹¹³ Referimo-nos, aqui, ao campus principal, localizado na cidade de Seropédica, um dos municípios entre a Baixada Fluminense e a região da Costa Verde, no estado do Rio de Janeiro. A localização de referência diz respeito ao campus em que fora ofertado o Curso da LEC, tanto acadêmica quanto administrativamente considerando.

formação em questão. Cidades como Cabo Frio, Macaé, Casimiro de Abreu – localizadas na Região dos Lagos (RJ), parte da costa litorânea do estado – integram esse levantamento, mesmo que distantes geograficamente do município de Seropédica, campus-sede da Universidade e do Curso da LEC.

Tabela 1: Projetos de Assentamentos a serem diretamente beneficiados (Fetag)

Projeto de Assentamento	Município	Nº de Famílias	Nº de Jovens e Adultos
Fazenda do Salto	Barra Mansa	37	07
Remanescentes Campos Novos	Cabo Frio	178	18
Santo Amaro	Campos dos Goytacazes	40	20
Prefeito Celso Daniel	Macaé	188	80
25 de Março	Carapebus	50	27
João Batista Soares	Carapebus	40	17
Visconde (São Manoel)	Casimiro de Abreu	90	15
Capelinha	Conceição de Macabu	139	35
Zé Pureza	Conceição de Macabu	20	08
Nova Esperança do Aré	Itaperuna	90	22
Floresta de Belém	Itaperuna	35	07
Bem-Dizia	Macaé	54	13
Santa Rosa	Magé	26	05
Cantagalo	Rio das Ostras	180	18
Cantagalo – Gleba Pres. Lula	Rio das Ostras	27	09
São Fidélis	São Fidélis	22	05
Tipity	São Franc.do Itabapoana	203	35
Faz.Negreiros(Ademar Moreira)	S.Pedro da Aldeia	40	12
Cambucaes	Silva Jardim	106	25
Sebastião Lan	Silva Jardim	33	10
Santo Inácio	Trajano de Moraes	51	13
Total	---	1649	401

Fonte: INCRA – Edital nº 01/2009 e FETAG.

A tabela 2, expressa na página 09 do PPC, já destaca os projetos de assentamentos diretamente ligados ao *Movimento* dos Sem Terra (MST), como podemos analisar a seguir. Nela, também vemos a relação de municípios que não se limitam à área da Baixada Fluminense e da Costa Verde, como espaços vizinhos à Universidade. Apesar do quantitativo de cidades serem sim daquelas limítrofes à Seropédica, a quantidade de público – entre todos os sujeitos possivelmente beneficiados – é mais expressiva,

inclusive, entre as cidades da região norte fluminense, como Campos dos Goytacazes e São Francisco do Itabapoana. Isso nos resgata, sobretudo, a preocupação com a formação a partir dos territórios de maior representatividade junto aos *movimentos* sociais, ainda que o deslocamento para a Universidade pudesse se tornar uma efetiva dificuldade, inclusive considerando a falta de alojamento para todos os estudantes nos momentos de Tempo Escola. Assim:

Tabela 2: Projetos de Assentamentos a serem diretamente beneficiados (MST)

Projeto de Assentamento	Município	Nº de Famílias
Zumbi dos Palmares (Núcleos 1, 2, 3, 4 e 5)	C.dos Goytacazes e S.Fcº do Itabapoana	500
Dandara dos Palmares	C.dos Goytacazes	20
Josué de Castro	C.dos Goytacazes	35
Terra Conquistada	C.dos Goytacazes	15
Che Guevara	C.dos Goytacazes	74
Ilha Grande	C.dos Goytacazes	58
Oziel Alves	Cardoso Moreira	35
Paz na Terra	Cardoso Moreira	74
Francisco Julião	Cardoso Moreira	47
Chico Mendes	Cardoso Moreira	30
São Bernardino	Nova Iguaçu	80
Terra Prometida	Nova Iguaçu	80
Campo Alegre	Paracambi	300
Vitória da União	Resende	80
Terra Livre	Quatis	35
Irmã Doroty	Pirai	50
Roseli Nunes	Pirai	45
Terra da Paz	Barra do Pirai	38
Vida Nova	Barra do Pirai	25
Total	---	1921

Fonte: INCRA – Edital nº 01/2009 e MST.

A tabela 3, apresentada na página 10 do PPC, traz a relação de possíveis municípios, sobre assentamentos e sujeitos, pelo Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro – ITERJ –, em levantamento realizado pela Cooperativa CEDRO. Mais uma vez a dinâmica de municípios se repete, no sentido de considerar também os assentamentos de outras regiões possíveis, como Conceição de Macabu, no norte fluminense, e abrangendo, entre famílias, jovens e adultos, a maior quantidade expressiva de beneficiados. Dessa forma:

Tabela 3: Projetos de Assentamentos potenciais beneficiados (Iterj)

Projeto de Assentamento	Município	Nº de Famílias	Nº de Jovens e Adultos
Fazenda Normandia	Japeri	27	08
Pedra Lisa	Japeri	22	07
Paes Leme	Miguel Pereira	68	32
Vitória da União	Paracambi	84	37
Fazenda São Domingos	Conceição de Macabu	131	98
Total	----	332	182

Fonte: Arquivos CEDRO – 2007.

Ademais, como parte de história que se intentou para a LEC, em sua primeira turma, queremos destacar suas metodologias, dispostas no PPC; e um instrumento memorial que os estudantes mantiveram como suas marcas neste processo formativo. Tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade se intentou problematizar quanto à necessidade de particularidade na trajetória de formação dos estudantes, mas uma ferramenta – que também queremos compreender como metodológica, via sujeitos – se projetou na articulação dos conhecimentos construídos. Focando inicialmente naquelas sistematizadas pelo projeto de Curso, temos, na página 24 do PPC, um quadro resumo do TE.

Compuseram o TE, dessa forma, além das disciplinas, vários instrumentos que puderam avaliar os estudantes, em sua proposta oral ou escrita, ao longo de cada etapa neste Tempo de formação. Compreendemos que essa seleção – diferenciada –

pode ser entendida como tentativas de ruptura necessárias ao processo de formação daqueles sujeitos, por suas histórias. As metodologias diversificadas¹¹⁴, portanto, são resgatas como perspectiva de educação inclusiva, pela consideração com que efetivamente se apresentam no Projeto de Curso. Assim:

Tabela 4: Metodologias de acompanhamento do Tempo Escola

Tempo Escola	Procedimentos	Acompanhamento	Avaliação
	Aulas Expositivas e Dialogadas	Professores	Trabalho Integrado
	Oficinas	Professores	Participação e a Produção Coletiva realizada pelos educandos.
	Estudos Individuais	Professores	Roteiros de Questões apresentados pelos educandos nos Seminários de Integração
	Seminários de Integração	Coordenação do Curso	Apresentação dos Roteiros dos Estudos Individuais; Apresentação dos Cadernos de Estudos de Realidade/Pesquisa e Prática Pedagógica; Apresentação das Fontes de Pesquisa e dos Memoriais de Ensino-Aprendizagem. Realização de uma auto-avaliação do Tempo Escola por todos os sujeitos (educandos, professores e coordenação)
	Encontros das Linhas de Pesquisa/Orientação Coletiva.	Professores	Apresentação Oral pelos educandos dos projetos de pesquisa.
	Trabalho Integrado	Professores	Apresentação de texto escrito a partir de uma questão-problema, articulando os eixos temáticos desenvolvidos nas etapas do tempo escola.
	Monografia	Professores	Apresentação Oral e Escrita pelos Educandos do resultado final da pesquisa.
	Excursões Pedagógicas	Coordenação do Curso	Registro nos Cadernos de Estudo da Realidade/Pesquisa e Prática Pedagógica

¹¹⁴ As perspectivas de educação inclusive, pela diversidade dos estudantes, se fortalecem discursiva e pedagogicamente com o processo de redemocratização do país. Nelas, são cunhadas abordagens diferentes para o mesmo grupo de alunos, considerando-se não apenas a equidade em uma mesma turma, mas, também, os tempos de aprendizagem diferenciados de cada sujeito.

Já no Tempo Comunidade, no quadro resumo – apresentado na página 27 do PPC – foram utilizadas outras ferramentas metodológicas, integradas à primeira, em um *movimento* metodológico complementar. Não se propõe, no PPC, que os Tempos de formação sejam compreendidos em separado. Pelo contrário: a diversidade de métodos de acompanhamento dos estudantes se apresenta de forma efetivamente combinatória entre o TE e o TC, respeitando-se, ainda, as particularidades de cada etapa em que os licenciandos estariam na Universidade e em seus territórios. Assim:

Tabela 5: Metodologias de acompanhamento do Tempo Escola

Tempo Comunidade	Procedimentos	Acompanhamento	Avaliação
	Estudos da Realidade/Pesquisa e Prática Pedagógica	Professores no Retorno ao Tempo Escola.	Análise dos Cadernos de Estudos de Realidades produzido em cada etapa pelos professores do curso. Apresentação Oral pelos educandos nos Seminários de Integração (Tempo Escola seguinte).
	Produção de Fontes para a Pesquisa	Professores no Retorno ao Tempo Escola.	Apresentação no Seminário de Integração
	Memorial de Ensino-Aprendizagem	Professores no Retorno ao Tempo Escola.	Análise dos Memoriais de Ensino-Aprendizagem produzido em cada etapa pelos professores do curso.
	Estágio Supervisionado	Ao longo do Tempo Comunidade das Etapas V e VI. Coordenação do Curso e Professores de Prática de Ensino.	Coordenação do Curso e Professores de Prática de Ensino Fundamental e Médio em Ciências Sociais e Humanidades/ Agroecologia e Segurança Alimentar
	Excursões Pedagógicas	Coordenação do Curso	Registro nos Cadernos de Estudo da Realidade

Vemos que, institucionalmente, os Cadernos não aparecem explicitamente como um instrumento de acompanhamento formal, embora as produções do TC, reflexivas, fossem propostas no “Memorial de Ensino-aprendizagem”. Tal como os Cadernos, apropriados como recurso metodológico próprio pelos estudantes

(ainda que proposto pela coordenação do Curso, e, portanto, institucional), queremos também destacar outro elemento que inventaria nova proposta de metodologia – e que consubstancia os próprios escritos dos Cadernos. Trata-se (dos momentos) da *mística*¹¹⁵ – um recurso que defendemos ser metodologicamente utilizado pelos licenciandos, por sua capacidade de permitir que o texto escrito, também dos Cadernos, fosse revivido a cada pronunciamento sobre ou mesmo pela leitura realizada diretamente nele como suporte. Por ela, os estudantes mantêm vívido o discurso por eles produzidos quando a oralidade do momento (re)cria os textos. Apresenta-se, sim, como uma metodologia via inteireza, especialmente discursiva, pelo *movimento* cíclico entre escrito-oral-escrito; compondo-se, ainda, como uma marca heterogênea entre as diversas formas de uso da linguagem (decolonial).

Por ser o PPC um documento que se materializa antes mesmo de um Curso efetivamente começar, como versão inicial¹¹⁶, as análises do documento aqui expostas representam uma projeção estimativa quanto aos sujeitos, via assentamentos, que poderiam ser atingidos pela proposta formativa. A problematização que fazemos, portanto, se coloca na direção de que a Licenciatura em Educação do Campo, como Graduação, se apresenta a partir de demandas concretas e de atendimento a um público direto e indireto em diversas regiões do estado do Rio de Janeiro. Sua importância, nesse sentido, já se justificava, em 2010,

¹¹⁵ Retomaremos o conceito de *mística* no próximo subcapítulo, pela dimensão da linguagem com que se constrói pelos sujeitos de fala.

¹¹⁶ Aqui cabe uma observação. Sabemos que o PPC, por corresponder à identidade inicial de um curso, como perspectiva fundamental de formação, precisa ser flexível por natureza. Isso significa que sua versão primeira sofrerá tantos ajustes quanto forem necessários, tanto por atualização de algum aspecto estrutural da proposta formativa – em termos de identificação profissional –, quanto por inclusão e/ou exclusão de alguma disciplina ou elemento curricular substancial na matriz organizativa do curso.

pela necessidade, e urgência, dessa formação em diálogo com os assentamentos.

Assim, com foco sobre o segundo documento proposto, o Relatório Analítico e Descritivo das Atividades (RADA), intentamos revisitamos alguns pontos já discutidos do PPC, bem como outros que, na dinâmica de uma formação que se estabelece em curso, viabilizem uma análise do impacto dessa proposta de forma mais precisa – ou com elementos ainda mais reflexivos sobre. Neste primeiro momento de diálogo com o RADA, portanto, a intenção é a de buscar, no próprio relatório, alguns pontos que consideremos como fundamentais ainda na direção da história-memória do Curso e de seus sujeitos, para, só então, comparar os dois documentos¹¹⁷, em um diálogo não apenas projetivo-conclusivo, mas especialmente longitudinal pelos momentos e tempos diferentes em que cada um se produziu e se efetivou.

Com início em setembro de 2010 e término no mesmo mês de 2013, o relatório já aponta, em suas páginas iniciais, a importância do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), como instrumento propulsor de novas possibilidades de formação *em e sobre a* Educação do Campo, inclusive nas universidades. Assim, e ainda sobre a relação entre curso e instituição, o RADA também evidencia a necessidade, atendida pela Universidade, de novo edital para novos sujeitos da primeira turma, em uma perspectiva de ampliação do entendimento de assentamento como um lugar legítimo de ocupação por povos tradicionais. Dessa forma:

Cumpramos ressaltar que a UFRRJ realizou como contrapartida um segundo edital voltado para as populações tradicionais (quilombolas e caixaras). Portanto, a Turma de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ esteve marcada por uma ampla

¹¹⁷ Não compararemos o PPC e o RADA em todas as suas estruturas, mas apenas na linguagem metodológica, por comporem, de maneira especial, a formação neste Curso desta Universidade.

diversidade de sujeitos coletivos o que acarretou numa riqueza de conteúdos e troca de experiências (RADA, 2014, p. 05).

A primeira turma, portanto, passa a ser formada não apenas de sujeitos historicamente envolvidos com as causas da reforma agrária, por seus projetos coletivos de agricultura familiar inclusive, mas também por aqueles que, originários da terra – vivendo dela e por ela – a defendem como lugar de produção, mas também de vivências fundamentais à manutenção da própria história. Com organização bastante heterogênea, a identidade-memória do Curso, pela primeira experiência de composição de seus estudantes, já se efetiva, também pela análise do RADA, como um desafio de formação de sujeitos que, evidenciando suas diferenças, traçam elementos que se direcionam em uma formação única, na Universidade e até diante de cursos semelhantes, em outros centros de instituição superior.

Está colocada, pelo relatório, a relação desses mesmos estudantes com a instituição que passa a ser também ocupada por eles. Em que pese o segundo edital, aqui citado diretamente do RADA, o que tratamos, neste ponto, se consubstancia pelos diálogos não formais que se materializam no cotidiano, nas relações do dia a dia entre os sujeitos da LEC e a Universidade, representada como uma espécie de sujeito maior que compreende, por sua vez, muitos outros sujeitos em seu interior. Trata-se, sim, de uma articulação que envolve muitos elementos: sujeitos diversos, normas, posturas e cotidianos em um espaço que, por si só, também se sustenta como uma edificação a partir de um pensamento, de uma forma de ver o mundo.

Ao longo do relatório, as atividades acadêmicas, entre ações e disciplinas, foram apresentadas e descritas; mas queremos, especialmente pelo objeto de nossa pesquisa, destacar como a linguagem pôde ser abordada no RADA. A principal menção é

sobre o Laboratório de Mídias, Artes e Linguagens¹¹⁸, uma atividade acadêmica (AA) especial e fundamental ao longo do Curso. Por seu caráter diverso, sua composição era livre, apesar das orientações e das integrações junto às disciplinas e demais ações do Curso. Assim:

O Laboratório de Mídias, Artes e Linguagens funcionou em todas as etapas do Curso, sempre com um caráter experimental e voltado para as Artes e suas diferentes Linguagens. Ao longo do curso, buscamos apresentar a dimensão estética como algo fundamental e necessário de nossa formação humana, dimensão desprivilegiada seja nos cursos de formação política dos *movimentos* sociais, seja nos cursos de graduação das universidades. Mesmo como o inchaço das etapas, em virtude da exigência de cumprirmos as 3.540 horas em três anos, as atividades culturais surgem por dentro das etapas como práxis, educando o olhar para a elaboração teórica, bem como para a produção prática, seja através de textos, esquetes teatrais, fotografias ou instrumentos musicais (RADA, 2014, p. 66).

O trabalho dos Laboratórios que envolvia a linguagem, ao longo do Curso, considerava as múltiplas expressões de suas manifestações, tais como: audiovisual, teatro, escrita, oralidade, musicalidade. Essa formação, embora tenha se dado como uma atividade acadêmica, no entendimento de ser complementar, compunha a dimensão curricular dos estudantes tanto quanto as disciplinas. O fato, pois, de não ser um componente disciplinar não retirou, das AAs, sua importância junto ao currículo.

Compreendida, assim, como um elemento fundamental na perspectiva formativa diferenciada da LEC, a linguagem, por

¹¹⁸ Muito da relação da pesquisa com os Cadernos faz diálogo com o Laboratório em questão, como já mencionado anteriormente. Embora a confecção dos mesmos não estivesse restrita ao momento e nem condicionada como possível atividade dos Laboratórios, os encontros e as atividades dessa atividade acadêmica, a partir da Universidade, era uma possibilidade de falar sobre a escrita e de compartilhar o pensamento sobre a formação, inclusive pelo exposto nos Cadernos.

meio dos Laboratórios, estabeleceu uma ruptura com a formação acadêmica tradicional visando à profissionalização, especialmente considerando o tempo reduzido de três a quatro anos com que uma graduação precisa integralizar seu currículo. Esse ponto, ademais, também relatado no RADA, problematiza que, apesar da dificuldade da composição da carga horária entre disciplinas e atividades, as ações do Laboratório foram fundamentais, inclusive, na integração da turma e na continuidade qualitativa da própria graduação. Assim:

[...] o curso de extensão “Construção de instrumentos de percussão afro-brasileiros” [...] teve sem intencionar um papel importante na união da turma. Finalizado o curso básico (Etapas 1, 2 e 3), os educandos foram divididos em duas turmas de acordo com a escolha de suas habilitações, um certo distanciamento foi gerado com a ideia da turma de 'Agroecologia e Segurança Alimentar' e a turma de 'Ciências Sociais e Humanidades'. O objetivo principal do curso de extensão foi mostrar a prática da percussão como uma forma ancestral de manifestação cultural, relacionando com a nossa herança rítmica, os toques originários dos tambores africanos. O Curso durou os dois meses da etapa. Devido ao alto custo, visto que a produção dos instrumentos foi financiada pela LEC/Pronera, ou seja, compra de cabaças, peles de cabrito, martelos, cordas, ferros, linhas, furadeira, etc, oferecemos apenas 25 vagas. Dez para cada habilitação da LEC e 5 convidados da Universidade. Como a disputa foi grande, criamos a idéia de tambores compartilhados³, educandos convidando colegas da turma para construir os tambores juntos. Enfim, a oficina que seria nas quartas-feira das 19h às 21:30h terminava geralmente depois as 24h, tamanho o envolvimento emocional dos educandos. Utilizávamos o espaço do Grupo de Capoeira Angola do Mestre Angolinha que nos permitia guardas as ferramentas e ficar no espaço até mais tarde. O fato é que a oficina não terminava na quarta, durante a semana os educandos continuavam a trabalhar nos seus tambores, seja pintando, seja costurando, deixando de molho o couro, etc. Esta oficina nos chama a atenção da importância da cultura como práxis

na sua potência estética, ou seja, como momento de criação e de desenvolvimento da sensibilidade (RADA, 2014, p. 68).

Apesar de não estabelecermos o *movimento* de análise léxico-gramatical como requisito de apreensão dos escritos sobre a formação – nos documentos e nos Cadernos – queremos atentar para um elemento importante que Ricouer (2007) evidencia, via memória, quanto à apropriação da linguagem e sua tomada, por diversas vias de manifestação, a partir de traços de produção que os identifique. Como elementos de pertença, tais elaborações possuem, segundo ele, um aspecto fundamental de orientação quanto ao questionamento de antigas práticas de memória e de linguagem, inclusive.

Tratando, assim, da problematização entre memória e instituição, o autor evidencia sua preocupação com a seleção vocabular – também conceitual – que pode colocar na dimensão do ato de se lembrar de um fato ou de um dado importante, tal como aqueles apontados no PPC, mas especialmente no RADA, a própria lembrança “de si”, ou dos sujeitos de fala, entre todos os partícipes, na estruturação do Curso em sua primeira experiência de turma. A forma do verbo, quando acompanhada de um pronome, e no lugar da versão substantivada, portanto, pode refletir aquilo que interveio na própria composição memorial dos sujeitos. Isso porque:

A forma pronominal dos verbos de memória atesta essa aderência que faz com que lembrar-se de algo é lembrar-se de si. Por isso, o distanciamento íntimo, marcado pela diferença entre o verbo “lembrar-se” e o substantivo “lembrança” (uma lembrança, lembranças), pode passar despercebido a ponto de não ser notado (RICOUER, 2007, p. 136).

Com essa reflexão, Ricouer (idem) evidencia a relação entre os três sujeitos de atribuição da lembrança, que, segundo ele, são atestados no “eu”, no “coletivo” e nos “próximos”. O primeiro, do

narrador, também se materializa como um dos personagens, uma vez que, na adoção do verbo pronominal, se permite lembrar das próprias memórias durante o Curso (elemento até aqui resgatado via documentos, mas ainda a serem abordados via Cadernos). O segundo, coletivizado, se coloca nos grupos de estudantes que demonstram suas formações possíveis e que puderam ser relatadas, também em narrativa, no PPC e no RADA. E, por fim, os próximos, que seriam os sujeitos institucionais, também partícipes da proposta curricular, mas integrantes do projeto até certo ponto, tanto por ser a primeira turma ainda experimental à época, quanto pela participação indireta, apenas quando do contato com os estudantes, no período de realização do Curso.

Já em comparação analítica entre os dois documentos-memorais aqui dialogados, queremos apontar a direção de quatro pontos, abordados especialmente no relatório como dois desafios e duas dificuldades, nesta ordem. Ainda na perspectiva da proposta filosófica-educacional do Curso e do contexto originário dos estudantes da LEC, intentamos não mais separar esses dois elementos, pela importância que compreendemos ter, no RADA, sua abordagem analítica conjunta. O primeiro desafio recuperado no relatório – e de que trata a base filosófica estrutural do Curso, principalmente por considerar o perfil dos estudantes, de seus locais de origem – é apresentado pela metodologia da pedagogia da alternância, em comparação aos demais cursos da instituição. Assim:

O curso se constituiu num grande desafio para nós por ocupar um lugar muito específico no conjunto dos 57 cursos de graduação da UFRJ. Em primeiro lugar, pelo fato de ocorrer através da pedagogia da alternância, dividindo sua implementação, ao longo de seis etapas (3 anos), em momentos de Tempo Escola e em momentos de Tempo Comunidade. Tratava-se do único curso de graduação que funcionava dessa maneira. Isso acarretou, obviamente, um conjunto de muitas dificuldades: só para citar algumas, alojamento, participação dos professores no curso, dentre outras. Os professores participaram do curso acumulando suas atividades de rotina nos

seus cursos de origem e após a sua primeira etapa apenas duas professoras foram dispensadas de suas turmas para ficar à disposição das atividades da LEC (RADA, 2014, p. 04).

A metodologia em destaque, embora colocada como o principal elemento do desafio, traz, para nós, outra evidência fundamental: o fato de, ainda quando se considera a formação pública, mesmo que em caráter experimental, não se ter o suporte institucional necessário para que se possa sair do experimento e propor a regularidade do projeto – e isso tanto nos micros quanto nos macros espaços¹¹⁹. Nossa crítica, portanto, recai sobre o fato de vermos se repetir, especialmente nas universidades públicas, o sucesso de um curso, de um projeto ou mesmo de um programa muito mais por consequência das ações coletivas e dos sujeitos à frente da proposta do que, efetivamente, pelo apoio estrutural para que a formação esteja a contento. Não raro, o relatório ainda destaca, no mesmo ponto, que “o curso tomou como base a organização das atividades a partir dos sujeitos coletivos, já que os estudantes encontravam-se agrupados a partir dos *movimentos* sociais e de seus territórios de origem” (idem, p. 04-05).

Voltamos à antiga problematização¹²⁰ de que, nesses espaços, o discurso institucional talvez seja menos definidor, em termos qualitativos, do que o dos próprios partícipes – entre docentes,

¹¹⁹ Os micros espaços, assim abordados, seriam aqueles espacialmente mais próximos, como o instituto que compreende o curso e/ou a própria universidade, por serem instâncias que têm caráter deliberativo e possuem rubrica e/ou centro de custo próprios, dentre o orçamento geral/anual de toda a instituição. Os macros espaços, neste mesmo sentido, seriam aqueles não apenas mais distantes, mas que configuram instâncias superiores, com dotação orçamentária nacionalmente distribuída, como Ministérios, Secretarias e Fundos/Fundações.

