

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (DOUTORADO)

ALINE ALMEIDA INHOTI

“O MUNDO ACADÊMICO É BEM DIFERENTE DO QUE PENSAMOS”:
IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO
DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
POTIGUAR

Maringá/PR
2022

ALINE ALMEIDA INHOTI

**“O MUNDO ACADÊMICO É BEM DIFERENTE DO QUE PENSAMOS”:
IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO
DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
POTIGUAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Letras, na linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung

Maringá/PR
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na Publicação (CIP)

I55m	Inhoti, Aline Almeida “O mundo acadêmico é bem diferente do que pensamos”: ideologias de linguagem em práticas de letramento acadêmico de alunos do curso de Letras de uma universidade pública potiguar / Aline Almeida Inhoti. -- Maringá : UEM, 2022. 196 f. : il. color. Orientadora : Prof^a. Dr^a. Neiva Maria Jung. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2022. 1. Letramento acadêmico. 2. Ideologias de linguagem. 3. Colonialidade. 4. Etnografia da Linguagem. 5. Formação de professores. I. Jung, Neiva Maria. CDD. 469
------	---

ALINE ALMEIDA INHOTI

**“O MUNDO ACADÊMICO É BEM DIFERENTE DO QUE PENSAMOS”:
IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO
DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
POTIGUAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Letras, na linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Aprovado em: **27 de setembro de 2022.**

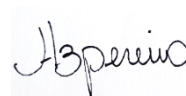
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Neiva Maria Jung
Presidente da Banca – Orientadora (UEM/PLE)



Profª Drª Luciana Cristina Ferreira Di Raimo
Membro Titular (UEM/PLE)



Prof. Dr. Hércius Batista Pereira
Membro Titular (UEM/PLE)



Profª Drª Cloris Porto Torquato
Membro Externo (UEPG – Ponta Grossa/PR)



Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de
Assis Jácome
Membro Externo (UFJF – Juiz de Fora/MG)

Dedico este trabalho aos participantes desta pesquisa. Aos meus alunos, alunas e *alunes* que compõem a minha *travessia-vida*.

AGRADECIMENTOS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é na travessia”, poetizou Guimarães Rosa. Neste caminho de afetos que é escrever uma Tese, eu agradeço o real entrelaçado com muitas vidas em minha vida. Genuinamente agradeço toda a ajuda que tive.

Agradeço, pois, emocionada nesta travessia-vida, ter *gentes* ao meu lado, ora acompanhando meus passos ora segurando firmemente minha mão ora me acolhendo em ouvidos, falas e abraços, mostrando-me o quanto é mais significativo viver quando temos com quem compartilhar nossos momentos, dividir nossas angústias, valorizar nosso presente, celebrar nosso futuro e vibrar nossa trajetória. Sou grata a Deus por Ele estar sempre à frente do meu caminho, seguindo em frente comigo e presente nos enfrentamentos vividos. Obrigada, Senhor!

Agradeço aos meus pais, pelo amor incondicional, pelas memórias que nunca se acabarão. Obrigada por serem meus primeiros professores e por ensinarem que o amor é verbo na rotina dos dias, que carinho, respeito, comprometimento, ética, humildade e coragem são essenciais no *professorar*. Eu amo vocês infinitamente.

Agradeço ao meu marido Fernando, pelo companheirismo-amor, pela paciência, pelos risos e choros e atenção sem medidas. Obrigada por viver o processo de escrita desta Tese em conjunto, obrigada por viver *“o que der e vier comigo”*. A vida é mais bonita com você ao meu lado.

Agradeço à Alice, minha filhinha, por saber viver. Por me ensinar a respirar aliviada e grata todos os dias. Obrigada por aprender a respirar sem esforço, por amar e ser luz em minha vida. Filha, minha Pequena, eu te amo amor imenso. Para sempre.

Agradeço à minha enteada, Nanda Nandíssima, pelas perguntas simples e profundas: *“mas então o que é linguagem?”*. Pelas madrugadas de conversas, cumplicidade e saudade. Sua juventude e vida são lindas.

Agradeço à minha família que, me vendo em pesquisa, perguntava: *“e quando termina?”*. Obrigada por entenderem a ausência em alguns momentos. Obrigada pela presença de vocês em todos os momentos.

Agradeço à minha orientadora, professora Neiva Maria Jung, por me ensinar *além* da Tese. Por me ensinar a ter voz, a ser ouvida, a ser escrita em cada linha deste trabalho, a me conhecer mais profundo, profissionalmente e pessoalmente. Obrigada pelo acolhimento em tantos momentos em que eu não me via ou via mais dificuldades do que caminhos. Obrigada pela sua empatia, sororidade, amizade, respeito, intelectualidade: por segurar minha mão, abraçar em palavras e orientar. Este trabalho só foi possível porque você estava “*no aqui-e-agora*”. Sua prática decolonial me ensinou tanto e busco ser melhor a partir de então: levo a gratidão, o carinho e o afeto por você e espero conseguir partilhar sentimentos assim com meus alunos.

Agradeço à prof.^a Cloris Porto Torquato e à prof.^a Luciana Di Raimo pelas valiosas contribuições no momento de qualificação desta Tese. Pelas provocações que me fizeram viver ainda mais este trabalho. Pela leitura atenciosa e troca de olhares. Pelo respeito e carinho acima de tudo.

Agradeço aos professores Dr. Alexandre Cadilhe, Dr.^a Cloris Porto Torquato, Dr. Helcius Batista Pereira e Dr.^a Luciana Di Raimo pelo aceite em compor a Banca Examinadora de Defesa desta Tese; pelas contribuições e discussões para o crescimento do trabalho; por estarem neste momento importante em minha vida.

Agradeço aos participantes desta Tese e aos alunos da disciplina de Produção de Texto de 2019, do Campus Avançado de *Jesuinópolis*. Meus alunos, alunas e *alunes* que, de mãos dadas, entrelaçam vidas e vozes e saberes em minha docência. É por vocês: mais... é com alunos como vocês que quero *professorar*.

Agradeço às amigas-professoras do Departamento de Letras do Campus Avançado de *Jesuinópolis* que, sensíveis, me ajudaram, mesmo quando o trabalho estava acumulado. Mesmo em uma pandemia. Sem a ajuda de vocês eu não teria conseguido finalizar este trabalho: Luciana, Annie, Beatriz, Laila, Leidiana, Sueli, Claudia e meu amigo Sânzio. Aos técnicos-administrativos mais incríveis, Ana Paula e Dean, obrigada!

Agradeço à professora Dr.^a Claudia Tomé, por dispensar tempo na leitura deste trabalho. Pelas contribuições, pelo olhar-humano e pelo incentivo em diferentes momentos. Jamais esquecerei.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE/UEM), em especial agradeço aos professores que, em aula, me inspiram e que contribuíram muito para pensar e problematizar esta Tese;

à prof.^a Cristiane Carneiro Capristano, coordenadora do Programa, por escutar minha voz de mulher-mãe-pesquisadora e lutar em conjunto;

Agradeço à amiga-irmã Livia Fernanda Silva, por sua empatia, lealdade, generosidade, escuta e falas ativas, por infinitos sorrisos compartilhados e dores acolhidas. Obrigada por sempre lembrar que *toda ciência é humana*. Obrigada pela voz-amizade, por ser-estar em minha vida, de mãos dadas, minha engenheira preferida: amiga.

Agradeço ao amigo Jefferson Gustavo dos Santos Campos, por permitir e ser milhões de sentidos em uma amizade. Pela sua generosa e brilhante intelectualidade. Pelas leituras compartilhadas, escrevivências lacrimejadas, pelos gestos (d)e afetos, pelas mesas de bar e cervejas geladas: com você me sinto em casa.

Agradeço aos amigos-pesquisadores do Grupo Leiam/UEM/CNPq (Letramento, etnografia, interação, aprendizagem e multilinguismo) que, de diferentes maneiras, inspiram sorrisos em nossas reuniões; pesquisam a vida vivida, escrita e falada para muito além de língua e academicismo; unem amizade e universidade com afeto e linguagem, em especial Marlene, Adriana, Jakeline, Jefferson, Deyse Amanda, Aline, Rafael, Giovanna, Iasmin, Alexandra, Tascira e Sanadia.

Agradeço à minha banquinha do Leiam: Adriana, Alexandra, Giovanna e Tascira, pela leitura do trabalho em tempos tão corridos; pelas contribuições e pela amizade.

Agradeço à amiga Giselli Rampazzo, pelas risadas, apoio e orações que o tempo não leva. Não apaga: apenas colore.

Agradeço à amiga Karen Lane Silva que, desde “*os tempos do Mestrado, com bolo de laranja e café*”, se faz presente em meus dias. A distância não nos afasta: nos aproxima. Obrigada pela sua amizade e risos sem fim.

Agradeço às amigas Raquel Fregadolli Cerqueira Reis Gonçalves e Érica Danielle Silva, pelos encontros sempre inesquecíveis e pela amizade. O GEDUEM nos aproximou e nós não nos distanciamos. São anos de amizade e de torcida, uma pela outra. São anos de cumplicidade, lealdade, empatia, indicações de materiais, trabalhos, almoços longos, troca de sorrisos, roda de samba e *cafés com cervejas*.

Agradeço à amiga Sanadia Gama dos Santos, pelas indicações de materiais, pela força em diferentes momentos e por me ouvir nesta pesquisa de “*uma sulista no Nordeste*”. O Nordeste é lindo também, Sanadia, por ter pessoas como você.

Agradeço à amiga Marlene Niheues Gasparin (e Antonella), que compartilha vivências, dúvidas e certezas: que bom encontrar vocês *nestes caminhos*.

Agradeço à amiga Alexandra Nunes Santana por, em pouco tempo, compartilhar sorrisos e pesquisas, indicações e abraços virtuais: nossa empatia me parece de longa data.

Alunes, familiares e amigos que se interessaram pelo meu trabalho de diferentes formas: obrigada por me apoiarem e por significarem tanto para mim.

[...] Conhecer o Outro requer muita paciência e disponibilidade; se mostrar ao Outro pede muita coragem. É preciso muita força para deixar cair preconceitos, para enxergar além do que os nossos olhos são capazes de ver. Aceitar o outro nos permitiu partilhar momentos de intensa alegria, nos consolou nos momentos de aflição, nos motivou a sentir na pele as semelhanças que antes passavam despercebidas.

Nós somos nordestinos, do interior, pobres, filhos de cozinheiros, empregadas domésticas, agricultores, lavadeiras... nós somos as crianças que trouxeram esperança para as nossas famílias. Carregamos a memória do passado dos nossos pais e avós lutando de sol a sol pra colocar a comida na mesa, tentando dar um futuro melhor para os seus filhos. Nós reconhecemos todos os sacrifícios feitos até aqui, mas a luta não acabou ainda. Agora nós, os seus filhos, pedem que vocês lutem ao nosso lado, com a mesma determinação, pelo futuro da Educação. Para que um dia, nossos filhos e netos, também tenham a oportunidade de assinarem os seus diplomas. Lutem ao nosso lado pela educação, por escolas e universidades públicas com profissionais capacitados e valorizados. Não deixem que a nossa profissão continue sendo uma das mais menosprezadas no país [...]

Sejamos também corajosos para aceitar as diferenças, praticar a tolerância e, acima de tudo, para lutar por nós, pelos nossos. Finalizamos essa travessia, mas muitas outras virão e como dizia Guimarães Rosa: 'Carece de ter coragem'.

(Excerto do discurso da oradora Michelle de Araújo, no ato da colação de grau dos graduandos do curso de Letras, ano de 2019, *Campus Avançado* de Jesuínópolis)

RESUMO

A proposta desta Tese é explicar como as ideologias de linguagem são coconstruídas em práticas de letramento acadêmico de alunos do curso de Letras de uma universidade pública potiguar. O trabalho é uma etnografia da linguagem (GARCEZ & SCHULZ, 2015; ZAVALA, 2020) realizada em meu contexto de atuação, a partir de uma proposta de trabalho com resenha acadêmica na disciplina de Produção de Texto do curso de Letras. São analisadas a produção de duas resenhas acadêmicas pelos acadêmicos do primeiro semestre do curso de Letras, resenha de um filme nacional e de um capítulo de livro, que mobilizou modos de constituição da crítica, tensionamentos ideológicos no terreno da linguagem e manutenção e resistências à colonialidade em práticas de letramento acadêmico. Trago minha mobilidade do Sul para o Nordeste do Brasil e os estranhamentos vivenciados mutuamente nas práticas e vivências com os estudantes e moradores do local. Em todo trajeto desta pesquisa, as reflexões e análises encontram intersecções com o letramento acadêmico (STREET, 1984, 1993, 2014; 2007), com o conceito de língua (MOITA LOPES, 2006, 2013; SILVA, 2015; LOPES & SILVA, 2018), raça e branquitude (KROSKITY, 2004; PINTO, 2018; NASCIMENTO 2016; TORQUATO, 2019; 2021; LEITE, 2020; CONCEIÇÃO, 2020; BENTO, 2002; CARDOSO, 2010; GONZALEZ, 1980), colonialismo e colonialidade do ser, saber, poder e de linguagem (HELLER & McELHINNY, 2017; QUIJANO, 1992, 2000; MIGNOLO, 2008, 2010, MALDONADO-TORRES, 2007; VERONELLI, 2015; 2021) e ideologias de linguagem (GAL & IRVINE, 2019; HELLER, 2020; JUNG & SILVA, 2021). Nas resenhas, as negociações de identidades (ZAVALA, 2010) dos participantes com o espaço geográfico-cultural nordestino, com o povo nordestino, como acadêmicos do Ensino Superior e suas identidades de classe social e racial possibilitaram diferentes modos de constituição das críticas. Como resultados, as ideologias de linguagem de padronização linguística, língua nacional, grafocentrismo e diversidade da linguagem, associadas com as trajetórias de letramento dos participantes, foram tensionadas nestas práticas de letramento acadêmico e configuraram eixos de diferenciação e comparação ideológicos (GAL & IRVINE, 2019).

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Ideologias de linguagem. Colonialidade. Etnografia da Linguagem. Formação de professores.

RESUMEN

La propuesta de esta tesis es explicar cómo las ideologías del lenguaje se co-construyen en las prácticas de letramiento académico de estudiantes del curso de Letras en una universidad pública potiguar. El trabajo es una etnografía del lenguaje (GARCEZ & SCHULZ, 2015; ZAVALA, 2020) realizada en mi contexto de trabajo, a partir de una propuesta de trabajo con reseñas académica en la disciplina de Producción de Texto del curso de Letras. Se analiza la producción de dos reseñas académicas por parte de los académicos del primer semestre del curso de Letras, una reseña de una película nacional y un capítulo del libro que movilizaron modos de constitución de la crítica, tensiones ideológicas en el campo del lenguaje y mantenimiento y resistencia a la colonialidad en las prácticas académicas de letramiento. Traigo mi movilidad del Sur al Nordeste de Brasil y los distanciamientos mutuamente experimentados en las prácticas y experiencias con estudiantes y residentes del lugar. A lo largo de esta investigación, las reflexiones y los análisis encuentran intersecciones con el letramiento académico (STREET, 1984, 1993, 2014; 2007), con el concepto de lenguaje (MOITA LOPES, 2006, 2013; SILVA, 2015; LOPES & SILVA, 2018), raza y blancura (KROSKITY, 2004; PINTO, 2018; NASCIMENTO 2016; TORQUATO, 2019; 2021; LEITE, 2020; CONCEIÇÃO, 2020; BENTO, 2002; CARDOSO, 2010; GONZALEZ, 1980), colonialismo y colonialidad del ser, saber, poder y lenguaje (HELLER & McELHINNY, 2017; QUIJANO, 1992, 2000; MIGNOLO, 2008, 2010, MALDONADO-TORRES, 2007; VERONELLI, 2015; 2021) e ideologías del lenguaje (GAL & IRVINE, 2019; HELLER, 2020; JUNG & SILVA, 2021). En las reseñas, las negociaciones identitarias de los participantes (ZAVALA, 2010) con el espacio geográfico-cultural del nordeste, con la gente del nordeste, como académicos de educación superior y sus identidades de clase social y racial posibilitaron diferentes formas de constituir la crítica. Como resultado, las ideologías lingüísticas de normalización lingüística, lengua nacional, grafocentrismo y diversidad lingüística, asociadas a las trayectorias de letramiento de los participantes, se tensionaron en estas prácticas académicas alfabetizadoras y configuraron ejes de diferenciación y comparación ideológica (GAL & IRVINE, 2019).

Palabras-clave: Letramiento Académico. Ideologías del Lenguaje. Colonialidad. Etnografía del Lenguaje. Formación de Profesores.

ABSTRACT

This thesis' purpose is to explain how language ideologies are co-constructed in academic literacy students' practices in Language course of a potiguar public university. The work is an ethnography of language (GARCEZ & SCHULZ, 2015; ZAVALA, 2020) carried out in my work context, based on a work proposal with academic review in the *Text Production* subject of Language academic course. The production of two academic reviews by the academics of the first semester of Language course are analyzed, review of a national film and a book chapter, that mobilized ways of constituting criticism, ideological tensions in the language field and maintenance and resistance to coloniality in academic literacy practices. I bring my mobility from the South to the Northeast of Brazil and the estrangements mutually experienced in the practices and experiences with students and residents of the place. Throughout this research, reflections and analyzes find intersections with academic literacy (STREET, 1984, 1993, 2014; 2007); with language concept (MOITA LOPES, 2006, 2013; SILVA, 2015; LOPES & SILVA, 2018); race and whiteness (KROSKITY, 2004; PINTO, 2018; NASCIMENTO 2016; TORQUATO, 2019; 2021; LEITE, 2020; CONCEIÇÃO, 2020; BENTO, 2002; CARDOSO, 2010; GONZALEZ, 1980); colonialism and coloniality of being, knowledge, power and language (HELLER, McELHINNY, 2017; QUIJANO, 1992, 2000; MIGNOLO, 2008, 2010, MALDONADO-TORRES, 2007; VERONELLI, 2015; 2021); and language ideologies (GAL; IRVINE, 2019; HELLER, 2020; JUNG & SILVA, 2021). In the reviews, the participants' identity discussions (ZAVALA, 2010) with Northeastern geographic-cultural space, with Northeastern people, as higher education academics and their social and racial class identities made possible different ways of constituting criticism. As a result, the language ideologies of linguistic standardization, national language, graphocentrism and language diversity, associated with the participants' literacy trajectories were tensioned in these academic literacy practices and axes of ideological differentiation and comparison were configured (GAL & IRVINE, 2019).