¹²⁰ Não queremos, por não ser o objeto e nem a direção aqui proposta, entrar na discussão sobre política educacional. Apenas sinalizamos que, no âmbito do debate sobre política, a discussão sobre orçamento e sobre participação e planejamento, por exemplo, há muito vem sendo travada por autores como Dermeval Saviani. Como indicação, vale a leitura de SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

discentes e técnicos – que efetivam a possibilidade de uma proposta funcionar, porque auxiliam a driblar os impasses do cotidiano, de forma propositiva e criativa. Em sequência, o segundo desafio, pela filosofia proposta, recai sobre o diálogo entre a educação popular e os entraves institucionais, pois, mais uma vez, a LEC:

[foi o] único curso de graduação que funcionou integralmente a partir dos princípios da educação popular (Paulo Freire) o que leva: a) à construção de conhecimentos a partir do estudo da realidade das lutas e dos territórios ocupados; b) ao desenvolvimento de um processo de ensinoaprendizagem baseado na interdisciplinaridade, partindo de uma questão problematizadora que se desdobra do estudo da realidade e que articula os conteúdos das diversas disciplinas; c) à implementação do Trabalho Integrado como principal forma de avaliação (RADA, 2014, p. 04-05).

Ao compararmos os discursos entre o PPC e o RADA, vemos que, pela apropriação dos dois desafios – e na tentativa de resumilos em um só, posto que ambos têm a mesma base crítica – compreendemos que, em verdade, o principal desafio entre a projeção e o relato está no embate, a partir de uma instituição conservadora e de muitos cursos, em reconhecer que a LEC, mesmo em sua primeira turma, conseguira se desenvolver a partir da proposta de uma *educação do campo* e não *para o campo*. A locução adjetivada não apenas pressupõe mudança de paradigma conceitual, mas, sobretudo, de deslocamento no protagonismo dos sujeitos – destacando aqueles que realmente precisam ser evidenciados em seus próprios processos de formação. Assim é que, via metodologias diferenciadas, tanto no projeto político de curso quanto no relatório final, a Educação do Campo se confirma como uma proposta que se estende para além de um preceito filosófico: ela se concretiza a cada etapa da aprendizagem, no tempo comunidade e no tempo escola, mesmo que em apenas três anos de Curso. Em outras palavras, se consolida como uma “educação contextualizada a partir das visões de mundo e das

questões inerentes às lutas e às memórias das experiências sociais dos assentados, dos pequenos agricultores e das populações tradicionais” (idem, p. 04-05).

Seguindo a ideia de aproximação entre os dois documentos, aportamos naquilo que o próprio relatório – inclusive ao se referir à projeção realizada pelo PPC – aponta como dificuldades vivenciadas. A primeira delas é apresentada como sendo a dificuldade no planejamento e na gestão dos recursos, não apenas pelo acúmulo de tarefas docentes, mas especialmente pela falta de conhecimento técnico específico na área. Assim:

Os docentes das Universidades, além de não possuírem formação nesta área, acumulam tarefas de coordenação, de ministrar aulas, de orientar educandos e de acompanhar o tempo comunidade. Não cabe, portanto, acumular a tarefa do diálogo institucional para as questões burocráticas e operativas no que diz respeito ao funcionamento do Destaque Orçamentário. Esta questão é muito séria, pois acarreta prejuízos no funcionamento do Curso, em especial no acompanhamento do Tempo Comunidade. Sem um trabalho sério de acompanhamento nos territórios, a pedagogia da alternância fica prejudicada (RADA, 2014, p. 05).

Vale o destaque que nem mesmo as funções de coordenação e/ou de supervisão, nas universidades, podem ser consideradas como atribuições de que os servidores, nesta posição, detêm a priori. Essa fragilidade apontada no relatório, nesse sentido, representa um ponto importante que pode prejudicar o acompanhamento tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade, mas com ainda mais possibilidade de agravo para o segundo momento, tendo em vista o deslocamento e o recurso para o custo proveniente dessa estada em outra localidade.

Ainda com pensamento na parceria com o INCRA, pelo convênio Pronera, o apontamento das dificuldades caminha na direção de garantia do próprio Curso no modelo implantado, com a problematização da manutenção das classes populares no ensino superior. Mais do que a necessidade de mais verba,

portanto, a preocupação se estabelece também – e até com prioridade, tendo em vista emergir no relatório – na gestão orçamentária como possibilidade de continuidade dos estudantes daquela turma e do próprio Curso que se iniciara na Universidade.

Neste mesmo sentido, a segunda dificuldade se apresenta como a necessidade de se enxergar cada curso para além de seu código de inscrição na instituição¹²¹. A relação precisa estabelecer que cada formação é única, sendo seus estudantes igualmente diferenciados e muito mais do que uma codificação de matrícula inclusive. A crítica de fragilidade, neste segundo ponto, recai sobre a forma dura/objetiva, e por vezes intolerante, de ‘ter de’ condicionar todos os cursos – e por consequência todos os estudantes – no mesmo regime de ensino e de aprendizagem. E isso inclui avaliação, identidade, formação. Assim:

Outra grande dificuldade que deve ser dialogada entre o INCRA/PRONERA e as Universidades é a questão da incompatibilidade do sistema de créditos com o sistema da alternância. Como adequar o sistema de alternância no sistema de frequência e avaliação do sistema de créditos? (RADA, 2014, p. 06).

Em que pese, pois, a metodologia diferenciada da alternância se configurar, no PPC e no RADA, como perspectivas de ruptura de uma formação tradicional, a relação institucional não se demonstrou flexível o suficiente para, na recepção efetiva de outra proposta formativa, promover a adequação necessária de seu sistema de créditos, e não o possível condicionamento dos sujeitos ao instituído. Neste sentido, vemos o quanto da história-memória

¹²¹ Queremos esclarecer que aqui trabalhamos com a ideia de que não apenas os estudantes são codificados quando ingressam nas universidades, por meio da matrícula, mas os próprios cursos, ao serem aprovados e previamente reconhecidos para o início de funcionamento, também passam a ser reconhecidos através de um número institucional – indicativos numéricos de referência e de conferência, inclusive, pelo MEC.

da instituição, via documentos oficiais, pode ter influenciado na perspectiva de uma construção efetivamente decolonial, mas ainda deixando expostas algumas amarras e alguns obstáculos à sua plena concretização.

Pela aproximação das dificuldades, portanto, entendemos que a dependência de um orçamento com fragilidade de gestão e a continuidade padronizante de modelos de curso se resumem, institucionalmente, em uma contrapartida baixa da Universidade para a recepção concreta e material de seus (novos) sujeitos. Apresenta-se, por fim, como uma resistência institucional diante de novas práticas instituintes¹²² – ainda que, pela formalização do processo de ensino, o próprio instituinte se coloque como possível incluído no instituído para fins de certificação e de reconhecimento de um processo formativo, como foi o caso do Curso ao questionar a adaptação e/ou a existência de um novo sistema de ensino, diferentemente do de crédito, e com a mesma aplicação de rubricas¹²³ para liberação da verba destinada à LEC.

¹²² Aqui estamos adotando a ideia de que a Educação do Campo, como uma modalidade formal de ensino reconhecida desde 2010, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução n.º 04/2010/CEB/CNE), ainda pode apresentar práticas instituintes em suas propostas, tendo em vista que, mesmo institucionalizadas, têm, em sua acepção, uma natureza de luta política e de respeito aos povos tradicionais. Ademais, mesmo com o Decreto n.º 7.352/2010, em que passa a ser instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), assim como a publicação da Lei n.º 12.695, a discussão entre o instituído e o instituinte ocorre no âmbito dos sujeitos em sua relação com a instituição. Dessa forma, apesar de ser parte da educação formal e de já considerada, legalmente, como formação inclusive de ensino superior (visando justamente o atendimento às escolas do campo), continuamos a denominar de instituinte as práticas que circulam *por dentro* e *apesar de* uma relação já institucionalizada.

¹²³ O sistema de controle e de dotação do orçamento que chega à Universidade para ser distribuído entre Institutos e Cursos, além do previsto para o centro de custo pela quantidade de alunos e de graduações e pós-graduações, também é realizado por meio de editais, em que a solicitação de compra e de bens/ serviços a serem adquiridos se faz por meio de rubricas específicas que determinam e que orientam a natureza daquilo com que a verba disponível pode ser gasta naquela

Retomando a epígrafe com que abrimos este subcapítulo, intentamos fechá-lo com uma problematização que entendemos necessária: sobre “pensar que [se] sabe”. O cruzamento entre os dois documentos oficiais – e constituintes da história-memória do Curso, como discutimos – nos revelou o quanto distante ainda têm se encontrado efetivas ações decoloniais na educação, também no ensino superior, e talvez mais ainda nestes espaços, pelo caráter sobretudo conservador com que essas instituições ainda mantêm seus discursos de formação profissional, porque muito – ou cada vez mais – próximos de uma perspectiva de saída para atendimento ao mercado.

Com isso, ainda se observa que espaços temporais de atenção com o processo formativo em si padecem frente à dinâmica de padronização de um perfil de formação preso e fixo a prazos, a avaliações formais e a controle da produção, muito mais do que o acompanhamento de cada etapa de aprendizagem. Tal como Iasi na mesma epígrafe, apesar da perspectiva inovadora e considerada como um avanço pelo próprio RADA, o *movimento* de percurso da LEC, em sua primeira turma, e em considerando a história-memória da instituição, se manteve “fechado em si mesmo: faz[endo-se em] muralhas”.

A Universidade, a partir disso, progride na perspectiva de uma oferta de Curso que se apresenta e que se consolida, nesta primeira turma, por uma proposta filosófico-educativa decolonial, mas ainda resiste, na direção contrária, como uma edificação que, via muros e muralhas, nem tanto evidencia seus sujeitos de dentro; tampouco todos os seus sujeitos de fala. E é neste sentido que tanto os desafios quanto as dificuldades apontados no relatório, apesar de um PPC tão próprio, dinamizam o olhar ainda necessário e cuidadoso quanto ao lugar da *Educação do Campo* e da *Pedagogia da alternância* – considerando-as como propostas

ocasião/por meio daquela chamada e/ou abertura de possibilidade. Isso, ainda, ocorre dentro de um tempo previsto, geralmente curto, em que o orçamento precisa ser aplicado.

decoloniais¹²⁴ a partir da educação popular – nas instituições de ensino. Tanto a modalidade quanto a metodologia diferenciadas e aplicadas ao longo do Curso representam, para nós, nem tanto dificuldade, mas um desafio sim, no sentido de suas garantias efetivas sobretudo nas instituições formais de ensino. O processo decolonial, nesta composição da história-memória, ainda carece de uma efetiva ruptura, como ação, para (re)existir.

5.2. Sobre a memória-história dos Cadernos

Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma do muro, orgulha-se de seu
casulo.
Até que maduro explode em voos, rindo do tempo que
imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos no orvalho de cada dia.
Mauro Iasi¹²⁵

Na sequência analítica das narrativas dos sujeitos de fala, o presente subcapítulo se coloca no limite entre práticas institucionais que ainda resistem, em seus modelos tradicionais de ensino, e as ações decoloniais de educação que, igualmente por resistência, se assumem no mesmo espaço institucional, apesar de. Também poderíamos iniciar a problematização, pelas palavras de Iasi, na comparação de uma história sobre o Curso, na Universidade, que ainda “orgulha-se de seu casulo” e da

¹²⁴ A consideração da Educação do Campo como modalidade decolonial, assim como da Pedagogia da Alternância, não está relatada no RADA. Essa interpretação, por meio das análises e do cruzamento com os conceitos dialogados nos capítulos anteriores, ocorre na perspectiva que vimos assumindo nesta pesquisa.

¹²⁵ IASI, Mauro. *Aos educadores populares – aula de voo*. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

memória, nos Cadernos que, explodindo “em voos”, expõe aquilo que “guardava preso o que sabia”.

Assim, ainda que a ideia de memória-história não represente uma oposição imediata à história-memória, anteriormente elaborada, a pretensão, neste espaço, é a de destacar a história, via memórias, do Curso da LEC na Universidade, por vias *também* não, ou pouco, ‘institucionais’. Para tanto, consideraremos como as lembranças *da* e *sobre* formação são resgatadas nos Cadernos pelos estudantes, especialmente a partir daquilo que representa a Educação do Campo para eles.

No retorno de nossa viagem acompanhada pelo Dicionário da Educação do Campo¹²⁶, temos que o conceito desta modalidade educacional, no verbete educação do campo, ainda em processo de construção, se apresenta pela valorização dos sujeitos envolvidos em seu projeto, mas para além dele. A formação, portanto, *na, para* e *sobre* a Educação do Campo, destaca seus partícipes, mas “não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia” (CARDART, 2012, p. 262).

Como práxis que aponta sobre si e sobre a realidade social, mas principalmente sobre si no mundo, a memória refletida nos Cadernos tem o pressuposto pedagógico de (re)construir reflexões sobre educação e trabalho, sobre formação e cotidiano, sobre relações sociais outras. Nas reminiscências de cada linha da produção dos estudantes, não é apenas a lembrança formativa que se traz à tona: é projetada, na mesma direção, a possibilidade de se pensar em outros caminhos, futuros, para a vida em sociedade. Assim:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a

¹²⁶ CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CARDART, 2012, p. 263).

Dessa forma, a memória-história a ser trabalhada neste subcapítulo compreenderá a análise dos Cadernos pelo viés memorial que resgata e que projeta com a mesma intensidade – pela resistência das narrativas a partir da autoconsciência revisitada pelas experiências contadas, como dialogamos com Adorno (1995), ainda no capítulo três. Assim, partimos do entendimento de que a formação dos sujeitos de fala na Universidade, a ser considerada neste ponto, precisa integrar a memória pregressa desses mesmos estudantes, a partir daquilo que se tem constituído do diálogo anterior com a educação básica do campo, pelas relações estabelecidas com o trabalho, com a educação e/ou com as demais relações sociais oriundas de seus territórios.

Para tanto, por ser nosso objeto material de análise os Cadernos Reflexivos, não nos limitaremos, neste espaço, a apresentar as características de cada educando, em sua possível relação com a Universidade, nem mesmo por meio dos seus escritos, tendo em vista a quantidade de estudantes que conseguiu se formar¹²⁷. A integração da memória, portanto,

¹²⁷ Ao final da primeira turma da LEC, cinquenta e um (51) estudantes são apresentados no relatório final (RADA), ainda distribuídos pelas regionais de seus territórios de origem, a saber: Regional Metropolitana: Campo Alegre-Nova Iguaçu; Terra Prometida-Caxias; Marapicu-Nova Iguaçu; São Bernardino-Nova Iguaçu; Cachoeira Grande-Magé; Quilombo das Guerreiras-Rio De Janeiro; Japeri; Sindicato dos Trabalhadores Rurais-Caxias. Regional Médio Paraíba; Regional Norte: Assentamento Cantagalo-Rio Das Ostras; Assentamento Celso Daniel-Macaé; Assentamento Zumbi dos Palmares-Campos dos Goytacazes; Assentamento 13 de Maio-Espírito Santo; Assentamento Cambucaes-Silva Jardim. Regional Sul Fluminense: Quilombo Santa Rita do Bracuí-Angra dos Reis; Aldeia Sapukay-Angra dos Reis; Praia do Sono-Paraty. Regional São Paulo.

buscará refletir a atualização – ou a presentificação – das lembranças formativas, conforme discutimos no capítulo três, das passagens analisadas neste subcapítulo, antes mesmo de ingressarem no espaço formal de educação superior.

Com intuito, assim, de evidenciar o(s) Memorial(is) e as identidades, pelas narrações em escrituras da LEC, os Cadernos analisados ao longo dos próximos diálogos serão apresentados em suas principais características. Procuramos continuar com a identificação entre a produção realizada no Tempo Comunidade e no Tempo Escola, em destaque, embora, em nossa análise, essa diferenciação não tenha um significado de separação, mas, sim, de fidelidade e de compreensão de como, nesses registros, as interferências dos pares em diálogo podem ter influenciado para mais ou para menos a seleção daquilo que fora revelado nas narrativas.

Partimos, assim, da concepção de que pela centralidade dos/nos sujeitos, se faz também necessária a consideração do que vimos aqui reproduzindo como a Pedagogia da Alternância, dividida em Tempo Escola e em Tempo Comunidade¹²⁸. Atribuída pelas escolas do ciclo básico da Educação do Campo, a proposta pedagógica em alternância atribui importância aos ciclos de formação, em respeito às realidades do estudante, em geral trabalhador dessas escolas ou que lida com a colheita, mas, também, em relação ao tempo de aprendizagem com que suas vivências se colocam para a instituição escolar. Nas palavras de

¹²⁸ A Pedagogia da Alternância é uma construção elaborada pela/para a educação básica do campo, em respeito aos tempos de relação com o campo, e com a produção, com que os sujeitos precisam lidar. Na educação superior, alguns cursos continuam a utilizar essa expressão, mantendo-se inclusive a nomenclatura “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade”, como é o caso do Curso por nós tomado como campo de análise. Muito comum, também, e a partir dessa perspectiva, é a consideração sobre os “Tempos de formação humana”, tal como o verbete construído por Arroyo (2012) no Dicionário da Educação do Campo. Apesar de, na análise dos Cadernos, diferenciarmos as produções no TE e no TC, as etapas de formação não foram por nós separadas neste modelo adotado entre os Tempos.

Arroyo, “dar centralidade aos tempos de formação humana carrega uma opção de pôr uma concepção de educação como humanização e pela retomada da educação, da formação humana, como direito” (2012, p. 734).

Dessa forma, dos Cadernos entregues às Coordenações¹²⁹, geral e pedagógica, tivemos o contato com sessenta e seis (66) referentes às etapas mais básicas (de 1 a 4) do Tempo Comunidade; e cento e dois (102) do Tempo Escola. Todos foram analisados, e selecionamos vinte e sete (27) do TC e vinte e nove (29) do TE para serem utilizados como pontos de apoio à socialização das escrituras. Os critérios considerados tomam, como principais elementos, aqueles que demonstram uma forma típica de escritura, em continuidade possível às suas vivências, e apesar de serem inscritos em um processo institucional de formação.

Mesmo em quantidade superior dos Cadernos das etapas do TE em relação as do TC, procuramos manter uma relação equilibrada entre as produções de ambos os tempos da alternância, de modo a não evidenciar uma em detrimento a outra. A seleção, por fim, buscou considerar os Cadernos que, à semelhança de outros, tenham conseguido expressar a mesma

¹²⁹ Apesar de ser uma prática programática de entrega dos Cadernos, ao final de cada etapa, o percurso de “controle” não poderia ser uma ação sistemática junto aos estudantes. A própria dinâmica de vida e de ida e vinda para a Universidade e para os territórios de origem, ademais, pode não ter contribuído para que a garantia de devolução dos escritos acontecesse, especialmente porque os Cadernos acompanhavam os estudantes em suas viagens formativas – para o TC, para o estágio, para os projetos, etc – o que, talvez, justifique a quantidade superior ser justamente a referente aos Cadernos das etapas do TE. Queremos, ademais, contribuir com duas reflexões sobre este aspecto: a primeira vai na direção da dificuldade e/ou da insegurança quanto ao que se vai expor em escrita ou o que se quer revelar – sendo, pois, a entrega um desafio a essa possível realidade; a segunda, e ainda em diálogo com a anterior, pode se apresentar como uma subversão à data fixada da entrega, como tentativa de resistir a uma exposição que não se quer. Apesar dessas intervenções, vemos que a participação nos Cadernos, em geral muito preenchidos, não foi alterada ou forjada pelos estudantes.

mensagem, a partir de outras manifestações inclusive¹³⁰. Não houve, pois, neste sentido, nenhuma desconsideração de algum Caderno que não tenha sido representado – em proximidade de escrita e de representação – por outro.

Os Cadernos Reflexivos, esses mesmos que vimos assim denominando por uma organização de nomenclatura e de apropriação pelos estudantes, também receberam, na escritura com que os próprios licenciandos os apresentavam – em geral nas capas ou nas primeiras páginas, junto aos seus nomes¹³¹ – outras formas nominais: “Diários de bordo”, “Diários reflexivos”, “Memórias”, “Agenda”¹³². De todos os títulos recebidos, no entanto, um deles se destaca: “Vivências”. Em mais de um

¹³⁰ Queremos aqui reiterar que não partimos de uma seleção com correção vocabular e/ou ortográfica. Pelo contrário: outras manifestações de linguagem, as quais nos referimos, ilustram exatamente a possibilidade de que as análises procuraram trazer o diferencial, na perspectiva decolonial, não apenas no gênero narrativo dos Cadernos, em uma formação de nível superior, mas, sobretudo, na utilização de outras expressões, tais como imagem em colagem, desenho, poesia, música, charge, enfim, pistas linguísticas, textuais, de composição de outra possibilidade de letramento acadêmico.

¹³¹ Por não serem os estudantes nosso referencial de análise, mas sim suas produções, e também para não os expormos desnecessariamente, não utilizaremos seus nomes “reais” na pesquisa. A referência de produções oriundas de sujeitos diferentes, dessa forma, será realizada por meio de iniciais alfabéticas tanto para os licenciandos produtores dos Cadernos quanto para os docentes que, porventura, tenham sido citados ao longo das narrativas. Os discursos das produções, no entanto, terão seus trechos fielmente reproduzidos, com suas marcas textuais típicas. Adotaremos a ideia de “Figura”, abreviada em “Fig.”, quando da abordagem imagética dos Cadernos, embora as entendamos como textos ilustrados.

¹³² Muitos Cadernos apresentam o formato de “agenda” – não apenas pelo aspecto físico do suporte de registro, sendo, pois, uma agenda realmente – mas pela sistematização entre datas e atividades a cada etapa do TC e do TE. Importante sinalizar que, em nossa análise, isso não diminuiu o efeito narrativo dos escritos. Pelo contrário: ao adotarmos também um desses Cadernos para a socialização do que fora produzido, a intenção é a de demonstrar como, metodologicamente, a proposta dessas escrituras *também* gerou o efeito de pesquisa e de reflexão *inclusive* pela sistematização das práticas.

conjunto de escritos, o termo “Caderno” cedia lugar à ideia de que ali seriam apresentadas as experiências, vivenciadas, de sujeitos que, mesmo na Universidade, continuavam a narrar suas próprias histórias – e a trazê-las de outros espaços/seus territórios, não apenas em continuidade, mas *para* o novo lócus formativo – assim como o sujeito que se permite estender por cada folha por ele inscrita em sua narrativa, como já dialogamos sobre.

Utilizando cadernos escolares pequenos, cada licenciando-autor teve, em geral, um caderno para cada tempo na alternância, em cada etapa. Apresentados a partir desse formato, a grande maioria dos textos autorais sobre a formação dos licenciandos, por eles mesmos, tinham a mesma configuração espacial (Fig. 1); outros, no entanto, nem sempre eram adotados a partir do formato¹³³ de um caderno propriamente dito (Fig. 2 e 3) – com brochuras, folhas presas e ordenadas; mas, apesar disso, seu conjunto de mensagens era igualmente – ou até mais – significativas quanto ao memorial de percurso na LEC:

¹³³ Na maioria dos casos em que os escritos dos licenciados foram registrados em folhas avulsas ou fora de um modelo tradicional de caderno, algumas explicações eram inscritas na própria elaboração textual por eles: ora justificadas como demora de ingresso/de participação no Curso; ora como atraso no ato de pegar o caderno com a coordenação do Curso; ora, por fim, como um possível esquecimento, ou dificuldade de tempo, naquela etapa, de retomada do memorial para a entrega a tempo.

Fig. 1: Aspecto geral dos Cadernos



Fig. 2: Outro formato dos Cadernos

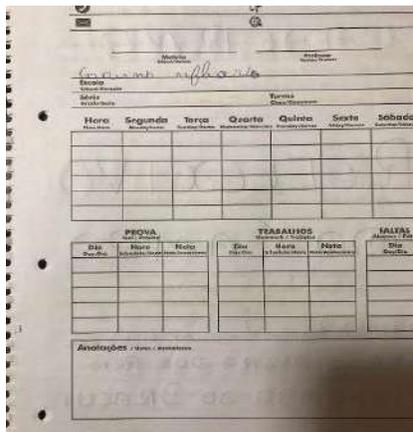
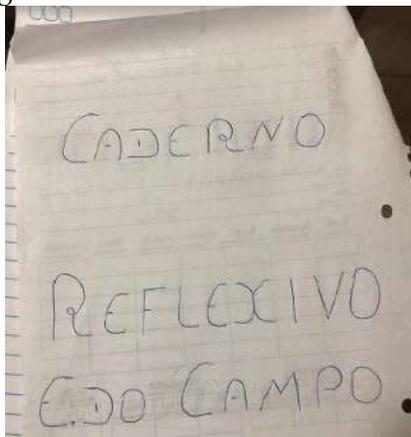


Fig. 3: Outro formato dos Cadernos 2



Outras importantes características encontradas de maneira geral nos Cadernos dizem respeito à apresentação estética com que foram compostos. Mesmo em sendo suportes pequenos, geralmente utilizados por crianças, os cadernos – muitos deles doados e/ou adquiridos pela coordenação e pelos estudantes através de diferentes formas de ajuda – logo ganhavam identidade própria de cada licenciando, e até da turma, a começar pelas capas – da mesma consciência estética de que falamos, em

um capítulo anterior, pela autoprodução de suas próprias vivências –, sendo a reexistência que pode levar à resistência.