Keywords: Academic Literacy. Language Ideologies. Coloniality. Ethnography of Language. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Vista da Serra Ondulada na estrada próxima à Jesuinópolis	26
Figura 2- Mapa do estado do Rio Grande do Norte. Em destaque, a localização da Jesuinópolis.....	27
Figura 3 - Imagem do Museu Rural de Jesuinópolis	57
Figura 4- Monumento aos Mártires de Cunhaú e Uruaçu, em São Gonçalo do Amarante, no RN.....	63
Figura 5- Ruas de paralelepípedo no centro de Jesuinópolis.....	68
Figura 6 - A Serra Ondulada refletida no açude	68
Figura 7- Imagens do monumento na entrada da cidade	69
Figura 8 - Imagens dos espaços de socialização do <i>Campus</i>	107
Figura 9 - Imagens das flores no <i>Campus</i>	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumentos de pesquisa	98
Quadro 2 – Estrutura composicional da resenha acadêmica	119
Quadro 3 – Exemplo de resumo na resenha acadêmica.....	120
Quadro 4 - Exemplo de indicação de obra resenhada na resenha crítica	121
Quadro 5 – Esquema para produzir resenha acadêmica	122
Quadro 6 – Número de participantes e de questionários	132
Quadro 7 – Comando relativo ao 4º questionário	138
Quadro 8 – Comando da produção da resenha fílmica	139
Quadro 9 – Comando da produção da resenha acadêmica	139
Quadro 10 – Ideologias de linguagem coconstruídas em práticas de letramento acadêmico	168
Quadro 11 – Movimento de manutenção à colonialidade na resenha fílmica	169
Quadro 12 - Movimento de resistência à colonialidade nas práticas de letramento acadêmico	171
Quadro 13 – Manutenção à colonialidade nas resenhas acadêmicas.....	172
Quadro 14 – Movimentos de resistência à colonialidade na resenha acadêmica...	173

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: NOS LIMITES DAS MARGENS, A TRAVESSIA ATÉ O NORDESTE	18
1. “QUEM ESTÁ DIZENDO ISTO?”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	38
1.1 “ <i>Sempre há algo novo para aprender e partilhar com os outros</i> ”: narrativa autobiográfica de João Kleber.....	40
1.2 “ <i>Estou encontrando a mim mesma</i> ”: narrativa autobiográfica de Nanduí.....	42
1.3 “ <i>Ser professor é resistir e persistir, mesmo diante de situações desafiadoras</i> ”: narrativa autobiográfica de Davi.....	45
2. COMPREENSÕES SOBRE A LINGUAGEM: O AQUI-E-AGORA TEM SUA HISTÓRIA	47
2.1 “ <i>Nasci no RN, sou potiguar</i> ”: o Nordeste, o Sul/Sudeste e as ideologias de linguagem.....	48
2.2 “ <i>Todo lugar tem uma história, com relatos bons e tristes ao mesmo tempo</i> ”: Jesuínópolis produzindo sentidos.....	67
2.3 “ <i>Eu logo vi que tu não era daqui</i> ”: o <i>lócus</i> de pesquisa e o olhar/estranhar da pesquisadora do letramento local.....	70
3. “OS VALORES DE UM POVO NÃO SÃO MUITA COISA PRA QUEM TEM PODER”: IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM, COLONIALIDADE E O LETRAMENTO ACADÊMICO	80
3.1 Ideologias de linguagem, colonialidade e branquitude: dispersões e experiências cotidianas	81
3.2 Etnografia da Linguagem e letramento acadêmico: procedimentos metodológicos, instrumentos de pesquisa e o olhar para <i>além</i> do texto	96
3.3 “ <i>Aconteceu algo meio parecido aqui</i> ”: a aula e o filme “Narradores de Javé” ...	107
3.4 “ <i>Não fui preparado para ler texto científico</i> ”: a aula e o texto de Virginia Zavala.....	114
3.5 “ <i>Na resenha tem opinião junto</i> ”: aula (e análise) sobre o gênero discursivo resenha acadêmica	118

3.6 A crítica e as resenhas dos participantes da pesquisa: os diferentes modos de constituição e (outros) modos de pensar e agir	127
--	-----

4. “QUANDO CHEGA NA UNIVERSIDADE É UM SUSTO”: NEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES E TENSIONAMENTOS IDEOLÓGICOS NO TERRENO DA LINGUAGEM	131
---	------------

4. 1 “De fato, não há nenhuma garantia de que os estudantes venham preparados para lidar com o letramento exigido deles”: análise das resenhas de João Kleber	140
---	-----

4.2 “E se pergunta por muitas vezes ‘o que é isso, letramento acadêmico?’: análise das resenhas de Nanduí	152
---	-----

4.3 “É belo de ver uma história assim, que trate da identidade de um povo tão singular e guerreiro”: análise das resenhas de Davi	160
---	-----

4.4 Discussão dos resultados: os tensionamentos ideológicos no terreno da linguagem.....	167
--	-----

CONCLUSÃO: DOS LIMITES DAS MARGENS AOS MOVIMENTOS DAS MARGENS, TRAVESSIAS	175
--	------------

REFERÊNCIAS.....	180
-------------------------	------------

APÊNDICES	187
------------------------	------------

INTRODUÇÃO: NOS LIMITES DAS MARGENS, A TRAVESSIA ATÉ O NORDESTE

Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia.
(Guimarães Rosa, 2015)

Eu não poderia começar esta Tese distante da palavra que comigo se faz presente: *travessia*. A minha história, que aqui se faz, apesar da sua singularidade, pode ser a história de muitos. Deixe-me explicar: a história por mim vivenciada contempla a história de muitos, no sentido de que, neste espaço de anseios, inquietações e desejos de uma professora-pesquisadora, eu (re)constituo traços identitários, alguns inclusive hegemônicos, na relação com padrões culturais e identitários já constituídos e que foram em muitos momentos tensionados no contexto concreto vivenciado com o grupo de professores, alunos, alunas, *alunes*, familiares e amigos, amigas e *amigues* de que fiz/faço parte ao longo do meu itinerário. Esta pesquisa escreve e inscreve muitas dúvidas, felicidades, inseguranças, mudanças, prazeres e sofrimentos: esta escrita assim tecida permitiu reconhecer um pouco mais as minhas identidades e isso só foi possível pela linguagem, naquilo que há de mim nos outros e dos outros em mim.

Esta história-memória vivida, eu a escrevo trazendo a *travessia* do tempo, dos espaços sociais e de mim mesma: sou professora, sou pesquisadora, sou mãe, sou mulher, sou branca, sou de classe média, sou do Sul do país, sou do Norte do Estado do Paraná, sou formada e pós-graduanda em uma instituição pública paranaense, sou filha de professores da rede de ensino básico público paranaense, sou esposa, moro no sertão do Rio Grande do Norte. Sou a Aline, sou sujeito de um processo social e histórico e assumo meu lugar de autoria neste campo de enunciação. E, assim, começamos esta narrativa.

Filha de uma professora de Geografia, o Nordeste já estava presente em minha vida muito antes de eu ter me mudado para cá. O Nordeste, assim, com letra maiúscula, para evidenciar não somente uma região geograficamente marcada no mapa brasileiro, mas um espaço de saber, poder, ser e pensar, hoje inscreve-se, espinhosamente, na geografia do meu corpo. E, no decorrer do trabalho, detalho os espinhos que me subjetivam na relação com o outro, as cicatrizes que me constituem, na certeza de que, por meus limites, muito me escapará.

Minha mãe, afetuosa em seu materno, partilhou comigo a vontade de conhecer o Nordeste. Cheia de entusiasmo, abria o mapa do Brasil, muito usado em suas aulas, em uma mesa grande que havia em casa. Dobrado em várias camadas, eu olhava aquela ação de abrir o mapa de forma curiosa. Por muitas vezes esta ação foi repetida e, no desdobrar, eu já antecipava que minha mãe iria me mostrar a região nordestina. Ela gostava de pensar a partir do ponto em que estávamos: apoiava o dedo no Norte do Estado do Paraná e ali alçava a distância, calculava os quilômetros, traçava uma linha imaginária cortando os estados que teríamos que atravessar para chegar até aquela região e imaginava o percurso inverso, feito pelos brancos e pelos escravizados até chegarem em São Paulo e no Paraná *“naqueles tempos sofridos”*. Ali, ela discorria sobre a História do Brasil e afirmava: o Brasil nasceu no Nordeste.

Sinceramente, eu não havia me atentado ao fato de como esta ação da minha mãe representaria hoje em e para mim. O ato simbólico de marcar um ponto onde estávamos e olhar a partir dali para o Nordeste por muito tempo foi a condição que eu me permitia ver. Eu olhava o Nordeste como um campo de produção histórica de um imaginário social a partir daquilo que no Sul do Brasil falava-se sobre a região e os nordestinos. A partir daquilo que foi construído, fantasiado culturalmente e instituído hierarquicamente como uma região de belezas litorâneas inigualáveis contrapostas a um atraso imposto pela natureza - seca - do sertão. A partir daquilo que se fazia de “mais moderno” no Sul do país e daquilo que se fazia tradição no Nordeste, memória reatualizada na literatura e nas artes em geral. A partir daquilo que, no Sul, dizia-se ser uma região organizada e segura e daquilo que fazia o Nordeste uma região violenta, principalmente pela história narrada pela mídia, pelas pesquisas censitárias, pelo ouvir falar do cangaço e de seus cangaceiros.

Até o presente momento, quando eu comento sobre a literatura brasileira, imediatamente minha mãe recita um trecho do livro *Iracema*, de José de Alencar, que fez parte da sua adolescência e que a fazia fantasiar sobre as cores das praias e do pôr-do-sol do Nordeste, sobre o vai-e-vem dos coqueiros balançando com o vento litorâneo, sobre os barcos dançando na água do mar. Este imaginário era materializado em meus cadernos quando minha mãe desenhava a paisagem na primeira folha após a capa e, também, no canto superior de algumas folhas ao longo do material. É impossível, para mim, ler *Iracema*, especificamente a parte abaixo

ressaltada, sem ouvir a voz da minha mãe declamando, emocionada, a beleza do nosso país.

Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia nas frondes da carnaúba; Verdes mares, que brilhaís como líquida esmeralda aos raios do sol nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros; Serenai, verdes mares, e alisai docemente a vaga impetuosa, para que o barco aventureiro manso resvale à flor das águas. Onde vai a afouta jangada, que deixa rápida a costa cearense, aberta ao fresco terral a grande vela? Onde vai como branca alcíone buscando o rochedo pátrio nas solidões do oceano? Três entes respiram sobre o frágil lenho que vai singrando veloce, mar em fora (ALENCAR, 1991, p.12).

Constituída por esta memória afetiva, faço o exercício de reolhar o meu movimento entre ser professora e pesquisadora. Depois de concluir meus estudos em nível de mestrado, em que pesquisei a discursivização do sujeito analfabeto pela mídia brasileira, a prática em sala de aula, em diferentes cursos de graduação, atentei-me cada vez mais para entender o funcionamento da língua portuguesa, principalmente a escrita, *se fazendo na vida acontecendo*. A pesquisa da dissertação de mestrado (INHOTI, 2010) me levou aos estudos da história do analfabetismo no país e a lançar gestos de interpretação sobre as relações de saber e poder em jogos discursivamente circunscritos no modo como a mídia (des)constituía a identidade deste sujeito em políticas afirmativas, ora incluindo-o ora excluindo-o linguística, socialmente e politicamente.

No momento da escrita da minha dissertação, entendi que falar de educação, de instituições escolares, de analfabetismo, de letramento, de universidade pública era, primeiro e antes de tudo, falar de política, de construção de distinções (BOURDIEU, 2017) ou diferenciações (GAL & IRVINE, 2019). Não de uma política partidária em si, mesmo sabendo que ela direciona e articula o jogo de forças. Mas de uma política que agencia relações humanas, uma política do corpo e da vida, que dita quem “é” e quem “não é”, quem “pode” e quem “não pode”, o que é “certo” e “errado”, quem “escreve certo” e quem “escreve errado” e, cada vez mais, os campos linguístico, político, social e cultural mostravam-se (des)construindo efeitos de sentido no modo de ser, poder e saber sobre o analfabeto brasileiro.

Nas teias deste caminho, eu me encontrava virtualmente no Nordeste. Seja pelas mídias constituintes do *corpus* de pesquisa (um arquivo midiático dos anos

1960 até 2010) seja pelo gesto interpretativo que lancei para pesquisas censitárias, estes caminhos apontavam uma alta taxa de analfabetismo no Norte e no Nordeste brasileiro. Eu lia as propagandas governamentais e não-governamentais, lia o sotaque nordestino nos áudios destas propagandas, lia as imagens fixas e em movimento das revistas e do cinema nacional, lia os números, lia a contradição no modo de conceber o sujeito analfabeto na/pela mídia.

Mas, naquele momento, não pude ler um discurso entre o Sul e o Nordeste. Um discurso que me fazia ver o Nordeste e dizer sobre o Nordeste a partir de uma visibilidade e uma dizibilidade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011) discursivamente construída ao longo dos processos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e artísticos. Mais ainda: não pude ler o que, nas lentes da colonialidade de saber e poder (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005), discursivizava-se sobre o espaço Nordeste e sobre o corpo nordestino e o modo como este(s) dizer(es) era(m) reatualizado(s) por meio de dispositivos, mecanismos e estratégias linguístico-discursivas empregados pela mídia nacional porque, além da minha trajetória teórica até aquele momento, eu não havia vivido no Nordeste, eu não havia experienciado sensações, lutas, sabores e dessabores no sertão.

A leitura, os trabalhos e a orientação da professora-pesquisadora Ismara Tasso foram imperativos para mim. A base teórico-metodológica da Análise do Discurso de linha francesa, especificamente os estudos foucaulteanos, alicerçou meu enquadre interpretativo e o modo como fiz pesquisa.

Em sala de aula, a busca pelas concepções teóricas sobre o analfabetismo e letramento também se fizeram na prática. Ao ministrar disciplinas de Leitura, Produção Textual e Metodologia de Pesquisa Científica em cursos do Ensino Superior, diversos alunos afirmavam não saberem a Língua Portuguesa, apesar de terem a língua portuguesa como língua materna. Graduandos de Engenharia Civil, Elétrica, da Computação, Matemática, Ciências Contábeis, Administração, Secretariado Executivo Trilíngue... atestavam desconhecer a língua portuguesa, em maior ou menor escala, e asseguravam, nas falas, “como o português é difícil”. Minhas motivações em pesquisar o que estava acontecendo ali já existiam, principalmente por meio dos questionamentos que se configuravam pelo meu olhar-estranhar as práticas sociais e cotidianas, por meio da linguagem em sala de aula.

As teorias linguísticas até então estudadas foram, cada vez mais, me norteando enquanto docente. O entendimento da língua portuguesa como prática

social me colocou frente à sua dinamicidade, cujas construções sociais, relações de poder e dominação, diferenças culturais, diversidade étnica, inclusão/exclusão social de sujeitos, relação sujeito e mundo, construção do nosso lugar na sociedade, me levou a me distanciar de bases teóricas que concebiam a língua enquanto norma gramatical e metodologias de pesquisa que se resumiam em adaptações e/ou adequações de quadros descritivos impostos, algumas vezes, a todo custo em diferentes *corpus* de pesquisa.

De alguma forma eu fui me constituindo em um paradigma de pesquisa contemporânea que questiona o modelo de mundo colonizador e desafia a pesquisa científica canônica (GARCEZ, 2015). O pensar as ações humanas realizadas por meio da linguagem, em perspectivas circunstanciadas, já era foco dos meus questionamentos.

Ao longo dos anos que me dediquei profissionalmente em “ensinar a língua portuguesa” aos alunos de diferentes graduações em instituições particulares de Ensino Superior, realizei uma viagem com objetivo de turismo ao Nordeste brasileiro. Foi aí que os nordestinos, juntamente com a paisagem que se desenhava, constituíram, para mim, um sentimento curioso. Curioso porque tudo ali se configurava como linguagem, linguagem esta que traçava a identidade local (BARTON, 1994): a aspereza da terra difundia-se com os gestos de afeto e a hospitalidade das pessoas; a seca tornava viva as peles dos moradores da região, as cores fortes das casas, o balanço das redes penduradas em árvores nas calçadas; a comercialização de animais (troca de gado) na beira das estradas, o verde dos cactos (plantas típicas do sertão), os ventos fortes da região do Rio Grande do Norte eram personificados em sorrisos simples, fortes e concretos de cada um que contava histórias e estórias do cangaço, das serras, das lutas e conquistas vencidas até então.

A linguagem, a sensibilidade e a intuição dos falantes em domínios sociais não institucionalizados, somado ao estilo de vida, fez-me admirar a apropriação da linguagem em práticas sociais situadas. As metáforas, comuns nas falas dos moradores, traduziam a poesia do cotidiano. A linguagem, assim entendida, me fez admirar as simbologias, as relações de negociação de identidades, a inserção das pessoas em comunidades. Neste conjunto de admiração, o que sobressaiu aos olhos foi a linguagem constituindo pessoas (BARTON, 1994).

Diante deste cenário e, no entre-lugar que me posicionava enquanto turista e (mesmo sem ter a intenção naquele momento) pesquisadora, questionamentos do tipo: “o que acontece neste aqui-e-agora?”; “como as pessoas participam e constroem práticas de letramento locais, inclusive escolarizadas?”; “como o(s) letramento(s) contribuem para a constituição desta identidade local?”; “há universidades públicas no interior do sertão?”, já se faziam presentes. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que professores pesquisadores, em um primeiro momento, iniciam suas pesquisas com questionamentos que os levam a se perguntar sobre o processo, não sobre o produto em si. Desta maneira, perguntas exploratórias sobre um tema de interesse, com base em experiências e leituras da literatura, podem conduzir ao reconhecimento de uma pesquisa. Daí a importância da história do pesquisador, sua posicionalidade, pois a vivência ou sua trajetória o levam ao exercício de estranhamento do outro, de outras práticas, diferentes das vivenciadas em sua cultura, e, conseqüentemente, estranhar o que é familiar, mostrando que o problema de pesquisa tem relação também com demandas pessoais, sociais e políticas (JUNG, SILVA, PIRES-SANTOS, 2019).

Com o passar dos anos, o desejo e o anseio de ser professora em uma instituição pública aumentavam. Apesar da gratidão aos trabalhos desenvolvidos até então nas instituições particulares, algo me inquietava. Eu queria estar com aqueles que, como eu e como meus pais, vivenciavam e lutavam pela democratização do ensino público e gratuito. A vontade de produzir conhecimento e pesquisa em instituição pública era uma forma de retribuir a minha formação de ensino superior e de contribuir com a minha prática docente, ao mesmo tempo. A instabilidade empregatícia nas instituições particulares também era um fator muito preocupante. A partir destes incômodos, eu iniciei a busca por editais de concurso público na minha área de formação e atuação.

Em 2016, a relação entre a minha experiência e o fazer etnográfico foi acentuada, pois as aprovações no programa de pós-graduação em nível de doutorado e no concurso público para professor de ensino superior no estado do Rio Grande do Norte reposicionaram a pesquisa em um plano central na minha atuação docente.

A convocação no concurso ocorreu em dezembro de 2018 e, em 2019, a pesquisa acadêmica e a prática docente entrelaçam o(s) olhar(es), a vida profissional e pessoal do ser e estar professora-pesquisadora, intensificando o

interesse pela alfabetização, letramento(s) e pelo processo de escrita na universidade. Desse modo, a proposta deste trabalho envolve a minha inserção na universidade pública no interior potiguar e a riqueza do português e da biodiversidade que acompanham a complexidade do tecido social no país (MOLLICA, 2007).

A mudança para o interior do RN moveu mais do que o meu realojamento geográfico. Distante agora, em média, de 3500km do local onde residi e estudei nos meus últimos 20 anos, desde o Ensino Médio até a pós-graduação, a mudança para assumir o concurso em uma universidade pública no interior do Rio Grande do Norte me fez repensar as minhas identidades, assim como minha pesquisa de doutorado.

Na viagem para o interior do estado nordestino, a paisagem era, ao mesmo tempo, protagonista e palco para os animais nativos que, ao final do dia, aproveitavam o pôr do sol e a temperatura mais amena e saiam pelas rodovias em busca de alimentos. Fatalmente, os animais eram vítimas de acidentes graves em determinados trechos da estrada. Porém, de modo geral, havia pouco tráfego no caminho, sendo a maior parte dele constituído por motos. Isso sinalizou uma condição já diferente. Com mais de duas pessoas em cada moto, incluindo crianças pequenas, a grande maioria dos passageiros não usava capacete, item obrigatório segundo as nossas leis de trânsito. Assustada, pensei muito no perigo daquelas três, quatro, cinco pessoas na motocicleta sem nenhuma proteção. Admito que me veio a irresponsabilidade como principal argumento. O meu enquadramento cultural era o meu guia.

Com este mesmo olhar, vi o horizonte e foi impossível, naquele momento, não relembrar as aulas de literatura no ensino médio e da graduação em Letras, do Graciliano e do Guimarães, das descrições do sertão, das longas conversas com a minha mãe, das paisagens por ela, muitas vezes, redesenhadas em meus cadernos, daquilo que, de longe, escutei falar sobre o cangaço, Lampião e seus feitos – e malfeitos, e das contradições de uma região seca relativamente próxima das águas do mar.

A curiosidade era ainda maior quando, ao cruzar as pequenas cidades até o meu destino, observava as pessoas em suas rotinas. As cidades possuíam comércio pacato, com presença de redes de supermercado, com fachadas grandes. Na miudeza do olhar, vi, ao mesmo tempo, pequenas mercearias, oficinas de carros e

motos, chaveiro, bares que, visualmente, pouco possuíam ou não possuíam letreiros indicando o serviço ali especializado¹.

Seguindo no reconhecimento das cidades vizinhas ao meu destino final, observei da janela do carro as feiras ao ar livre. Estas feiras vendiam frutas, verduras e, também, carnes e roupas, em uma organização de bancas dispostas uma ao lado da outra.

Ao chegar em Jesuínópolis², a Serra Ondulada³ é o cartão postal. É possível avistá-la de longe, na estrada. Orgulho de seus moradores, a cidade fica no sopé da serra que a abraça e se agiganta em sua beleza. No ano 2000, o IBGE afirmou que a Serra Ondulada tem 699m de altura e se destaca na vegetação caatinga.

Filho (2005), ao escrever sobre a história do município, afirma que poucos são os manuscritos e documentos que registram o seu aparecimento, principalmente pelo fato de, na época, pouco ter se registrado, faltava “tinta, pena e papel” (p. 21). Mas constata que a Serra Ondulada é atuante na configuração da cidade, isso porque a cidade foi constituída aos seus pés. Então, o morador, pesquisador e historiador Petronilo Hemetério Filho buscou em documentos pessoais, fotografias, escrituras públicas e particulares, revistas e atas e, principalmente, nos relatos orais, o “ouvi dizer” sobre o local. Isso se faz, também, sobre o nome do município (batizada pelos índios Cariris que aqui residiam), do qual não se sabe ao certo o seu significado.⁴

¹ Neste momento de reconhecimento local, eu pouco me atentei que, na organização das cidades, algo peculiar acontecia. Várias lojas comerciais não possuíam fachadas ou possuíam fachadas discretas porque ali já era um comércio conhecido pela população. Só após me instalar em Jesuínópolis, vivenciando “a vida acontecendo” que pude entender que o comércio do *Fulano de Tal*, passado de pai para filho ou que Sr. X que abrira uma loja, já existia, oral e localmente. Não precisava da indicação escrita para o estar-ali. Eu não soube ler neste momento, pois não havia vivenciado esta prática de letramento social.

² Por questões de ética, solicitei aos participantes que sugerissem nomes para eu me referir ao *lócus* da pesquisa e não identificá-lo no texto. Dentre as opções que eles sugeriram, Jesuínópolis foi a mais votada.

³ Serra Ondulada é o nome fictício adotado para me referir ao conjunto serrano que envolve a cidade. Este nome fictício também foi sugerido pelos participantes da pesquisa.

⁴ Câmara Cascudo (apud FILHO, 2005, p. 26) relata na Toponímia do Rio Grande do Norte que o nome da cidade, na língua Tupi, significa terra alta, chapada, serra do estrondo, explicando fenômenos conhecidos na região, como os ventos fortes que “soam” nas janelas em determinada época do ano.

Figura 1- Vista da Serra Ondulada na estrada próxima à Jesuinópolis

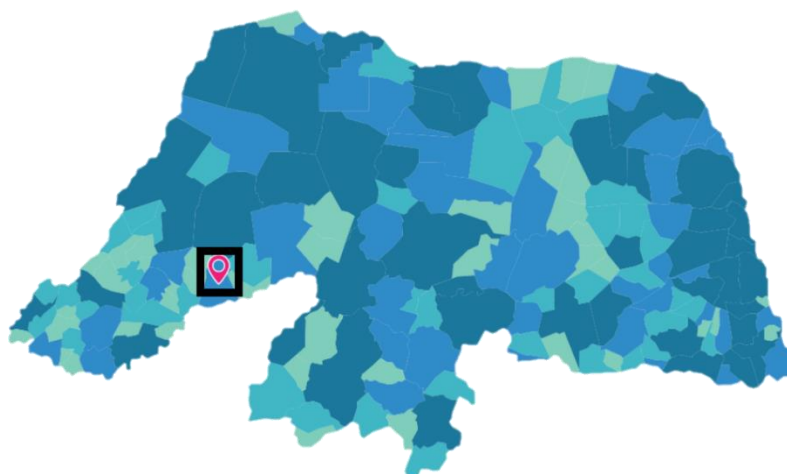


Fonte: Mac Millon.

A cidade está situada na Mesorregião do Oeste Potiguar e na Microrregião Serrana, zona de agricultura e pecuária, distante em média de 300 quilômetros da capital, conforme mapa abaixo, e teve seu povoamento de maneira considerada lenta. Os primeiros habitantes foram os índios Cariris, Janduis e Paains, depois vieram colonos criadores de gado, no século XVIII, e, no século seguinte, padres, coronéis, capitães vieram para fazerem morada e explorarem a região.

Em destaque, o capitão Geraldo Saraiva de Moura é considerado o fundador do local e, apesar de, segundo Filho (2005), a Câmara Cascudo não reconhecer o capitão como recebedor de sesmaria, os registros da fundação da capela comprovam que Geraldo Saraiva era possuidor de uma fazenda de gado. Ergueu a fazenda bem próximo da serra, local denominado de Jesuinópolis-de-Dentro, região de onças, emas e aboios de vaqueiros. Posteriormente, ali foi construída, em 1777, uma capela e, ao seu redor, a cidade começou a ser constituída. Em 1852, foi aprovada a fundação do local pelo governador da Província Dr. José Joaquim da Cunha. Em 1890, foi elevada da categoria de povoado para vila.

Figura 2- Mapa do estado do Rio Grande do Norte. Em destaque, a localização de Jesuínópolis



Fonte: Site da Cidade

De Jesuínópolis foram desmembrados os quatro municípios e, após estes desmembramentos, ficou com uma área de 369 Km² de terras férteis e produtivas. Hoje é uma cidade polo, com 12.776 habitantes,⁵ segundo dados obtidos em janeiro de 2021.

Conforme já relatado, o meu ingresso no quadro de professores data de janeiro de 2019. Fui bem recebida pelo grupo de professores na Universidade. Observei a estrutura física, atualmente composta por: 16 salas de aula, 5 laboratórios (de informática, laboratório de Letras, laboratório de Matemática, laboratório de Pedagogia e laboratório de Contabilidade), museu histórico e tecnológico de Contabilidade, Empresa Júnior, 8 gabinetes para os professores, biblioteca, brinquedoteca, quadra esportiva, auditório com capacidade para 220 pessoas, banheiros, copa para serviços gerais, garagem, sala para serviços de copiadora, restaurante popular e cantina com área de convivência. E, nas convivências, observei uma universidade com árvores e flores dispostas próximas de bancos e pergolados.

Logo nas primeiras aulas, os alunos já demonstraram muita receptividade e, devido ao meu sotaque, ficavam sempre curiosos com o modo como falo e me expresso. Falas do tipo *“da onde tu é?”*; *“Bom dia, galega!”*; *“Eu logo vi que tu não era daqui”*; *“Mulher, tu já nasceu pronta”*; *“Eu acho chique este /R/ de Aline”*; *“tu é galega”*; *“tu é fina”* eram frases recorrentes. Esse foi um dos estranhamentos deles em relação a mim.

⁵ Dados disponíveis em: <<https://jesuinopolis.rn.gov.br/historia/>>. Acesso em 06 jan 2021.

O meu estranhamento inicial foi constatar como os alunos se interessavam por arte, nas suas diversas manifestações, como teatro de rua, discussões de filmes clássicos e modernos, participação de rodas de leitura literária, saraus, análise de músicas, compreensão da constituição da cidade centenária. Reconheci mais tarde que há, na cidade, alguns poetas, historiadores, repentistas e cantores que relatam, em suas obras, os grandes feitos nas terras serranas⁶.

Somados a esses estranhamentos iniciais vieram outros nas aulas que passei a ministrar, os quais contribuíram para uma mudança no projeto de pesquisa do doutorado. A questão principal que me colocava neste momento era por que os estudantes que participavam tanto das aulas, se posicionavam crítica e politicamente diante de questões sobre a linguagem, sobre questões sociais e políticas locais e nacionais, no momento de escrever um gênero acadêmico se tornavam inseguros, inclusive em relação à língua que era a língua materna da maioria, senão de todos? Que ideologias da linguagem estavam em jogo na universidade, em práticas de letramento acadêmicas? Como eu, professora da turma, vinda do Sul, (re)afirmei ideologias e como foram contestadas e/ou reafirmadas pelos estudantes?

Embora os alunos fossem competentes na língua local, muitos afirmavam que não se sentiam conhecedores confiantes de sua língua, referindo-se aqui a outras línguas, no caso o português padrão e o português culto. Em diferentes momentos, os estudantes afirmavam “não sei escrever”, “nunca li texto igual os da universidade”, de sentirem que não têm voz, só têm que citar outros autores nos textos, se sentirem incapazes diante da escrita acadêmica. Nas interações, seja em sala de aula seja nos corredores da universidade, os alunos se afirmavam pouco competentes frente às questões de linguagem que me chamaram atenção. Cabe, aqui, questionar as ideologias de linguagem e o grau de entendimento que os alunos fazem da universidade como instituição formal, de adequação linguística em seus aspectos normativos e estruturais (BAZERMAN, 2006) e, também, de espaço para o desenvolvimento das línguas e consequente inserção na “sociedade letrada”

⁶ Destaco alguns nomes de historiadores, escritores, poetas, repentistas e cantores da cidade, a saber: Miguel Câmara Rocha; Epitácio de Andrade Filho; Anderson Dutra; Aluísio Dutra; Aguinaldo Gomes; Willian Andrade; Kerginaldo Pereira; Cláudio Rosa; Joceilma Ferreira; José Bezerra de Assis; Miro Pereira; José Oliveira; Benedito Gomes; Lucelia Santos; Verônica Moura; Ranieri Teixeira; Ivanildo di Natal; Berg Lima; Josimar e Josivan; Cláudio Saraiva; Raimundinho de Brás; Silvio Tulio; Trio Jesuíno; Tibinha Aragão; João Aragão; Erione do Arcodeon; Eugênio do Arcodeon; Arione Fernandes; Maria Celi Suassuna; Maria de Fátima Santos; Claudia Maia; Maria Helena Godeiro; Prof. Netinho; Nelson dos Mangaios; Atson Suassuna, Ricardo Veriano.

(MOLLICA, 2007), especificamente no mercado de trabalho. Cabe questionar, nesse caso, as ideologias da linguagem e o colonialismo ainda presentes em muitas práticas letradas acadêmicas.

Desse modo, de um projeto de doutorado sobre avaliação das provas orais de estudantes indígenas que prestaram o vestibular para o ingresso em uma universidade pública no Paraná, mudei meu interesse para a escrita dos meus alunos em práticas de letramento acadêmicas. A minha trajetória de pesquisa acentuou o meu interesse na compreensão sobre ideologias de linguagem e possíveis tensionamentos coconstruídos pelos meus alunos e comigo, nas minhas aulas.

Diante dessa problemática que despertou em mim tantas inquietações e angústias, os objetivos formulados para essa investigação são:

Objetivo geral: analisar como as ideologias da linguagem são coconstruídas em práticas de letramento acadêmico do curso de Letras de uma universidade pública potiguar.

Objetivos específicos:

1. Analisar os movimentos de manutenção e resistência à colonialidade nas práticas de letramento acadêmico.
2. Reconhecer o modo de constituição da crítica nas resenhas acadêmicas produzidas por alunos do primeiro semestre do curso de Letras da universidade pública potiguar;
3. Identificar tensionamentos ideológicos no terreno da linguagem pelos participantes.

Para dar conta desses objetivos, realizei o meu trabalho de campo nas vivências em sala de aula como professora da disciplina de Produção de Texto⁷, no segundo semestre do ano de 2019. A opção em gerar dados no primeiro período do curso, e não outro período, deu-se devido ao fato de serem os ingressantes na universidade, cujo impacto referente ao letramento acadêmico era relatado em diferentes aulas.

⁷ A disciplina de Produção de Texto é de caráter obrigatório, tem carga-horária de 60 horas e apresenta como objetivo geral “desenvolver e/ou otimizar as competências relativas à produção de textos orais e escritos estimulando o desenvolvimento da competência linguística textual-discursiva de forma crítica, analítica considerando as consequências para o uso da linguagem”. Apresentarei, no capítulo 3, maiores informações sobre o Plano de Ensino da disciplina.

Já em relação à disciplina de Produção de Texto, ela aborda em seu conteúdo programático desde tópicos de coesão referencial e textual até as tipologias e os gêneros textuais. A resenha acadêmica era um dos gêneros elencados para serem trabalhados na disciplina. Optei por este gênero por ser bastante frequente nos cursos de graduação nos quais ministrei disciplinas relativas à Língua Portuguesa, em anos anteriores; por ser um gênero também solicitado em outras disciplinas e, principalmente, pelo fato da resenha acadêmica ter, em sua constituição, a crítica.

Entendi que a crítica, assim, seria uma possibilidade de o aluno se posicionar frente ao tema, ao gênero textual resenhado, opinando e avaliando a obra resenhada. Quanto aos procedimentos metodológicos, após ministrar 12 horas/aula sobre as temáticas das produções textuais e sobre o gênero resenha acadêmica, os participantes responderam a quatro questionários⁸ e produziram duas resenhas acadêmicas, uma do filme do cinema brasileiro “Narradores de Javé” e outra do capítulo de livro de Virginia Zavala intitulado “Quem está dizendo isto?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior” (ZAVALA, 2010), constitutivas do *corpus* da pesquisa. Além das resenhas e dos questionários, os interagentes produziram uma narrativa autobiográfica e relataram os seus trajetos de letramento escolar.

Os questionários, compostos por questões objetivas e uma discursiva, foram assim organizados: no primeiro questionário, as perguntas referiam-se ao contato dos alunos com texto fora da universidade, tanto no âmbito da leitura quanto da escrita; no segundo questionário, as perguntas indagavam se os interagentes possuíam familiaridade com o gênero resenha fílmica; no terceiro perguntas relativas ao contato dos participantes com a leitura e produção da resenha acadêmica; e no quarto questionário perguntas relativas à heteroidentificação dos participantes da pesquisa.

Foram, ao todo, 32 participantes⁹, do primeiro e segundo períodos do curso de Letras, que produziram as resenhas acadêmicas. Dos 32 interagentes, 14 foram primeiramente selecionados, e o critério para seleção foi estarem no primeiro

⁸ Os modelos dos questionários estão disponíveis nos apêndices.

⁹ Saliento que, em respeito e cumprimento relativos à ética da pesquisa, todos os nomes dos participantes são nomes fictícios (pseudônimos) escolhidos pelos próprios interagentes.

período do curso de Letras e terem apresentado respostas para todos os questionários. São eles: Nanduí, João Kleber, Flor do Rosário, Davi, Jorel Emanuel, José Fonseca, Flor!, Helena, Meredith, Malu Guedes, Ana Maria, Min Yoong, Kim Taekyung e Jane Austen. Como participantes centrais, foram escolhidos posteriormente 3¹⁰ participantes para a pesquisa¹¹.

Na análise de dados, foi possível reconhecer tensionamentos da linguagem na constituição da crítica nas resenhas dos alunos, tensionamentos em que operam ideologias de linguagem coconstruídas em práticas de letramento acadêmico. Em uma primeira análise, constatei que os participantes, por meio da crítica, afirmavam similaridades entre: 1. Os espaços sociais/culturais vivenciados no filme *Narradores de Javé* e na região que residiam; 2. As dificuldades encontradas por Paula, participante da pesquisa de Virginia Zavala eram comparadas às dificuldades que eles afirmavam possuir ao escrever textos na universidade.

A partir desta primeira análise sobre a crítica nas resenhas, observei que reconhecer similaridades nos textos era uma análise superficial, cujos resultados eram evidentes por si só. Em uma segunda análise, questionei estas críticas – bem como a ausência delas em alguns textos – no sentido de tentar entender o seu funcionamento. Para tanto, fundamentei-me no conceito de crítica tecido por Foucault (1990; 2010), principalmente pelo fato do autor conceber a crítica como uma prática que torna aquilo que parece dado, evidente, verdadeiro como não evidente. Em outras palavras, busco explicar como as críticas nas resenhas dos participantes movem ideologias de linguagem anteriores à própria crítica. Busco, ainda, entender como as críticas de algumas resenhas resistem à colonialidade do poder, do saber e do ser nestas práticas de letramento situadas.

A crítica à modernidade cunhada por Foucault (1990; 2010) estabelece caminhos profícuos de intersecção com a colonialidade do ser, saber, poder e linguagem. Isso porque as duas óticas desconstroem verdades sobre/do presente, abrindo espaço para olhares outros sobre a própria verdade, sobre os sujeitos, sobre a produção do conhecimento, sobre a diferença e sobre os diferentes modos de ser, pensar e agir na contemporaneidade.

¹⁰ As resenhas fílmicas e acadêmicas dos participantes encontram-se, na íntegra, nos apêndices deste trabalho. Trechos das resenhas são, também, dispostos no capítulo 4, cujo foco central é a análise das produções textuais.

¹¹ O percurso analítico e os critérios de seleção dos três participantes para esta Tese são abordados no capítulo 4.

Além desse conceito, saliento que, em termos epistemológicos, tenho em Gal & Irvine (2019), Heller (2010), Heller & McElhinny (2017); Kroskrity (2004); Jung & Silva (2021) o alicerce para compreender as ideologias de linguagem. Compondo este quadro de referência, estudos sobre a Linguística Aplicada e a crítica decolonial colocam em xeque a modernidade/colonialidade e a produção de conhecimento hegemônico, pautado no eurocentrismo e na racionalidade científica branca. Para tanto, questões sobre raça, desigualdade social e educacional e as consequências da globalização foram tensionadas no terreno da linguagem. Busco, assim, na história e memória local, subsídios para entender a reprodução de saberes e a coconstrução e tensões entre ideologias de linguagem em práticas de letramento acadêmicas.

É nessa perspectiva que se insere esta Tese de doutoramento, cujas inquietações e vivências experienciadas como professora de Língua Portuguesa atrelam-se à vontade de saber, de entender e de contribuir para com os modos de escrever na universidade. Mais especificamente, em buscar inteligibilidades de aspectos da realidade social em que a linguagem é central, em interações social e culturalmente situadas.

Em termos de justificativas para este trabalho, além deste, apresento mais algumas. Ao iniciar as aulas na universidade pública e interagir com meus alunos, os estudantes comentavam sobre o meu sotaque, sobre o meu /R/ “puxado” e sobre a forma de me vestir. Ao mesmo tempo, eu me perguntava “o que está acontecendo aqui-e-agora?”. Eu desconfiava muito de uma hipótese primeira que eu conjecturei, hipótese esta que limitava a uma resposta simplista (e inocente): o que acontecia ali, dentro e fora da sala de aula, era “apenas” uma diferença de um sotaque do “Sul” para o sotaque “do Nordeste”. Digo “apenas” porque, naquele momento, eu reduzia por meio desta hipótese a diversidade da linguagem a uma pedagogia da adequação linguística (FARACO, 2008) ou a um tom celebrativo, incorporado à justificativa – discursivamente construída - de que somos um Brasil miscigenado que contempla diferenças nos modos de falar.

Porém, os valores, as ideologias, as práticas de linguagem cotidianas e a produção do conhecimento, em resumo a vida acontecendo, fazia-me viver em angústia porque, em uma autoanálise, sabia da necessidade de “restituir uma verdade de experiência de mundo” (MICELE, 2005, p. 15). Sabia que o Brasil, apesar da sua miscigenação, tinha ecos de uma memória e de uma história colonial, e que

os efeitos da colonialidade do ser, saber, poder e de linguagem eram praticados e estruturalmente demarcados.

Foi aí que a pesquisa, a partir e por meio desta experiência de mundo, e por um caminhar pela Linguística Aplicada, fez-me reconhecer diferenças ou distinções construídas por meio da linguagem, pois sou ciente da impossibilidade de isolar a vida da política e da linguagem (MOITA LOPES, 2003) ou a linguagem da economia política (GARCEZ & JUNG, 2021). Mais ainda, alicerçada teórica e metodologicamente na Etnografia da Linguagem, a relação entre teoria e análise tornou-se inseparável (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019). Desse modo, mostrar em que consistem simuladamente eixos de diferenciação coconstruídos por meio de um trabalho ideológico da linguagem é a tese deste trabalho.

Ainda em termos de justificativa, a visão êmica dos meus alunos na sala de aula também se sustenta como um fundamento. Trata-se de identificar tensionamentos da linguagem vividos ou agenciados pelos participantes da pesquisa, em um contexto considerado “monolíngue” em língua portuguesa. Essa categoria é fundamentada em um conceito de língua associada ao nacionalismo ou ao Estados-nação. O conceito desta Tese é o de linguagem como prática social, constituída de recursos linguísticos e semióticos. Os participantes da pesquisa não são considerados como sujeitos de pesquisa, e sim como agentes pensantes (visão que não leva em conta conceitos/procedimentos clássicos de pesquisa baseados no modelo de ciência moderno/eurocêntrico).

Outra justificativa se constitui pelo fato de o estudo dar visibilidade a este contexto social, político e cultural. Por ser uma universidade situada no interior do sertão potiguar, a cidade contempla classes marginalizadas socioeconomicamente. Em termos nacionais e, sobretudo, locais, a região sofre invisibilidades seja pelas condições geográficas, econômicas, políticas, seja por condições sociais. Há aqui o cuidado de não cair em armadilhas teóricas e analíticas que alimentem aquilo que se diz “politicamente correto”, mas que, na verdade, sustenta preconceitos sobre o sertão nordestino.

Por isso que, teoricamente, esta tese justifica-se pela necessidade de se relacionar uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) com as reivindicações que a sociedade contemporânea nos apresenta, assim como Moita Lopes (2006); Pennycook, (2001); Signorini; Cavalcanti (2004); Rampton (2006); Canagarajah (2005) já afirmam há algumas décadas. Destaco que esta proposta

não se funda pela procura de discursos ocultos, constituintes da temática do letramento acadêmico, tampouco busca uma verdade que deve ser desvendada. Ao contrário, este trabalho busca elaborar compreensões e construir uma narrativa sobre a atualidade do saber nos campos educacional, social, político e linguístico que possibilitem deslocamentos entre aquilo que é dito e aquilo que é vivenciado/sentido na educação superior pela perspectiva dos estudantes desse lugar situado sobre letramento acadêmico.

Além disso, investigar o conceito de escrita acadêmica emergente no processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa pode trazer contribuições para o próprio processo de ensino e aprendizagem, uma vez que investiga se os objetivos em relação à língua portuguesa e à escrita acadêmica na educação superior são alcançados ou não e como podem buscar transformações para articulá-los com escritas, saberes locais, identidades e demandas locais.

Em relação à justificativa acadêmica, destaco que há ainda poucos trabalhos que investigaram o contexto da pesquisa, especialmente na perspectiva do letramento como prática social e por meio de trabalhos etnográficos.

Este trabalho se inscreve nas temáticas e pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Leiam (Letramento, etnografia, interação, aprendizagem e multilinguismo), da Universidade Estadual de Maringá, liderado pela prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung e pode ampliar e contribuir com as discussões e estudos realizados e em andamento. Destaco as pesquisas etnográficas em cenários de escolarização multilíngue de Jung (2003), Semechechem (2016); Dalla Vecchia (2018). As pesquisas de Pettermann (2020), Paiva (2020), Alves (2022), Santos (2020) e as pesquisas em andamento de Alexandra Nunes Santana e Giovanna Martinez Ursulino que investigam os diversos letramentos em nossa sociedade, articulados com o contexto sociocultural e com a aprendizagem escolar.

No âmbito da Linguística Aplicada, entre os anos de 2018 e 2022 (catálogos de teses e dissertações da Capes), devido ao número pequeno de pesquisas (cujos descritores foram: letramento acadêmico; ideologias de linguagem), penso ser necessário teses que investiguem ideologias de linguagem em contexto considerado monolíngue, em práticas de letramento acadêmico. Foram, no total, cinco pesquisas selecionadas pela busca.