Enfeitados ou encapados de um jeito particular, os Cadernos se destacavam como uma necessidade de marcação de um princípio estético *também* do campo, por meio de estampas, de mensagens ou de imagens significativas em relação aos territórios de origem dos estudantes. Constituía-se, pois, já em sua ornamentação inicial, como suportes-símbolos de sujeitos que precisavam gerar suas expressões por diversos canais e a partir de diferentes formas. Assim:

Fig. 4: Capas com elementos-memória dos territórios



Fig. 5: Capa com rótulo geracional/espacial de um território



Fig. 6: Capa com memória da ancestralidade dos territórios

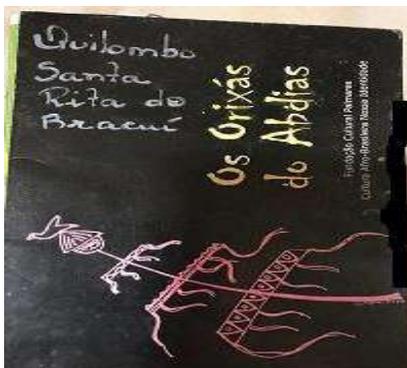


Fig. 7: Capa com símbolos subjetivos de um território



Utilizando-se de várias manifestações da linguagem – diferentes e complementares – os licenciandos puderam (se) expor, evidenciando suas formas próprias de ver o mundo e de analisar aquela realidade tão nova na qual se encontravam. Internamente, nas páginas que aos poucos eram preenchidas, a composição também se tecia de maneira especial, e não apenas com relatos sequenciais das ações a cada tempo ou a cada etapa. Dessa forma, ao se permitirem a elaboração de uma forma simbolicamente única, conseguiam, com isso, não fugir de seus territórios. Por meio dessa localização de seus espaços em outros (novos) espaços, eles se encontravam e reorganizavam seus coletivos em si mesmos, como podemos perceber nas imagens-texto a seguir:

Fig. 4: Capas com elementos-memória dos territórios

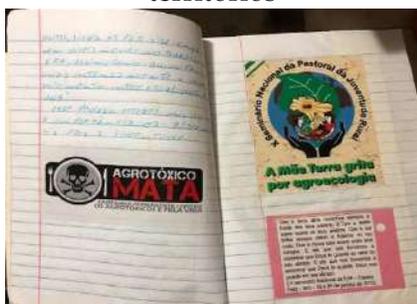


Fig. 5: Capa com rótulo geracional/espacial de um território



Fig. 8: Imagem interna e particular do Caderno

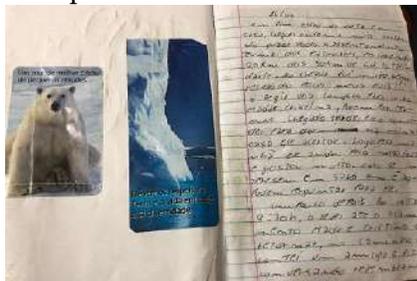
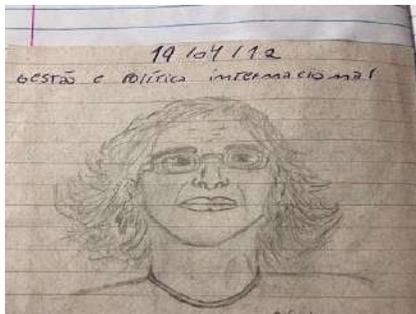


Fig. 9: Imagem interna do Caderno com diferentes textos



Os exemplos anteriores trazem para nós muitos significados: desde os adesivos ou os recortes de jornais e de revistas sobre agrotóxicos, agroecologia e preservação do meio ambiente, até os desenhos autorais das representações importantes para os estudantes. Destaca-se, além disso, na Fig. 10, o tíquete de ingresso/de autorização para o refeitório, o Restaurante Universitário (RU) da Universidade. Esse acesso ao RU é uma marca importante para os licenciandos da LEC, tendo em vista que, mesmo sendo previsto como um direito aos estudantes, é cobrado um valor simbólico de aquisição dos tíquetes para cada aluno. Na LEC, no entanto, seus estudantes conseguiam acesso especial pela verba de contrapartida¹³⁴ entre a Universidade e o convênio Pronera nesta primeira turma.

Ainda sobre a estrutura dos Cadernos pelas colagens – compreendida por nós como um grande mosaico de cor, de afeto, de registro e de (in)formação – a poesia escrita e desenhada, intertextual ou autoral, também ganha destaque nessa heterogeneidade textual. Com isso, viabiliza o acesso à reflexão de si e do coletivo, tanto pela mensagem de João Cabral no poema “Tecendo a manhã”, em que “um galo sozinho não tece uma manhã”, quanto pela voz de um dos estudantes ao relatar o processo de adoecimento de “boa parte da turma” ao final de uma das etapas, por conta do excesso de atividades. São, pois, marcas instituintes de uma escritura que precisa se revelar por si, no processo individual com que cada estudante via a LEC, mas também por um coletivo, de *movimentos* e de turma, ali presente. Assim:

¹³⁴ Uma das rubricas destinadas ao convênio tinha como objetivo justamente a liberação do acesso e do tíquete de consumo das refeições aos estudantes, administrada pela coordenação do Curso – daí a impressão nominal e especial do Curso nos tíquetes especialmente destinados à LEC/Pronera.

Fig. 12: Composição de textos em colagem-lembrete-memória

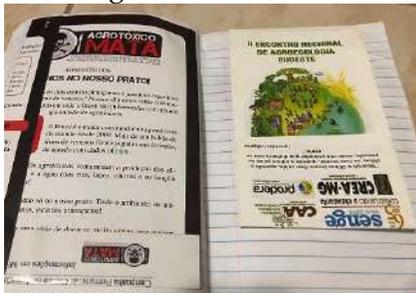


Fig. 13: Texto dialógico com poesia

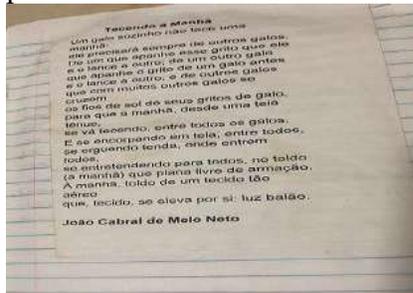


Fig. 14: Integração entre textos poéticos autorais e críticos

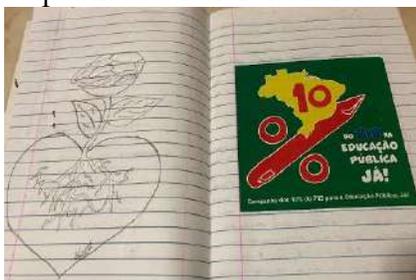


Fig. 15: Texto múltiplo e crítico de si e do coletivo



Percebemos que muitas colagens, ademais, têm, nos Cadernos, a função de lembrete-memória sobre eventos e sobre participações importantes dos estudantes nos referidos seminários, congressos, simpósios. Tal como a colagem dos tíquetes, esses textos de panfletos e folders se materializam como uma ocupação necessária nesses espaços, que precisa ser lembrada quanto à sua data de realização e, depois, documentada como uma marca de conquista de presença confirmada em sua edição. Outro destaque também merece nosso novo olhar: o fato de, em muitos Cadernos, alguns trechos sofrerem realces de canetas marca-texto e/ou de recursos manuais, como traçados circulares ou sublinhados – o que nos leva à compreensão de uma estratégia especial de, na narrativa, evidenciar ainda mais aquilo

que se quer expor¹³⁵ – dentre os quais uma aula com um representante guarani (Fig. 16); a participação do *movimento* estudantil junto ao posicionamento de Greve (Fig. 17); a felicidade na aquisição de duas obras, ou “livros grossos”, os primeiros assim adquiridos, visando inclusive à monografia (Fig. 18); e, por fim, a reflexão necessária e exposta claramente sobre a condução ideológica do Curso, quando da pergunta duplamente em destaque: “De que educação do campo estamos falando?” (Fig. 19). Os trechos originais são assim apresentados:

Fig. 16: Texto-destaque com marca-texto

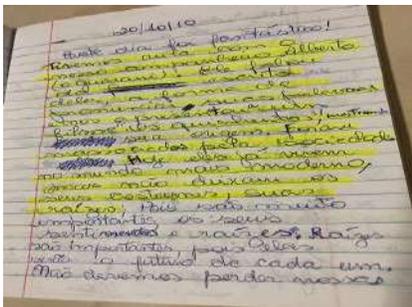
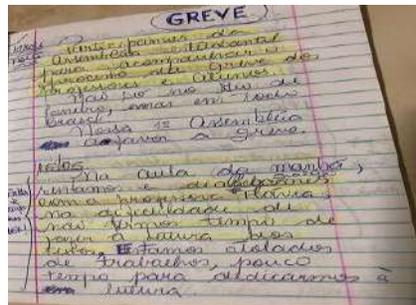


Fig. 17: Texto-destaque com marca-texto, palavra em maiúscula



¹³⁵ Apontamos essa como uma característica especial em um texto narrativo-argumentativo, por entendê-lo, por ele mesmo, como um gênero que já seleciona o que se vai expor. O destaque, sobre essa seleção, portanto, é por nós compreendido como um macrodestaque, ou, ainda, como metadestaque – evidenciando um aspecto que não só é *importante* colocar, mas *necessário* apresentar.

Fig. 18: Texto-destaque com marca-texto e palavra sublinhada

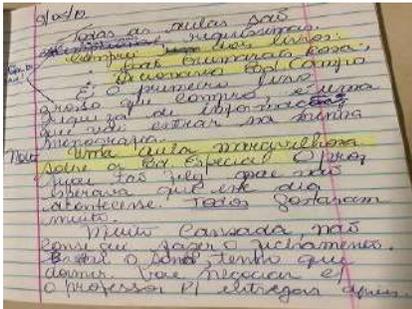
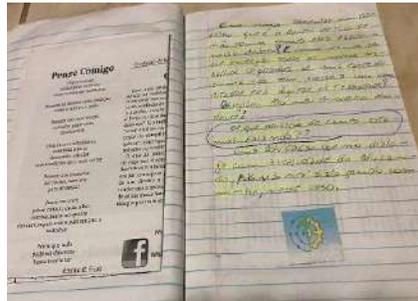


Fig. 19: Texto-destaque com marca-texto e recurso circular



Em recuperação dos diálogos-conceituais sobre identidade e memória, voltamos a Hall (2003), inicialmente, para problematizar como esse *movimento* de escrita inscrita nos Cadernos pode ser compreendido como uma diáspora que extrapola a chegada e o retorno dos estudantes em constante transição pelos tempos escola e comunidade da alternância. Esse resgate dos territórios, via heterogeneidade nos escritos, se apresenta como uma composição diaspórica formativa, que confronta os entrelugares por onde circulam os sujeitos da LEC durante o mesmo semestre letivo. Mais do que identidade, é justamente pela identificação dos sujeitos (HALL, 2000), ao se apropriarem de um coletivo que inclusive está/permaneceu nos assentamentos, que outra proposta de memória se compõe.

No aspecto da memória, já em discussão, queremos recuperar a problematização de Nora (1993) quanto à crítica aos lugares fixos da memória, como se fosse possível sua eternização. Os Cadernos, em uma análise inicial de seus aspectos estéticos-textuais, nos demonstram justamente o contrário, em concordância com o autor: quando evidenciamos os sujeitos de fala, em sua vivacidade de relação inclusive com o suporte de memória, o aspecto memorial se torna suscetível a lacunas, sendo não-linear ou não-sequencial, porque se materializa pelo o que se quer recordar.

Ademais, os grupos-memória apresentados nos Cadernos – em geral trazidos junto à capa ou na contracapa pelo nome dos assentamentos – representam essa relação indissociável entre identidade-memória-identificação dos sujeitos. Isso, segundo Halbwachs (2013), só se faz possível justamente pela aproximação entre o conjunto “eu-nós-eu” em cada depoimento, compondo sobre si e sobre o outro, sempre a partir de um *movimento* de reminiscência coletiva.

Tomando, assim, os sujeitos licenciandos, vemos que seus vestígios de memória (POLLAK, 1992) – em folderes, em rótulos, em tíquetes – revelam vidas reais, parte de uma história social em que os estudantes passam a ser, pelos Cadernos, guardiães de um memorial (idem) que se estabelece *também* por seus escritos, mas não só. Ainda que sejam instrumentos institucionais, as composições se permitem como memórias negociadas nas instâncias do Curso, a começar pela relação com a coordenação que, com frequência, lia e fornecia, por escrito nas próprias páginas, um retorno pedagógico sobre as narrativas, como se pode verificar nas figuras 17 e 18, por exemplo.

Todas essas marcas próprias nas produções acadêmicas, as quais também chamamos de composições heterogêneas das escrituras¹³⁶, ou *autobiografias acadêmicas*, se constituem pelo atravessamento substancial da memória na linguagem, subvertendo a concepção tradicional do texto escrito. Suas marcas escritas, em tempo, não são perdidas: elas ganham novos elementos que se estabelecem por meio do entrelaçamento entre oralidade e escrita fundamentada por dois motivos – a proximidade do narrador à sua própria narrativa e a naturalidade com que memória e linguagem dialogam para garantirem coexistência. A resistência dos povos tradicionais, na

¹³⁶ A partir desse momento de análise, estamos também considerando, na heterogeneidade, as conversas, em tom de retorno, dos docentes incluindo a coordenação, sobre as narrativas dos Cadernos. Muitas vezes, portanto, que compunham o relato formativo-acadêmico.

Universidade, assume, no preâmbulo entre memória e linguagem, pois, sua forma atualizada e acadêmica de luta.

As autobiografias se definem como parte de nossa *Teoria da Inteiraza* porque se compõem para além da língua com que se manifestam. Esta se filia como a estrutura fundante, mas não limitadora, com que cada folha do Caderno se apresenta nas palavras dos licenciandos. Benjamin (1994) e Le Goff (2013), aproximados por Ricoeur (2007; 1994), serão por nós acompanhados e retomados neste momento, para análise teórico-metodológica de partes dos Cadernos, em toda a *Inteiraza* com que vimos dialogando sobre a memória-história do Curso.

A formação em identidade e em memória narrativas, a partir da Teoria por nós proposta, se articula pela relação mais próxima entre o próprio tempo de formação e de produção humana para que se alcance uma narratividade efetivamente reveladora de processos de conscientização pela tomada da linguagem. Vimos, pois, aportando em outra projeção desses Cadernos, a partir do que Ricoeur nos acrescenta sobre a influência recíproca entre tempo e narrativa (1994), na produção de uma arte memorial (2007).

Para que o memorial seja, pois, mais do que um simples relato, testemunho ou depoimento em um suporte, a narratividade precisa se consolidar como aquela que intercede pelas inquietações do sujeito no mundo. Em sendo seu elo, a narrativa, só assim, se consubstancia como uma arte, como uma produção que extrapola a preocupação com a seleção vocabular, por exemplo, porque consegue reunir tantos outros muitos e variados elementos¹³⁷ que se tornam ainda mais significativos

¹³⁷ Mais uma vez, aqui, não negamos o lugar da escrita nessas produções. Não é nossa intenção, pela proposta deconial, portanto, que reproduzamos o efeito de supervalorização desses formatos, especialmente 'formais e cultos' com que a linguagem, via língua, se manifesta – até porque, sobre esses recursos, já existem cursos e programas para a apreensão do código 'correto ou aceitável', tratando-se, assim, de uma perspectiva técnica. Desses outros elementos por nós considerados é que queremos atentar para novas possíveis dimensões da escrita *também* na universidade – daí o que temos nos apropriado como a "arte

para cada sujeito em sua intenção de (se) dizer. Queremos nos apropriar, para contextualizar, do “círculo da mimese”, de Ricouer (1994), como fundamentação ainda mais necessária à nossa Inteira proposta.

Para o autor, o tempo cronológico só se torna humano quando apropriado pela narrativa (idem). É, pois, pela organização dos efeitos históricos por cada sujeito, via memória, que se faz possível a apropriação, por eles mesmos, de sua existência no mundo e das relações que estabelecem. No mesmo sentido, por ser uma ação de afetação mútua, a narratividade assume outro sentido quando refletida por uma experiência que se projeta a partir de um contexto situacional, físico e temporal. Assim é que, pela operação dos tempos miméticos, cada sujeito se assume como protagonista de seu momento e de sua narrativa, ressignificando-a a cada escrita e a cada leitura.

Pela organização de três tempos miméticos – Mimese I, Mimese II e Mimese III – o círculo se completaria e viabiliza, a cada sujeito, a mediação crítico-reflexiva entre (seu) tempo e (sua) narrativa. Por meio de elementos simbólico-referenciais do tempo, a Mimese I se apresenta como a parte inicial do *movimento* cíclico em que se consolida a primeira concepção de mundo: uma pré-análise de como se organizam os espaços e, a partir disso, como também se estruturam a identidade e a identificação dos/nos grupos sociais. Partindo dos Cadernos, vemos como essa leitura de mundo¹³⁸, contextualizada, pode contribuir para uma formação mais política e crítica, especialmente quando sistematizada a partir de discursos¹³⁹. Assim:

memorial”, pela intenção de Ricouer (1994), nem tanto por artifícios artísticos de composição dos Cadernos, mas pelos ícones e pelos símbolos com que, aos poucos, (se) refletem na/sobre (a) narrativa.

¹³⁸ Estamos propositalmente retomando a expressão cunhada por Freire (2017) e trabalhada ainda no capítulo teórico.

¹³⁹ Por uma questão referencial, via decolonialidade, preferimos, ao longo da tese, trabalhar com as escritas dos estudantes em suas versões originais, demonstradas e reproduzidas aqui por meio de fotografias-texto dos trechos

As aulas do Prof. T foram fundamentais. E, no primeiro contato que tive com minha comunidade, meu comportamento já foi diferente diante dos debates em assembleias: cheguei em meu assentamento com uma vontade imensa de realizar as pesquisas, de ouvir cada integrante dessa história (Aluna M, Caderno TC).

Hoje visitou nosso quilombo um grupo de alunos de Geografia do IM da professora N, com o objetivo de os alunos conhecerem um pouco da vida e história da comunidade. [...] falar da minha história hoje para as pessoas é muito importante, pois antes isso era feito por intermediários (Aluna L, Caderno TC).

A minha apresentação eu achei boa apesar da emoção que tomou conta de mim neste dia 12, porque meu filho de apenas 12 anos de idade havia me ligado durante o dia falando que dois policiais havia parado ele quando ele voltava da escola do curso que ele faz na própria escola chamado Mais Educação do qual os alunos tem que ir para Escola uniformizados, ou seja, meu filho estava vindo da Escola, de uniforme, e estes seres chamados de autoridade que deviam proteger as pessoas e a comunidade nós temos que ter medo deles que são os famosos bandidos de uniformes ou de gravata branca (Aluna L, Caderno TE).

Mais do que a “obediência” à normativa padrão, inclusive de pontuação, o último trecho, por exemplo, nos traz elementos significativos de como a realidade violenta de uma comunidade que sofre as consequências dessa estrutura, mesmo diante dos “uniformes” do adolescente e do policiais relatados. A tomada de consciência, via linguagem, com que vimos discutindo desde os capítulos teóricos se materializa pelos trechos acima, retirados de diferentes estudantes, em Tempos de formação diversos.

utilizados. Apenas neste ponto da pesquisa, no entanto, intentamos reescrever as partes por nós dialogadas dos Cadernos, como forma de facilitar a compreensão do debate das Mímeses, pela compilação de exemplos-escritura diferentes, assim como as categorias revisitadas em Benjamin (1994) e em Le Goff (2013). Mantivemos, entretanto, a fidelidade e a integralidade quanto ao estilo de escrita dos licenciandos.

Essa apropriação pela leitura crítica do mundo pelos próprios sujeitos, também a partir dos encontros propiciados através do Curso (no Quilombo citado; e no IM, Instituto Multidisciplinar da Universidade, em Nova Iguaçu), tão necessária à Mímese I, abre espaço para a continuidade do círculo, na Mímese II. A identificação formativa, nesta etapa, parte de referenciais discursivos concretos e heterogêneos para uma realidade mais própria, em que os acontecimentos possam, finalmente, ser convertidos em histórias a tecerem o memorial. Dessa forma, temos as seguintes narrativas nos Cadernos:

Acredito que a grande vitória desse Congresso para os educandos da LEC foi a contribuição de um *movimento* nacional da educação do campo. Esse *movimento* tende a crescer pois além da LEC também outros cursos como a pedagogia da terra, geografia, história, e etc, também iram compor a coordenação nacional do *movimento* nacional da educação do campo (Aluno S, Caderno TC).

Depois de muitos anos de luta, de batalha, enfim, a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis legitimou a praça Duque de Caxias como sendo Praça Zumbi dos Palmares. Não sei como pode, mas conseguiram deixar os dois bustos na mesma praça! Logo, um de costa para o outro (Aluna A, Caderno TC).

Hoje, dia 20-09-10, na chegada, nós fizemos uma mobilização na rural a respeito de nosso curso. Fomos na área do bandeirão onde fizemos panfletagem e que foi bem aceito por alguns estudantes que conheci e panfletei. De lá, fomos até o pátio do ICHS onde nos foi deixado bem explícita a discriminação de muitos por meio de falas e gestos que vi e ouvi. Palavras tem certo provocador, mas pra nós não é novo. Foi mais uma luta a ser enfrentada, lá passamos o nosso recado falando por que e pra que viemos (Aluna J, Caderno TE).

As marcas de identidade dos trechos acima se destacam também pela avaliação de eventos, de acontecimentos maiores, como a representação nacional em um congresso e o busto na praça. A própria estátua, ademais, é o resgate de uma identidade, via memorial, que embora não garanta a preservação, ao menos

marca a lembrança histórica de um espaço-memória daquele território ocupado.

Por fim, o último trecho, ao trazer a reflexão a partir da realidade macro da Universidade, diante da análise sobre o próprio Curso, reflete a posição de um curso de educadores do campo a partir de elementos também heterogêneos e genéricos, como a relação deste com outros cursos, via estudantes – e pela “ocupação” de espaços estratégicos como o restaurante universitário (“bandeirão”) e o pátio do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), onde muitos encontros eram realizados, inclusive pela proximidade com o Instituto de Educação, ao qual o Curso pertence. Essa reflexão que chega do mais geral ao particular, pelos estudantes, representa, ademais, a estrutura necessária à Mímese III, provocadora de protagonismo de um sujeito-leitor-de-realidade que, a partir de sua leitura crítica, organiza a direção e a forma com que se dará o percurso narrativo das Mímese anteriores. Pelos Cadernos, esta etapa pode ser identificada nos seguintes trechos:

Já no aniversário de 100 anos da UFRRJ aconteceu um fato que me fez pensar, que tudo eu aprendi nesse curso vai se difícil de usar por que a sociedade já está tão bem sistematizada, tão padronizada para o “SISTEMA” que tudo que for feito para confrontá-lo terá que ter muita força coletiva e ideais muito forte para muda-los (Aluno T, Caderno TE).

Tudo começa bem antes da minha chegada aqui, até mesmo antes do vestibular. A construção do memorial me ajudou a sistematizar o tempo, mas a emoção de cada momento, ainda é uma mistura de orgulho, indignação e de muita esperança. [...]. Assim, embarco na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Na comemoração de seu centenário em 20 de Setembro do ano de 2010. Ocupo meu lugar e de todas e todos que construíram essa nação (Aluna M, Caderno TE).

Estou desmotivado com a minha permanência no curso, principalmente nesta 3ª etapa/ Tempo Escola. [...]. Não me sinto à vontade em escrever tudo o que penso. [...]. Recogitei um resumo dos meus últimos dias aqui e em casa. Estava assistindo a apresentação do trabalho dos “compas” de SP que por sinal está muito bom. Lembrei desta música: “Enquanto durmo”, Zélia Duncan (Aluno J, Caderno TE).

A direção atribuída nos Cadernos, pelos sujeitos, oferece uma reflexão sobre a maneira pela qual os estudantes, ao se “perceberem” no significado da narrativa, conseguem retomar, pelo geral e pelo heterogêneo, suas identidades de origem. A confecção dos Cadernos, portanto, não passa mais a ser uma dificuldade tão grande quanto à própria estada na Universidade pela identificação gerada pelos tempos das Mímese. Esse *movimento* é o que, pela apropriação das ideias originais de Ricoeur (1994), estamos problematizando como sendo um tipo/uma proposta também de círculo pela memória-história da LEC. Uma narratividade, pois, que se percebe a partir de um significado integral aos seus sujeitos.