Destaco a tese de Dalve Oliveira Batista dos Santos, intitulada “Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor

responsivo e do professor letrador” (2018), que tem o objetivo de investigar a prática de letramento dialógica, denominada Pensar Alto em Grupo – PAG (ZANOTTO, 1995; 2014). A pesquisa compreendeu que as participantes desenvolvem o Letramento Acadêmico à medida que assumem lugar de protagonismo – isto é, quando suas vozes são ouvidas e legitimadas - na construção dos múltiplos sentidos na prática dialógica do PAG. Ainda, com os dados obtidos, a pesquisa constatou como a professora foi se constituindo agente letradora, à medida que gerenciava e mediava as vozes das participantes.

O trabalho de Charlene Bezerra dos Santos, intitulado "Eles não se incomoda de só ter branco na sala": vivências de estudantes de ações afirmativas em práticas de letramento acadêmico” (2018), analisa as vivências em práticas de letramento acadêmico, de estudantes advindos de grupos minoritarizados, que adentraram ao ensino superior via as políticas de ações afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa problematizou a compreensão das práticas de letramento próprias desta esfera universitária, além das representações sobre os eventos de letramento e os significados distintos que assumem para o estudante cotista indígena, negro e branco. Como resultados, a pesquisa verificou que o processo de democratização da universidade, na experiência universitária dos alunos cotistas, aponta para que políticas de permanência se deem concatenando implementações materiais e pedagógicas. Ainda, o PIAPE, na sua relação com a linguagem, constituiu-se de intersecções entre os letramentos locais e globais, admitindo às práticas acadêmicas reflexões sobre a escrita.

Em termos de estrutura do trabalho, após a presente introdução sobre a minha história neste espaço-tempo atrelada aos objetivos, justificativas e motivações desta Tese, apresento as narrativas autobiográficas dos participantes da pesquisa no capítulo intitulado “Quem está dizendo isto?": narrativas autobiográficas dos participantes da pesquisa”. Não me limito ao intuito de apresentá-los somente como aqueles que participaram deste processo de pesquisa, mas tenho o anseio de mostrar que, nesta caminhada, muitas mãos tecem as palavras aqui escritas, mãos de *gentes*¹² singulares, os meus alunos, com suas vozes ativas e essenciais na vida em travessia.

¹² Segundo Veronelli (2021, p. 85), *gentes* é o termo que se usa na literatura decolonial latino-americana. Com o intuito de ressaltar as diferentes formas de viver, pensar e ser de cada grupo. O uso do plural “gentes” objetiva marcar essa diferença cultural-epistêmica-ontológica e intensificar a multiplicidade de diferentes. O projeto

Saliento que a narrativa autobiográfica foi produzida em momento posterior à geração de dados realizada em 2019. Solicitei a produção da autobiografia após minha licença maternidade e o retorno das atividades na universidade em período pandêmico. Os participantes, já no quinto semestre do curso (julho de 2021), produziram esta narrativa. Justifico a escolha por este gênero discursivo porque, além de ser um gênero que possibilitaria eu ouvir mais os interagentes, também me possibilitaria que eles falassem sobre suas vivências. A narrativa autobiográfica possibilitou que os participantes, protagonistas de suas histórias, inscrevessem nesta Tese episódios das suas vidas entrelaçadas com a escola e a universidade, permitindo-me, enquanto pesquisadora e professora, interpretar os significados das trajetórias de letramento escolar e das práticas formadoras de professores.

Com um comando de produção, motivei-os a escreverem sobre a suas histórias de vida e sobre a relação da sua história com a educação escolar. Sugeri que eles escrevessem sobre o que significava a escola/universidade para eles e para suas famílias; se eles se sentiam ouvidos na universidade, com suas vozes reconhecidas; se eles se sentiam como autores dos seus próprios textos; o que significava, para eles, ser professor de Língua Portuguesa e ser professor de Língua Portuguesa no interior do Rio Grande do Norte.

Após este capítulo, o segundo capítulo, intitulado “Compreensões sobre a linguagem: o aqui-e-agora tem sua história”, aborda a história da constituição do estado do Rio Grande do Norte e, também, do *lócus* de pesquisa. Ainda, remonta o reconhecimento local e o meu olhar-estranhar sobre os letramentos locais e os tensionamentos ideológicos no terreno da linguagem. Para tanto, o capítulo 2 está dividido em três seções, a saber: “*Nasci no RN, sou potiguar*”: o Nordeste, o Sudeste e Sul e as ideologias de linguagem; “*Todo lugar tem uma história, com relatos bons e tristes ao mesmo tempo*”: Jesuinópolis construindo sentidos e “*Eu logo vi que tu não era daqui*”: o *lócus* de pesquisa e o olhar-estranhar da pesquisadora do letramento local. Este capítulo tem como objetivo entender a constituição da região Nordeste em um eixo de comparação e diferenciação em relação à região Sul do país.

O capítulo 3, intitulado “*Os valores de um povo não são muita coisa para quem tem poder*”: ideologias de linguagem, colonialidade e o letramento acadêmico, busca inteligibilidades sobre aspectos situados da realidade social. Dividido em seis seções, tem como objetivo aprofundar o quadro epistemológico sobre ideologias de linguagem e suas interfaces com o conceito de língua (MOITA LOPES, 2006; 2013; SILVA, 2015; LOPES & SILVA, 2018), raça e branquitude (KROSKRITY, 2004; PINTO, 2018, NASCIMENTO, 2016; PORTO TORQUATO, 2019; 2021; LEITE, 2020; CONCEIÇÃO, 2020; BENTO, 2002; CARDOSO, 2010; GONZALES, 1980), com colonialismo, colonialidade do poder, ser, saber e linguagem (HELLER & McELHINNY, 2017; QUIJANO, 2005; 2010; MIGNOLO, 2008; 2010; MALDONADO-TORRES, 2007; VERONELLI, 2015), com a ideia de nação/nacionalismo e suas envergaduras no capitalismo recente (JUNG & SILVA, 2021; GARCEZ & JUNG, 2021; GAL, 2006; GAL & IRVINE, 2019; IRVINE & GAL, 2000) e no letramento acadêmico (STREET, 1984, 1993, 2014; 2007). Também, apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa e as aulas sobre as temáticas e sobre o gênero discursivo resenha acadêmica. Na última seção, amparo-me no conceito de crítica cunhado por Foucault (1990; 2010) para entender a sua constituição em relações de poder que, ideologicamente, tensionam formas dominantes de pensamento e conhecimento.

O quarto capítulo, intitulado “*Quando chega na universidade é um susto*”: negociação de identidades e tensionamentos no terreno da linguagem, apresento as análises de dados de três interlocutores da pesquisa, João Kleber, Nanduí e Davi. O capítulo analisa as resenhas produzidas a partir do filme “Narradores de Javé” e do texto de Virginia Zavala (2010) e explica como as ideologias de linguagem são coconstruídas em práticas de letramento.

Após as análises das resenhas, há a seção de discussão de resultados e, por último, a conclusão desta Tese.

Saliento que, neste trabalho, o leitor não encontrará uma estrutura canônica de escrita de uma Tese, pois todos os capítulos são constituídos por teoria e prática analítica. Isso porque compreender as ações humanas, especificamente dos participantes da pesquisa em perspectiva circunstanciada, realizadas por meio da linguagem, não me permitiu estruturar e, mais, viver esta Tese na perspectiva de pesquisa científica canônica.

1. “QUEM ESTÁ DIZENDO ISTO?”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para início desta Tese, apresento as narrativas autobiográficas produzidas pelos participantes da pesquisa. O contexto de produção das narrativas foi julho de 2021, após os alunos terem retornado suas atividades na universidade no modelo de ensino remoto¹³.

O comando para produção das narrativas foi assim estabelecido: “A proposta aqui é que vocês, individualmente, escrevam sobre a história de vocês e sobre como esta história relaciona-se com a educação escolar: uma narrativa autobiográfica. Não há limites de parágrafos, páginas, estrutura pré-determinada. Há apenas o desejo de que vocês se sintam à vontade. Sobre o que dizer? Como sugestão, envio algumas perguntas que podem (ou não) ser respondidas por vocês:

- O que é a escola para você?
- Como / quando começou a estudar em uma escola?
- Qual é a relação dos seus familiares com a educação escolar?
- Você gosta de ler e escrever? Fale um pouco da sua relação com a leitura e escrita...
- O que significa a universidade para você?
- Quais são as suas melhores e piores memórias na escola? E na universidade?
- O que você estuda na universidade faz sentido na sua vida pessoal / profissional?
- Você se sente ouvido na universidade? Seja nos textos escritos seja nos textos orais?
- E quando escreve, você se sente como autor dos seus textos?
- O que é ser professor de língua portuguesa para você?
- O que é ser professor de língua portuguesa no interior do RN para você?
- Você acredita que o curso de Letras pode atender às demandas sociais e locais? Como?

Optei, neste momento, por este gênero discursivo, porque, já com os dados

¹³ Devido à Pandemia da Covid19, momento caótico vivenciado mundialmente e intensamente nos anos de 2020 e 2021, as instituições de ensino brasileiras, de modo geral, aderiram ao modelo de ensino remoto. Os alunos participavam da aula virtualmente de suas casas, mantendo o isolamento social como medida de segurança para evitar a aglomeração de pessoas e a consequente proliferação do vírus.

sendo analisados, eu precisava saber mais sobre os participantes no sentido de entender os tensionamentos no terreno da linguagem. Vi na autobiografia a possibilidade dos meus alunos falarem por si mesmos, mostrando os seus caminhos com a escola, com a universidade e as inquietudes desta *travessia*. Ainda, busquei o entrelaçamento dos percursos de letramento dos participantes da pesquisa com o ensino fundamental, médio e com a formação inicial na universidade.

A escrita de si, dos meus alunos, deslocou-me na perspectiva de legitimar as experiências dos participantes como produção de conhecimento, e não focar apenas na minha narrativa, experiência, como pesquisadora. Rabelo (2011, p. 177) afirma que “as narrações de nós mesmos nos ajudam a construir nosso significado, tanto para cada um, quanto para os outros na sociedade”.

Guedes-Pinto (2005) afirma que passamos a nossa vida aprendendo a respeito de tudo - inclusive de nós mesmos. Saber sobre si é, ao mesmo tempo, muito bom e útil, no sentido de que se apresentar para um leitor é apresentar-se para si mesmo, conhecer sobre o que se sabe e o que a gente julga ser, na certeza de que sempre podemos ser mais do que somos. Somos tão infinitos quanto o universo e tanto maiores nos descobriremos quanto mais soubermos de nós mesmos.

Com a narrativa em primeira pessoa do singular, juntamente com a autobiografia e as memórias dos meus alunos, pude compreender mais a experiência a partir de histórias vividas e contadas por eles, mais especificamente, pude conhecer um pouco mais sobre os meus interagentes, suas sensibilidades naquilo que rememoram, na diversidade do tempo, passado e presente. Os participantes, também na escrita da autobiografia, comentaram que este exercício da escrita de si foi produtivo, porque eles lembraram de fatos e significaram para si as relações com a escola, com os professores e com a universidade sobre as quais, até então, “*não tinham parado para pensar*”.

Como estávamos no modelo de ensino remoto, deixei livre a escolha pelo suporte textual para entrega da narrativa. Alguns participantes me enviaram a autobiografia por e-mail e outros pelo aplicativo *WhatsApp*.

A seguir, trago as narrativas de João Kleber, Nanduí e Davi, no sentido de que se apresentem. São dados importantes para a compreensão dos tensionamentos produzidos no terreno da linguagem nas práticas analisadas no Capítulo 4 deste trabalho.

1.1 “Sempre há algo novo para aprender e partilhar com os outros”: narrativa autobiográfica de João Kleber

“Não podemos nos prender ao pensamento de que a escola é apenas aquela de tijolos, escola é onde aprendemos algo novo e as vezes até ensinamos, seja em casa seja na rua, sempre há algo novo para aprender e partilhar com os outros.

Comecei a estudar com 4 anos de idade, mas nunca me destaquei como outros que já dividiram e dividem a sala de aula comigo. Tenho minhas próprias ambições por conhecimento, mas também tenho coisas que não me estimulam a querer saber mais, seja o assunto em si ou o método usado para estudo. Em relação à educação e meus familiares, meus irmãos já estão se formando ou trabalhando, meu pai incentiva muito a gente a estudar e minha mãe nos apoia em cada decisão. Gosto de ler sobre ficção e mitologia e, em relação à escrita, não sou um dos melhores, me limito muito, pois não sou criativo para produzir algo que dê gosto de ler.

No Fundamental nunca fui muito esforçado, pois mudava bastante de escolas, tanto que já repeti várias vezes por perder assuntos ou mudar no meio do ano, tento melhorar um pouco cada dia, não podemos nos prender ao passado já que não podemos voltar e mudá-lo, mas podemos melhorar nosso presente para um futuro melhor.

Quando conheci outras línguas no fim do Fundamental e no Ensino Médio, passei a gostar um pouco mais e me interessar pelas aulas e com isso acabei me apaixonando por filosofia. Foi pensando no Ensino Médio que resolvi cursar Letras português, para conhecer um pouco melhor a minha própria língua e futuramente pretendo cursar inglês, espanhol e principalmente libras, não visando uma carreira, mas sim como uma realização pessoal.

A profissão de professor é uma das mais nobres e é a base para várias outras, pois é com a transmissão de conhecimento em sala de aula que muitas outras profissões são formadas e na área de língua portuguesa nos ajuda a se expressar melhor e com mais clareza, seja escrita ou verbal”.

João Kleber constrói o seu posicionamento frente às suas relações com o letramento escolar e acadêmico. Ele afirma que começou a estudar cedo, porém não teve destaque na escola, provavelmente tendo em vista as avaliações ou métricas da própria escola. O modelo de escolarização que prevê alunos que se destacam,

seja por comportamento disciplinar seja por avaliação de conteúdos realizada com a métrica das notas fundamenta-se em um modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), que pouco ou quase nunca leva em conta as experiências de vida dos alunos, suas sensibilidades e letramentos sociais vivenciados fora da escola.

João Kleber tensiona este modelo de letramento (“seja em casa seja na rua, sempre há algo novo para aprender e partilhar com os outros”; “tenho minhas próprias ambições por conhecimento”; “coisas que não me estimulam a querer saber mais, seja o assunto em si ou o método usado para estudo”, “e principalmente libras, não visando uma carreira, mas sim como uma realização pessoal”). Porém, também afirma que, por mudar frequentemente de escola, considera que não foi muito esforçado, ou seja, se atribui a responsabilidade de não ter tido um bom aproveitamento nos anos escolares iniciais e não às condições externas, como mudanças de colégio. O seu modo de se ver como aluno é baseado em modelos binários de ser bom aluno ou mau aluno; muito esforçado e pouco esforçado; que se destaca e que não se destaca; corroborando uma visão inscrita em um capitalismo que visa a competição, a hierarquização de saberes, considerando os saberes “mais corretos” dos grandes centros e a subalternização de saberes locais e dos alunos.

Em relação ao letramento acadêmico, o participante posiciona que resolveu cursar Letras “para conhecer um pouco melhor a sua própria língua” e tem interesse em conhecer mais Inglês, Espanhol e Libras. As línguas dos grandes centros hegemônicos predominam no seu interesse, exceto Libras, a qual destaca ser para uma realização pessoal. O estudante define que a profissão do professor é uma das mais nobres, pois é “com a transmissão do conhecimento em sala de aula que muitas outras profissões são formadas”. Adiante, considera que a área de língua portuguesa “ajuda a se expressar melhor e com mais clareza, seja escrita ou verbal”, o que se articula de certo modo com seu posicionamento anterior sobre sua competência escrita: *“em relação à escrita, não sou um dos melhores, me limito muito, pois não sou criativo para produzir algo que dê gosto de ler”*. Tais dados interessam-nos no sentido de que João Kleber, nos tensionamentos no terreno da linguagem, ora resiste à colonialidade, não apresentando a arquitetura do gênero conforme prevista pelo modelo autônomo de letramento, ora movimenta-se para a manutenção da colonialidade, coconstruindo as ideologias da padronização da língua e do grafocentrismo. Considerar o professor como aquele que transmite conhecimento, centralizando o saber na identidade docente e a língua portuguesa

como um modelo de expressão, de comunicação, são exemplos também desta manutenção. Pelas suas vivências na escola, na região nordeste e na universidade, João Kleber ora tensiona o modelo autônomo de letramento ora o mantém nas suas compreensões.

1.2 “Estou encontrando a mim mesma”: narrativa autobiográfica de Nanduí

“A escola, para muitos, é só um passatempo, onde há a obrigação de ir e estar ali só de corpo, mas para mim a escola sempre foi e será um lugar especial, pois é a partir do momento que entramos na escola que começamos a pensar e conversar consigo sobre um futuro e uma educação, é estar ali de corpo e alma.

Bom, entrei muito nova em uma escola, pois minha mãe trabalhava e estudava em Mossoró e meu pai trabalhava na cidade vizinha, e não tinha com quem me deixar, então minha mãe decidiu me matricular em uma escola apenas com 06 meses de nascida, onde começou toda minha educação. Lá, eu era chamada o bebê do berçário, pois era a mais novinha de todas.

Os anos foram passando e sempre tive boas oportunidades de estudo de qualidade, pois meus pais sempre procuravam dar o melhor para mim e meu irmão mais novo. Na minha vida escolar, passei por várias escolas maravilhosas que contribuíram muito para minha vida e minha educação, e até hoje tenho orgulho sempre de dizer que estive em cada uma das que passei, e posso sim citar com muito orgulho aqui nessa linda história.

Ao sair da minha primeira escola que passei 7 anos da minha vida, fui morar na cidade do meu pai junto com minha mãe e meu irmão, decidi então pedir para a minha mãe para fazer uma prova para ingressar em uma escola de freira, no início era só para mulheres por ser uma escola religiosa, hoje em dia a escola aceita homens e não entra mais com uma prova, pois tornou-se uma escola particular de nome na região Seridó. Passei na prova sim, e lá passei 8 anos da minha vida escolar onde aprendi a viver sozinha em uma casa de estudante e só podia ver meus pais uma vez no mês, pois morava dentro da escola e tínhamos que aprender a se cuidar sozinha e viver sozinha.

Quando terminei meu Fundamental, então decidi fazer uma prova de bolsista em uma escola particular em Natal, por mais que a escola fosse da família do meu

pai, só aceitava entrar com uma prova, e eu como sempre aceitando os desafios da vida com apenas 15 anos de idade. Sempre fui bem decidida do que queria e sim fui fazer a prova e passei em 2º lugar para ganhar uma bolsa integral do colégio que na época era uma das principais de referência e nome em Natal. Assim concluí meu Ensino Médio e consegui um emprego de pequeno aprendiz na Empresa Correios e Telégrafos onde passei 4 anos.

Na minha família falar de educação é muito prazeroso, pois tenho uma família com vários educadores. Minha avó materna é professora aposentada como minha mãe também. Sinto muito orgulho da minha família, pois tenho referências ótimas como meus tios, que são dois formados no Ensino Superior.

Falar em educação na minha família sempre me dá orgulho, pois a cada geração vem tendo mais e mais formandos. Tenho primos formados em Medicina, tenho também primas Jornalistas, Advogadas, Psicólogas e os demais seguem estudando assim como eu para ter sua carreira.

Gosto muito de ler romance, mas curto um bom filme de ação ou comédia. Leio diariamente, gosto de ocupar a cabeça quando não tenho muito o que fazer nas horas vagas, além de brincar com meus filhos. Bom, a universidade sempre esteve em meus planos e sonhos pois sempre sonhei em uma faculdade pública ou federal, falar da Instituição de Ensino que estou me deixa orgulhosa, pois tem reconhecimento em si por toda sua história. Tentei várias vezes o vestibular, mas nunca tive êxito e também não desisti tão fácil e aqui estou hoje no Curso de Letras Português, não era o curso que eu sempre quis e sonhei, cáí nesse curso de paraquedas e olhe que queda boa, pois estou amando o curso e claro a universidade.

Graças a Deus só tenho lembranças boas da minha vida escolar, nunca tive do que reclamar. O curso no qual estou tem sido um pouco de surpresa, pois estou encontrando a mim mesma. Sempre sou uma boa ouvinte, pois gosto de aprender coisas novas e de desafios. Agora mesmo sinto-me autora dos meus próprios pensamentos, gosto muito de falar e escrever, assim encontro uma paz interior. Ser um professor de Língua Portuguesa ou mesmo um estudante é a cada dia encontrar um desafio a seguir na sua vida acadêmica, pois sempre surgem os desafios, como os professores de hoje também que encontra seus desafios na sua sala de aula. Acredito que nós, os próximos educadores, somos sim um futuro e uma descoberta para cada dia que vamos enfrentar na nossa jornada pedagógica”.

Nanduí, desde muito nova, vivencia o letramento escolarizado. Este dado é interessante porque, pelas suas experiências diversificadas com o modelo de escolarização, Nanduí afirmou, nos questionários, ter contato com gêneros discursivos, especificamente a resenha acadêmica. A participante acredita ter tido boas oportunidades de estudo de qualidade. Estudou em escolas de freiras, em escolas de renome na capital, sendo aceita por meio de seleção estabelecida por provas. Ou seja, Nanduí traz capital cultural da família para a escolarização. Sua avó materna e mãe foram professoras.

Afirma ainda que sua família tem educadores e pessoas com formação em nível superior, fato que a orgulha muito. Tem prática de leitura diária e cursar uma universidade pública estava em suas ambições pessoais.

É possível interpretar que o modelo de escolarização sempre esteve presente da vida de Nanduí. Seja na escola de freiras seja em ser aceita em escolas consideradas de renome na capital, a participante tem experiências com o letramento escolar desde muito nova. Em relação ao letramento acadêmico, Nanduí afirma que Letras não era o curso que sempre sonhou, mas que está “amando o curso e a universidade”. Afirma ser uma boa ouvinte e se sente autora dos seus próprios pensamentos. Vê na escrita um lugar de autoria: *“Agora mesmo sinto-me autora dos meus próprios pensamentos, gosto muito de falar e escrever, assim encontro uma paz interior.”* Para ela, ser professor de Língua Portuguesa ou estudante é encontrar desafios e não desistir.

Essa constituição identitária da Nanduí mostra, por um lado, alguém que poderia ser reconhecido como bastante familiarizada com os padrões culturais da escolarização, o que a levaria a corroborar ideologias de linguagem, e, por outro, como alguém que veio de um contexto familiar que lhe possibilitou capital cultural em termos do significado da escola para o seu grupo familiar, portanto, alguém capaz de resistir a certos padrões de interação com textos escritos por trazer outros de casa (*“Agora mesmo sinto-me autora dos meus próprios pensamentos, gosto muito de falar e escrever, assim encontro uma paz interior.”*).

1.3 *“Ser professor é resistir e persistir, mesmo diante de situações desafiadoras”*: narrativa autobiográfica de Davi

“Sempre, desde a infância, eu tive a educação muito presente na minha vida, moro próximo à escola onde estudei e até hoje vejo os alunos e professores chegando para a aula, ou seja, sempre tive esse contato com o ambiente escolar, e essa proximidade deixou o mundo educacional muito natural pra mim, porque cresci ali. Lembro-me quando chegava da escola e juntava alguns brinquedos meus e da minha irmã para brincar de ser professor de ‘todas as matérias do mundo’, coisa de criança, meu pai, que percebia a minha propinquidade com esse universo, me deu um quadro negro e giz para a minha “escolinha”. O que ampliou ainda mais o meu contato com o professorado.

Além disso, na minha família também inclui professores, minha tia, meu primo e minha irmã são professores formados nesta mesma universidade. Quando tive a oportunidade de ir para a universidade em licenciatura já estava envolvido com essas referências de forma positiva no meio social onde estou inserido.

Na universidade, tive acesso a um conhecimento mais pautado na teoria e na prática docente, esta contínua preparação para ser um professor, mais atento às novas tendências, também diante dos contextos atuais, desenvolve ainda mais esse apreço pelo o magistério, principalmente no PIBID (Programa de iniciação à docência). Com o programa, tenho a oportunidade de conhecer as práticas educacionais, como um primeiro passo para a profissão futura, o programa proporciona experiências educativas para a formação cognitiva do meu professorado.

Ainda estou vivenciando situações na sala de aula, de acordo com o que a pandemia permite, a cada dia, uma nova surpresa, coisas novas para se fazer e estou extraíndo muito proveito dessa oportunidade. Acredito que ser professor é resistir e persistir, mesmo diante de situações desafiadoras, e inspirar novas atitudes”.

Davi vivencia o modelo de escolarização rotineiramente pela proximidade física com o espaço escolar. Segundo o participante, o fato de residir próximo a uma escola o familiarizou com o letramento escolar, inclusive reproduzia este modelo em brincadeiras em casa. O participante também afirma que, na sua família, há

professores formados na mesma instituição, o que o deixou envolvido com a universidade de forma positiva.

Em relação ao letramento acadêmico, o aluno considera que, nas aulas, tem contato com a teoria e a prática. Interpreto o modelo de letramento acadêmico que separa teoria e prática, que se sustenta em um modelo de letramento acadêmico que pouco leva em conta a vida vivida fora da universidade ou, em outras palavras, os letramentos sociais dos alunos. Um modelo de ensino que separa a prática do conteúdo e que consegue, por meio de programas específicos como o Pibid, ressaltado pelo participante, trazer estas experiências.

Em termos identitários, Davi se posiciona explicitamente sobre a profissão professor. Para ele ser professor é, por um lado, resistir e persistir, mesmo diante de situações conturbadas, como uma pandemia. Por outro lado, ele menciona o programa PIBID, do qual participa, como uma oportunidade de compreender práticas educativas, tendo em vista uma formação cognitiva da profissão: *“Com o programa, tenho a oportunidade de conhecer as práticas educacionais, como um primeiro passo para a profissão futura, o programa proporciona experiências educativas para a formação cognitiva do meu professorado.”* Davi também vivencia o letramento escolar e acadêmico rotineiramente em sua vida, o que o leva a se posicionar com familiaridade em relação a estas práticas. Traz também capital cultural, em termos de modelos escolares e acadêmicos locais, experienciados pela proximidade da escola e vivência com professores familiares, que podem levá-lo a resistir a certas práticas educacionais, ou corroborar ideologias da linguagem a partir das vivências docentes na família e na escola.

2. COMPREENSÕES SOBRE A LINGUAGEM: O AQUI-E-AGORA TEM SUA HISTÓRIA

Após a apresentação dos participantes da pesquisa, revisito a história da colonização do Rio Grande do Norte e a história e memórias do *lôcus* de pesquisa, com o objetivo de compreender padrões históricos e ideologias de linguagem, especialmente as ideologias de língua nacional, ideologia do grafocentrismo, ideologia de padronização linguística e ideologia da diversidade da linguagem¹⁴ (HELLER, 2017; JUNG & SILVA 2021), associadas com as ideologias de centro e periferia e ideologia da branquitude. Tais ideologias são tensionadas e coconstruídas em práticas de letramento acadêmico, especificamente dos meus alunos na produção de resenhas acadêmicas mediante as aulas de Produção de Texto.

Na primeira seção, trago a história da colonização do Rio Grande do Norte até meados do primeiro reinado, momento em que os europeus invadiram o sertão potiguar. Ressalto a exploração material, econômica, social e cultural realizada pelos portugueses e holandeses, além do uso abusivo da posição geográfica do estado (base de apoio militar americana e o ponto mais próximo do país em relação à Europa). Fundamento-me, teoricamente, nos autores Câmara Cascudo (1984), Trindade (2010), Albuquerque Júnior (2011) para compor o quadro histórico do Rio Grande do Norte.

Também, remonto as fases do capitalismo (industrial e tardio), amparada em Heller e Duchêne (2012), para compreender como o Estado-nação mobilizou ideologias de língua nacional, de grafocentrismo, de padronização linguística, invisibilizando a ideologia de diversidade da linguagem. Tais ideologias estão associadas com ideologias da branquitude e do centro e periferia e foram tensionadas pela comparação e diferenciação das regiões Nordeste e Sul/Sudeste do Brasil.

¹⁴ Destaco, neste trabalho, estas ideologias de linguagem por já estarem discutidas em LA, ciente de que outras ideologias estão presentes e não serão aprofundadas neste momento, seja pela questão de finalização desta Tese e o fator tempo imperando a condução da pesquisa seja pelos apagamentos ideológicos que me afetam e me constituem, o que me (im)possibilitou de compreender os processos ideológicos de linguagem. Exemplifico que ideologias de escolarização, firmadas no letramento escolar e sustentadas pelo modelo autônomo de letramento, são reconhecidas por mim, mas serão aprofundadas em trabalhos futuros.

Na segunda seção, apresento a história de Jesuínópolis, fundamentada nos autores e historiadores locais Oliveira (2021a; 2021b) e Filho (2005) e finalizo com as minhas percepções ao chegar na cidade.

2.1 “*Nasci no RN, sou potiguar*”: o Nordeste, o Sul/Sudeste e as ideologias de linguagem

Na tentativa de compreender a história e memória de Jesuínópolis, foi inevitável a busca pela colonização do Rio Grande do Norte para entender as práticas de letramento locais. Estava emocionalmente envolvida com as leituras, com as memórias narradas pelas pessoas que conhecia e, racionalmente, procurava, na vida acontecendo, o meu referente.

Neste momento, eu buscava ampliar meus horizontes para compreender padrões históricos e ideologias de linguagem¹⁵ coconstruídas nas interações vivenciadas com meus alunos. Tais ideologias de linguagem foram postas em jogo por meio de comparações e diferenciações (GAL & IRVINE, 2019) entre as regiões Nordeste, Sul e Sudeste do país que evidenciaram, aos meus olhos, a ideologia de língua nacional, a ideologia da padronização linguística, a ideologia do grafocentrismo e a ideologia de diversidade da linguagem, associadas com as ideologias da branquitude e centro e periferia, circunscritas no capitalismo recente. É assim que visito a história da colonização do Rio Grande do Norte.

Nas interações vivenciadas, ouvi e li sobre o padre holandês que viveu na cidade, vi muitos europeus no litoral donos de hotéis e *resorts*. O meu olhar sobre a cidade, a história, as memórias e as pessoas é inquieto. Inquieto no sentido de que é de alguém de fora da cidade. Mas também é inquieto porque não se contenta com os discursos e as representações da mídia de que o Sul se referia ao progresso nacional, enquanto o Nordeste ao atraso do país (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.15). Na história e memória vivida, eu procurava sentidos sobre as afeições e aflições da vida (BOURDIEU, 2005) presentificada.

¹⁵ Utilizo a nomenclatura “ideologias de linguagem” como similar a “ideologias linguísticas”. *Ideologias de linguagem* é a minha opção em língua portuguesa para fazer referência e marcar o termo linguagem - como terreno de disputas entre grupos sociais. Não adentro na história da constituição teórica sobre ideologia de linguagem, muito menos sobre ideologia, seja por reconhecer minhas limitações teóricas seja por citar referências que fazem primordialmente este trabalho.

Nas comparações e diferenciações entre as regiões Nordeste e Sul/Sudeste do país, Albuquerque Júnior (2011) afirma que o Nordeste é filho da ruína geográfica do Brasil, dividida entre Norte e Sul. O Nordeste, enquanto espaço de saber e poder, assim foi, discursivamente, desmembrado da região Norte em meados de 1920. Até então, para o autor, não havia uma dizibilidade sobre a região nordestina nos centros hegemônicos nacionais e a região era discursivamente integrada ao Norte do Brasil.

Explorado histórica, social e culturalmente pelos europeus, foi então na década de 1920 que o Nordeste se tornou campo de estudos e produção cultural para o Sudeste e Sul do país. Porém, a dizibilidade sobre a região foi sustentada por comparação e diferenciação (GAL & IRVINE, 2019) fundamentais para funcionamento de ideologias de linguagem. Detalharei, a seguir, como a economia política global, no que tange ao capitalismo (HELLER & DUCHÊNE, 2012), sustentada pela colonialidade do poder, agencia um modo de olhar, de dizer e de constituir discursivamente o Nordeste.

Destaco marcos históricos e sociais que contribuíram ativamente para a construção da imagem do Nordeste pautada em uma natureza tropical exótica; na seca; na improdutividade de cana-de-açúcar e algodão; e na racialização dos corpos e da linguagem (MIGNOLO; 2008; VERONELLI, 2015). Cito que, segundo Albuquerque Júnior (2011), em 1919 aparece, pela primeira vez, o nome Nordeste na Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas. A partir de então, as notícias divulgadas pela imprensa de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais tematizavam a grande seca de 1877 e a crise da produção açucareira, em 1878.

A venda dos escravizados da região nordestina para o Sudeste do país sustentou a estrutura de dominação, classificação e exploração da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005; 2010; MIGNOLO, 2008); as discursivizações do espaço nordestino como região de problemas gerados pelos flagelos naturais no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro (1878), as discussões sobre as estiagens e a consequente fragilidade dos produtores de açúcar nordestinos diferenciavam o nordeste frente aos “privilégios do Sul” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011). O Sudeste e o Sul, com investimentos na urbanização das cidades, na agricultura e na pecuária, aliado à ideologia de supremacia da raça branca - a branquitude, homogeneizavam a imagem sobre a região nordestina. E, nesta imagem, havia uma hierarquização em que o Sudeste e Sul se posicionavam ideologicamente em uma

escala superior, desenvolvida, organizada, tecnológica e o Nordeste, inferiorizado, seja pela sua natureza altamente explorada com a produção açucareira e algodoeira seja pela racialização dos corpos negros, indígenas e pardos escravizados. Visão racista e estereotipada, sustentada pela linguagem e por padrões hegemônicos de poder.

Mesmo diante da industrialização implantada no sertão nordestino, a maior demanda foi nos grandes centros (as capitais recebiam maiores investimentos comparadas com o interior nordestino; o centro econômico brasileiro – São Paulo e Rio de Janeiro – destacava-se frente à urbanização, migração e industrialização). Juntamente com os canaviais, algodoads e a pecuária extensiva nos sertões, havia engenhos mecânicos, ferroviários e trens. O espaço do sertão, antes essencialmente rural, compunha-se ao ritmo das capitais cujas construções exalavam inspirações nos modelos europeus do século XIX. O Nordeste nasce, aos olhos da economia política nacional, a partir do momento em que há a espacialização das relações de poder e de linguagem (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011).

Com as vivências na cidade, ressaltou aos meus olhos mais do que a diferença de sotaque. O regionalismo era latente, seja nas comemorações do mês de junho (o São João), com as danças, as decorações e comidas típicas, nas cavalgadas religiosas, a festa cultural da cidade seja na rotina, quando eu menos esperava. O regionalismo não só marcava um território cultural, mas também um valor atribuído com efeitos de autenticidade em seus produtos (HELLER & DUCHÊNE, 2012). Percebi estes valores quando ouvi, de diferentes colegas em momentos distintos: *“Aqui sim tem o São João de verdade, Aline”*; *“Povo nordestino é povo de luta, feito de força e trabalho, lá no Sul não precisa de luta assim não”*.

Fato curioso, certa vez fui indagada por uma senhora em um almoço de domingo: *“Tu já conhece nossa batata-da-terra?”*. Eu, vendo-a apontar para a batata-doce, como é conhecida na região em que residia, respondi: *“Ah, sim... conheço como batata-doce, é muito boa”*. Ela respondeu, enfatizando o alimento com um valor atribuído, certificando a sua autenticidade: *“Não, minha filha, esta é a nossa batata-da-terra, desta terra. Batata do sertão, faz parte da nossa terra.”* Sorri e olhei mais uma vez para a batata-doce, verificando se era a mesma batata. Sim, era a mesma batata, mas com valores simbolicamente atribuídos de forma distinta.

É fundamental definir ideologias de linguagem de acordo com a perspectiva da Antropologia Linguística a partir da leitura de Gal e Irvine (2019). Isso porque a

minha narrativa etnográfica será entrelaçada com a prática analítica e tem sobre as ideologias de linguagem o seu aparato teórico e analítico. Diferentemente de crenças, ideologias de linguagem não são ideias individuais. São visões, percepções sociais sobre a linguagem. As pessoas se posicionam em perspectivas históricas, sociais, culturais, raciais, de gênero, de sexualidade... a partir de um grupo social.

Gal e Irvine (2019, p.1) tornam claro que as “afirmações sobre a linguagem nunca são somente sobre a linguagem! – e nunca são somente afirmações”. Dito de outra forma, as ideologias de linguagem abrangem o mundo social e cultural e isso leva em conta os conhecimentos sobre a vida social, sobre os meios de comunicação, sobre como os falantes usam a linguagem e como este uso é compreendido socialmente. Muito além do que estruturas linguísticas, pensar sobre ideologias de linguagem é entender posicionamentos ideológicos que estão presentes nos diferentes espaços sociais.

Com o intuito de compreender as ideologias de linguagem, as autoras afirmam que tais ideologias dependem de “diferenciações entre os signos, entre as posições sociais e momento histórico das pessoas e entre os projetos que as pessoas empreendem” (GAL & IRVINE, 2019, p. 01). Elas lançam o olhar para os processos semióticos que alicerçam eixos de diferenciação ideológicos, sustentados pela comparação: o apagamento; a recursividade fractal e a rematização. Tais processos são ativos, no sentido de que são construídos e coconstruídos na vida social. É, então, um trabalho ideológico da linguagem, que se baseia em signos e na construção dos sentidos situados localmente e historicamente, repletos de regimes de valor e produção do conhecimento.

Tais processos semióticos são definidos da seguinte maneira (GAL & IRVINE, 2019, p.1-40; GONZALEZ & LOPES, 2020):

- a) Rematização: é um processo semiótico no qual relaciona características linguísticas de grupos ou atividades sociais às representações icônicas. Uma diferenciação sígnica é correlacionada a uma imagem social, com valorações (positivas, negativas...) projetadas em um eixo de diferenciação.
- b) Recursividade fractal: é o processo semiótico que, no trabalho ideológico da linguagem, projeta uma oposição dicotômica que contrasta uns aos outros, como um processo escalar, beneficiando uma das partes. A recursividade significa a repetição, a reiteração da comparação com os

contrastes que organizam as relações, em qualquer grau de inclusão ou diferenciação.

- c) Apagamento: no trabalho ideológico da linguagem, alguns fenômenos (formas linguísticas ou pessoas ou atividades) tornam-se invisíveis para instaurar/preservar a ideologia que se deseja manter. Para não ameaçar as ideologias de linguagem, elementos que não se “enquadram” nas visões ideológicas são ignorados, transformados, invisibilizados e/ou apagados.

Conforme minhas vivências em Jesuínópolis aconteciam, eu percebia que as comparações entre as regiões Nordeste, Sul e Sudeste se faziam recorrentes. Eu não precisava falar muito: um “bom dia / boa tarde / boa noite” já era suficiente para, em qualquer lugar (farmácia, supermercado, posto de gasolina, praça pública...), pessoas comentassem/afirmassem que eu era da região Sul. E, nas definições do Sul, São Paulo estava presente. Percebi que, além do regionalismo, havia comparações e diferenciações sustentadas e que sustentam ideologias nas quais a linguagem tem papel essencial. Eu não precisava falar muito: a rematização (GAL & IRVINE, 2019), processo ideológico que correlaciona o que é linguístico a uma imagem social, associou o fato de ser branca somado ao meu sotaque do Sul a uma classe social dominante, vinda de uma região considerada privilegiada, também racialmente, que não precisou *“de luta assim não”*.

Outra vivência significativa foi quando um senhor, na profissão de pedreiro, ao chegar em minha casa pela manhã para realizar uns reparos, iniciou um diálogo comigo logo após eu o receber: *“Oi, bom dia, por favor, entre. O senhor aceita um café?”*. Muito simpático, o senhor entrou e disse: *“Minha filha, tu não é daqui não”*. Eu, sem entender o que ele tinha dito, respondi: *“A sua filha não é daqui?”*. Ele, rindo, disse: *“Não, tu não é daqui”*. Afirmei que não era mesmo e ele continuou: *“Tu é de São Paulo?”*. Respondi, já muito curiosa com o diálogo: *“Não, sou do interior do Paraná, quase divisa com o estado de São Paulo”*. O senhor, externalizando as suas impressões, disse: *“No Paraná não tem muita diferença de São Paulo, né não? Falam igual”*. Respondi que havia muita influência do estado de São Paulo na região em que eu morava, mas que no Paraná tinha diferentes sotaques também. Ele, atento, afirmou: *“Eu gostei de São Paulo, fui duas vezes lá, aí achei parecido o jeito que tu fala... Lá em São Paulo o povo é tudo educado. Lá todo mundo fala certo, aqui não... aqui os formados falam errado... Mas lá o povo anda tudo correndo,*

parece que estão fugindo, corre pra lá e pra cá. Aqui não, aqui é parado". Fomos interrompidos pelo ajudante que chegou e a conversa foi dispersa naquele momento. Mas significados foram construídos, valorações atribuídas no eixo de diferenciação entre as regiões brasileiras e, principalmente, entre nós.

Questionei-me sobre a visão daquele simpático senhor. Entendi que a afirmação "*em São Paulo todos falam correto e aqui os formados falam errado*" era sustentada por ideologias de linguagem que comparam e contrastam o eixo de diferenciação historicamente, socialmente, culturalmente, racialmente instituído entre o Nordeste e o Sul e Sudeste do país. E este eixo possui hierarquias e o Nordeste posiciona-se na escala inferior. A minha identidade de sulista, branca, classe média era negociada com outras identidades com que eu me relacionava. Entendi que os efeitos da colonização, a colonialidade do poder, do saber, do ser e da linguagem (QUIJANO, 2005; 2010; MIGNOLO, 2008; 2017; MALDONADO-TORRES, 2007; VERONELLI, 2015) posicionou o Nordeste à margem.

Foi aí que imersa na história do Nordeste e do Rio Grande do Norte, compreendi que a industrialização reconfigurou a sociabilidade das pessoas. Ao mesmo tempo, a hegemonia de São Paulo, Rio de Janeiro e do Sul do país foi fortalecida em termos econômicos. Em nível nacional, foi reservado para o sertão nordestino o lugar da periferia, da tradição, da lentidão, da margem nas relações sociais e nacionais (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.38). E a conversa com o senhor que definia "*aqui não, aqui é parado*" encontra sua significação no trabalho ideológico da linguagem.