Por essa mesma proposta organizadora de uma narrativa que faça sentido¹⁴⁰, Le Goff (2013) nos orienta, neste ponto da análise, por meio de três importantes categorias, apresentadas por nós no capítulo três, e agora retomadas – de forma revisitada pela *Teoria da Inteiraza* – no olhar lançado novamente sobre os Cadernos. Além da relação entre tempo e narrativa, com influências significativas sobre o *movimento* da narratividade na produção dos licenciandos, a contribuição de Le Goff, na pesquisa, recai sobre a aproximação entre linguagem e memória com que estrutura seu pensamento a partir desses eixos categóricos.

Trata-se do *comportamento narrativo da memória, d’os sistemas auto-organizadores da vida humana, e d’a linguagem como*

¹⁴⁰ Em nossa discussão, Le Goff (2013) também observa como os documentos – e, dentre eles, os cadernos – podem ser compreendidos como aspectos da memória, como suportes reais de algo a ser preservado.

armazenamento das informações de memória. Pelos Cadernos, queremos compreender como o atravessamento – por uma linha de condução que perpassa igualmente as três propostas – pode ser (re)situada pela inteireza com que essas composições heterogêneas foram projetadas pelos sujeitos.

No *comportamento narrativo da memória* pela ‘inteireza dos sujeitos’¹⁴¹, queremos destacar dois trechos representativos dessa categoria. No primeiro vemos a recuperação de um possível efeito social via memória em um modo discursivo particular. Os versos, em intertextualidade, chamam atenção para essa capacidade narrativa de dizer sobre algo/alguém que falhou, mas sem que se perdesse a condução da continuidade da vivência e da narrativa. E, no segundo, a intercomunicação ou a metalinguagem sobre um diário reflexivo que reflete sobre ele mesmo demonstra a insegurança e a incerteza na escrita, apesar de ser um memorial. Assim:

Quando as águas de março não conseguiram fechar o verão, mas mantiveram suas promessas de vida (Aluna M, Caderno TC).

Bom, hoje recebi meu diário de bordo. Confesso que estou um pouco apreensiva, não sei o que escrever. Ontem, dia 20 de setembro de 2010, iniciou-se a 1ª turma do Curso de licenciatura em Educação do Campo, formada por militantes de vários *movimentos* sociais: quilombolas, indígenas, assentados da FETAG e do MST, do qual eu milito. Estou muito feliz: há uma diversidade cultural imensa e a troca de experiência é rica (Aluna E, Caderno TE).

Em sequência, *os sistemas auto-organizadores da vida humana* ‘pelos sujeitos de inteireza’ são por nós compreendidos, via

¹⁴¹ Na recuperação das categorias de Le Goff (2013), mas reconceituadas a partir da Teoria proposta pela análise dos Cadernos, usaremos, como recurso gráfico de destaque, as proposições do autor ainda em itálico e a nossa proposta de renomeação entre aspas simples. Uma forma simbólica de demarcar os espaços de autoria do autor da cunhada pela pesquisa. Assim será feito com todas as categorias revisitadas, inclusive as de Benjamin (1994) mais adiante.

Cadernos, como o modo com que os estudantes puderam discursivamente se (auto) e (re) organizarem, especialmente quando depois de alguma experiência significativa junto ao Curso. Nos dois trechos a seguir, de Tempos de formação distintos, a diferença também reside na composição textual: entre subjetividade e objetividade, os licenciandos demonstram que muitas podem ser as formas de apresentação reflexiva dessa organização da própria existência para a resistência do/no novo espaço que é a Universidade. Assim:

A luta pela terra
O poder que oprime
E persegue
Assim é a vida do
Homem que não aceita
O domínio
(Aluna S, Caderno TE).

Coisas que deixei de cumprir na etapa do TE4:

- Participar mais a fundo do *movimento* estudantil, pois faço parte do DCE. [...]
 - Me organizar para fazer a organicidade da turma funcionar [...].
- (Aluno S, Caderno TC).

Pelas tipologias próprias desse instrumento de registro da memória-história do Curso, chegamos à terceira categoria: *a linguagem como armazenamento das informações de memória 'na inteireza de seus sujeitos'*. A mesma linguagem, para além da língua, que simboliza, e que expõe ao máximo seus sujeitos, também o faz em busca de um coletivo, da tentativa de preservação de um conhecimento, de uma memória social. Em todos os trechos, podemos analisar como as construções dos Cadernos, mais do que exposição, admitem seus estudantes como seres que continuam a questionar e a verificar até que ponto tudo o que passam – e da forma com que têm vivido – é de fato

significativo para si e para os seus. Seguem, pois, os trechos de exemplo:

[...] vejo que estamos reproduzindo a mesma educação tradicional e não uma educação popular em que os espaços são construídos participativamente no coletivo (Aluno J, Caderno TE).

Tenho aprendido muito neste curso, espero um dia poder compartilhar com a minha comunidade o que tenho vivido e aprendido na UFRRJ. Esse processo de formação está me levando a refletir por vários assuntos e aspectos que envolve o meu assentamento (Aluna A, Caderno TC).

(Fig. 20: Texto imagético representativo. Aluno D, Caderno TE).



A presença de árvores em desenhos, em colagens e em outras referências textuais, como no próprio discurso escrito, é um símbolo que, mesmo na Universidade, tem um simbolismo de vida e de território de pertencimento a esses sujeitos. A identidade e a identificação deles, nesse sentido, também têm se feito possível por essa marca referencial de continuidade de um ciclo que se renova.

A contribuição de um novo referencial por nós já iniciado no capítulo teórico será também recuperado pela reflexão necessária de mais três categorias à nossa *Teoria da Inteiraza*. De Benjamin (1994), assim, queremos recuperar os conceitos por ele construídos sobre história, memória e identidade, a partir dos Cadernos, e com a proposição de nossa Teoria. A crítica à história tradicional, aquela mesma apoiada pela ênfase à historiografia, também se

apresenta para nós como uma proposição incompleta para a análise de uma formação cuja base motora são as histórias de vida e suas lutas pela sobrevivência e pela preservação do campo.

No lugar da “história da história”, Benjamin (1994) propõe a “história a contrapelo”, em que se faça possível um processo de ruptura pelos próprios sujeitos narradores de suas existências – e que se assumem como protagonistas desse *movimento* de (se) contar. Via linguagem narrativa, portanto, os Cadernos têm se revelado como um gênero tipificado de uma *história* ‘na inteireza’ de um *contrapelo*, da qual o destaque é justamente a narratividade presente na história, a partir dos sujeitos de fala. Como exemplos, destacamos:

[...] é hora de retornar a localidade aonde moro [...], um lugar rural com uma pequena vila, uma escola que estão querendo fechar, um bar, uma igreja, uma sede da associação, e algumas casas ao redor, no lote dos assentados muito serviço para fazer, muita muda de abacaxi para plantar. E muito mato para com a inchada roçar, e a monografia vai ficando cada vez mais difícil. Bem vindo a minha localidade que é um ótimo lugar para si morar (Aluno S, Caderno TC).

Nos meus estudos percebi que a melhor forma de ensinar é relacionando com a realidade vivenciada das pessoas, como a matemática tem relação com plantio, distância entre um pé de planta e outro (Aluno S, Caderno TC).

Os trechos demonstram o quanto a apropriação da própria história, ou das “histórias de si”, é fundamentado por um aspecto ‘narrateiro’, em neologismo conceitual que aproxima um modo de narrar os acontecimentos como uma contação da memória-história que, ao ser presentificada, viabiliza a reflexão dos licenciandos em seus momentos de escrita. A segunda categoria de Benjamin (1994) – memória – é problematizada nesta etapa também pela nova forma linguística provocada acima, que assume a proposição de ser, pelos Cadernos, uma *memória* ‘de inteireza narrateira’, tendo em vista sua concretude se permitir pela narratividade que fundamenta a memória-história na

totalidade de seus sujeitos. Do sufixo -eiro, aqui apropriado pelo sentido de noção coletiva, analisamos os escritos pela coletividade de composição narrativa. Para exemplificar, selecionamos os seguintes trechos:

As vezes fico me perguntando: até que ponto esse curso é diferenciado? Tenho dúvidas sobre a questão das faltas. Esta etapa não deu para eu ir em casa nenhum dia. Estou com muita saudade de casa e dos filhos, não sei se virei na próxima etapa pois para mim está sendo muito difícil, pois na situação em que me encontro, não está dando para ficar sem trabalhar pois a renda do sítio não é suficiente (Aluna A, Caderno TE).

A nova temporada dos afazeres cotidianos volta com cada um de nós para casa, mas é certo que a nossa bagagem vai mais completa pois, nestes dias de tempo escola, mesmo com todos os contratempos e correria diária, o nosso ser se abasteceu de conhecimento, e também de novos incentivos para continuar a jornada que tem como objetivo mudar, na medida do possível, essa sociedade cega (Aluna M, Caderno TC).

A condição do protagonismo e o efeito narrateiro com que se faz possível a construção desses escritos, pelos licenciandos, assume, com a última categoria de Benjamin (1994) – identidade – o elemento final em diálogo necessário para a estrutura da Teoria por nós apresentada. O destaque dos sujeitos evidenciado pela tomada de uma história própria, na apropriação de uma narratividade que viabiliza a memória individual e coletiva, encontra no conceito de identidade proposto pelo autor a marca de autoria como resistência inclusive de um grupo social.

O sujeito-narrador-de si, no sujeito-narrativo-de sua história, estabelece uma identificação, através dos Cadernos, como uma marca de *identidade* 'da inteireza dos sujeitos', que se permite (re)conhecer naquele espaço formativo da Universidade, mas mantendo sua essência e aquilo que traz de conhecimento a priori. Não nega novas formas de acesso e novas elaborações de

pensamento, mas respeita seus saberes construídos ao longo de sua existência. Assim podemos perceber pelos trechos selecionados:

É com muita satisfação que começo o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Desde a inscrição até a matrícula, tive que enfrentar muitos obstáculos, mas consegui superar todos. Aula inaugural: para nós, assentados, nossa chegada foi histórica na UFRRJ. Mas também estou vivendo momentos de muita sensibilidade longe da família (Aluna A, Caderno TE).

A partir deste dia, eu participei do segundo encontro de jovens do curso **campo-campo** na rural com vários jovens do Rio de Janeiro. Ficamos 10 dias e, nestes dias, tivemos que falar o que fizemos na comunidade e explicar para os outros alunos (Aluno M, Caderno TC. Grifo nosso).

A identidade da ‘inteireza dos sujeitos’ é exposta pelo orgulho, também revelador de dificuldades pela origem dos estudantes, no acesso a uma universidade pública federal. A “superação” e a “chegada histórica”, como registros linguísticos próprios e materiais desse orgulho e dos obstáculos, se sobressaem no discurso identitário que, não raro, é constitutivo da memória do Curso pelos licenciandos, e constituinte de uma nova história escrita por eles. Compõem-se, sim, como parte estrutural da memória-história do Curso.

Ademais, pelo destaque realizado por nós, no segundo trecho, vemos o quanto essa identificação com o Curso precisa ser gerada via identidade pregressa com seus territórios. No Caderno em que se constrói, o trecho é corrigido por um dos docentes, em função do nome do curso citado ser “Campo-campus”. No entanto, mesmo em se tratando de uma nomenclatura, com todas as possibilidades de sua licença de elaboração, queremos justamente problematizar o conhecimento prévio dos estudantes quanto ao termo, para eles também conceitual, de “campo”, diferentemente de “campus”. E, justamente por ser nominal, a

identificação com o primeiro, reproduzido duas vezes ao citar o curso, é, para nós, mais do que uma representação: trata-se de uma marca de identidade que, pela inteireza histórica e memorial dos sujeitos, se materializa ao escrever, daquela forma, a referência do curso, especialmente por seu impacto causado.

Na reflexão final desta seção, o verbete inicial Educação do Campo é reafirmado e também aprimorado, a partir das análises, porque constituído a partir de cada experiência formativa de seus licenciandos, por eles mesmos, em totalidade. Pela nossa Teoria da Inteireza, assim, os escritos se apresentam como um importante registro dessas vivências dialógicas com a Universidade, em que se fez possível conhecer um pouco dos estudantes – naquilo que quiseram expor – em sua perspectiva de sujeitos inteiros, com memórias que perpassam a trajetória acadêmica, mas se constituem antes dela, e cuja história se permite materializar pela institucionalidade relativa com que se apropriam das narrativas em seus Cadernos Reflexivos.

“Voa[ram] alto”, pela ousadia de tomada da sua própria forma de narrar, tal como nos lembra Iasi ainda na epígrafe com que abrimos este subcapítulo. E, “no orvalho de cada dia”, inscrito a cada página, o “suor dos séculos” não apenas se faz reconhecer, mas testemunhar a memória-história desses grupos sociais em suas relações com seu novo espaço. Cadernos-memória pela Inteireza de nova história formativa.

5.3. Narratividades em (outro) letramento acadêmico? Por uma linguagem decolonial

Mas o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar; voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.
O conhecimento é assim: ri de si mesmo
e de suas certezas.
É meta de forma
metamorfose

movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como asa.
Mauro Iasi¹⁴²

Da audácia narrativa dos Cadernos, pelos caminhos da memória, aportamos na discussão sobre letramento acadêmico, em nossa proposta de outra perspectiva linguística, que intentamos problematizar como linguagem decolonial. Seria, pois, fruto de um acasalamento entre formação institucional e experiências coletivas de vida, cujos “ovos [estão] à espera de novas e prosaicas lagartas”, como nos anuncia Iasi em sua última contribuição de sua aula de voo.

As prosaicas formas de novas possibilidades da educação superior, tal como a Licenciatura em Educação do Campo, passam a se assumir no contexto de um universo que, até há algumas décadas, se concretizava a partir de um conhecimento único, ou de uma direção unilateral na produção e no modo de fazer ciência – e, sobretudo, quanto a sua produção e divulgação. A universidade, como campo de construção de saber, pouco admite, até hoje em verdade, a consideração de saberes, no plural – no sentido da integração entre perspectivas epistemológicas diferentes. Da pretensa ideia de universal, por conta de um pressuposto inclusivo, a universidade tem ainda se fechado, com muros delimitados e ainda mais extensos do que seu próprio campus.

A Licenciatura em Educação do Campo, no entanto, se constrói como uma dinâmica outra: rompendo muros, quebrando certezas, se permite efetivar por um conhecimento que duvida, que sensibiliza, que “ri de si mesmo”, (des)construindo-se, tal como a epígrafe. E assim o faz a partir de muitas mãos e de

¹⁴² IASI, Mauro. *Aos educadores populares – aula de voo*. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

muitas falas: de diferentes sujeitos, de grupos diversos, que trazem consigo memórias e histórias particulares e coletivas, no enredo de uma trajetória que, na essência, é sobretudo existencial. Na retomada de percurso junto ao Dicionário da Educação do Campo¹⁴³, como vimos propondo, o verbete sobre a Licenciatura, ademais, profere exatamente esse destaque:

Na execução desta licenciatura, deve-se partir da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias – ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo (MOLINA & SÁ, 2012, p. 467).

Na análise dos Cadernos, neste subcapítulo, ainda mais relacionada à perspectiva de letramento, queremos discutir sobre uma proposta de linguagem que, à semelhança do que a Licenciatura considera sobre seus sujeitos, não se reproduza à mera escolarização. Que se respeite, dessa forma, uma linguagem integral dos licenciandos que, visando à comunicação – mas também à expressão, à provocação, à denúncia e à resistência – consiga se permitir compreender pela recepção do outro. A Teoria da Inteiraza assume, assim, o campo da linguagem, via letramento acadêmico.

Não cabendo, pois, que as manifestações de linguagem sejam apartadas em um curso cuja dinâmica envolve a totalidade de seus próprios estudantes, vemos o quanto essa discussão ainda carece

¹⁴³ CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

de fundamento e de ação na própria Educação do Campo. O próprio Dicionário com que vimos dialogando, ademais, não apresenta nenhum verbete específico sobre linguagem – ou sobre suas manifestações – no sentido de destacar essa marca identitária-memorial que ao mesmo tempo especifica e qualifica as demandas de grupos sociais diferentes. Tal discussão expressa o quanto se estabelece de proposição de um novo letramento possível nas universidades, a partir do estudo sobre a LEC, e não apenas de novos gêneros que se configurem como outra escrita qualificada a partir de uma mesma matriz. Ruptura: linguagem decolonial.

A “meta de forma”, ainda em diálogo com a epígrafe, nos permite aproximar a “aula de voo”, de Iasi, com outra “aula”: a de Barthes (1980). Nesta obra, o autor reflete sobre a linguagem, evidenciando, mais uma vez, sua preocupação com a possível perda da história-conto, à luz de uma cientificidade atroz. Em texto constituído já de forma heterogênea, em que a construção escrita se dá a partir de um discurso proferido oralmente em palestra, Barthes problematizava, já no final dos anos 1970, sobre outra linguagem possível. Assume, pois, que a linguagem – e todas as suas manifestações – precisa ser considerada para além da língua, ainda esclarecendo que “não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva” (1980, p. 12). Reafirmando, assim, que tanto o poder quanto a servidão estão na intercessão entre o sujeito e a língua código pela qual *também* se comunica, nos esclarece que:

Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder. Nela, infalivelmente, duas rubricas se delineiam: a autoridade da asserção, o gregarismo da repetição. Por um lado, a língua é imediatamente assertiva: a negação, a dúvida, a possibilidade, a suspensão de julgamento requerem operadores particulares que são eles próprios retomados num jogo de máscaras languageiras [...]. Por outro lado, os signos de que a língua é feita [...] só existem na medida em que são reconhecidos, isto é, na medida em que se

repetem; o signo é seguidor, gregário; em cada signo dorme este monstro: um estereótipo: nunca posso falar senão recolhendo aquilo que se arrasta na língua. Assim que enuncio, essas duas rubricas se juntam em mim, sou ao mesmo tempo mestre e escravo: não me contento com repetir o que foi dito, com alojar-me confortavelmente na servidão dos signos: digo, afirmo, assento o que repito (BARTHES, 1980, pp. 13-14).

A retomada desse pensamento nos é importante para o efeito que vimos dialogando sobre o que se precisa (re)considerar sobre linguagem e seus sujeitos também na Universidade, a partir de construções que já existem, e que já lhes são próprias – os “signos reconhecidos”, segundo o autor. Sem se “contentar com repetir o que foi dito”, ele nos relembra, por sua “aula”, que da repetição da língua – entre normativas usuais – não deve caber a única forma de produção sobretudo em instituições de inovação de saberes.

Na composição dos Cadernos, vemos o quanto de signos próprios os estudantes destacam em seus Cadernos memoriais. Essa linguagem – para além da língua – que não apenas se permite dizer, mas que especialmente grita, também ecoa sobre a identidade e a memória desses estudantes, nesta primeira turma. Livros-memória. Pela Teoria da Inteira, creditamos nessas escrituras dois pontos fundamentais que se situam para além do recorte material evidente dos Cadernos. Para além, pois, da própria língua. São eles: os pontos (in)visibilizados das produções e o conjunto de detalhes dos sujeitos ali inscritos. Assim:

pode sair dela pelo preço do impossível: pela singularidade mística [...]. Essa trapaça salutar, [...] no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, [...] porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada [...]. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (BARTHES, 1980, p. 15-16).

A mística¹⁴⁴, apresentada pelo autor, ainda nos garante a reflexão especial de composição dos licenciandos em seus momentos de elaboração criativa, como continuidade do rompimento dos padrões de pensamento em linguagem pré-moldada. Esclarece, ademais, sobre as possibilidades de subversão da linguagem a escritura ou a literatura, como bases, tratadas por ele como sinônimos no que pretende alcançar como reflexão. Da literatura como arte linguística que se faz presente nos Cadernos, a escritura é, para nós – e em diálogo com Barthes – mais uma possibilidade de, em sabendo do poder opressor da língua, utilizar-se dela para nela se sobrepor, uma vez que “[para o escritor,] a língua constitui antes uma linha cuja transgressão designará talvez uma sobrenatureza da linguagem: ela é a área de uma ação, a definição e a espera de um possível” (BARTHES, 1986, p. 121).

Trata-se, além disso, de utilização da argumentação de que também nos fala Barthes (2004) como princípio básico da constituição narrativa pelo convencimento do sujeito-outro via dialogismo (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1986) – uma vez que a narração, ainda que não integrada por diálogos evidentes, só pode ser elaborada na expectativa de um sujeito definido como receptor

¹⁴⁴ Ainda como um ponto em especial neste capítulo, voltaremos à mística como um destaque especial que também emerge dos Cadernos – a partir de um movimento reflexivo provocado por ela e sobre ela.

da mensagem. Pelo exemplo abaixo, vemos o quanto de intencionalidade discursiva há nos Cadernos, ainda que o efeito da persuasão possa não estar tão claro aos licenciandos, a partir dos preceitos conceituais que representam e de seus possíveis efeitos sobre os leitores. Assim:

A turma da LEC promoverá para que aquelas repartições nunca mais sejam as mesmas. Temos a consciência que a nossa presença aliada a nossa decisão em fazer as mudanças, já tem se refletido, e isso é motivo de muito orgulho. Estamos tocando as pessoas, sabemos disso; principalmente as que ficam só no seu mundinho. É certo que aprenderão a conviver com a “diferença” e certamente no final de toda a nossa etapa a grande maioria marchará conosco, se não nas ruas do campus, pelo menos em suas próprias vidas, pois o grito da verdade cala todos os enganos (Aluna M, Caderno TE).

Dos nossos escritores-licenciandos – os sujeitos de fala desta pesquisa – queremos recuperar, pela análise agora via Cadernos – as discussões que estabelecemos no segundo capítulo, pelas metodologias. Ao redefinirmos o contato direto com as categorias metodológicas, vale dizer, lembramos que não pretendemos focar na análise textual, ainda que nos utilizemos de partes materiais dos textos dos Cadernos em diálogo com o que vimos elaborando. O *movimento* analítico, pela Teoria Semiollingüística, recai, em continuidade, pelos discursos.

A Teoria da Inteiraza, que se consubstancia pelos *letramentos de (re)existência* via linguagem diaspórica na perspectiva decolonial, já se demonstra nos Cadernos por meio de produções em que a evidência recai sobre a ação dos sujeitos de fala – ou sujeitos de linguagem, para Charaudeau (1984) – sendo as compilações de cada escrito, ao longo dos TEs e dos TCs, a representatividade, ademais, de sujeitos coletivizados de linguagem, na mesma ideia de abstração com que o autor da TS apresenta seus atores languageiros. Não sendo, pois, sujeitos individuais, isolados de seu tempo e de seu espaço, nos condicionam a olhar para os Cadernos como produção de outrem,

mas, ao mesmo tempo, reveladores de uma fala própria. São renomeados como Cadernos a partir de um *gênero científico*, com a característica maior de um *dizer* reconhecidamente *acadêmico*.

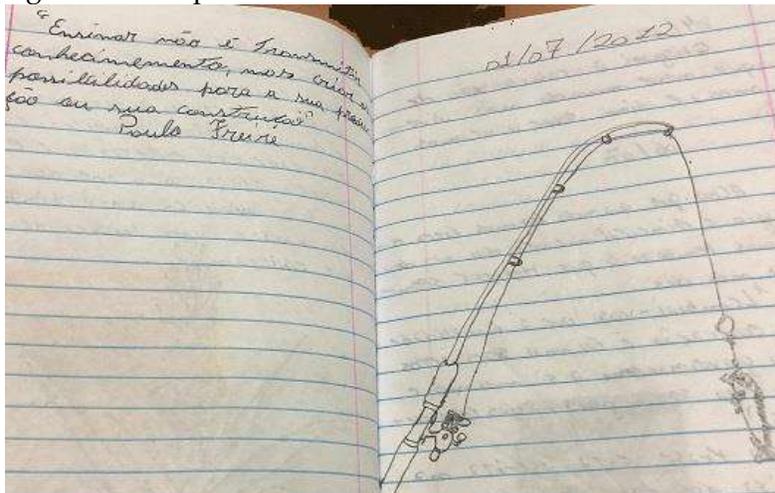
A ação, ou atividade linguageira, neste sentido, importa muito mais porque incide sobre os grupos sociais – e deles nos fala algo. Sua realização não pode prescindir dos sujeitos de fala. Trata-se de uma Teoria, pois, em que os estudantes se permitem dizer, em integridade, para que se possa conhecer para além deles: sobre o Curso, sobre a Universidade, sobre a relação entre instituição e sociedade, sobre currículo, sobre linguagem, sobre formação. E isso só se faz possível porque, com a TS, dialogamos a respeito da abertura não apenas de um olhar específico sobre aqueles que produzem sentido, mas, especialmente, pela possibilidade de construção discursiva em que se faça possível atravessar por discursos outros e por gêneros diferentes nesse modo de se (re)velar.

Por não ser possível, assim, de se constituir em um universo de práticas de linguagem endurecidas e intransigentes, a compreensão amplificada da primeira turma da LEC – por todas as suas possibilidades de acompanhamento – se torna viável apenas por uma leitura também “inteira”, para além das classificações usuais de conceitos definidos, de autores basilares e de linguagem padrão via língua portuguesa, na variante padrão e culta. Essa possibilidade de desconstrução, pelos próprios sujeitos, em escritos “livres”, apesar de institucionais, representa a materialidade possível dessa Teoria¹⁴⁵. Dessas composições outras, heterogêneas por natureza e por liberdade criativas, pudemos observar que a todo tempo, de maneiras diferentes, elas se permitem presentes – ou resistentes – nos Cadernos. Uma, em especial, nos tem chamado a atenção por seu caráter ao mesmo tempo inovador e, não raro, demonstrativo de um contrato de

¹⁴⁵ Retomamos aqui que a Inteiraza a que vimos anunciando contempla os sujeitos em suas possibilidades integrais de manifestação via linguagem, pelos discursos construídos ao longo de sua trajetória em turma.

que, para se estar na academia, algumas normas precisam ser conhecidas (ainda que questionadas e banidas). É o caso do texto que se segue:

(Fig. 25: Textos pela Teoria da Inteiraza. Aluno S. Caderno TC)



O discurso citado, definido por Bakhtin e Volochinov (1986) como aquele em constante diálogo com outrem, aparece reconceituado nos Cadernos, a partir de uma identidade-memória própria. Com menos marcas de citações diretas, a partir do pensamento de um autor, os licenciandos compuseram suas inscrições a partir de ideias dialogadas no Curso, mas sem deixar de construir o que vimos chamamos de *polifonia particular*. Quando apropriada uma citação, como no exemplo acima, ela não é simplesmente exposta. Não caberiam para esses sujeitos, queremos defender, apenas as palavras reproduzidas do autor em destaque – porque não lhes sustenta simplesmente a língua. Pela linguagem maior, inteira, o discurso não-verbal, na folha ao lado do Caderno exposto, ilustra a “criação das possibilidades” de que nos fala Paulo Freire (2002), a partir dos sentidos efetivos desse sujeito de fala. Produção atravessada por outros discursos, mas

(Figs. 26 e 27: Textos pela Inteira via heterogeneidade. Aluna A. Caderno TE)

01/10/10
 Aprendi também
 que Max Weber é
 investigador reflexo 123
 ele era um ~~investigador~~ reflexo da
 natureza do individualismo.
 Bom, Karl Marx, ele
 contribui para o pensamento
 sociológico com suas for-
 mulações sobre classes sociais,
 mais-valia, capitalismo e
 socialismo, mas... sua
 contribuição ~~para~~ para
 a sociologia de Weber
~~está~~ ~~de~~ Weber e
 considerado um dos funda-
 mentos da sociologia.
 Segundo a
 sociologia, produz-se
 modernidade, são produtos
 de forças sociais, e, para
 entendê-los, é preciso

Análise ~~do~~ ~~do~~ contexto
 do contexto social
 em que vivem.
 E Max Weber, para
 entender o fenômeno
 social, precisava
 compreendê-lo como
 um fato cheio de
 sentido, ou seja,
 carregado de sentido,
 e que a nossa postura
 do sentido da vida
 o seu caráter (qualitativo,
 religioso etc.) e que a
 tarefa do sociólogo é
 interpretar os movimentos
 que dão sentido às
 ações sociais.
 Bom, este foi o resumo
 que aprendi

Tanto no primeiro quanto no segundo exemplos verificamos as duas proposições de construção heterogênea: pelos sujeitos (re)citados, assim como pela aproximação entre oralidade e escrita. Nesta última, mais do que marcas de compreensão de um discurso oral – em recuperação própria do pensamento – na insistência de vocábulos como “Bom”, marcada pela temporalidade da sequência de uma vírgula, outras composições como a presença de primeira pessoa do singular, de expressões como “investigador reflexo”¹⁴⁶ (Fig. 28), de verbos em aplicação subjetiva – “não sei”, “espero” (Fig. 26) –, e de expressões idiomáticas, como “colocar a mão na massa”, alertada pela autora do Cadernos com o uso das aspas (Fig. 27) também imprimem, junto à textualidade discursiva, o atravessamento entre oralidade

¹⁴⁶ Neste exemplo, não trazemos a aproximação, ou mistura, entre oralidade e coloquialidade. O que intentamos, com esta expressão, foi demonstrar a possibilidade de, mesmo em sendo um texto escrito, termos também destacada uma possível forma oralizada de se dizer a palavra “reflexivo” sem o devido cuidado do retorno que relê, que ‘conserta’ a tempo. De maneira rápida, breve, o vocábulo acabou por ficar assim reproduzido, tal como, por vezes, o é nos discursos, mesmos formais, quando em um ato de fala oral.

e escritura – aqui resgatadas sempre a partir de lugar memorial de fala, e não apenas de maneira isolada pelas narrativas.

A primeira marca de heterogeneidade – via discurso citado – se compõe nos exemplos por meio de dois processos formadores da narratividade. O primeiro, e mais comum¹⁴⁷, seria o apresentado pelo Caderno das figuras 28 e 29. Nele, vemos a presença de três marcas discursivas de pensamento pela citação. Pela perspectiva da TS, Charaudeau (2014) consideraria apenas dois sujeitos (enunciador e destinatário, ainda que viabilizem operações de locutor e de receptor)¹⁴⁸, em suas funções de linguagem presentes no circuito de discurso, com possível intercessão de um terceiro que “avalia” o que escreve.

Pela Teoria da Inteireza, no entanto, queremos assumir que há, naquele exemplo, três sujeitos, próprios, que, ao se encontrarem no mesmo espaço discursivo, alteram as falas de origem, e, com isso, também se afetam. Seriam a aluna M, a docente leitora do Caderno, além dos autores pela estudante refletidos (Marx, Durkheim e Weber). Nos três sujeitos, podemos perceber inscrições de modificação discursiva pela inter correspondência de pensamentos – tanto no momento em que as

¹⁴⁷ Trabalhamos, aqui, com a ideia de ‘comum’ no sentido de usual na perspectiva dos letramentos acadêmicos tal como os conhecemos na contemporaneidade. Não significa, sobremaneira, que estamos concordando que sua prática esteja também na LEC, sobretudo na primeira turma. A prática de citação de outrem (reconhecidamente) científica, como ratificação e/ou diálogo do que se escreve, em suposta autonomia de autoria, tem sido parte importante dos gêneros que compõem o acervo da produção nas universidades. Mas, ainda assim, vemos carecer de uma prática de integração desse terceiro sujeito que se comunica com os dois autores anteriores – geralmente estudante e autor citado por ele – como interlocução efetiva de pensamento, nem que seja para fins de retorno avaliativo (em geral as produções, quando devolvidas, têm indicado, como elemento de avaliação, apenas a nota e alguns traços, tais como rabiscos, indicando percurso de leitura pelo avaliador).

¹⁴⁸ Sobre os circuitos do discurso, na perspectiva de Charaudeau (2014), apresentamos no capítulo 2, da presente pesquisa, não apenas seus sujeitos partícipes, mas especialmente a reflexão sobre o processo de discursivação do mundo, via enunciação, pela “expectativa linguageira”.

ideias convergem (como o “MB” na Fig. 28, quanto com os pontos de interrogação na expressão circulada “investigador reflexo”; ou, ainda, quando se tem, como na Fig. 29, um diálogo que reflete pela seleção vocabular: “sentido = valores”).

O segundo processo formador da narratividade heterogênea via discurso citado está presente no Caderno apresentado pelas Figs. 26 e 27. Menos usual, especialmente na academia, ao recuperar o pensamento de autores científicos, por meio de uma aula-palestra, e em citação indireta aos referenciais-base dos conceitos por ela apresentados, o Caderno expõe a possibilidade de se incluir um quarto sujeito neste mesmo circuito. Diferentemente, pois, da TS, mas sem negá-la, a Teoria da Inteiraza, mais uma vez, admite que o ato comunicacional, na perspectiva de Charaudeau, precisa ser ampliado: não cabem mais, em algumas experiências formativas, nem mesmo, talvez, o processo dialógico.

Da mesma polifonia própria com que defendemos serem produzidos esses escritos, argumentamos, aqui, a favor de um polidiálogo¹⁴⁹, marcado insistente e propositalmente como “a fala de muitos”, e ao mesmo tempo, na composição sempre constante de pensamentos. Assim é que se constituem as quatro personas pelo exemplo citado: a aluna A, autora do Caderno; a mesma aluna A, que revisita seu Caderno como leitora e, ao fazê-lo, se torna co-autora de sua própria produção (Fig. 26), alterando-a

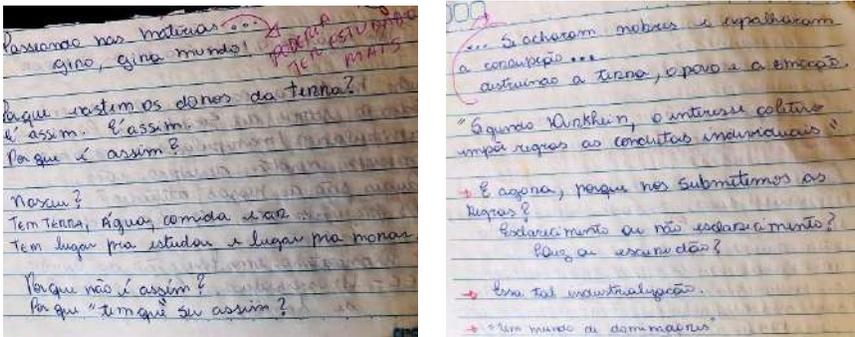
¹⁴⁹ Apesar da marca do diálogo, como vocábulo que se origina conceitualmente como “fala entre duas pessoas”, etimologicamente também se apresenta como “conversação entre muitas pessoas”, por acepção extensiva, segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010). No entanto, nossa proposição com o polidiálogo tem tão-somente a intenção de problematizar, por meio de uma redundância possível, a ideia de que esse diálogo precisa, efetivamente, ocorrer para além de seus dois sujeitos-âncora a que geralmente as teorias da comunicação já apontavam; e cuja análise ainda reside em algumas teorias discursivas. Sobre uma dessas referências teóricas, ver: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

com observações e novos textos marcadamente com outra cor, para reflexão; a docente que leu o Caderno, apesar de não ter feito marcação evidente; e os autores citados indiretamente ou diretamente, como o caso da professora L., a qual, além de “fundamental”, “garantiu em nosso lugar aquela magia” (Fig. 27).

A Inteireza de nossa teoria também se fundamenta pelos modos discursivos elencados como “dominantes” por Charaudeau – e conforme apresentamos no capítulo dois. Os Cadernos, como temos podido analisar, não têm, em geral, escolhido um gênero a priori, mesmo em sendo uma utilização de escrita com predomínio da narração – daí a proposta da narratividade inclusive e de nossa persistência em não encaixá-lo em um gênero pré-existente e/ou de propormos novo gênero para tais produções. Não raro os supostos gêneros acadêmicos não serem nem mesmo considerados como gênero pelo quadro criado pelo autor.

Como composições também heterogêneas de modos de discurso, as elaborações dos licenciandos se deslocam do lugar-comum de uma base linguística modal predominante, ao também descrever, argumentar e enunciar junto à narrativa. Por um letramento de (re)existência, a ser retomado em breve, as autobiografias acadêmicas se ratificam como espaços-outro que, ao revisitarem a situação de comunicação em que se viabilizou os registros memoriais-escritos, foi preciso também reconstituir o contrato de comunicação, na perspectiva de Charaudeau (2014). Assim:

(Figs. 30 e 31: Textos pela Inteira, via heterogeneidade, dos modos discursivos. Aluna A. Caderno TE)



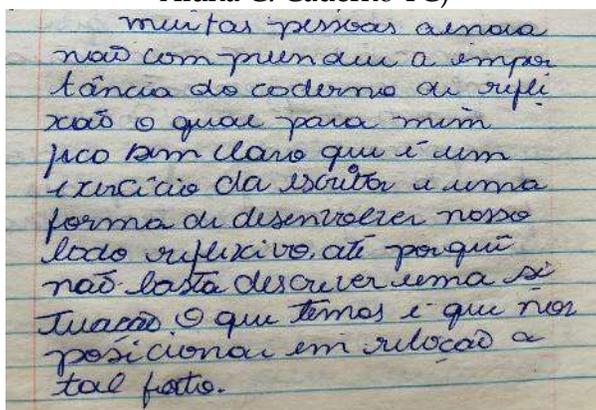
Vemos, pelo exemplo do Caderno acima, que, numa mesma composição, temos com frequência não apenas a presença, mas a integração mesmo entre os modos discursivos, sem que consigamos, por vezes, identificar cada elaboração como tendo predominância de um ou de outro marcador específico de modo. Há, assim, a contação de uma história, ao começar a reflexão – “passeando nas matérias” (Fig. 30); o efeito descritivo e limitador do ‘sujeito nascido’ (cuja referência cabe tanto aos “donos da terra” como àqueles que terra não possuem – com proposta satírico-denunciante tão cara ao texto poético), na Fig. 30; o diálogo, na maioria das vezes retórico, do modo enunciativo, com vistas à reflexão que precisa emergir ainda mais, como nas Figs. 30 e 31. E, por fim, o modo argumentativo, aquele que atravessa os demais, persuadindo e reelaborando cada pensamento, na expectativa de convencimento do sujeito-outro – leitor, mas também produtor de sentido – chamado àquela realidade de vivência inteira, e que continua na universidade, a partir do que cada sujeito de linguagem tem a dizer.

No próximo exemplo, vemos o quanto a reflexão, a partir da escrita, consegue proporcionar um efeito metalinguístico que, ao se falar da própria composição narrativa, se ratifica a compreensão daquilo que se pretende com os Cadernos, também assumido pelos estudantes. Assim, a configuração dos modos –

percebida pelos licenciandos – não deve se resumir a apenas “descrever uma situação”, a partir de um recurso mais comum, ou tendencioso, quando apresentamos uma narração em detalhes. A aluna reflete, com precisão, que é preciso [se] “posicionar em relação a tal fato”. Assim:

(Fig. 32: Textos pela Inteiraça, em reflexão dos modos discursivos.

Aluna C. Caderno TC)



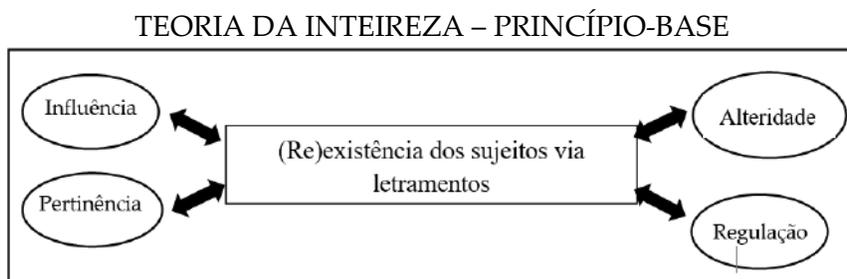
muitas pessoas ainda
não tem plena a emper-
tância do caderno de refle-
xão o qual para mim
já tem clare que é um
exercício da escrita e uma
forma de desenvolver nesse
lado reflexivo, até porque
não basta descrever uma si-
tuação, o que temos é que nos
posicionamos em relação a
tal fato.

Além da interseção entre os modos, muitos também são os recursos em que os estudantes se permitem ousar via tipologia, como nos demonstra o texto em poesia da Fig. 30. Da escolha de um tipo de texto que é anterior ao modo e ao gênero – como a tessitura de um poema em vez de uma prosa, por exemplo – percebemos quão significativas podem ser consideradas essas marcas linguísticas, via Cadernos, quando elaboradas por seus próprios sujeitos. Ousamos, assim, em situar a materialidade dessa pesquisa em uma perspectiva também de prática discursiva que assume um ineditismo acadêmico até mais transparente do que os gêneros já reconhecidos como produtos finais de graduação e/ou de um curso. Todos esses processos instituintes de (outra) apresentação escrita possível trazem, consigo, um elemento fundamental: a efetiva autoria necessária de sujeitos em

formação que, em também sendo apropriadas por característica particular de (se) dizer, tornam-se igualmente persuasivas.

A base argumentativa – presente não apenas em Charaudeau (2014), mas também em Bakhtin (2000) e em Barthes (2004) – se consolida, na TS, como um dos pontos de discussão do contrato de comunicação em um ato comunicacional, a partir de seus princípios, conforme anunciamos no capítulo dois. Dos quatro postulados, a Teoria Inteireza problematiza como sendo, todos, parte de um mesmo processo: a (re)existência de sujeitos que, diante de uma situação de comunicação – sobretudo diversa, ou adversa – lhes provoca a refletir e a (re)criar formas de manifestação da linguagem em seus muitos contextos de letramento. Assumimos, assim, a ideia de que esses (novos ou outros) discursos não são, portanto, desconhecedores de uma norma, ingênuos cientificamente ou menores academicamente. Ao contrário: seriam formas próprias de justamente se contrapor àquilo que, em já existindo e persistindo como ‘oficial’ ou ‘mais representativo’, pode levar ao estranhamento negativo e ao afastamento, pela não identificação, dos estudantes. Teríamos, assim, reorganizados elementos fundamentais do princípio-base:

(Fig. 33): Esquema de diálogo entre as Teorias Semiociológica e da Inteireza, em novas proposições, sobre o contrato de comunicação



Ainda em diálogo com a TS, como temos proposto ao longo da pesquisa, a Teoria da Inteireza inova em dois aspectos: tanto na

consideração de que todos os elementos fundamentais só existem se considerados juntos; e que todos eles influenciam como são influenciados pela forma com que os *letramentos de (re)existência*, na persistência dos sujeitos, se apresentam. Sobre isso cabem algumas considerações. Começemos pela existência integrada entre os elementos. Comprendemos que, na escrita ou na fala de qualquer discurso, não se deve desconsiderar que a marca da *influência* se dissocie da *pertinência*, por exemplo. Ao comunicar algo, a intencionalidade assumida precisa se estabelecer *sobre alguém* de maneira a garantir a mensagem pela *acreditação* daquilo que se lê/se ouve, a partir de um contexto próprio.

Da mesma forma, ao se projetar aquilo que se intenta dizer pela possível recepção de um sujeito de linguagem outro, como o é em todo ato comunicacional pela *alteridade*, não se consegue assim agir se não pela *regulação* das formas discursivas entre esses sujeitos, a partir de seus papéis de destaque no momento discursivo. Mais do que considerar, assim, que um momento linguageiro pode tender para um ou para outro postulado – por nós aqui revisto como elementos componentes – na Inteira não pode existir influência sem pertinência, nem sem alteridade, e sem regulação. Partes complementares de um mesmo processo, na tentativa de assumir contratos em que os sujeitos possam se comunicar garantindo seus lugares.

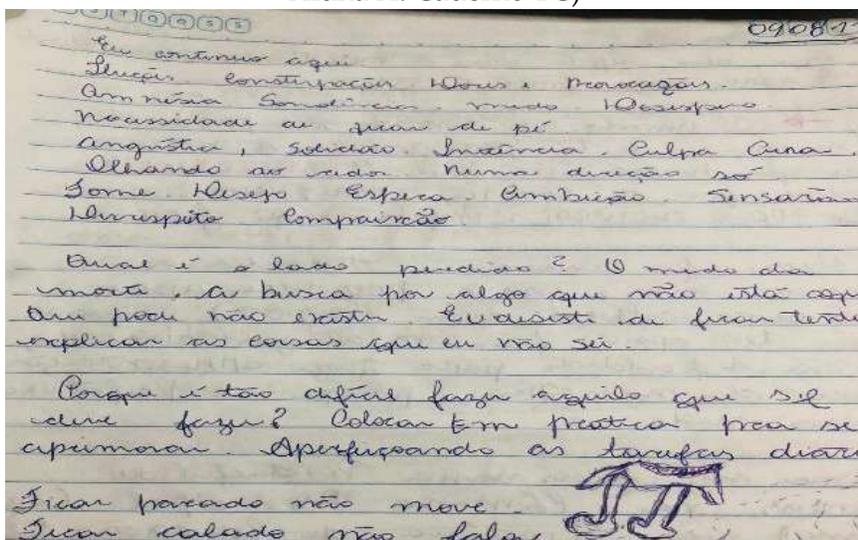
Nesse mesmo sentido, não podemos deixar de perceber a mútua afetação entre os quatro elementos e a (re)existência via letramentos. Afinal, como admitir que, pela junção e pela múltipla influência com que os elementos se alicerçam sobre os letramentos, interferindo-os, não haja, na mesma medida, um impacto de força capaz de alterar os próprios princípios pela liberdade traçada nas formas possíveis de materialidade dessa ação?

Em outras palavras: tomando novamente os Cadernos como objeto da pesquisa, em composto material, vemos o quanto os elementos, pela escrita dos licenciandos, puderam compor um letramento próprio, que vimos conceituando de autobiografia acadêmica, mas como também essa escrita de si pode gerar

alterações nesses elementos fundamentais, mudando sua essência, ou mesmo apresentando novos instrumentos que possam marcar a intencionalidade do ato comunicativo. Seria, de certa forma, da própria (re)existência a necessidade de alteração das bases que a alicerça. Ruptura, marca da revisita do contrato de comunicação pela Teoria da Inteireza, tal como vemos a seguir:

(Fig. 34: Texto pela Inteireza, por novo contrato de comunicação.

Aluna A. Caderno TC)



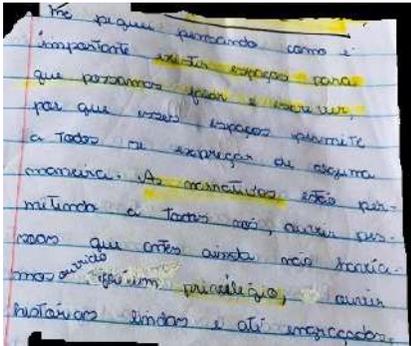
O trecho referido nos leva à reflexão de que princípio, na perspectiva da TS, ali predomina, ou, em nossa proposição, em qual elemento fundamental se colocaria o tópico frasal: “Qual é o lado perdido?”. A pergunta da estudante nos desloca para um lugar outro que não é de direta influência, nem tanto pertinência, tampouco regulação e alteridade. Embora a argumentação se valha do ato de influenciar, em sendo composta de indagações reflexivas, caberia, talvez, por este exemplo, um novo possível elemento que, em sendo outro, também nos proporia a rever o contrato de comunicação por suas bases já consolidadas por Charaudeau (2014).

A ruptura necessária de que falamos, assim, coloca a Teoria da Inteiraza como integral dos sujeitos, mas lacunar pela sua própria origem. De inteira, pois, não possui quase nada, se considerarmos a incompletude com que precisa se apresentar para se preencher – ao longo de cada movimento, de cada ação, por novos sujeitos em outros contextos. Por isso, ademais, assume como uma de suas bases o letramento como ação, como apropriação da linguagem pelos sujeitos, sempre em uso, assim como dialogamos no capítulo dois (SOARES, 2000). A ressignificação dos sujeitos, como temos observado pelos Cadernos, identifica um lugar especial da linguagem: distante de uma dificuldade absoluta, conseguem, mais do que se apropriar, reinventar outras manifestações possíveis naquele espaço.

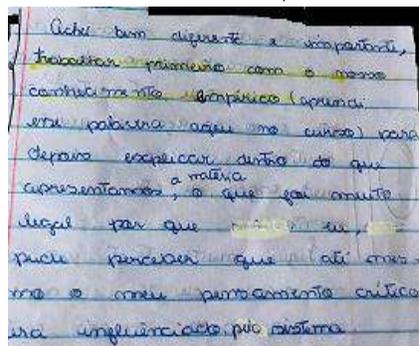
Neste sentido, pela categoria por nós apontada de *letramentos de (re)existência*, como uma nova proposição diante daquelas socializadas por Lea & Street (1998), admitimos a possibilidade de também se alterar a dinâmica de análise e de conceituação das teorias da linguagem, especialmente nas pesquisas sobre novos letramentos, letramentos críticos e multiletramentos, conforme o capítulo dois. Colocamos, em discussão, que a modalização crítica e inovadora desses Cadernos pode inclusive elevar essa (re)existência escrita à nova direção de pesquisa, e não como mais uma categoria que se encaixe às demais.