Ao buscar entender as relações humanas - e por isso ideológicas e de linguagem - do período, compreendi que as transformações históricas e sociais encontraram, na constituição do Estado-nação na modernidade, o seu amparo. Heller e Duchêne (2012) analisam a economia política da globalização e afirmam que o capitalismo inicial (industrial) foi dominado pela economia, pela emancipação política e pela constituição dos Estados-nação na Europa e Américas nos séculos XVIII e XIX. Os mercados nacionais, então, foram constituídos.

Os autores interpretam que, sócio-historicamente, os interesses em comum das classes burguesa e popular contra privilégios da aristocracia foram forças para a construção da nação. A ideia de língua nacional, oficial, padrão, amparada no monolinguismo, foi assim instituída. A língua articulada com a padronização possibilitou uma forma à nação, por meio do falar, compartilhar a língua nacional,

cidadãos eram reconhecidos - ou não - como pertencentes a uma nação (HELLER & McELHINNY, 2017; JUNG & SILVA, 2021).

Foi por meio destes mercados nacionais, dos Estados-nação, que o sentimento de pertencimento e orgulho da população associou-se à padronização e homogeneização da linguagem e da cultura. Em outras palavras, sentir orgulho de ser/pertencer a uma nação é, também nesta conjuntura, conhecer o país, as suas regiões a partir de um padrão hegemônico. Os discursos que assim se alinham sustentam, no sentimento de orgulho, a concepção de língua como sistema fechado, nos limites do território e nos limites da construção de uma identidade nacional.

A relação Estado, nação e língua, que articulou a ideologia de linguagem do Estado-nação moderno e o orgulho do pertencimento a uma nacionalidade, foram elementos fundamentais para um processo disciplinador, dentro de um território, daqueles que não falavam a língua nacional ou a língua hegemônica (HELLER & McELHINNY, 2017, p. 104).

Desta maneira, fronteiras foram definidas para a produção de cidadania, cujos princípios de racionalidade e igualdade de direitos e recursos (bens) se materializaram na ideia de nação. O princípio da racionalidade opunha-se aos excessos da fé cristã no Regime Absolutista. O princípio da igualdade de direitos refere-se à distribuição de recursos entre os cidadãos. A padronização das formas linguísticas oficiais, então, era a oportunidade de compartilhar atividades políticas e econômicas (HELLER & McELHINNY, 2017, p. 99).

Por meio do processo de padronização das formas linguísticas, instituiu-se uma “norma-padrão”, norma esta cujos ideais por uniformidade e correção dos usos linguísticos priorizaram a escrita em detrimento à oralidade. E mais: foi esta própria ideologia de uma língua nacional como a única língua legítima do Estado-nação que se associou à ideologia de padronização linguística como ideia de que somente essa “língua padrão” usufrui de pleno prestígio social.

Em contrapartida a esta ideologia de língua nacional e ideologia de padronização linguística, as variedades e diversidades da linguagem e grande parte das línguas minoritizadas sofreram o processo de apagamento (GAL & IRVINE, 2019) que consiste em apagar, invisibilizar, eliminar formas, traços, características e línguas que se constituíam enquanto uma ameaça à manutenção dessas ideologias. Este conceito de língua centralizou, racializou, hierarquizou, marginalizou e discriminou regiões, características linguísticas, povos e, evidentemente, pessoas.

Desta forma, a variação linguística configura-se, nestes parâmetros, como um problema a ser corrigido ou, no mínimo, reconhecido. A ideia e o ideal de uma língua estruturada e fixa, falada dentro das fronteiras de um território por falantes monolíngues, cria desvio, que então precisa ser controlado e disciplinado. A escola, a mídia, os cânones literários, socializam as práticas padronizadas, alicerçadas na escrita, e distanciam o “problema” da variação (HELLER & McELHINNY, 2017, p. 105) ou ainda o constroem como articulado com a periferia.

Nesta ideia de língua nacional, há neutralização das discrepâncias em relação ao acesso aos recursos, preconizado pela promessa da democracia. Por requerer a participação de “todos” os cidadãos, a relação da língua a um Estado-nação tem na ideologia do monolinguismo e do grafocentrismo a condição de existência do Estado (HELLER & McELHINNY, 2017, p. 100). E o Estado toma frente em opinar sobre questões da língua.

Heller (2010) salienta que, em dinâmicas diferentes, no capitalismo recente, a linguagem passou a ser o diferencial para a inserção no mercado de trabalho. Como relatado, na modernidade, o orgulho colaborou para a construção da identificação de quem pertencia ou não a uma nação. Recentemente, ideologias de mercantilização da linguagem apresentam a linguagem como habilidade técnica e forma de atribuir valor a produtos culturais como a “autenticidade” (*“o São João de verdade... a batata da nossa terra”*). Trata-se aqui de linguagem como um conceito mais amplo do que o de língua construído na modernidade. Linguagem se constitui de recursos linguísticos e semióticos e, neste caso, “a cultura é semiótica. É semiótica até o fim” (SILVERSTEIN, 2003).

A imagem projetada de um Brasil – e da língua portuguesa como língua oficial - alicerçou discursos hegemônicos a partir do processo ideológico de apagamento (GAL & IRVINE, 2019). O apagamento invisibiliza as diferenças dos povos, das línguas, das culturas, das classes para constituir e preservar, fortemente, a ideologia de uma língua nacional e a ideologia do grafocentrismo que beneficia um grupo (elitizado, com privilégios sociais, raciais, econômicos) em detrimento aos outros grupos.

Já no início do século XX, a grande mídia e grande parte das artes consideradas consagradas (jornal, cinema, literatura, pintura, teatro, música) têm papel fundamental na imagem construída sobre o Nordeste e na sustentação da ideologia de língua nacional estritamente relacionada com a ideologia de

padronização linguística. O modo e a recorrência, na época, das tematizações da seca; dos retirantes; da tropicalidade considerada exótica; do sotaque nordestino; do sertanejo; da cultura nordestina; do processo de migração dos nordestinos para as demais regiões do país; do cangaço; dos cangaceiros; do banditismo, criavam, muitas vezes, imagens do sertão e do sertanejo com estereótipos e preconceitos.

Em contrapartida, as mudanças nos campos econômico e tecnológico refletem no Centro-Sul, notadamente em São Paulo, o seu maior destaque. A industrialização, urbanização, imigração em massa, “fim da escravidão” desenvolvem novos modos de ver, de dizer e de pensar o conceito de nação.

As diferenciações entre o nordestino e a sua região eram mantidas segundo a comparação com aqueles/aquilo que era considerado o “certo”, o “padrão”, considerado mais “civilizado”: o padrão hegemônico, este sustentado pela branquitude (BENTO, 2002). A branquitude, a partir das ideias do branqueamento, tem na discriminação racial a manutenção e a conquista de um grupo (brancos) sobre os outros (não-brancos). Discriminação dos não-brancos, exclusão, desigualdade racial tem na branquitude – ideologia de supremacia da raça branca - a sua condição de existência e de dominação.

A construção da ideia de nação dividiu o país em duas partes, a parte desenvolvida ou centro e a não desenvolvida ou periferia, e isso foi possível reconhecer ao chegar no *lócus* de pesquisa. Eu reconhecia diferenças arquitetônicas entre a cidade em que eu residia anteriormente e em *Jesuíópolis*, diferenças nos nossos modos de falar, mas também diferenças no modo de socializar. Diferenças na vegetação, nas paisagens, no clima. Eram “*brasis*” diferentes e, após os estudos para este trabalho, compreendi que estas diferenças eram produzidas pelo padrão mundial do poder capitalista, a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005, 2010). A busca pela história local, anterior a 1920, se tornou imperativa.

Fiz uma visita ao Museu Rural de *Jesuíópolis* – Memorial da Cultura. Muitos vizinhos falaram do Sr. Petro e do seu livro, já citado anteriormente. O historiador, mantenedor e criador do museu, me recebeu e possibilitou uma visita guiada que muito, positivamente, me surpreendeu. Relatou sobre sua vida na infância e adolescência, mostrou o modo como era captada a água, após quilômetros de caminhada, por meio de baldes e levados até a sua casa. Ressaltou o papel incentivador de sua mãe em sua formação escolar, falou sobre a constituição da política local e mostrou documentos da fundação da cidade. Fotografias e relatos

sobre o “ouro branco e o bicudo”, praga que assolou as plantações de algodão no século passado, sobre a grande seca vivenciada e evidenciada na exposição dos utensílios e da mesa, uma esteira de palha sobreposta no chão, mostraram como ele e sua família, por muito tempo, acomodavam-se para as restritas refeições.

Figura 3 - Imagem do Museu Rural de Jesuínópolis



Fonte: Arquivo pessoal

Após esta visita guiada, fiquei cada vez mais instigada em conhecer a diversidade étnica e cultural do estado. Isso se intensificou quando eu ouvi de um aluno *“nasci no Rio Grande do Norte, sou “potiguar”*”. Perguntei se ele não se reconhecia como norte-rio-grandense, e ele afirmou que no estado utilizavam o termo indígena potiguar. Olhei minha sala de aula, olhei a cidade e me perguntei: quais etnias indígenas aqui viviam? E hoje... quais etnias aqui resistem? O que a história do estado (in)visibiliza sobre a diversidade étnica e indígena? Nas viagens pelo interior, li nas placas de sinalização de trânsito a indicação de sítios arqueológicos, casas de pedra, locais com inscrições rupestres, em resumo o reconhecimento de lugares que compõem um patrimônio étnico no sertão potiguar: um patrimônio material sobre as etnias no estado. Mas, no lugar privilegiado de produção, reflexão e crítica onde estou – a universidade pública – também me interessava o patrimônio imaterial, no próprio campo da linguagem, sobre as etnias presentes.

A partir de então, eu novamente me vi debruçada no mapa do Brasil, assim como minha mãe fazia. Busquei fontes de pesquisadores/professores do Rio Grande

do Norte, historiografia e memórias narradas sobre o estado. Câmara Cascudo (1984) é uma referência quando se trata do Rio Grande do Norte. Em suas definições, o historiador afirmou que o Rio Grande do Norte é o “calcanhar” do Brasil, a “quina”, foi o ponto geograficamente estratégico usado como escala de reabastecimento de navios portugueses para o destino final, as Índias. E assim serviu o estado como privilegiada posição geográfica para base militar. Privilegiada posição de apoio, base militar, exploração demasiada pelos colonos espanhóis, franceses, portugueses, holandeses e ingleses, violência contra os indígenas e africanos e falta de investimento: resumi as ações na capitania de Rio Grande no Brasil colônia.

Quanto mais vivia em Jesuínópolis, mais me perguntava sobre a história da sua colonização. Eu tentava entender as interações sociais e tornar inteligível aquele “enovelamento de experiências” (BOURDIEU, 2005, p 9). Trindade (2010) levanta questionamentos sobre o local da “descoberta” (invasão) do Brasil e afirma que alguns historiadores argumentam que foi o estado do Rio Grande do Norte o primeiro a receber os invasores europeus. Sem me adentrar nas polêmicas sobre o local do “descobrimento” dos portugueses, em 1501 aportava a expedição de Gaspar de Lemos na terra potiguar, expedição da qual Américo Vespúcio fazia parte. Foi, então, no século XVI que os portugueses buscaram garantir a defesa do território na América, após a conquista da Paraíba.

Trindade (2010), ao descrever sobre a História do Rio Grande do Norte, afirma que os portugueses não tiveram imediato interesse nestas terras, pois buscavam o lucrativo comércio oriental. Isso permitiu que franceses aqui chegassem e iniciassem uma exploração demasiada de pau-brasil, extrativismo organizado com a ajuda de indígenas aliados. Sabemos que o extrativismo só foi possível devido ao conhecimento que os indígenas possuíam do território brasileiro e, diante disso, da intensa escravização (em nome da fé) dos indígenas e, mais adiante, dos africanos.

Ao longo do extrativismo e avançando com a ajuda dos potiguaras para o Maranhão, os franceses aumentavam o poder sobre as terras brasileiras. Em 1597, uma expedição francesa composta por treze naus atacou a então Filipéia de Nossa Senhora das Neves, atual João Pessoa. Rechaçados pelos colonos portugueses da Paraíba, a situação foi notificada ao Governo-Geral do Brasil, Francisco de Souza, que cumpriu as exigências da Carta Régia de Filipe II (rei espanhol que assumiu, diante dos estreitos laços entre Portugal e Espanha, a administração do país). Esta

ocupação previa a expulsão dos franceses e a pacificação dos indígenas. Pacificação porque, vendo a guerra instaurada no país contra si mesmos, algumas etnias, principalmente as que residiam no interior do estado, resistiam aos abusos e à violência dos colonos.

Os portugueses organizaram expedições marítimas e terrestres para a guerra contra os franceses. A cavalaria e infantaria, compostas por jesuítas, franciscanos, centenas de indígenas da Paraíba e Pernambuco e negros da Guiné que acompanhavam a expedição “feito burros de carga” (TRINDADE, 2010, p, 40), não previam a varíola, doença que os fez retroceder.

Na expedição marítima, vários indígenas atacaram os portugueses próximos ao rio Potengi, o “rio de camarões”. De acordo com o Guia Cultural Indígena do Rio Grande do Norte (CAVIGNAC & ALVEAL, 2019), muitos indígenas haviam feito alianças com os franceses e resistiram à presença dos colonos portugueses. Foi com Jerônimo de Albuquerque que os potiguaras iniciam uma aproximação. Isso porque o colono português “se amasiou” (CAVIGNAC & ALVEAL, 2019) – dito de outra forma, apropriou-se do corpo da mulher - com uma indígena da etnia dos Arcoverdes do litoral de Pernambuco.

Segundo Trindade (2010), a Aldeia Grande era a mais populosa da etnia potiguar. Porém, há poucos registros sobre ela. O historiador afirma que a região foi – quase – abandonada pelos portugueses e os franceses não estavam legalizados politicamente pela Coroa portuguesa. Aqui pude entender que a resistência dos povos originários foi subestimada pela historiografia clássica.

Portugal, aliado aos espanhóis e visando à crescida e lucrativa extração do pau-brasil, iniciou a construção do Forte dos Reis Magos, em Natal, em 1598. Construída a fortificação, a primeira missa foi celebrada e, no ano de 1599, a cidade de Natal foi fundada¹⁶. Interessou-me saber o modo como o estado do Rio Grande do Norte, no momento de capitania Rio Grande, serviu como base militar e de exploração de portugueses, franceses e espanhóis e a relação de intensa violência contra os indígenas. Sabendo da dificuldade do projeto de colonização sem a pacificação dos indígenas, os jesuítas portugueses empenharam-se em pacificá-los propondo um acordo. Sem abandonar os recursos militares, os portugueses

¹⁶Segundo Trindade (2010), Natal é a quarta cidade fundada no Brasil.

conseguiram o acordo de paz selado com a intervenção dos jesuítas, considerado o primeiro tratado político entre as duas raças.

Em outras palavras, o tratado político resultou no apresamento dos indígenas potiguaras, que foram escravizados para trabalharem nos engenhos de cana-de-açúcar em Pernambuco e para servir aos colonos de Rio Grande (CAVIGNAC & ALVEAL, 2019, p. 17). Relatos afirmam que, na construção do Forte dos Reis Magos, mais de quatrocentos indígenas potiguara foram mortos e cerca de oitenta aprisionados. Após esta “pacificação”, os potiguaras foram a força de apoio dos portugueses frente aos avanços da colonização, principalmente contra os indígenas tapuias¹⁷.

Após a instalação definitiva dos portugueses no estado, o processo de colonização e povoamento foi sendo interiorizado pelos engenhos de cana-de-açúcar. Três engenhos merecem destaque: o engenho de Cunhaú, o engenho de Uruaçu e o engenho de Ferreiro Torto. Após a divisão das sesmarias, a capitania possuía poucos habitantes brancos. Eram 80 oficiais do Forte dos Reis Magos, sem suas famílias. Segundo Trindade (2010), nem toda terra produzia cana-de-açúcar e a exportação fez crescer a demanda pela pecuária e o devagar povoamento do interior do Estado. Segundo Câmara Cascudo (1984), os indígenas e os “miscigenados” eram a maioria no estado, que não passava de um “povoado”. Em 1609, o autor afirma que havia apenas “duas mulheres alvas” em Natal. O mesmo autor conclui que, em três séculos, a população indígena praticamente desapareceu, “Natal matou seus indígenas rapidamente” (CASCUDO, 1984, p. 113). O indígena que ficou no estado era “servo, humilde, sem direitos, assombrado de estar vivo”. Em 1808, os indígenas “domésticos” eram apenas 168 em Natal.

Além da exploração dos franceses e portugueses (o Brasil era um importante núcleo colonial Português no século XVI, o país lusitano estava com sua economia abalada), a Holanda teve uma importante participação na exploração do Rio Grande do Norte. O país financiava a produção açucareira no Brasil, porém, após intensas guerras religiosas e a inimizade com a Espanha, a Holanda mudou sua relação com Portugal.

¹⁷ Considerados “selvagens, bárbaros”, os indígenas tapuias habitavam o interior do estado do Rio Grande do Norte. Este interior foi dividido entre as capitanias da Paraíba, Siará Grande e Rio Grande, compostas pelos grupos Paiacu, Canindé, Tarairiú, Pega, Janduí, Javó, Jenipapo, Cariri e Icó. Formaram-se duas nações: os Tarairiú e os Cariri. Estes grupos evitavam o litoral pela presença dos estrangeiros e tinham inimizade com os grupos tupis, principalmente com os potiguaras (CAVIGNAC & ALVEAL, 2019, p. 17)

Esta mudança foi propícia para iniciarem a invasão no território brasileiro, apossando-se da produção açucareira da região Nordeste. Em 1630, os holandeses invadiram Pernambuco e por lá permaneceram por 24 anos. No Rio Grande do Norte, após quatro expedições de reconhecimento, em 1630, os holandeses invadiram o Forte dos Reis Magos, mudaram o nome da fortaleza para “Castelo de Ceulen” e o nome de Natal para “Nova Amsterdã”.

Os holandeses tiveram fácil acesso às terras e fizeram registros, em forma de relatórios, mapas e crônicas, informando principalmente a cultura e a convivência com os indígenas, seja no litoral seja no sertão. São estes mapas que ajudaram a entender a presença dos indígenas no estado (CAVIGNAC & ALVEAL, 2019). Estas informações valiam para indicações sobre a geografia, sobre a natureza, sobre o território, sobre a organização social e sobre as diferenças entre as etnias.

A invasão do Nordeste brasileiro pelos holandeses foi com o intuito de cobrarem as dívidas dos portugueses que construíram engenhos com dinheiro emprestado pela Holanda. Venho percorrendo este caminho histórico porque, na (con)vivência em Jesuínópolis, fui reconhecendo, na vida acontecendo, uma cidade cujos efeitos da colonização não se limitam à estrutura arquitetônica, às ruas de paralelepípedo, às estradas com difícil acesso de circulação. Nesta (con)vivência, um feriado estadual me chamou muito a atenção e assim me vi mais uma vez na história e memória da cidade e do estado: dia 03 de outubro, feriado estadual em comemoração ao Dia dos Mártires de Uruaçu e Cunhaú, segundo lei Nº 8.913/2006. Este panorama histórico, ainda que breve, culmina no entendimento deste feriado estadual.

O feriado comemora os mártires padres católicos e leigos de dois massacres protagonizados pelos holandeses, liderados por Jacob Rabbi (judeu alemão a serviço dos holandeses) e que aconteceram em São Gonçalo do Amarante e em Canguaretama. Trinta vítimas, dentre elas os mártires de Cunhaú e Uruaçu, foram beatificados pelo papa João Paulo II.

O massacre de Cunhaú, ocorrido no primeiro engenho construído em território potiguar, é considerado um dos mais trágicos da história do Brasil. Em 1645, o estado do Rio Grande era predominantemente católico e dominado pelos holandeses, calvinistas. Jacob Rabbi, apesar de ter chegado nas terras potiguares no dia 15 de julho daquele ano, já era conhecido pelos moradores da região. Em visita anterior, o alemão era sempre escoltado pelas tropas dos indígenas Tapuias.

No dia 16 de julho, os fiéis se reuniram para celebrar a eucaristia e foram à missa na Igreja de Nossa Senhora das Candeias. O pároco, padre André de Soveral, começa a cerimônia. Depois do momento da elevação do Corpo e Sangue de Cristo, as portas da capela foram fechadas, dando início à violência ordenada por Jacob. Os colonos holandeses e indígenas aliados mataram os presentes na capela (em torno de 70 pessoas), inclusive o padre, de 73 anos, atacado com uma adaga e feito em pedaços.

Câmara Cascudo (1984) relata que, depois de saqueada a capela, os agressores a incendiaram em meio a urros de alegria. Os que conseguiram sobreviver, fugindo pelo telhado, foram rendidos sob pena de metralha e levados presos ao Castelo de Keulen.

O massacre de Uruaçu aconteceu três meses depois, em 3 de outubro de 1645, também liderado por Jacob Rabbi. O medo havia se espalhado na capitania após o primeiro massacre. Neste segundo massacre, as tropas usaram mais crueldade. Na capela, os holandeses e indígenas aliados fecharam as portas e os fiéis foram mortos ferozmente. As vítimas tiveram as línguas arrancadas para que não fossem proferidas orações católicas. Além disso, tiveram braços e pernas decepados. Crianças foram partidas ao meio e degoladas. Mortos tiveram seus corpos desfigurados. Segundo Trindade (2010), o padre Ambrósio Francisco Ferro foi muito torturado. O camponês Mateus Moreira teve o coração arrancado. Estima-se cerca de 80 mortos em Uruaçu.

Em reconhecimento ao feito dos Mártires de Uruaçu, em 16 de junho de 1989, o processo de beatificação foi concedido pela Santa Sé. Em 21 de dezembro de 1998, o papa João Paulo II assinou o decreto reconhecendo o martírio de 30 brasileiros, sendo dois sacerdotes e 28 leigos¹⁸.

18 Disponível em: <<http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/10/conheca-historia-dos-martires-de-cunhau-e-uruacu-no-rn.html>>. Acesso em 10 jul. 2021.

Figura 4- Monumento aos Mártires de Cunhaú e Uruaçu, em São Gonçalo do Amarante, no RN



Fonte: Wagner Varela

Invadidos os engenhos, os holandeses impuseram sob seu domínio toda a capitania do Rio Grande. Aqueles que não se rendiam ou eram mortos ou tiveram que se exilar no Arraial Bom Jesus (centro de resistência em Recife mantido por Matias de Albuquerque). O governo de Nassau em Pernambuco consolidou o domínio flamengo na região. No Rio Grande do Norte só teve “tropelias, violência, destruição e terror” (TRINDADE, 2010, p. 59).

Os ataques aos engenhos ficaram marcados na história do Rio Grande do Norte. Conforme relatado, esta violência teve como grande representante Jacob Rabbi. Com domínio de cinco idiomas (alemão, holandês, português, tupi e tarairiu), atuou junto com os indígenas janduís, inimigos dos potiguaras (aliados aos portugueses). Segundo o historiador Trindade (2010), a tática dos holandeses para com os indígenas foi de boas relações, incluindo estudo de alguns nativos na Holanda. Porém, Rabbi foi responsável por atrocidades e genocídios.

Há relatos de que os indígenas que faziam parte do exército holandês só participavam dos massacres porque não suportavam os maus tratos dos portugueses (TRINDADE, 2010, p. 64). Porém, os massacres desgastaram a imagem dos holandeses no país e a retomada das terras pelos portugueses foi potencializada.

Após a morte de Rabbi, os indígenas tapuias, liderados por Janduí, retornaram ao sertão. A administração de Nassau tentou integrar holandeses e portugueses. Suas ações tolerantes com católicos e judeus, investimento em museus e artes, parques botânicos, zoológicos e observatórios gastronômicos foi considerada brilhante. Porém, a Holanda sofria com as mudanças de ordem política e estava envolvida em guerras na Europa (principalmente com a Inglaterra pelo domínio ultramarino), cujos financiamentos, após o aumento de impostos, e as

dívidas dos senhores de engenho com a Companhia das Índias Ocidentais, a enfraqueceu. Soma-se a isso a resistência cultural, a intransigência dos calvinistas para com os católicos e a saída de Nassau para culminar na expulsão dos holandeses do país.

Nos desafios para expulsar os holandeses do Brasil e, assim, retomar as terras e manter as fronteiras internas, os portugueses iniciaram as Guerras de Restauração. As guerras marcaram vitórias lusitanas e a liderança portuguesa estava acompanhada por um negro, Henrique Dias, e um indígena potiguar, Filipe Camarão. Este, convertido ao cristianismo quando pequeno, sabia ler, escrever e tinha domínio sobre o latim, foi batizado pelos jesuítas como Antonio Filipe Camarão. Mais tarde, pelos próprios portugueses, recebeu o título do rei João IV de “Capitão-Mor de Todos os Índios do Brasil”.

A figura de Filipe Camarão é importante na história do Rio Grande do Norte. Em diferentes momentos, ouvi falar sobre ele, seja no Palácio Filipe Camarão, sede da prefeitura de Natal seja em um bairro na mesma cidade, Filipe Camarão se fez história por guerrear em diferentes localidades do Nordeste a favor dos portugueses na guerra contra os holandeses, consolidando a conquista portuguesa na costa nordestina. Sua esposa, Clara Camarão, era tão guerreira quanto ele e algumas pessoas, cientes da sua trajetória, consideram-na a primeira heroína brasileira. Filipe Camarão estava presente na primeira Batalha dos Guararapes e faleceu em Pernambuco, em consequência dos ferimentos sofridos na batalha.

Os invasores portugueses concretizavam alianças com os indígenas nas missões. De um lado, os colonos ofereciam aos indígenas uma liberdade limitada a espaços determinados, a doutrinação pela fé cristã, além de serem preparados para a vivência colonial por meio do convívio direto com os religiosos. Por outro lado, tinham maior facilidade para acessarem a mão de obra indígena compulsória, pelo aldeamento dos indígenas, fato que interessava à Coroa portuguesa.

No intuito de avançar a colonização pelo interior, os colonos lusitanos iniciaram a conhecida “Guerra dos Bárbaros” (CAVIGNAC & ALVEAL, 2019). É evidente que categorias, como bárbaros, selvagens, gentios eram atribuições utilizadas, na ótica dos portugueses, para designar os indígenas que resistiram à colonização. De grande proporção territorial, temporal e social, a Guerra dos Bárbaros se estendeu do sertão da Bahia até o sertão do Rio Grande do Norte. Grande foi o número de indígenas mortos, sendo que algumas mulheres e crianças

conseguiram sobreviver à guerra, mas não à escravização. Os portugueses adentraram o sertão potiguar com a pecuária. Neste momento eu entendi o que o Sr. Petro, em seu livro e na visita guiada ao museu, relatou sobre o lento e dolorido processo de colonização de Jesuinópolis, por meio de colonos portugueses e da criação de gado.

Em 1755, a liberdade dos indígenas foi estabelecida em lei pelo Diretório Pombalino, além de incentivado o casamento entre brancos e indígenas. Também foi abolido o poder dos missionários sobre os indígenas. Novas vilas de indígenas foram organizadas em lugar das missões e várias missões foram elevadas a vilas. Na prática, a partir do momento de elevação das vilas, os indígenas eram considerados vassalos do rei. Em três séculos, os indígenas foram desaparecendo do território por meio da perseguição, violência e combate. A suposta liberdade de Marquês de Pombal, juntamente com as doenças contagiosas e brutalidades dos colonizadores, contribuíram acentuadamente para isso.

Mas há ainda de ser considerado que, no jogo social e político da colonização, a invisibilidade dos povos indígenas, no século XIX, deu-se, também, pela ausência de documentos e de registros oficiais sobre as etnias e suas diferenças, sobre as culturas e os modos de vida dos indígenas. Um jogo arquitetado e que tem sua repercussão atualmente. Na invisibilidade, legitimou-se o discurso sobre o desaparecimento dos indígenas nas terras potiguares. Os dados dos censos, em 1872, não tinham a categoria índios, apenas homens, mulheres, de condição livre ou cativos.

As narrativas históricas foram registradas na ótica da colonialidade do poder. Os efeitos da colonização, ainda hoje, repercutem na luta dos indígenas para terem suas etnias reconhecidas no estado. São típicas narrativas de elites que invisibilizaram as diversidades étnicas do estado. Apesar de o meu aluno, nascido no Rio Grande do Norte, se autodenominar potiguar, os indígenas potiguares foram excluídos da história como protagonistas de resistência e de constituição de uma identidade local.

A partir do século XIX, a industrialização avançou pela Europa. Com reflexo no Brasil, a modernidade e a modernização (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.52) criam novas formas de sociabilidade que encontram, em São Paulo, seu solo produtivo. No Nordeste, o foco na exportação de algodão e açúcar fez com que o

desenvolvimento econômico não fosse focado na industrialização (TRINDADE, 2010, p.135).

Albuquerque Júnior (2011, p. 52) afirma que, no Nordeste, a crise configurou-se devido à “dependência econômica, submissão política em relação às outras áreas do país, do seu problema de adoção de uma tecnologia mais avançada e de assegurar mão de obra suficiente para suas atividades”. Até o momento, para o autor, o Brasil era visto como uma natureza e clima exóticos e feito por uma raça miscigenada, o que justificava o atraso do país (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 53).

Este olhar era sustentado por um regionalismo calcado nas ideias naturalistas, que acentuava a discrepância entre as regiões. O modernismo nas artes, com os expoentes na literatura brasileira e pintura, também orientou este olhar regionalista. Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado, Rachel de Queiroz e José Américo de Almeida, Tarsila do Amaral, Candido Portinari, dentre outros nomes reconhecidos nas artes, narraram em suas obras o Nordeste e a sua natureza. Em resumo, a relação natureza, raça e meio eram justificativas que explicavam as diferenças de culturas, de sociabilidades, de práticas políticas e hábitos.

A Primeira Guerra contribuiu, no Brasil, para um olhar interno que vai em busca de uma identidade nacional e que então encontra, no regionalismo, aquilo que sustenta a ideia de nação, de uma identidade nacional e homogênea. Olhares curiosos, de “especialistas” de diferentes áreas do país, eram lançados a fim de conhecer as regiões e suas particularidades, no intuito de saber mais sobre o “Brasil” e garantir a ideia de nação. Com o desenvolvimento da imprensa, as notas de viagem em jornais divulgavam uma imagem sobre o Nordeste e o Sudeste do país. É fato que este processo não era neutro e sim politicamente construído e ideologicamente marcado. Com o poder econômico centrado no Rio de Janeiro, São Paulo e Recife, a construção de uma imagem nacional era pautada na hegemonia de uma região sobre a outra (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 53).

O Nordeste, em especial o sertão, foi construído com o rótulo de arcaico, de bizarrices, de um espetáculo de humor, de atraso, principalmente relacionado à vida material. A regionalização do mercado de trabalho com a “Abolição da Escravatura” e o foco da imigração no Sul, em especial em São Paulo, contribuem ativamente para a construção do Nordeste enquanto periferia frente ao centro do Brasil. A

estrutura racial foi fundamental para o exercício da colonialidade do poder. Isso porque o Sudeste e o Sul eram povoados por imigrantes europeus, enquanto o Nordeste era tido como um habitat “desfavorável à raça”, local de “cruzamento de indivíduos e submestiçagem” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 56).

A grande seca (1877-1880) garantiu recursos financeiros de origem política para as “vítimas” que residiam no Nordeste e acentuou o olhar, das regiões Sudeste e Sul, para os nordestinos como flagelados, coitados e frutos da miséria. Na literatura, a seca é tematizada nos romances da geração de 1930 do modernismo brasileiro. Esta memória e história narrada institui a seca e o jagunço como uma epopeia de retirada das terras nordestinas. Configurou-se como um dos temas regionais, além da decadência da sociedade açucareira, o beatismo *versus* o cangaço e o coronelismo (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.136).

O que eu procuro entender, embora longe de ser um discurso de representação do Nordeste frente ao Sul do país, aponta centralmente para a construção desse eixo de diferenciação, a partir da colonialidade de poder, que foi se estabelecendo, produzindo o que é coconstruído por meio de ideologias de linguagem em práticas de letramento acadêmico, na minha convivência com meus alunos, como apresentarei no Capítulo 3 deste trabalho. Na próxima seção, apresento compreensões elaboradas sobre Jesuinópolis.

2.2 “*Todo lugar tem uma história, com relatos bons e tristes ao mesmo tempo*”: Jesuinópolis produzindo sentidos

No intuito de explicar como as ideologias da linguagem são coconstruídas em práticas de letramento acadêmico, lanço agora o meu olhar sobre a história do *lócus* da pesquisa. Ao me debruçar, mesmo que brevemente, na história do Rio Grande do Norte, pude perceber o modo como as relações de poder, nas suas diversas teias, exercem a configuração de dizeres e saberes sobre o Nordeste e o nordestino e sobre o Sul e Sudeste do país, em um jogo antagônico que sustenta estereótipos preconceituosos. Pude entender que, histórica, cultural e ideologicamente, foi mobilizado que o sertão nordestino fosse o lugar do atraso, da periferia, da produção rural arcaica, do passado. Enquanto que no Sudeste e Sul, e aqui notadamente em São Paulo, a ideia de progresso, de civilização e de futuro foi construída.

Ao chegar em Jesuinópolis, vi uma cidade secular. As ruas de paralelepípedo, conforme mostra a Figura 5 a seguir, a arquitetura das casas e da igreja matriz já indicavam que a história local datava de séculos passados. Narrativas de um cangaceiro romântico, Jesuíno Brilhante, permeavam a fala dos meus alunos e, também, dos meus vizinhos ao apresentarem a cidade para mim.

Figura 5- Ruas de paralelepípedo no centro de Jesuinópolis



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 6 - A Serra Ondulada refletida no açude



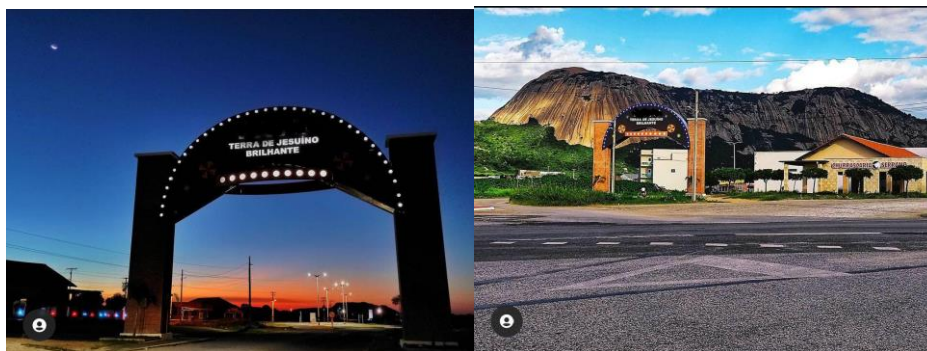
Fonte: Mac Millon

É interessante o modo como foram dispostos os registros históricos da cidade no livro “História do Município da *Jesuinópolis*”. Com riquíssimo conteúdo, o historiador Petronilo Hemetério Filho dispõe de anedotas e saberes da cultura oral junto com os registros pontuais da cidade, desde a geografia do município até as atas e nomes de pessoas politicamente importantes. Nesta busca, encontrei que em 1890 Jesuinópolis foi considerado município e em 1936 elevada à categoria de cidade (FILHO, 2005, p. 25).

Em relação à educação, o livro destaca os nomes dos primeiros professores e professoras do município, além da fundação das primeiras escolas. Apresenta também pensamentos sobre o valor dos livros e de bibliotecas: “O bom livro é aquele que se abre com interesse e se fecha com proveito”; “As bibliotecas são repúblicas tranquilas onde os sábios e leitores gozam uma segunda vida (intelectual), através das pesquisas” (FILHO, 2005, p.147), apontando de certa forma para valorações em relação ao letramento.

Muito ouvi falar sobre Jesuíno Brilhante. Na entrada da cidade, há um monumento público que apresenta: “Terra de Jesuíno Brilhante”, escrito em um chapéu símbolo de cangaceiro (ver Figura 6). Jesuíno é considerado o “Cangaceiro Romântico”. As histórias contadas alimentam narrativas que afirmam que Jesuíno “tirava dos ricos para dar para os pobres”. Filho (2005, p.167) relata que Jesuíno nasceu na Fazenda Tuiuiú em 1844. Era comboieiro e agricultor.

Figura 7- Imagens do monumento na entrada da cidade



Fonte: Mac Millon

Há divergências entre autores sobre o real motivo que desencadeou uma rixa entre as famílias “Brilhante” e “Limões”, rixa esta que transformou Jesuíno em cangaceiro. O escritor Raimundo Nonato, no livro “O Cangaceiro Romântico” (1970), conta que a rivalidade entre a família Brilhante e a família Limões começou devido ao roubo de uma cabra que os Limões fizeram na Fazenda Tuiuiú. Jesuíno, desconfiado, perseguiu os rastros do animal até encontrar a cabra, já morta – ou melhor na panela – na casa de Chico Limão.

Há quem afirme que Jesuíno bateu em um adolescente, José Limão, quando este foi entregar uma “junta de boi” emprestada pelo pai de Jesuíno (FILHO, 2005, p. 167). Independente do motivo da rixa, Jesuíno, a partir de então, foi para o cangaço. Mesmo sendo cangaceiro, muitos afirmam que Jesuíno nunca matou para

roubar. Protegeu uma mulher de um estupro, distribuía cereais e mantimentos vindos de comboios para os mais pobres que morriam pela estrada, dentre outros atos considerados heroicos. Mas há também aqueles que afirmam que Jesuíno era bandido como qualquer outro cangaceiro. O fato é que, para a maioria, Jesuíno é lembrado como um cangaceiro bom, comparado ao “Robin Hood” matuto, do oeste do sertão potiguar (FILHO, 2005, p. 171).

Além das histórias sobre o “Cangaceiro Romântico”, há também histórias sobre as pessoas que marcaram o local. Nos livros “*Jesuinópolis*, história da sua gente” (2021a) e “*Jesuinópolis*, lugares e memórias” (2021b), o professor e autor Aluísio Dutra de Oliveira narra curiosidades, lembranças e fatos de cidade e das pessoas que ali estiveram. Tais narrativas são embaladas de sentimento de orgulho (como quando o povo local se armou contra o bando de Lampião, livrando a cidade das suas atrocidades), de religiosidade (a construção da basílica, a ciganinha rezadeira que fazia milagres, o milagre do Frei Damião dentre outras histórias), de regionalismo (história de Dona Maria de Artur, a Gabriela de *Jesuinópolis*; folclore, a senhora da chuva da *Jesuinópolis*), cangaço, tradição, exaltação da geografia local (Serra Ondulada), de lutas e conquistas de um povo “hospitaleiro e trabalhador” (OLIVEIRA, 2021a).

Neste agenciamento de lembranças (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011), pude entender que neste espaço, além das marcas do tempo na arquitetura e nos paralelepípedos, havia diferentes temporalidades no aqui-e-agora: estas diferentes temporalidades estavam vivas em meus alunos, no sentido de que eles relatavam histórias e memórias da cidade, de seus pais agricultores e com pouco estudo escolar, mas também de estarem resistindo diante de uma situação financeira difícil, construindo histórias de luta, de entendimento político, de participação artística em eventos, de afetividades e de sensibilidade. O meu reconhecimento local estava acontecendo intensamente. Detalho este reconhecimento na próxima seção.

2.3 “*Eu logo vi que tu não era daqui*”: o *lócus* de pesquisa e o olhar/estranhar da pesquisadora do letramento local

Na busca por um reconhecimento local, naquele momento, ao andar pelas ruas de Jesuinópolis, observei que o comércio local no centro se misturava com as

casas de arquitetura antiga, lado a lado. As portas das casas, por sua vez, ligavam-se diretamente com as calçadas. A calçada é o lugar que poucas pessoas transitam, pois é o espaço para redes e cadeiras. No pôr do sol, os moradores ficavam horas conversando em frente as suas casas com seus vizinhos e amigos. Esta prática, algumas vezes de letramento, quando em sala de aula, fez sentido para mim.

Assim como havia observado em cidades vizinhas, o comércio contempla redes de supermercados, farmácias, lojas de eletrodomésticos, mas também conserva lojas de pequeno porte, vendas e mercearias. Destas, observei pouca indicação do nome do comércio por meio de grandes fachadas. Observei isto quando, ao instalar minha mudança, precisei de um parafuso e fui em busca do local que vendia “de tudo” indicado por um morador e não encontrei. Procurava, com a cabeça erguida, a fachada luminosa do estabelecimento. Perguntei a uma pessoa que andava por ali e, gentilmente, ele apontou o lugar bem próximo a mim. Fiquei procurando a escrita, a marca, o registro do lugar. Era pequeno, sem muitas cores. Pouco chamativo aos olhos. E ali sentidos outros começaram a surgir.

Caminhando, é possível reconhecer as representações construídas pelos dados do IBGE (2010). Segundo o censo, 21% da cidade possui esgotamento sanitário adequado, 68,9% de arborização de vias públicas e 3,4% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Digo que é possível constatar porque encontramos esgoto a céu aberto, trechos sem calçamento ou com calçadas irregulares, o que dificulta a mobilidade do pedestre. Em sua maioria, os pedestres andam ao lado das calçadas, nas ruas, próximo ao meio fio. Há poucas rampas nas calçadas em que cadeirantes possam transitar. Senti e sinto dificuldades, como pedestre, em andar pela cidade.

Sobre a água, vivencio a consequente falta em diversos domínios sociais. A cidade não é abastecida, em sua totalidade, por água encanada e é comum que os moradores alimentem cisternas e caixas d’água comprando água de caminhões. A relação que as pessoas possuem com a água foi, também, curiosa para mim. O período de chuvas no sertão concentra-se no início do ano, período conhecido como inverno. Vizinhos, ao saberem que eu era do “Sul do país”, diziam que eu havia mudado na melhor época, pois eu não sentiria tanto a mudança climática.

Em 2019, choveu pouco. Mesmo em dias chuvosos, a sensação térmica era de muito calor. As chuvas que vivenciei foram rápidas, curtas e calmas. Acostumada com chuvas intensas e que duram horas, ou até mesmo dias, eu estranhei a

movimentação da cidade naqueles momentos. Nestes poucos minutos de chuva, as pessoas colocavam baldes para fora de casa para captarem a água, as crianças saíam pelas ruas brincando com a chuva, alguns adultos também se deixavam molhar. Muita alegria em poucos minutos. Muita alegria e pouca chuva. Para mim, ficou a alegria e a relação intensa com a água.