Ademais, mesmo nas três categorias levantadas criticamente pelos autores (*idem*) a respeito dos estudos sobre letramento, percebemos que as construções dos estudantes interferem sobremaneira suas naturezas, se assim considerarmos o processo de categorização existente. A partir de um mesmo Caderno, de uma única estudante em um único Tempo de formação, por exemplo, já identificamos alteração provocada por esse Curso. Da primeira categoria, as *habilidades de estudo*, que trata dos modelos de produção a partir de um padrão basicamente gramatical, destacamos um importante elemento da habilidade que é a metodologia entendida pela licencianda quando toma os Cadernos como ponto de articulação:

(Figs. 35 e 36: Textos pela Inteiraza, por nova categoria de 'habilidades de estudo'. Aluna S. Caderno TE)



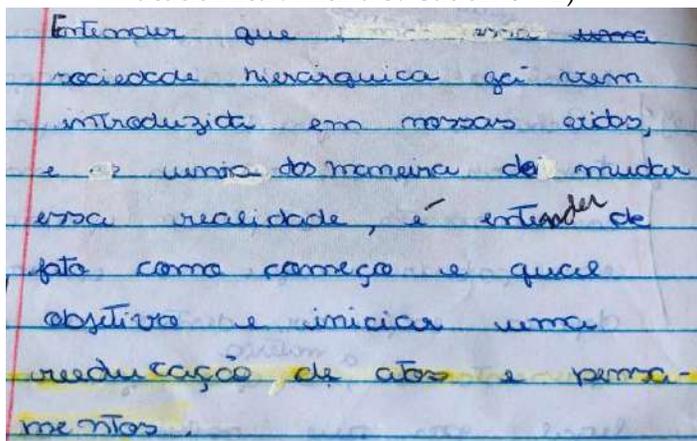
no pequeno parágrafo como é importante a esta espécie para que possamos saber e saber um por que essas espécies existem a todos os lugares e sempre a mesma. A natureza está mudando a todos os dias, então sabemos que antes ainda não tinhamos a ideia de que a natureza está mudando e ali começamos



acho bem diferente e importante, trabalhar realmente com o mesmo conhecimento de pesquisa (aprendi esse trabalho aqui no curso) para depois explicar dentro do que apresentamos, o que foi muito legal pois que a natureza pode parecer que ali está mas o conhecimento crítico era influenciado pelo sistema

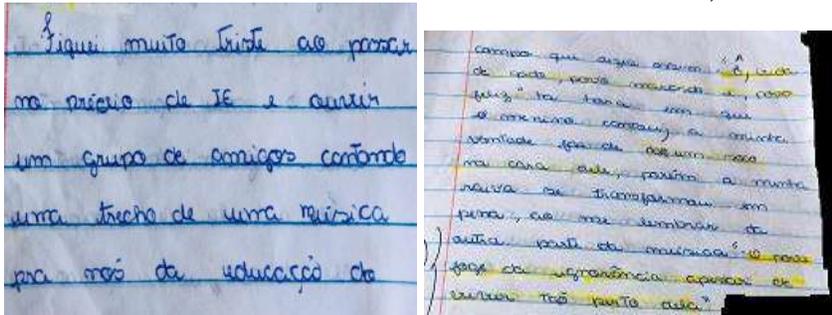
Seguindo o suposto processo de integração do mesmo Caderno na categorização já consolidada, vemos que a *socialização acadêmica*, que destaca o aspecto do gênero discursivo-textual em seu contexto de escrita, pela Inteiraza prioriza muito mais a ação de se construir algo novo, como estudante universitária. A partir de uma aula, a socialização de saber desta narrativa busca refletir sobre introduções e sobre objetivos – como partes componentes dos escritos acadêmicos – mas de forma tão mais autoral que não deve caber, para ela, apenas o encaixe de suas propostas na estrutura de um gênero pronto, mas, sim, “iniciar uma reeducação de atos e pensamentos”:

(Fig. 37: Texto pela Inteireza, por nova categoria de ‘socialização acadêmica’. Aluna S. Caderno TE)

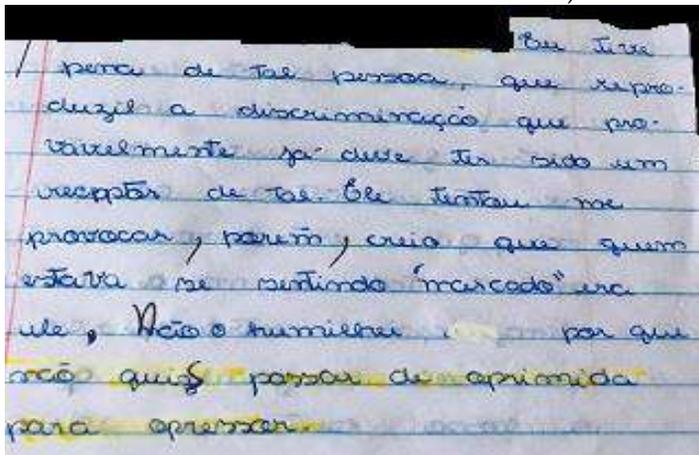


Por fim, a última categoria referenciada por Lea & Street (1998), *letramento acadêmico*, que destaca a apropriação da linguagem pelos sujeitos, com identidade e com autoridade pelos mesmos, assume ainda mais seu papel de projeção quando assumida pela Inteireza dos licenciandos. Em sendo a base de reflexão diferente das demais, segundo os autores (idem), a proposta de categoria é ainda mais própria dos sujeitos de linguagem, autores de sua própria história, quando efetivamente modalizam o que querem dizer e lembrar – em memória formativa – como no trecho da citação indireta de Freire (2011), pelo letramento acadêmico via pensamento do sujeito-outro: “não o humilhei porque não quis passar de oprimida a opressor” (Fig. 40). E, reassumido como um letramento de (re)existência, tal como vimos propondo em categoria própria, pela Teoria da Inteireza, vemos a tomada da linguagem do outro em apropriação *de si e para si*, como no caso da intertextualidade provocada pelas mensagens e pelas palavras da música (Figs. 38 e 39) – a sequência narrativa foi recortada em três figuras para facilitar a leitura:

(Figs. 38 e 39: Textos pela Inteiraza, por nova categoria de 'letramento acadêmico'. Aluna S. Caderno TE)



(Fig. 40: Texto pela Inteiraza, por nova categoria de 'letramento acadêmico'. Aluna S. Caderno TE)

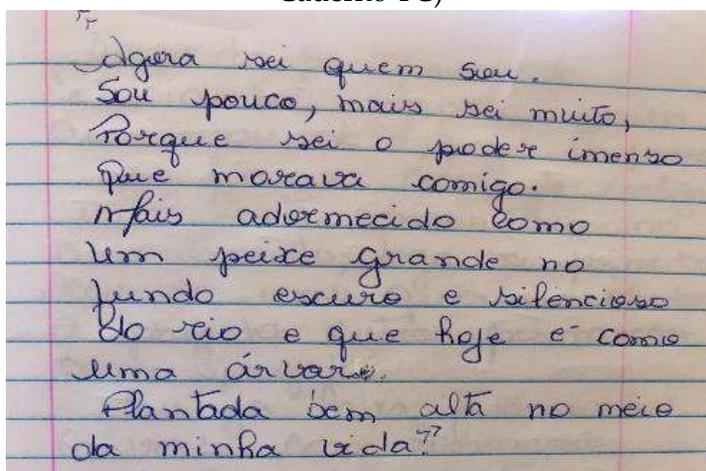


A modalização do discurso, tal como apresentada nos Cadernos, se materializa em uma forma específica de uso da linguagem, inclusive pela língua, na perspectiva de Fiorin (2000). Nela podemos analisar como a Inteiraza representada nos escritos, a partir de seus quatro elementos fundamentais do letramento de (re)existência, assume o que se intenta não apenas dizer, mas guardar em memória.

A operação da memória escrita, ademais, assume forma metafórica na própria mensagem, quando nos deparamos com

trechos em que o sujeito de linguagem precisa sinalizar suas descobertas ao longo do Curso e do quanto a forma de (se) pronunciar é por ele identificada como necessária para a consolidação de uma etapa. Trata-se de uma narratividade que se opera pela ação, para além do efeito narrativo apenas, e que transforma o sujeito no mesmo momento em que ele age sobre o mundo. Aprimoramento de saberes, construção de novos, memorial de vida, assim como no trecho abaixo:

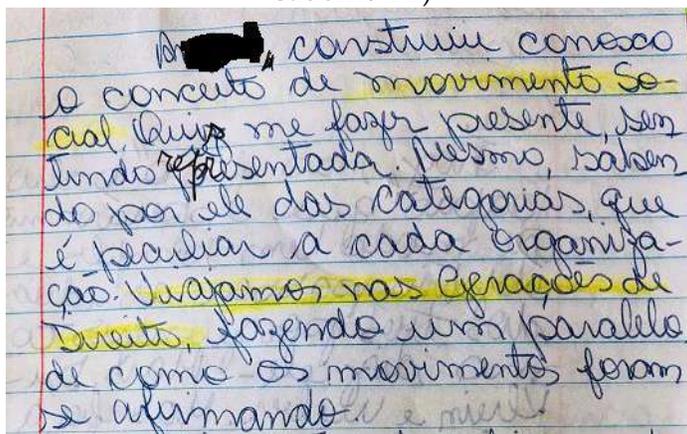
(Fig. 41: Texto-exemplo de modalização do discurso. Aluna M. Caderno TC)



A photograph of a page from a notebook with blue horizontal lines. The text is handwritten in dark ink. At the top left, there is a small number '77'. The text reads: 'Agora sei quem sou. Sou pouco, mais sei muito, porque sei o poder imenso que morava comigo. Mais adormecido como um peixe grande no fundo escuro e silencioso do rio e que hoje é como uma árvore. Plantada bem alta no meio da minha vida?'

Outra apropriação gerada pela modalização específica está presente na representatividade, como indica a licencianda, diante de uma aula do professor A. No trecho, além do indicativo de que houve uma construção “coletiva” dos conceitos, a partir de um saber progresso, houve a possibilidade de se perceber na trajetória apresentada pelo docente em sua exposição, “fazendo um paralelo”, “viajando” na compreensão dialogada com sentido para os estudantes:

(Fig. 42: Texto-exemplo de modalização do discurso. Aluna D. Caderno TE)



Discutindo sobre experiências formativas, e especialmente voltadas à reflexão efetiva dos sujeitos em seus contextos de aprendizagem¹⁵⁰, Larrosa publica, em 2003, um artigo fundamental a respeito da linguagem e de sua possível interferência na dinâmica concreta de apropriação de saberes pelos estudantes universitários. Problematizando a proibição de alguns modelos de escrita em geral não acadêmicos, ele toma o ensaio¹⁵¹ como um gênero híbrido, cujas marcas subjetivas de tempo e de espaço, não coadunam com as regras propostas pela academia.

¹⁵⁰ Queremos destacar o trabalho do autor ao tratar, especificamente, sobre as novelas de formação e de seu papel no processo de autoconsciência. Sobre essa obra, ver Larrosa (1998). Assim como ele, também alguns autores que vêm dialogando sobre o registro reflexivo e a escrita de narrativas autobiográficas em docência, tais como diários, cartas, memórias, portfólios. Dentre eles, podemos citar: António Nóvoa, Isabel Alarcão, Maria Antónia Ramos, Miguel Zabalza e Rosa Edite Gonçalves.

¹⁵¹ Como gênero textual-discursivo, é compreendido como sendo uma “prosa livre que discorre sobre tema/assunto específico (científico, histórico, filosófico ou de teoria literária, etc.), sem esgotá-lo [...]. Caracteriza-se pela visão de síntese e tratamento crítico, predominando o discurso expositivo-argumentativo” (COSTA, 2009, p. 102).

Parte, assim, de uma “política da linguagem” (2003), em que são claramente expostos e separados os gêneros acadêmicos privilegiados e proibidos, em nome de suposta pureza e objetividade com que os textos científicos precisam ser identificados. Em diálogo com esse pensamento, temos também percebido como a Teoria da Inteireza pode nos provocar a pensar sobre a possibilidade de construir saberes por meio de outros recursos discursivos – como o gênero ensaio proposto por Larrosa – e/ou de como seria possível (re)existir, justamente em já (se) identificando como produtor de uma linguagem outra, quando se faz preciso ocupar o meio acadêmico. A insistência se solidifica quando encontramos Cadernos, por exemplo, em que a primeira página se constrói exatamente assim:

(Fig. 43: Outras formas de apropriação da linguagem na academia. Aluna S. Caderno TC)



O território, a juventude, a permanência são índices ou inferências demonstrativos dessa outra produção – que mais se aproxima de um discurso ensaístico que integra o verbal e o não-verbal – compondo, nesse Caderno, um memorial de formação (PRADO, 2007), desde a primeira página. Linguagem e memória,

portanto, atuam juntas, a partir deste exemplo, na ação de narrar a história da própria formação – a escrita, ainda que icônica ou sígnica, continuando a história dos sujeitos e de seus territórios. Da “negociabilidade inerente” às narrativas, como sugere Bruner¹⁵², admitimos a coerência mais efetiva, neste sentido, da vida cultural para esses sujeitos. Ademais, retornamos à discussão memorial do capítulo um, na qual a seleção das lembranças e dos acontecimentos sequencialmente narrados sempre se estrutura a partir de uma prerrogativa do narrador, de quem vivenciou e experienciou os fatos. Rememoramos, pois, as ideias de Benjamin (1994) ao destacar que, em produzindo histórias, em narrando nossas memórias, nos tornamos, todos, historiadores – possíveis contadores de uma história *também* oficial.

As produções dos sujeitos de linguagem, portanto, ao serem tomadas pela Teoria da Inteira, passam a considerá-los como sujeitos historiadores de linguagem, tanto por suas perspectivas próprias de contação de uma história que lhes é particular e única; quanto pelo fato de inovarem, também no mundo linguístico e acadêmico, por meio de outra proposta de letramento científico, inclusive escrita. Tomando os elementos fundamentais do princípio-base da Teoria, temos podido perceber, pelas narrativas partilhadas dos exemplos, que a *influência* e a *pertinência* constituem a memória com que os Cadernos se apresentam, assim como a *alteridade* e a *regulação* demarcam o espaço e a apresentação dos sujeitos historiadores para além de licenciandos escritores de um caderno-registro. Como dialogamos com Le Goff

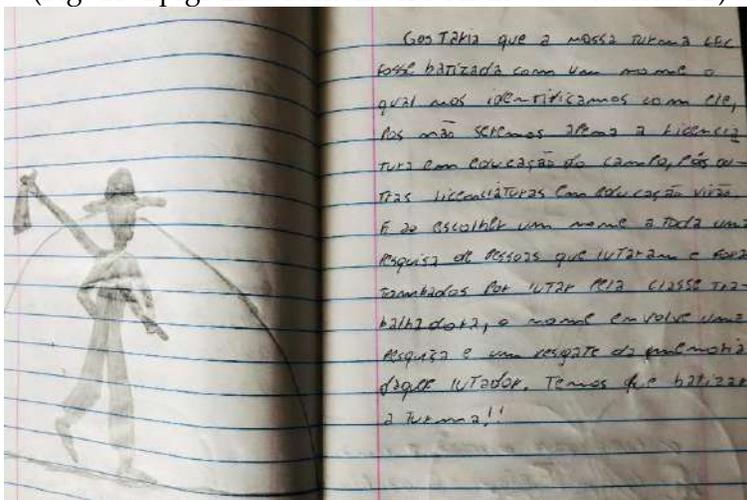
¹⁵² Tal como Charaudeau (2014) assume o conceito de contrato de comunicação, Bruner (2001) admite, ao estudar sobre as narrativas literárias, alguns pressupostos básicos de configuração e de marca própria desse grande gênero. Um deles é a “negociabilidade inerente”, que reflete credibilidade considerada à história contada, ainda que fictícia. Interessa-nos, brevemente, apenas citar o autor como elemento comparativo de recurso verossímil à narração de outrem, a partir de uma ideia de “negociação”, em que os sujeitos integrantes à história – entre narrador e leitor/ouvinte – se permitem participar completamente daquela ação. Sobre este e outros conceitos do autor, ver BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

(2013), se trata de uma escrita que está ligada a uma importante transformação de uma memória coletiva. Mais do que eterna memorização de um momento formativo, portanto, uma alteração nos sujeitos e nos espaços por onde passam.

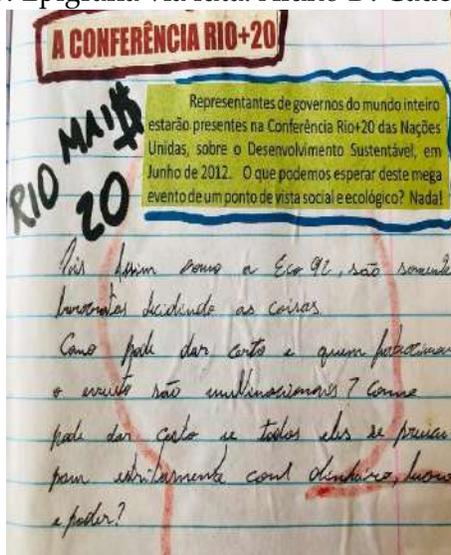
Le Goff (idem) também nos acrescenta à discussão da Teoria proposta a partir da epigrafia. Esta escrita original e heterogênea – que se liga à história e à memória dos povos tradicionais – é apresentada, pelo autor, como resistência constitutiva de um processo memorial pelo documento-monumento especialmente destinado às formas de registro escrito, como o papel. Os Cadernos, assim, que são inscritos neste suporte, são apresentados pelos elementos fundamentais com duas funções principais: a guarda da história e a revisita possível dos próprios depoimentos autorais, ainda em acordo de pensamento com Le Goff.

Ambas as funções são parte de um mesmo processo de memória, mas considerados de maneira diferente, a partir do uso com que seus sujeitos agem sobre. Pelos exemplos abaixo, vemos o quanto a marcação de um momento, o registro em um tempo e em um espaço particulares ganham mais destaque nos Cadernos. A tomada da Inteira dos sujeitos, portanto, é aqui evidenciada pela necessidade de memorização de um “nome” para a primeira turma, como identidade-memória daquele grupo (Fig. 44) – incluindo-se o texto não-verbal e autoral do desenho –, assim como pela reflexão de alguns eventos que, refletidos por eles em razão de se situarem no mesmo instante de sua formação, são questionados e combatidos nos escritos (Fig. 45) – e novamente simbolizado também pelo “S = \$” que criticamente se relaciona ao valor de mercado:

(Fig. 44: Epigrafia via memória. Aluno S. Caderno TE)



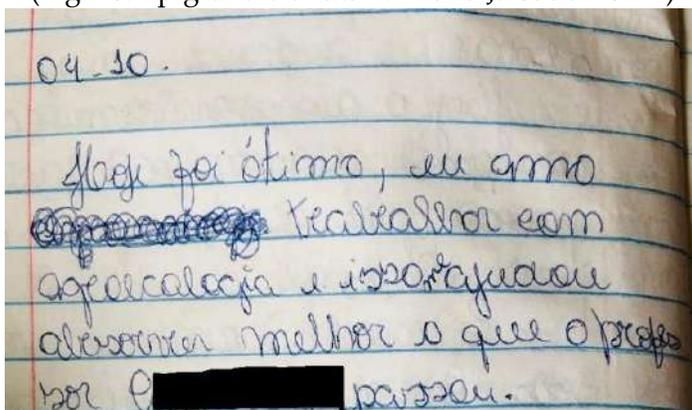
(Fig. 45: Epigrafia via luta. Aluno D. Caderno TC)



No próximo exemplo da epigrafia de que nos lembra Le Goff (2013), já percebemos o quanto a preocupação com a escrita assume outra dimensão, a partir dos elementos fundamentais da Teoria. O letramento de (re)existência, aqui, se aproxima com o

cuidado na seleção vocabular para se atingir o sujeito-outro. Não se trata, mais uma vez, de correção gramatical normativa, mas de escolha mesmo da melhor palavra que mais bem represente o que se vive, na exposição daquela narratividade:

(Fig. 46: Epigrafia via luta 2. Aluna J. Caderno TE)



A palavra “aprender”, assim, fora prontamente retificada por outro verbo, “trabalhar”, nos permitindo inferir tanto a respeito da semântica verbal deste último ser mais apropriada, quanto pelo fato de que a aluna, respeitando seu conhecimento prévio sobre agroecologia, queira justamente ratificar que a aprendizagem não é inicial. Nas ideias de Le Goff (idem), essa segunda função viabilizada pelo documento-monumento, a partir da memória-escrita, é capaz de permitir aos sujeitos historiadores de linguagem (re)examinar, (re)ver seus registros, especialmente pela transferência de uma memória auditiva à esfera visual. Acrescentamos, no entanto, que a epigrafia, neste sentido, vai além: ela se assume como mais uma chance de os estudantes se permitirem a exposição reflexiva do que produzem, na ciência de seu lugar no contrato de comunicação com outros sujeitos. O que Chartier (2007)¹⁵³ já procurou, inclusive, defender como um

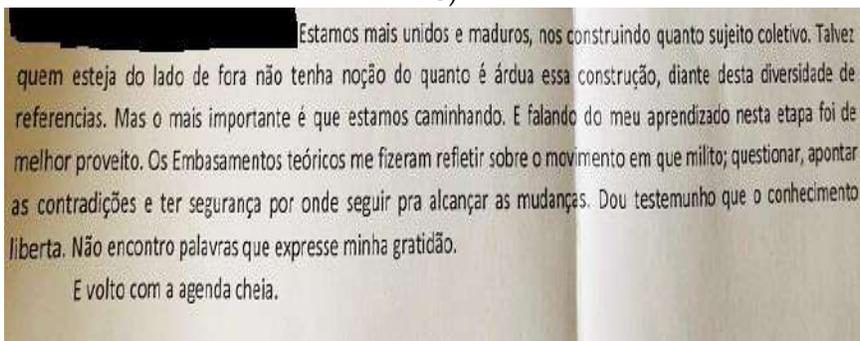
¹⁵³ Sobre a obra do autor, consultar: CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura**. São Paulo: editora Unesp, 2007.

processo de “inscrição e apagamento” na constituição do pensamento na escrita.

Não queremos, com isso, apontar que a escrita consolide um pensamento. Pelo contrário: mais do que escrever para não esquecer, estamos assumindo de que se trata de um movimento, via suporte, que se coloca à disposição dos sujeitos na construção decolonial de saberes prontos. Longe, pois, de eternizar algo, ela se assume como mais um meio possível de alteração no modo de ser e de pensar em uma instituição. Intentamos, agora, retomar alguns diálogos conceituais-metodológicos do capítulo dois, principalmente quanto à proposição do debate sobre a decolonialidade do conhecimento, a partir dos saberes em formação.

Partindo da identidade recuperada pela epigrafia, temos podido avaliar como os Tempos formativos da LEC foram essenciais não apenas na identificação dos estudantes com o Curso, mas, sobretudo, na oportunidade de nova construção típica desses licenciandos com sua licenciatura e com a geração de outro pensamento. A alternância, dessa forma, se constitui como um *movimento* diaspórico dessa elaboração de novo modo instituinte-instituído de reflexão, em que, pelo deslocamento geográfico-espacial viabiliza também o fluxo de pensamento auto-reflexivo. Da diáspora à identidade que encontra caminhos para (nova) construção, recuperamos nossa categoria da *Linguagem diaspórica em perspectiva decolonial*. No primeiro exemplo, vemos a elaboração de pensamento próprio, pela linguagem, em que a formação só faz sentido se referenciada pela experiência (já) vivenciada dos licenciandos; ou, nas palavras da estudante, se trata de um “testemunho que o conhecimento liberta” – especialmente outra proposição de saberes:

(Fig. 47: Linguagem diaspórica – exemplo um. Aluna D. Caderno TC)

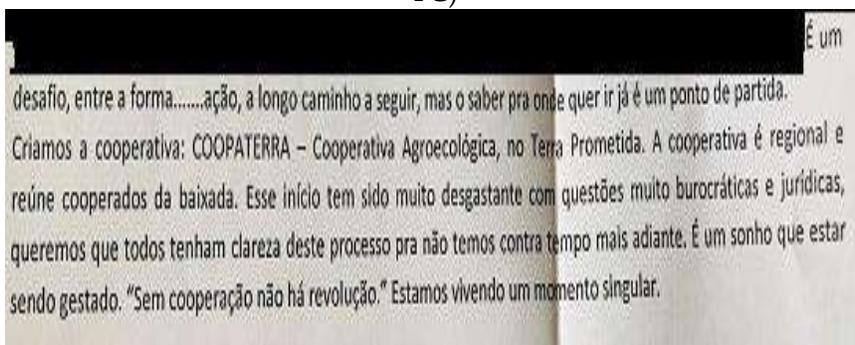


Estamos mais unidos e maduros, nos construindo quanto sujeito coletivo. Talvez quem esteja do lado de fora não tenha noção do quanto é árdua essa construção, diante desta diversidade de referências. Mas o mais importante é que estamos caminhando. E falando do meu aprendizado nesta etapa foi de melhor proveito. Os Embasamentos teóricos me fizeram refletir sobre o movimento em que milito; questionar, apontar as contradições e ter segurança por onde seguir pra alcançar as mudanças. Dou testemunho que o conhecimento liberta. Não encontro palavras que expresse minha gratidão.

E volto com a agenda cheia.

Partindo do mesmo Caderno, em que as memórias da licencianda foram antes registradas enquanto não tomava seu próprio suporte de escrita, vemos outro *movimento* dessa mesma linguagem, que se permite (auto)refletir por uma composição que é pessoal, mas que seleciona, sobre um coletivo, o que se quer, o que se deve dizer. Ademais, por este novo exemplo, observamos como a reflexão-ação, pela apropriação do que se escreve, se diferencia, pela diáspora de pensamento, entre o “saber pra onde quer ir”, “entre a forma... ação”, até a materialização da ideia na criação efetiva de uma cooperativa:

(Fig. 48: Linguagem diaspórica – exemplo dois. Aluna D. Caderno TC)



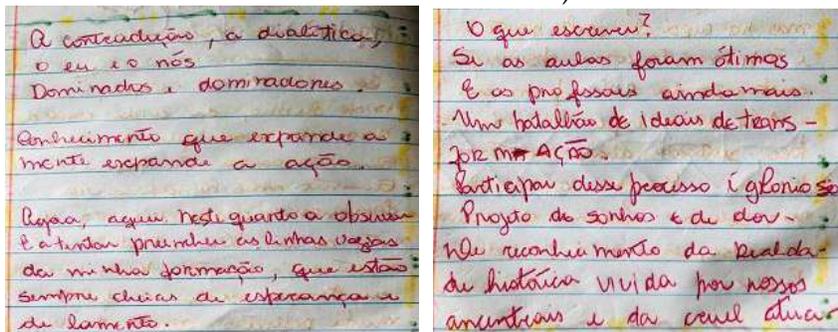
É um desafio, entre a forma.....ação, a longo caminho a seguir, mas o saber pra onde quer ir já é um ponto de partida.

Criamos a cooperativa: COOPATERRA – Cooperativa Agroecológica, no Terra Prometida. A cooperativa é regional e reúne cooperados da baixada. Esse início tem sido muito desgastante com questões muito burocráticas e jurídicas, queremos que todos tenham clareza deste processo pra não temos contra tempo mais adiante. É um sonho que estar sendo gestado. “Sem cooperação não há revolução.” Estamos vivendo um momento singular.

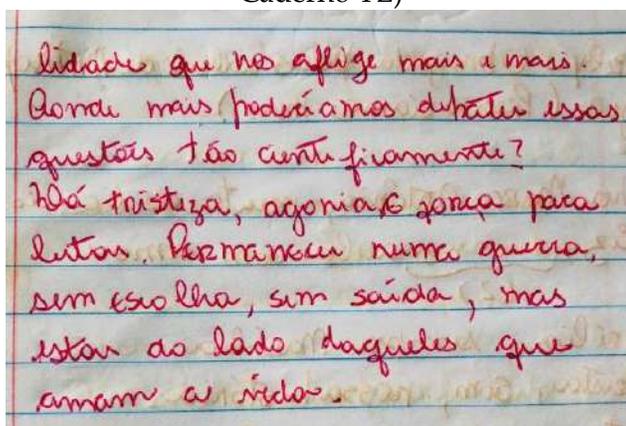
A diáspora que reforça sua ação de deslocamento pela ação de reconstrução dos sujeitos em uma linguagem própria, nos permite considerar que os Cadernos sejam importantes modelos decoloniais que projetam outro letramento na Universidade. Apresentam-se como letramentos de (re)existência, em que as autobiografias acadêmicas, juntas, edificam a ruptura de um modo único de ser e de estar, na academia, constituindo seu memorial de novas ações de luta que, no momento mesmo da composição escrita, já não são mais nem dos sujeitos, nem do Curso, tampouco da Universidade. Bordados em novos pensamentos, precisam ganhar outros espaços, romper muros.

A categoria aqui recuperada, portanto, referenciada pela linguagem decolonial, acrescenta mais elementos ao esquema didático por nós proposto à Teoria da Inteiraza. Para tanto, também discutiremos, pelos Cadernos, as subcategorias problematizadas pelos escritos de vida integral dos licenciandos. Pela ideia de ruptura, ao longo do capítulo dois, dialogamos a respeito de alguns pressupostos básicos que integram, necessariamente, a categoria da linguagem em proposição. O primeiro deles, *consciência de colonialidade*, coloca os sujeitos diante de um desafio: o de não negar, e nem de simplesmente superar que haja um projeto colonial ainda em discussão. Com intenção de não legitimar apenas um pensamento outro, há de se considerar a existência efetiva de uma estrutura de colonialidade para se opor a ela, em uma proposta-outra por sujeitos de fala. Nesta narrativa integral, temos:

(Figs. 49 e 50: Consciência de colonialidade – partes um e dois. Aluna A. Caderno TE)



(Fig. 51: Consciência de colonialidade – parte três. Aluna A. Caderno TE)

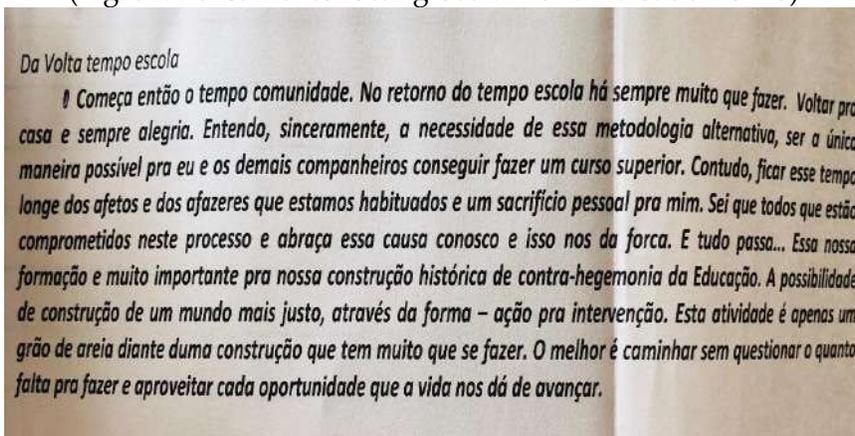


A análise dialética que faz surgir a reflexão sobre o “eu e o nós”, “dominados e dominadores”, também é a mesma que, via consciência de colonialidade, admite que o “conhecimento expande a ação”, na tentativa de “preencher as linhas vazias da minha formação”, “sempre cheias de esperança e de lamento” (Fig. 49). Ou, ainda, como no trecho: “Aonde mais poderíamos debater essas questões tão cientificamente?” (Fig. 51), em que se esclarece a ideia de que há um projeto maior, de pensamento/conhecimento restrito ou único – em sua referência acadêmica – e que ganha ainda mais destaque

crítico na folha aparentemente em branco da estudante até a entrada na universidade. Essa colonialidade, que também está presente no “reconhecimento da realidade histórica vivida por nossos ancestrais e da cruel atualidade que nos aflige mais e mais” (Figs. 50 e 51), se acrescenta de uma proposta decolonial, a partir da consciência de sua existência, como em “um batalhão de ideais de transformação” (Fig. 50).

Na mesma direção de não se pensar endogenamente, o segundo pressuposto em análise dos Cadernos é materializado no *pensamento local-global*, como um projeto que se constrói, pós consciência da colonialidade, em direção outra. Para sua garantia e efetivação da integração – ou Inteira – de suas ações para além desse único momento, essa subcategoria se consolida como sendo o meio possível de se manter uma perspectiva decolonial que ultrapasse tempos e espaços, em uma luta de sobrevivência que busque apoio para além da América Latina, inclusive – de onde têm derivado seus principais autores e suas mais importantes propostas.

(Fig. 52: Pensamento local-global. Aluna D. Caderno TC)

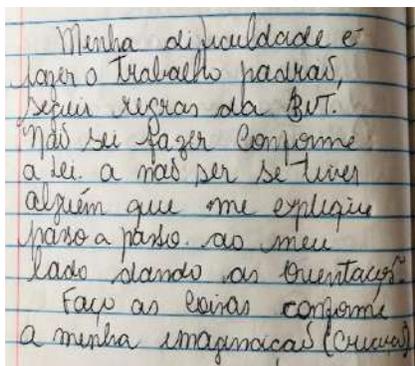


Trata-se, assim, de um pensamento que, embora busque os instrumentos de luta e de ruptura na esfera local-instituída também, não se pode reduzir ao institucional apenas, tampouco

ao universo limitante de alguns diálogos. Mesmo em partindo do referencial da alternância, como uma “metodologia alternativa” à instituição, e, portanto, do que vimos defendendo como *movimento* diaspórico de formação, o exemplo de um dos Cadernos nos demonstra a importância da LEC como sendo “importante pra nossa construção histórica de contra-hegemonia da Educação”, em um deslocamento local-global de pensamento. Ademais, destaca a “possibilidade de construção de um mundo mais justo, através da formação pra intervenção”, na projeção de outro movimento, em ação, que, rompendo com formas unitárias, consegue ir além, no alcance propositivo e interventivo que ultrapassa o local. A efetivação de um coletivo “mais justo”, assim, se materializa por um pensamento global (Fig. 52).

Essa coletividade que se processa por um modo de vida e de pensamento para além do próprio contexto assume diálogo direto com o terceiro pressuposto, os *saberes de experiência e de vivência*, que não apenas negam o conhecimento único, como questionam a própria existência do conhecimento, assim consolidado por uma matriz que passamos a conhecer na academia. Seria a crítica de um local, para se alcançar o global, que se inicia no próprio lócus científico. Assim:

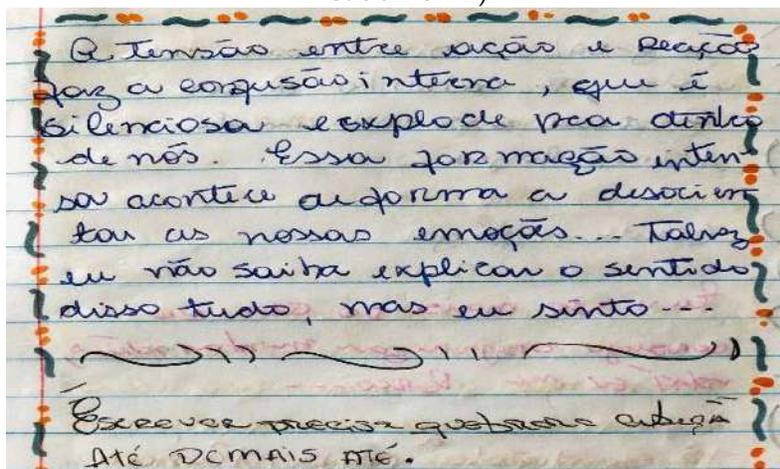
(Figs. 53 e 54: Saberes de experiência e de vivência – partes um e dois. Aluna E. Caderno TC)



A não identificação com as regras da ABNT, via memorial, é tão significativa que não há nenhum problema, na visão da estudante, em (se) revelar no Caderno. A imaginação (criativa), conforme ela mesma explicita (Fig. 53), é, sim, o saber de que ela dispõe na composição de suas lembranças formativas. Cabe, ainda, um destaque: a mesma licencianda, à época de sua produção final de Curso, produz uma monografia, no mesmo conjunto de regras, ou “conforme a Lei”, questionadas por ela, e escolhe como tema de seu trabalho a memória dessa turma, a partir da reunião de vários momentos por ela registrados com palavras, com fotos, com propriedade, enfim, de quem experienciou e viveu aquela formação. O questionamento à ABNT, ou apesar das regras, é muito mais compreendido por nós como uma tentativa de ruptura efetiva de um pensamento que se quer global-local, padronizado em suposta padronização de debates via linguagem, ao contrário da proposição que vimos discutindo, que vai, este sim, na direção dos saberes como algo epistêmico-outro.

Essa autonomia, ademais, que se destaca dos sujeitos reforça ainda mais a necessidade de uma história contada por eles, por seus próprios discursos. Aportamos, dessa forma, na última subcategoria, o *protagonismo dos sujeitos coletivos de fala*, que não mais se contentam na apropriação da linguagem para o convencimento do sujeito-outro, no contexto de um contrato de comunicação, mas se confirmam como construtores de saberes justamente pelo uso, pela ação da/com a linguagem decolonial. Assim:

(Fig. 55: Protagonismo dos sujeitos coletivos de fala. Aluna A. Caderno TE)



Da “tensão entre ação e reação” que contribui para “desorientar as nossas emoções” até a ratificação da necessidade, com dificuldade, de escrever sobre, em que se “precisa quebrar a cabeça, até demais até”, queremos destacar o dispositivo de uma fala que se situa numa primeira pessoa, projetando a voz em individu(a)ção, mas que se utiliza da linguagem sua para construir novas proposições, novas direções de saberes, inclusive desvelando a respeito disso. A intensidade da formação, como nos revela a estudante, ou sua Inteira, como vimos discutindo, desloca a linguagem como importante instrumento revelador de outra possível apropriação, na academia, pelo uso e pelo sentido que essa mesma ação linguístico-interventiva pode proporcionar quando pensada e refletida *também* por seus sujeitos usuários, construtores de significados outros.

A recuperação da categoria *Linguagem diaspórica em perspectiva decolonial*, e de suas subcategorias, eleva a condição dos Cadernos como mais do que um modelo de gênero e/ou de letramento acadêmico nos padrões já situados cientificamente. Nossa proposta trata-se, sim, de situá-los como outro letramento, que, por sua vez, questiona o próprio modo de ser e de (se) fazer

ciência. Queremos entendê-los, e confirmar a defesa, de que se tratam de *autobiografias acadêmicas* – conceito que já discutimos – em que se tem muito mais do que a narração de vida acadêmico-pessoal de seu narrador. Seja no modelo de um caderno, de uma ficha, de um diário, ou de qualquer formato, conhecido ou não, sua construção de escrita, como elemento de análise mais importante, nos reporta à possibilidade de suporte de (outro) pensamento sobre o que é escrever na universidade, a respeito da universidade, e em reflexão sobre as teorias e as metodologias por ela apresentadas. A organização esquemático-didática passa a ser assim configurada, agora mais completa em relação à anterior, pela união dos dois princípios-base:

(Fig. 56): Esquema de diálogo entre as Teorias Semiolinguística e da Inteiraza, em proposição completa de princípios-base, sobre o contrato de comunicação

TEORIA DA INTEIREZA – PRINCÍPIOS-BASE

CADERNOS REFLEXIVOS = autobiografias acadêmicas = outro letramento



¹⁵⁴ Para evidenciar a interseção entre elementos e pressupostos no espaço do esquema didático, utilizaremos apenas a primeira palavra que representa cada subcategoria. Assim: Consciência (Consciência de colonialidade), Pensamento (Pensamento local-global), Saberes (Saberes de experiência e de vivência), Protagonismo (Protagonismo dos sujeitos coletivos de fala).

Pela análise junto aos Cadernos, que se ratificam como autobiografias acadêmicas representativas de outro letramento, as duas categorias propostas como princípios-base da Teoria da Inteiraza, passam a ser influenciadas e a influenciar não mais – ou apenas – por sua relação com os elementos fundamentais da Semiologia de Charaudeau. Todo o contrato de comunicação, reconceituado, passa a assumir novos pressupostos, que não apenas se unem aos anteriores. O processo de mútua influência, em verdade, se materializa na Teoria da Inteiraza agora completa, justamente na interseção dos elementos, a partir das ligações conceituais que os aproximam.

Os elementos fundamentais assumem nova dimensão pela necessária coexistência das subcategorias decoloniais. Não se concretizam, assim, sem a presença um do outro. O ponto de ação concreta, ademais, é justamente o encontro que acontece entre um elemento e uma subcategoria. Na Teoria da Inteiraza, o princípio da Influência, nesta direção, se conflui na Consciência de Colonialidade dos sujeitos a partir do sentido de que o ato de tentar persuadir o outro precisa considerar, no mesmo movimento, que esses mesmos sujeitos conheçam e admitam a existência de um projeto colonial se pretendem (re)existir, via letramento, pelo uso de uma linguagem decolonial.

Em sequência, o princípio da Pertinência – que admite o contexto de onde se fala como elemento fundamental na comunicação entre sujeitos, em seus contratos – se integra ao Pensamento local-global, na Teoria da Inteiraza, pela determinação com que ambos – princípio e pressuposto – tratam da espacialidade e das funções por ela delimitadas na composição dos discursos. O pensamento possível, em se mantendo colonial ou decolonial, provém exatamente das possibilidades que são dispostas pelo espaço e por sua configuração de lugar de fala dos sujeitos.

A consideração de um sujeito-outro, pelo princípio da Alteridade, assume, na interseção com o pressuposto Saberes de experiência e de vivência, a existência concreta e possível de

outras construções significativas para além daquelas já consolidadas no contexto acadêmico. A projeção de um sujeito próprio, diferente, mas que se mantém no diálogo, traz consigo também a ideia de que esse outro seja um indivíduo com vida pregressa e constituída de saberes, no plural, registrados em memória pelos registros de relação e de construção com outrem.

Por fim, o princípio da Regulação – que estabelece a possibilidade de agir sobre o outro pela negociação de papéis em uma situação discursiva – destaca ainda mais a importância de cada narrador quando, pela Inteira, perpassa e é atravessada, ao mesmo tempo, pelo Protagonismo dos sujeitos coletivos de fala. A decolonialidade da linguagem, nesta interseção, evidencia, pela projeção significativa de outro letramento, a (re)existência via autoria e liberdade criativas.

Um aspecto comum a todos os pontos de encontro entre princípio e pressuposto que se faz preciso expor diz respeito a uma linguagem decolonial que se manteve como um elemento no interior do letramento de (re)existência, igualmente em resistência. Referimo-nos, aqui, à mística como uma organização entre pensamento, ação e linguagem com a qual os *movimentos* sociais têm se comunicado em tempo presente, e em recuperação a uma memória ancestral, como continuidade desse respeito à construção processual de cada história coletiva, sempre em militância. Assim:

A mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam. A mística não somente ajuda a transformar os ambientes e cenários sociais; acima de tudo, impulsiona e provoca mudanças por fora e por dentro dos sujeitos, tal qual o fazem as frutas, que, ao crescerem, ganham a massa que lhes dá volume e, ao mesmo tempo, por dentro, abrigam a formação das sementes. Sem a mística, não haveria história militante. As massas perderiam a esperança logo no início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência (BOGO, 2012, p. 476).

Pela Inteira, em (re)existência e em linguagem decolonial, a manifestação pela organicidade se compõe como essa marca que atravessa tempos e lugares. Ainda nas palavras de Bogo (2012), “a linguagem, para este tipo de experiência simbólica, se “encarna” por meio do etos [...], e serve como instrumento para interligar o perto e o longe, o físico e o temporal” (p. 473). E essa experiência, profundamente vivida no Curso, sempre é resgatada nos Cadernos, a cada Tempo de formação, como nos exemplos a seguir:

(Fig. 57: Mística via linguagem.
Aluna M. Caderno TE)

Trabalhos tinhamos muito a dizer e faziamos
não só individualmente mas com a alma com a
preocupação que alcançamos a palavra um fim,
uma finalidade, um projeto um desafio, a minha
coliga de luto, representando dos heteromulheres,
como juízo moral e saúde, há uma diferença
Te! que me mantém que na sua vida um
via para a comunidade há isto quando a
diferença reavivamos o orgulho e a expan-
são de Teva. Uma comunidade que há de
ser um pouco mais inovadora capaz de li-
vra sua própria história, um me conhece.

(Fig. 58: Mística via linguagem
2. Aluna E. Caderno TE)

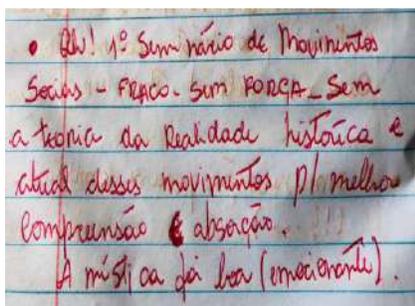
Primeiro
O segundo tempo de Teva.
Uma ante meu nicho
faz a abertura nos ser
a "Operadicação" do dia.
Para fazer uma música
diferente de nossas.
Colocamos uma música
e para para um fazer
um gesto e todos olhamos
Copio-te e assim cada
Um fazer nos outros conforme
O ritmo da música. Foi
muito bom!

Pelos primeiros exemplos, vemos o quanto o resgate de suas práticas de origem, especialmente via memória coletiva/de comunidade, representa, nas palavras da aluna, motivo de orgulho e de comoção (Fig. 57). E mesmo quando o espaço da mística se apropria de práticas genéricas, ou comuns, como a poesia e a música, também o faz de forma própria (Fig. 58), assumindo-se novamente como protagonista daquele momento e daquela condução junto aos demais licenciandos.

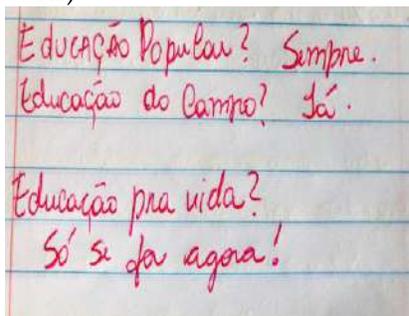
A militância presente na mística, como representatividade e como (re)existência linguísticas, se coloca a questionar, a rever, e a romper, se preciso for, com algumas práticas que, além de pouco – ou nada – identitárias, justamente passam a não significar, em profundidade, uma formação. Tal *movimento* pode ser observado pelo exemplo que se segue, em duas partes do mesmo Caderno,

com destaque para a comparação entre dois importantes eventos: um seminário e a própria mística:

(Figs. 59 e 60: Mística via criticidade – partes 1 e 2. Aluna A. Caderno TE)



• (B) 1º Seminário de Movimentos
Sociais - Foco - Sem Foco - Sem
a teoria da realidade histórica e
atual desses movimentos p/ melhor
compreensão & absorção.
A mística já faz (emocionante).



Educação Popular? Sempre.
Educação do Campo? Já.
Educação pra vida?
Só se dá agora!

É possível analisar como a Inteiraza dos sujeitos se viabiliza também pela mística que critica e que se manifesta por muitas expressões da linguagem, desde a oralidade até o gestual, no olhar, na expressão. A escrita, quando utilizada, se articula como uma ferramenta diferencial, no suporte da reflexão dos Cadernos, para viabilizar possíveis mudanças. Inscrever para não morrer de silêncio; escrever para (re)existir. Ou, novamente nas palavras de Bogo (2012):

A mística na militância é como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais. Descobrem as potencialidades das mudanças adormecidas nos contextos sociopolíticos e desvendam, na penumbra dos processos, possibilidades de agregar elementos diferenciadores que impulsionam as mudanças sociais (BOGO, 2012, p. 475).

Entendida, assim, como instrumento ou mola propulsora de transformações que se iniciam na formação, mas que estão para além dela, a mística também é por nós resgatada como esse elemento que já demonstra a Inteiraza, sem, contudo, ser

necessariamente por ela modificado. É, pois, essa manifestação linguística em completude, que se apresenta como uma marca própria desses grupos, e que especialmente se destaca como reforço da identidade e da memória de alguns grupos, principalmente quando se deslocam a outros contextos.

Assim, pela busca do conceito através dos *movimentos* populares, Bogo (2012) destaca a compreensão, pelos sujeitos coletivos, das qualidades ou habilidades particulares que, ao mesmo tempo, projetam o coletivo a que pertencem. É como se a liderança presente e subjetiva de alguns sujeitos fosse apresentada objetivamente pela mística, quando exposta aos seus e a outros indivíduos fora do contexto de organização dos movimentos. Ainda segundo o autor:

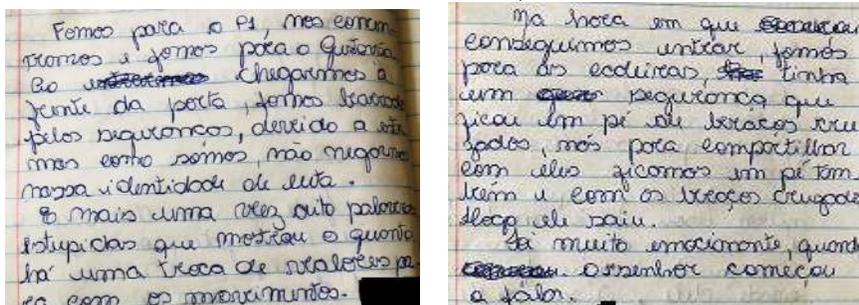
Pela fundamentação filosófica, os *movimentos* populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao *topos*, a parte realizável da utopia. A linguagem das atitudes verbais e não verbais dos *movimentos* populares expressa o que são e o que querem estes sujeitos das mudanças sociais (BOGO, 2012, p. 474).

Por novos exemplos da consideração da mística nos Cadernos, vemos como as expressões artísticas, marcas de suas próprias culturas, se fazem presentes nesses manifestos linguísticos de resistência que, pela Inteira, insistiram em permanecer com os sujeitos. Na origem de um mesmo Caderno, os exemplos a seguir, em sequência, representam, ademais, o quanto a mística está intrinsecamente ligada aos movimentos, nem mesmo sendo percebida a qualquer ato ou manifesto; ou, em sendo, não se destacando como tal (Figs. 61 e 62).

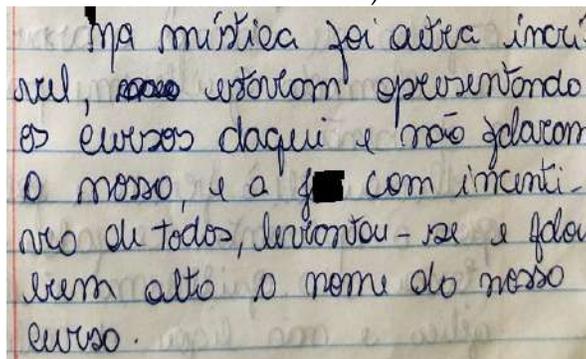
A insistência identitária, também criadora de memória, se faz presente nas palavras e nas ações relatadas pela estudante, que, assumindo o protagonismo da narração deste Caderno, fala em nome de um coletivo que estava presente e/ou que se permite

reconhecer naquele relato. Apenas a terceira parte do relato menciona ser, aquela ação, parte de uma mística, especialmente com destaque para outra marca identitária daquele grupo ali presente: o nome do Curso, ecoado no auditório (“Gustavão”), quando diante da não menção à LEC frente a outras graduações (Fig. 63).

(Figs. 61 e 62: Atuação via *movimento* místico – partes 1 e 2. Aluna J. Caderno TE)



(Fig. 63: Atuação via *movimento* místico – parte 3. Aluna J. Caderno TE)



A mística, por nós resgatada como elemento atravessador dos/nos Cadernos, não exclui a proposta da Teoria da Inteiraza com que vimos trabalhando e defendendo. Pelo contrário: ela, como uma ação e como uma metodologia de formação própria dos *movimentos* sociais, nos coloca em uma posição de ratificar que

os sujeitos coletivos, especialmente organizados antes da Universidade, não devem também ser assumidos por uma construção, via registro de linguagem, que se inicia (apenas) no ensino superior ou a partir dele. A Inteira por nós assumida desloca a ação de escrita para outro patamar – nem só de registro de guarda e/ou como obrigação acadêmica a cumprir – mas como possíveis dispositivos para se pensar, para além do Curso e da instituição, outras formas efetivas de se fazer ciência, via escrita, e de se comunicar *durante e sobre* o processo de formação.

Respeitando-se, portanto, a vida coletiva pregressa desses sujeitos, a mística confirma nos Cadernos a necessidade de outra forma de comunicação – apesar da Universidade, mas a considerando como um espaço de ocupação e de enfrentamento, com conhecimentos dos contratos de (se) dizer ali presentes ou possíveis. A Inteira da teoria se consubstancia, assim, em uma formação plural, em uma concepção totalizante de sujeitos dispostos a (se) formar pela incorporação de uma formação que já se faz acumulada – por língua(gens), por experiências, por vivências e por contatos com teorias, inclusive. Arroyo (2012), ao conceituar em verbete sobre a formação de educadores do campo, nos alerta sobre essa necessidade de formação que precisa considerar a pluralidade – ou, para nós, a Inteira com que “os *movimentos* sociais, ao se afirmarem como sujeitos de políticas de formação, trazem suas marcas políticas à formação docente e ao perfil de docente-educador não apenas do campo, mas de toda a educação básica” (p. 360).

Os verbetes do Dicionário da Educação do Campo que nos acompanharam ao longo deste capítulo, ademais, nos colocam diante de uma inquietação e uma provocação. O que nos inquieta, e conforme já anunciamos, é justamente o fato do pouco destaque dado à linguagem em sua relação com os *movimentos* sociais. Além de não existir nenhum verbete que oriente a discussão neste sentido, sua ausência é por nós compreendida, depois das análises, como a possível confirmação da lacuna de estudos e de pesquisas continuadas entre as duas áreas, Educação do Campo e

Linguagem, voltadas especificamente para o processo de formação dos sujeitos para atuarem, viverem ou se capacitarem nas escolas do campo.

A proposição provocativa, nesta mesma direção, seria a de se considerar, como possíveis novos objetos de pesquisa, o registro, a memória e a reunião das manifestações linguísticas dos *movimentos* sociais, em formação, como marca de uma identidade que lhes assegure, inclusive, a linguagem decolonial. Pistas linguísticas que possam vir a ser, por exemplo, coletâneas de um modo discursivo próprio, ciente de sua organicidade e de sua posição no contexto que ocupam diante dos contratos nas diversas situações comunicativas – resgatando-se, ainda, a Inteira com que (se) dizem. Sugerimos, por fim, a possibilidade de um novo – ou outro – Dicionário em que fossem possíveis as marcas orais, escritas, gestuais, todas inteiras, com que os sujeitos de linguagem se manifestam. Expressões idiomáticas do campo.

Nosso diálogo longitudinal neste capítulo com o Dicionário tem, portanto, a intenção de também chamar a atenção sobre outro possível suporte de memória, na perspectiva de uma reunião de registros particulares e coletivos dos estudantes da LEC. Seja pelos Cadernos – que nos mostraram como esses escritos são especiais e distantes de ingenuidade linguística e acadêmica – seja por outros meios de captura de dados, sempre em diálogo com os sujeitos. O próprio conceito etimológico de dicionário, ademais, nos atenta para a comparação possível com “dizer”, historicamente construído a partir de um “conjunto dos vocábulos de uma língua ou dos termos próprios de uma ciência ou arte [...]” (CUNHA, 2010, p. 217).

As manifestações da linguagem, portanto, desde a mística, por nós aludida a tempo da tese – ainda que não fosse nosso problema –, até os escritos dos Cadernos, configuram, portanto, termos próprios de uma arte – e quiçá de uma ciência própria, rompendo as formas tradicionais do modo de pensar na academia –, confirmando as categorias de *Letramento de (re)existência* e de *Linguagem diaspórica em perspectiva decolonial*. A primeira, se apresentando como insistência

de vida, e a segunda, pela materialidade dos Cadernos, se constituindo como *autobiografia acadêmica*. Passíveis, portanto, de serem organizadas em repertórios de novos saberes, em formato dicionarizado ou, em continuidade de ruptura, projetando outras formas de memorial linguístico: narratividades em outro letramento acadêmico, por uma linguagem decolonial – tal como sugerimos no título desta seção.

Da decolonialidade manifesta em linguagem, nesta tese, a “metamorfose e o movimento”, como recitados por Iasi na epígrafe que iniciou o subcapítulo, se apresenta como “meta de forma”, via sujeitos, “que tanto cria quanto arrasa”; afinal, a trajetória da primeira turma da LEC, tomada aqui como nosso recorte científico, ao elaborar novas formas de se comunicar, no contrato, também modifica a própria negociação entre o dizer e a marcação desse lugar na instituição. Ademais, também a Licenciatura em Educação do Campo, dialogada a partir de um verbete conceitual no prólogo desta seção, passa a ser substancialmente alterada quando, sobre ela, nos permitimos um olhar *também* via linguagem: compondo memórias, (re)existindo nas identidades. A experiência e a vivência, por fim, dos licenciandos em seus escritos confirma a tese de outro letramento acadêmico possível – para além de um novo gênero na linguagem acadêmica – pela ruptura necessária ao modo de ação e de pensamento na universidade. Os Cadernos, por fim – e despedindo-nos de Iasi – nos permitiram analisar que “para o voo é preciso tanto o casulo como asa”. Em alguns momentos históricos se instituir para ganhar ainda mais ações instituintes: da “aula de voo” à linguagem efetiva dos educadores populares. Linguagem decolonial.

Considerações: por um porto temporário na narr(ação) do memorial formativo

Minha aranha-de-prata escreveu, sobre a mentira branca de meu papel, uma história que eu não sabia que sabia. Ah! Aranha-mestra, como você me faz dizer...
Bartolomeu Campos de Queirós¹⁵⁵

Voltamos à aranha escrevente, ou (re)existente, que escre(vi)ve suas narrativas de vida, dentre elas as formativas. Na finalização desse pensamento, ou em sua pausa transitória desse percurso, Bartolomeu nos convida a continuar a reflexão do que se colocar no papel, sendo este, como já enunciamos, apenas uma apresentação possível das histórias em memória, para a constituição do memorial. Mas, ainda que simbolicamente, o papel, aqui, se apresenta como um artifício possível, na estratégia dos Cadernos, da possibilidade de se “dizer”, ainda que não se saiba como, ou o quê contar.

A percepção do que narrar, inclusive, sobre a formação, tem sido uma constante preocupação que perpassa os estudantes. No ensino superior, pois, não é diferente. Diante da ‘folha vazia’, as ideias parecem faltar. E talvez faltem justamente porque o que se quer que seja dito, institucionalmente, não representa a identidade ou a identificação dos estudantes com suas vidas, com seu momento de formação – e sobre a memória que se precisa inscrever. Por vezes, acreditamos, a instituição educadora ainda não saiba o valor dos momentos formativos – em processo – até que estes possam se transformar em memorial, registros conceituais, de vida, de rito, de ensino e de aprendizagem, e, por isso mesmo, muito significativos inclusive para análise de suas composições. Infelizmente, a

¹⁵⁵ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O fio da palavra**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

obrigatoriedade da condição de produzir não desperta, ou nos retira, todas as condições da arte de criar.

Ademais, é como se, a todo o tempo, as vidas dos estudantes – e aqui nos referimos em especial aos licenciandos da LEC – fossem descoladas entre o momento de sua vida nos assentamentos, nos quilombos e demais espaços de convivência e o momento de formação (profissional) proporcionado pela Universidade. Para a LEC, no entanto, essas etapas, embora atribuídas didaticamente entre o TC e o TE, não representam processos estanques, sem diálogo. Pelo contrário: são parte de uma mesma trajetória, sem as quais o próprio entendimento do que seja formação não se concretiza, porque não coaduna com o *movimento* pelo o que acreditam e lutam os trabalhadores do campo, agora (ainda mais) estudantes, mas com ideia de formação já elaborada, especialmente pelo que produzem – e pela maneira como se formam – a partir, e anterior – nos seus *movimentos* de origem e de base, sendo, portanto, a Universidade, mais uma instância de formação, e não a única, tampouco a primeira. Não raro, pois, se permitirem deslocar pelas diásporas acadêmicas, de maneira integrada e complementar, entre os tempos de formação na LEC.

Ao retomarmos o problema que motivou a pesquisa, podemos considerar que, longe do destino ao porto de chegada, a viagem pelas narratividades dos sujeitos suscitou possíveis respostas às resistências discursivo-textuais com que os licenciandos (se)demonstraram nos Cadernos, como identidade linguística docente própria. Compõem-se, assim, como escritos que marcam um modo heterogêneo – entre discurso, modo de vida, crítica, composição formativa – que constituem um memorial específico da primeira turma junto à Universidade. Desse acervo de memória diverso, mas integrante identitário de um coletivo, vemos a desconstrução e a ruptura com o modelo único de letramento acadêmico.

O discurso formativo nos Cadernos tem nos trazido o lugar da experiência como elemento constituinte da formação. Não apenas a impressão experiencial, a motivação desprovida da

análise crítica, mas, especialmente, a vivência desses estudantes também anterior ao ingresso e ao encontro com a experiência constituída a partir da Universidade, e das relações ali vividas. Queremos, assim, atribuir à vivência com sentido a posição de um pensamento que atravessa toda a composição dos Cadernos. Sua materialização, via linguagem, transversalmente também percorre a própria trajetória de vida dos estudantes. Em assim sendo, não pode ser compreendida como um fio condutor historiográfico, linear, mas, sim, um complexo de muitas falhas e de muitos períodos no mesmo instrumento que são as folhas, supostamente brancas ou vazias, de cada Caderno dos sujeitos e deles, em coletivo, junto ao Curso.

Nesse sentido é que, ao revisitarmos os objetivos da tese, a saber: “compreender, para conhecer, a memória desses professores em formação [articulando] relações formativas entre os saberes dos *movimentos* sociais quando diante dos saberes acadêmicos”, procuramos, ao conhecer os sujeitos de fala, via Cadernos, não apenas o aspecto relacional entre seus saberes e o suposto, ou pretense, conhecimento acadêmico, mas, sobretudo, em como essas marcas discursivas poderiam ser compreendidas como dispositivos de outro letramento que, por (re)existência, se permite (re)velar e também se identificar como diferente frente às demais produções, mas na proposição de justamente se colocar como escritura-outra em linguagem decolonial sobre as práticas instituídas de letramento.

As políticas pensadas sobre Educação do Campo, em fins de 1900 e no início dos anos 2000, embora incipientes, já nos colocava a necessidade de institucionalizar um pensamento próprio de formação para seus sujeitos. O *Movimento* “Por uma Educação do Campo”, como retratamos, nos coloca exatamente diante desse desafio. Assumido, pois, por nós na presente pesquisa, procuramos, ao longo de nossos diálogos, fomentar ainda mais o debate sobre esse pensamento que, queremos defender, já se urgia como decolonial junto à Educação do Campo em processo de

tomada institucional de lugar para o campo – e neste, para a educação – junto ao Estado.

Nesse sentido, procuramos discutir sobre as narratividades inscritas nos Cadernos – e não apenas quanto ao aspecto textual com que cada linha foi tecida pelos estudantes –, procurando evidenciar como a linguagem e a memória, em processo formativo, não podem ser ignoradas como categorias fundamentais do processo de composição de histórias que se forjam profissionalmente, mas que resistem no aspecto de sua completude. Acompanhados, em viagem, de Benjamin (1994), nossa trajetória junto à leitura e ao cuidado dos Cadernos pôde encontrar reminiscências de um percurso na LEC que é de identidade própria daquele grupo de licenciandos, mas especialmente daquele lugar ocupado na Universidade. Mais do que narrativas, narr(ação) e narr(atividade). Para além da autonomia de pensamento, autoria de saberes.

O aspecto da memória também assume nos escritos uma dimensão muito própria. A *passagem memorial*, como defendemos, se demonstra pelo ritmo e pelo rito com que as produções seguiram junto às composições dos momentos de vida dos licenciandos, demonstrados por confissões linguísticas de algum problema ou desafio, pessoais inclusive, que o desenho da letra ou o significado da palavra selecionada, nos Cadernos, não conseguiam mais guardar em segredo. Compreendemos, nesse movimento, uma presentificação dos registros, na perspectiva de Nora (1993), que não mais tem, como intenção primeira, estabelecer lugares-fixos de memória. A atualização do memorial passa, assim, a ser o fundamento mais importante, porque recuperador de um complexo de vida que insiste em acompanhar esses educadores do campo desde sempre.

Linguagem e memória, mais uma vez, deslocam os sujeitos de fala como narradores-contadores, conforme sugerimos, a partir de um modo próprio de (auto)crítica que se problematiza pelos Cadernos. Se permitem perpetuar, em suas histórias de formação pregressas, a cada folha em branco, a cada linha (des)contínua de

suas produções. Tomam, assim, a instituição como mais um Universo de cada um, pelo (re)conhecimento que, apropriado e transposto, evidencia saberes diversos. (Res)significando o espaço, alteram também o pensamento e o modo de ser na Universidade. São, como nos lembra Pollak (1992), os guardiães da memória. Como queremos destacar: sujeitos-memória.

A ideia de memória-documento, de Le Goff (2013), nos conduz a aproximar ainda mais a memória e a linguagem, numa constituição única. Seriam, assim, nossos licenciandos reconceituados como *sujeitos-memória-de-fala*, em um sentido possível de se destacar, num mesmo conceito, a importância dos indivíduos que salvaguardam os processos e as lembranças, mais do que seus suportes; bem como por conseguirem fazê-lo, em verdade de sentido, apenas por suas próprias reminiscências e palavras.

Os atos de linguagem, nas situações languageiras dos Cadernos, em diálogo com Charaudeau (2014), assumem temporariamente a Teoria Semiolinguística do autor, mas, numa perspectiva decolonial de construção de saberes, não poderiam se limitar a ela. Assim, pela condução da TS, a continuidade de nossa viagem se condiciona não apenas por uma escala, por uma parada temporária em continuidade. Em sendo ruptura, só pode continuar se afirmada por meio de uma conexão, metaforicamente representada como uma mudança do meio de locomoção e da direção. Em se apresentando ao conhecimento acadêmico, se apropriando dele, ainda assim se constroem, ou se reafirmam, também os saberes tradicionais via linguagem.

Trata-se da *Teoria da inteireza*, que é resistência e é reexistência, mas que se substancia, em nossa proposição, pelos *letramentos de (re)existência* através das *autobiografias acadêmicas*, nas escritas inscritas dos Cadernos Reflexivos. E o destaque proposital e insistente do afixo (re), que apenas se aproxima do substantivo-base, nem sempre significa “voltar”, como se, a esses sujeitos só coubesse, por suas condições, aquilo a que já têm contato – em experiência e em conhecimento prévios de seus territórios de origem. (Re)unir, (re)conquistar, (re)lembrar,

(re)escrever, (re)aprender, (re)descobrir-se. Ações processuais e percorridas pelos estudantes da LEC, em sua primeira turma, e que estão longe de se assumirem na mesma acepção de uma ré, de um (re)gresso.

Dessa forma, mais do que um memorial de formação, como no diálogo com Prado & Soligo (2007), os Cadernos se instituem, pela Inteireza, como promovedores de uma *Linguagem diaspórica em perspectiva decolonial* também – e sobretudo – na Universidade. Pela história-memória dos documentos inventariados sobre a LEC, assim como pela memória-história constituída sobre a formação pelos *sujeitos-memória-de-fala*, os destaques assumidos por nós, na pesquisa, sobre a condição indissociável entre estudantes e seus modos de vida, especialmente a partir de nossos licenciados, nos revela como se faz possível compreender o desenvolvimento formativo de outrem, se consideradas suas formas próprias de composição e que são reveladoras de muitos outros processos de formação, como os da própria vida em coletivo.

E, ainda retomando a importância de experiências transformadoras para esses sujeitos coletivos, como sendo, eles mesmos, representados pelos *movimentos* sociais do campo, compreendemos ainda mais a necessidade de um olhar cuidadoso sobre os Cadernos, como um diálogo possível das diversas manifestações de Inteireza ali presentes. Assim: “os *movimentos* sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimentam em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum” (PONTES, 2012, p. 724). Despedimo-nos, dessa forma, do Dicionário da Educação do Campo, em nosso percurso, propositalmente com o último verbete escolhido sobre os sujeitos e suas experiências em movimentos.

Temos, sim, a dimensão da experiência formativa como um *movimento* – e não como parte de um momento – que perpassa a compreensão humana, porque resgata, a todo o tempo, a trajetória de vida de todos os sujeitos, antes, durante e até depois do Curso, entendendo que todas as etapas são parte do mesmo fio da

história. Mais do que isso: representam a integralidade dos indivíduos no exercício de refletir sobre a própria vida, em constante processo de formação.

Os Cadernos, por fim, não se constituem como únicos instrumentos possíveis de elaboração de reflexão narrativa, tampouco de composição memorial. Mas, ao mesmo tempo, têm a potencialidade de se apresentarem como ferramentas de afetação coletiva e institucional quanto à desconstrução de modelos cristalizados pelo tempo ou por uma ordem de formação; afinal, como já destacava Schopenhauer¹⁵⁶, em meados do século XIX, em sua obra “A arte de escrever”, o efeito do que se pretende, com os escritos, provém do próprio assunto (2005). Logo, as produções dos estudantes podem viabilizar, enfim, a projeção de suas trajetórias e que eles mesmos, como sujeitos em formação, tomem (cons)ciência de suas histórias que, tal como nos lembra Bartolomeu na epígrafe, talvez fossem impedidos de saber que sabiam.

O poema de Iasi, “Aos educadores populares – Aula de voo”, que nos acompanhou ao longo de todo o capítulo três, não foi aleatoriamente escolhido. Do saber que se tem contato à possibilidade de sua reconstrução, fizemos, a todo tempo, diálogo com o percurso de nossa materialidade na pesquisa. Por ser constante, a aula de voo precisa ser garantida a todos os educadores populares, em sua identificação de permissão de (se)dizer para refletir. Guardamos, pois, nosso bilhete nesta viagem, mas a ação de voar, sempre libertária, não se limita a essa única experiência. Os cadernos nos mostraram – e com seus sujeitos aprendemos – que nenhum escrito pode se constituir casulo. As asas, em qualquer *movimento* ou deslocamento, sempre nos serão mais úteis nessa ruptura necessária, de um tempo atrás, de um momento outro. Por uma linguagem, enfim, que se permita a meta da forma e, metamorfoseando-se, (re)exista nas brechas. Linguagem decolonial.

¹⁵⁶ SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2005.

Referências

I – Obras publicadas:

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Posições do narrador no romance contemporâneo*. In: BENJAMIN, Walter et al. **Textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1980.

ANDRÉ, Marli (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2002.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ARROYO, Miguel. *Formação de educadores do campo*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 359-365.

_____. *Tempos humanos de formação*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 733-740.

_____. **Educação Básica e Movimentos Sociais**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, Vol.2.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valenti Nikolaiévitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. **Novos ensaios críticos: o grau zero da escritura**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- _____. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford, UK: Blackwell, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *A capacidade mimética*. In: ADORNO, Theodor W. et al. **Humanismo e comunicação de massa**. Rio de Janeiro: GB, Biblioteca Tempo Universitário, 1970.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.
- BOGO, Ademar. *Mística*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 473-477.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 257-265.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do**

- Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. Uma Análise Semiolinguística do Texto e do Discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). **Da língua ao discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. *Para uma Nova Análise do Discurso*. In: CARNEIRO, Agostinho Dias (Org.). **O Discurso da Mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.
- _____. **Une théorie du sujet du langage**. In: *Langage et société*, n.º 28. Paris: Maison des Sciences de L'Homme, jun de 1984.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008.
- FRANCO, Luciana de Oliveira Pires. **Por uma política da narratividade: pensando a escrita no trabalho de pesquisa**. Niterói, RJ: EDUR, 2016.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2017.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 62a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Política e educação**. 8a. ed. Revista e ampliada. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2007.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- _____. **Educação como prática da liberdade.** 19a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GEE, James Paul. *Oralidad y literacidad: de el pensamiento salvaje a ways with words.* In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. (Ed.). **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográfica,** 2004 [1986]. p. 23-55.
- _____. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses.** 2. ed. London: The Farmer Press, 1999.
- GERALDI, João Wanderlei. *Da redação à produção de textos.* In: CITELLI, Beatriz; GERALDI, João Wanderlei (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 2015.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 2012.
- GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** In: Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro (92/93): 69-82, jan./jun. 1988.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2013.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Org: Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- _____. *Quem precisa da Identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- HENRIQUES, Márcio S. *Comunicação, comunidades e os desafios da mobilização social.* In: SCHERER-WARREN, Ilse et al. **Sociedade**

Civil e Participação. Módulo 4 do Programa de Formação de Conselheiros Nacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

LARROSA, Jorge. *O ensaio e a escrita acadêmica.* **Revista Educação e Realidade,** jul-dez 2003.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 6a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LEA, Mary R. *Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing Knowledge through texts and experience.* In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues.** Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 103-123.

LEA, Mary R; STREET, Brian Vicent. *Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education.* In: Candlin CN, Hyland K, editors. **Writing: texts, processes and practices.** London: Longman; 1999. p. 62-81.

_____. **Student writing in higher education: an academic literacies approach.** *Studies in Higher Education.* 1998; 23(6), p. 157-172.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

LINHARES, Célia. *Recordar é viver? Memórias e aprendizagens na formação docente.* In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica.** 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Oralidade e escrita**. Conferência pronunciada no I Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação. UFRN, 26 a 28 de junho de 1995. Natal: Anais do Colóquio, 1995. Pp. 1-17.

_____. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. *Licenciatura em Educação do Campo*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 466-472.

NORA, Pierre. **Pierre Nora en Les lieux de mémoire**. Montevideo: Trilce, 2008.

_____. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto editora, 2007.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 280-285.

_____. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso* (AAD-1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010.

_____. **Delimitações, Inversões, Deslocamentos**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1988.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.

PONTES, Maria Lúcia de. *Sujeitos coletivos de direitos*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 724-728.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação*. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Alínea, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O fio da palavra**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Tempo e narrativa (tomo 1)**. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning**. Fort Worth: The Texas Christian University Press, 1976.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: edições Almedina, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural**. In: Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n.º 71, 2000.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian Vicent. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v.5, n.2, p.77-91. 2003.

_____. **Social literacies:** Critical approaches to literacy development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

_____. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UFRRJ. Deliberação CEPE, n.º 138, de 11 de dezembro de 2008.

UFRRJ. Deliberação CEPE, n.º 128, de 03 de março de 1982.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir.** Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2017.

_____. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar- Abya-Yala, 2005.

II – Documentos consultados:

LEC/UFRRJ. **Relatório Analítico e Descritivo das Atividades.** Seropédica: UFRRJ, 2014.

_____. **Projeto Político-Pedagógico de Curso.** Seropédica: UFRRJ, 2010.

A obra apresenta uma proposta de compreensão do lugar das narrativas de formação, pelo lugar da docência, mas que sobressalta a dinâmica da formação humana de forma ampliada. Pelo espectro da Licenciatura em Educação do Campo, em suas experiências de letramento nos Cadernos Reflexivos produzidos ao longo da graduação, se apresenta como um convite a outras possibilidades de escrita e de memória acadêmicas.