Esta relação foi uma das mais difíceis de me acostumar. Economizar água é essencial e, por mais que no Paraná eu tivesse a prática da economia, aqui ela se fazia diferente. É preciso economizar muita água e isso requer novos hábitos e uma rotina mais restritiva e cuidadosa naquilo que se refere ao seu uso.

Pouco tempo após me instalar em Jesuínópolis, foi perceptível ao meu olhar a relação dos moradores com as tradições religiosas. A cidade possui templos de igrejas católicas e evangélicas. Pude perceber as maneiras como a religião se manifestava para além dos prédios em que se instalam as igrejas. Em movimento, os fiéis reúnem-se em romarias, procissões, caminhadas pela fé, cavalgadas, orquestradas pelo som. Som muito alto. Pude observar, da sacada de casa, a 10ª Romaria dos Vaqueiros, tradicional no Nordeste brasileiro. Acordei assustada com o barulho das marchas dos cavalos, com a conversa das pessoas, com o carro de som convidando os moradores, já nas calçadas, para ver e viver os cavaleiros.

Sorrisos, aplausos, acenos, alegria e afeto em meio aos cavaleiros de diferentes regiões do país que se juntavam ao Grupo de Cavalgada. Alguns dos cavaleiros estavam vestidos com trajes de couro, chapéus de cangaceiros e outros com bonés e camisetas indicativas da cavalgada. Os cavalos eram montados por homens, por mulheres e, também, por adolescentes e crianças. Uma gama de sentimentos e sensações: tradição viva, ali a história era recontada na diversidade do tempo, sobreposto no presente, na claridade do sol da manhã.

A inquietação culminou ao ver a Cavalgada na avenida e, ao fundo, a universidade pública em que exerço a minha profissão. Pensei na universidade pública e o seu valor naquele espaço social; pensei na universidade pública e na produção do conhecimento científico; pensei na minha produção acadêmica e no que estava acontecendo ali e agora; refleti sobre o cotidiano e entendi que ele não está isolado da política e das construções sobre o local pela linguagem.

Travessia: eu entendi que estava diante de duas categorias que são muito debatidas, significadas e, também, não consideradas por algumas tradicionais correntes linguísticas: o espaço e o tempo. Repensando minhas aulas e vivendo a

tradição religiosa com a Cavalgada, eu me deparei em como grande parte dos estudos da linguagem da ciência moderna isolaram a linguagem das práticas linguísticas do dia a dia (LOPES *et al.*, 2018, p.755). Apreendendo o mundo social – local, questionei-me sobre o modo como as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, em nível global, estavam repercutindo na produção acadêmica e na identidade dos alunos graduandos em Letras, ciente de que estas identidades, longe de serem homogêneas e estáveis, seriam provisórias e plurais.

Enquanto professora de Linguística no ensino superior, analisei que a minha prática docente deveria, cada vez mais, conceber a leitura e a escrita como práticas sociais, diversas em seus variados contextos e culturas. Aqui já está estabelecido um ponto primordial: a cultura que, de acordo com a definição de Maher (2007, p. 261), é um “sistema compartilhado de valores, de representações e de ação”. A cultura é uma produção histórica, uma construção discursiva. Por isso a minha insistência em dizer “quem/onde/como eu sou/estou”, por entender que, no lugar onde me constituo, há enquadramentos culturais determinantes para a interpretação desta pesquisa. Sendo a cultura um verbo (STREET *apud* MAHER, 2007, p. 262), conscientizo-me do processo de construção e (re)construção de significados, conscientizo-me, nesta pesquisa, da reflexividade em “descobrir os princípios que guia(m)vam a minha prática” (BOURDIEU, 2005, p. 38).

É estudado e debatido o conceito de letramento acadêmico como prática social (as pesquisas alicerçadas pelos Novos Estudos do Letramento – *New Literacy Studies* indicam, no Brasil, um cenário fecundo). Porém, na travessia aqui exposta, saliento que, ao viver o cotidiano, pude entender que as relações de poder entre instituições, identidades sociais e, principalmente, pessoas deveriam ser levadas para um plano primeiro para que eu pudesse compreender a produção de conhecimento dos meus alunos (LEA & STREET, 1998). Retomo as reflexões de Gal e Irvine (2019) quando destacam que o signo linguístico, tal como definido por Saussure, precisaria trazer um terceiro elemento, a construção desse signo por alguém, com cultura, pertencimentos identitários e interesses (GAL & IRVINE, 2019). Em específico nesta Tese, os meus alunos.

Circulando socialmente, observei a tradição reatualizada por meio das artes nas paredes dos estabelecimentos, tais como bares e lanchonetes. A xilogravura e a literatura de cordel é presentificada nas pinturas das paredes, assim como a paisagem serrana. Isso também acontece na universidade pública. Em suas

paredes, há marcas de uma história e memória regional, registradas com a técnica do grafite pelo artista e, no momento, aluno do curso de Letras, Ritônio Barros. O professor e artista Ritônio Barros fez uma pesquisa na qual os acadêmicos dos diferentes cursos de graduação do *campus* responderam a um questionário e elegeram as imagens que gostariam de ver nas paredes da universidade. Eles escolheram imagens representativas da natureza do sertão, do próprio sertanejo e de mulheres circunscritas na rotina do interior, do vendedor de pipocas que há anos exerce seu trabalho na calçada da universidade.

Em relação à universidade, sua data de criação é o ano de 1979, quando um médico sugeriu a criação de uma escola de nível superior na cidade. Depois da ideia discutida e consolidada, houve contatos com um deputado federal, que demonstrou interesse pela expansão da Universidade Regional¹⁹.

Em março de 1980, o presidente da Fundação Universidade Regional, através da portaria nº 080/80, criou uma comissão de professores para estudar a possibilidade da criação do *Campus* Avançado de Jesuínópolis. Já em setembro de 1980, o CONSUNI aprovou a criação do *Campus* que foi consolidado pelo decreto n.º 176/80.

No mês de janeiro de 1981, foi realizado o primeiro vestibular para ingresso em 3 cursos de nível superior: Ciências (atualmente Matemática), Ciências Contábeis e Pedagogia. No dia 11 de março de 1981, ocorreu a aula inaugural do *Campus* Avançado de Jesuínópolis.

No início, muitas foram as mudanças até a estrutura atual. Primeiramente, os cursos funcionaram em uma escola da rede municipal de ensino. Em seguida, foram transferidos para uma outra escola municipal. Mais tarde, foram definitivamente transferidos para uma escola da rede estadual de ensino.

Por aproximadamente 15 anos, o *Campus* teve um funcionamento estrutural com dificuldade, dado que suas instalações eram divididas com uma escola de ensino básico de 1º grau. Mas, a partir de 03 de maio de 1999, após a construção de um prédio para sediar a Escola Estadual, o *Campus* Avançado ganhou espaço para melhoria de sua infraestrutura, atividades administrativas e pedagógicas.

¹⁹ Informações disponíveis em: <<http://jesuinopolis.universidade.br/default.asp?item=cidade-apresentacao>>. Acesso em jan. 2021.

No dia 19 de outubro de 2011, o CONSUNI e o CONSEPE, através da resolução nº 37/2011-CONSEPE, aprovaram a criação e o funcionamento do Curso de Letras, modalidade Licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, com previsão de início para o segundo semestre letivo de 2012. Em 2016, foi realizado o concurso público e, assim, o curso de Letras contempla professores efetivos em seu quadro de profissionais.

O *Campus* tem atualmente uma média de 636 alunos, assim distribuídos: 135 em Matemática, 170 em Ciências Contábeis, 158 em Pedagogia e 173 em Letras²⁰. A estrutura física é composta por 16 salas de aula, 2 laboratórios de informática, laboratório de Letras, laboratório de Matemática, museu histórico e tecnológico, 8 gabinetes para os professores, biblioteca, brinquedoteca, quadra esportiva, auditório e cantina com área de convivência.

O *Campus*, em sua área de abrangência, beneficia alunos provenientes de dezenas de municípios da microrregião do alto oeste potiguar, contemplando, inclusive, cidades circunvizinhas do estado da Paraíba. Em anos anteriores, o *Campus* beneficiou mais cidades e alunos com os Núcleos Avançados. Tais Núcleos eram instalados, em parceria com os Governos do Município e do Estado, e cada Núcleo era de responsabilidade didático-pedagógica de um *Campus* da universidade.

O *Campus* de Jesuinópolis se responsabilizou por três Núcleos, dois nas proximidades da cidade de Natal e um próximo à Jesuinópolis. Os cursos disponibilizados nos Núcleos Avançados funcionavam em escolas municipais e atendiam uma demanda solicitada pela população local. Graduação em Ciências, com habilitação em Matemática, em Física, em Química e em Biologia, Pedagogia, História e Ciências Contábeis foram os cursos escolhidos e mantidos pela universidade, em parceria com o governo municipal. Tomando como parâmetro as vagas iniciais ofertadas na época, cerca de 1000 alunos cursaram as graduações nestes três Núcleos.

Com a exigência de Projetos Pedagógicos específicos, todos os Núcleos foram extintos após média de 10 anos de funcionamento (2003 a 2013). As ofertas foram suspensas por meio da Resolução N° 41/2013 de 16 de outubro de 2013. A convalidação de Estudos de Nível Superior, ministrados pela Universidade Pública

²⁰ Informações disponíveis em: <<http://jesuinopolis.universidade.br/default.asp?item=jesuinopolis-apresentacao>>. Acesso em jan. 2021.

em questão, em Núcleos Avançados de Educação Superior, foi dada pelo Decreto n.º 24.972, de 1 de fevereiro de 2015.

O Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Estadual de Educação, entendeu que os Núcleos eram extensões do *Campus* e, assim, não poderiam mais funcionar. Críticas em relação à infraestrutura de algumas escolas que sediavam os Núcleos também intensificaram os argumentos para a extinção.

É fato que os Núcleos Avançados contribuíram para a universidade crescer e atender o estado do Rio Grande do Norte. Os Núcleos Avançados surgiram como uma das ações para concretização do Programa de Interiorização desta Universidade Pública. O objetivo principal foi a ampliação e descentralização do ensino superior no território do Rio Grande do Norte.

Isso se acentua devido ao fato de que a universidade iniciou seus trabalhos como uma universidade regional, sediada na segunda maior cidade potiguar, no interior, cidade conhecida como a “terra da resistência e da liberdade”.

Em várias apresentações (colação de grau, eventos acadêmicos etc.), eu ouvi sobre a história da universidade e, nestas diferentes apresentações, duas palavras me marcaram: existência e resistência. A universidade era definida, juntamente com a sua existência, com lutas e resistência que a fizeram crescer e assumir um compromisso social na produção dos saberes, nas práticas formativas e integrativas e na constituição de histórias.

Na revista comemorativa dos 50 anos da instituição (revista edição especial 50º - Assembleia Universitária, de setembro de 2018), há a história da instituição narrada com “a sua grandeza, importância e serviços prestados ao norte-rio-grandenses, sobretudo à população pobre do RN – esse povo que viu e vê na universidade um meio possível de formação, de aprendizagem, de profissionalização, de mudança de vida e dignidade”.

Nesse sentido, é possível constatar a importância social da interiorização da universidade no estado do Rio Grande do Norte. A possibilidade de cursar o ensino superior e ter acesso a um conhecimento acadêmico, antes distante do interior, da periferia, das classes econômicas menos abastecidas, da população negra, parda e indígena é uma oportunidade de democratizar o conhecimento e promover conhecimentos outros.

Em relação aos dados do Sistema de Seleção Unificado (SiSU) da Universidade Pública em destaque, no ano de 2019 (ano que gerei os dados para

minha pesquisa, na turma ingressante no curso de Letras), o curso de Letras teve um total de 58 inscritos concorrendo vaga na Cota Social; nenhum inscrito na vaga referente à Deficiente; 39 inscritos concorrendo vaga como Não-cotistas, totalizando 97 inscritos. No que se refere às vagas iniciais, 20 vagas foram destinadas aos Cotistas; duas vagas destinadas aos Deficientes; 18 vagas destinadas aos Não-cotistas, totalizando 40 vagas iniciais.

Estes dados são interessantes não apenas no sentido de um olhar quantitativo relacionado ao número de cotistas (negros, pardos e indígenas) que se inscreveram no curso. Mas pelo fato de, até o meu ingresso na Universidade e os tensionamentos vivenciados com meus alunos, eu não havia me atentado sobre questões de racialização e branquitude. Em outras palavras, eu não era diferente no interior do Paraná; eu não me racializava e não racializava os meus alunos porque, até o momento, eu havia vivido *confortavelmente* entre brancos no Sul do país e sob efeitos da branquitude (CARDOSO, 2010). Digo confortavelmente em termos de relações de poder e de sustentação de privilégios, uma vez que, neste lugar, eu não havia me dado conta das minhas vantagens e privilégios em uma sociedade estruturada racialmente. Aprofundarei questões relativas à raça e branquitude no próximo capítulo.

Destaco que a bibliografia utilizada como suporte teórico das aulas, também pautada no Plano de Ensino da disciplina, tem a concepção de texto como o seu fundamento. A ementa da disciplina é assim descrita: “Leitura, escrita e análise de gêneros textuais acadêmicos (resumo, resenha e seminário). Elementos responsáveis pela textualidade. Atividades e estratégias de processamento da escrita acadêmica”.

Com o objetivo geral de “desenvolver e/ou otimizar as competências relativas à produção de textos orais e escritos estimulando o desenvolvimento da competência linguística textual-discursiva de forma crítica, analítica considerando as consequências para o uso da linguagem”, o Plano de Ensino da disciplina de Produção de Texto elenca três objetivos específicos, a saber: “1. Produzir textos para demonstrar domínio na comunicação escrita, quanto à coesão e coerência textual, à correção e à clareza da linguagem, do ponto de vista da norma gramatical e seus efeitos de sentido; 2. Produzir textos dissertativos e/ou argumentativos e/ou multimodais de forma considerando os efeitos de sentido de relações intertextuais com outros textos, discursos, produtos culturais e linguagens, de acordo com a

norma padrão do português; 3. Conhecer os padrões normativos da escrita técnica e científica e o uso dos recursos expressivos da linguagem (ortográficos, morfossintáticos, pontuação etc.)”.

As referências básicas da disciplina²¹, assim como as referências complementares²², sustentam-se na concepção de gênero textual. O texto de Virginia Zavala (2010), texto-fonte para a produção da resenha acadêmica, não estava listado nas referências da disciplina. Optei por este texto (e não outro) porque reconheci similaridades no discurso da participante da pesquisa de Zavala (2010), Paula, e dos meus alunos em interações anteriores, principalmente nas constatações de que a escrita acadêmica era difícil. Interpretei, ao escolher o texto de Zavala (2010), que os meus alunos, na posição de acadêmicos, poderiam se sentir representados pelos relatos de Paula, naquilo que se referia à identidade de acadêmicos do Ensino Superior.

A ementa e a bibliografia da disciplina são norteadas pela concepção de texto e de gênero textual, assim como de língua padrão, o que implica na formação de professores guiados por essas concepções. Atento-me também ao fato de que a oferta da disciplina é no primeiro semestre do curso, o que pode causar um efeito modelar, no sentido de que estes estudantes ingressam na universidade e se orientam pelos “modelos e estruturas de textos” compartilhados no início da graduação e, por vezes, sustentam as suas práticas acadêmicas e docentes futuras.

Ao analisar o Plano de Ensino da disciplina, é possível constatar que os gêneros acadêmicos se pautam muito mais na tipologia textual dissertativa-argumentativa, tipologia por muito alicerçada como base para o fazer ciência, fato que coonstrói a colonialidade do saber e invisibiliza modos outros na produção do conhecimento. Não fazem parte dos gêneros a serem trabalhados, gêneros narrativos, por exemplo, que poderiam possibilitar ao estudante narrar a sua história, o seu conhecimento.

²¹ As referências básicas da disciplina são: FIORIN, J. L. e SAVIOLI, F. Platão. Para Entender o Texto: leitura e redação. São Paulo: Scipione, 2000; KOCH, Ingedore G. Villaça. A Coesão Textual. 10 ed. São Paulo: Contexto, 1998. KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L. C. A Coerência Textual. São Paulo: Contexto, 1999.

²² As referências complementares da disciplina são: COSTA VAL, M. da G. Redação e Textualidade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999; DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). Gêneros Textuais e Ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003; FARACO, C. A. e TEZZA, C. Oficina de Texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003; KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os Segredos do Texto. São Paulo: Cortez, 2002; SERAFINI, Maria Teresa. Como Escrever Textos. 9 ed. São Paulo: Globo, 1998.

Por isso, propor um fazer ciência na formação de professores de linguagem cujas narrativas dos estudantes tenham lugar, compreender a dinamicidade dos gêneros discursivos na vida vivida e interpretar questões identitárias, relações de poder e, justamente, o trabalho ideológico da linguagem, requer mais gêneros acadêmicos ancorados na tipologia narrativa e descritiva na formação de professores. Esta seria uma abertura para uma educação linguística sensível, cujos movimentos de resistência à colonialidade do saber são imperativos, desde a escolha dos gêneros acadêmicos, à prática docente.

Dada importância da história da constituição do estado do Rio Grande do Norte e, também, do *lôcus* de pesquisa, narrei o reconhecimento local e o meu olhar-estranhar sobre os letramentos locais, com o objetivo de entender esse grande eixo de diferenciação (GAL & IRVINE, 2019) da constituição da região Nordeste como contrastante em relação à região Sul/Sudeste do país.

No próximo capítulo, articulo os conceitos de língua, raça e branquitude, colonialismo, colonialidade do poder, ser, saber e linguagem com a ideia de nação/nacionalismo e suas interfaces com o capitalismo recente. Ainda, narro as aulas ministradas sobre as temáticas e sobre o gênero resenha acadêmica, apresento meu percurso analítico e compreendo a crítica nas resenhas acadêmicas como um movimento contra hegemônico na produção do conhecimento.

3. “OS VALORES DE UM POVO NÃO SÃO MUITA COISA PRA QUEM TEM PODER”: IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM, COLONIALIDADE E O LETRAMENTO ACADÊMICO

Neste capítulo, busco inteligibilidades sobre aspectos situados da realidade social. Para tanto, ele está dividido em seis seções, a saber: 3.1 Ideologias de linguagem, colonialidade e branquitude: dispersões e experiências cotidianas; 3.2 Etnografia da linguagem e o letramento acadêmico: procedimentos metodológicos, instrumentos de pesquisa e o olhar para *além* do texto; 3.3 “*Aconteceu algo meio parecido aqui*”: a aula e o filme *Narradores de Javé*; 3.4 “*Não fui preparado para ler texto científico*”: a aula e o texto de Virginia Zavala; 3.5 “*Na resenha tem opinião junto*”: a aula (e análise) sobre o gênero discursivo resenha acadêmica e, por último, o item 3.6 A crítica e as resenhas dos participantes da pesquisa: os diferentes modos de constituição e (outros) modos de pensar e agir.

Epistemologicamente, o capítulo tem como objetivo aprofundar o conceito de ideologias de linguagem e suas interfaces com o conceito de linguagem (GAL & IRVINE, 2019; MOITA LOPES, 2006; 2013; SILVA, 2015; LOPES & SILVA, 2018), raça e branquitude (KROSKRITY, 2004; PINTO, 2018, NASCIMENTO, 2016; PORTO TORQUATO, 2019; 2021; LEITE, 2020; CONCEIÇÃO, 2020; BENTO, 2002; CARDOSO, 2010; GONZALEZ, 1980), com colonialismo, colonialidade do poder, ser, saber e linguagem (HELLER & McELHINNY, 2017; QUIJANO, 1992; 2000; MIGNOLO, 2008; 2010; MALDONADO-TORRES, 2007; VERONELLI, 2015; 2021), com a ideia de nação/nacionalismo e suas envergaduras no capitalismo recente (JUNG & SILVA, 2021; GARCEZ & JUNG, 2021; GAL, 2006; GAL & IRVINE, 2019; IRVINE & GAL, 2000) e no letramento acadêmico (STREET, 1984, 1993, 2014; 2007).

Entrelaço a teoria com as vivências no *lócus* de pesquisa e, também, apresento os procedimentos e instrumentos de pesquisa e as aulas sobre as temáticas e sobre o gênero discursivo resenha acadêmica. Na narrativa das aulas ministradas, trago sequências de falas dos meus alunos, registradas em diário de campo, interação em que é possível interpretar os tensionamentos das ideologias de linguagem e negociações de identidade (ZAVALA, 2010). As ideologias de língua nacional, ideologia de grafocentrismo, a ideologia de padronização linguística e a

ideologia de diversidade da linguagem, associadas com as ideologias centro e periferia e branquitude, são coconstruídas nesta prática de letramento acadêmico.

Analiso a aula ministrada e a minha busca pela “relativa estabilidade do gênero discursivo” (BAKHTIN, 2006), análise que tem o conceito de valoração (ou tons valorativos), a noção de gênero discursivo a partir do Círculo de Bakhtin e a cadeia enunciativa como focos principais e trago o entendimento da crítica, nos pressupostos foucaultianos (1990; 2010).

3.1 Ideologias de linguagem, colonialidade e branquitude: dispersões e experiências cotidianas

Para o início destas considerações, aprofundo as discussões sobre as ideologias de linguagem, no sentido de apresentar algumas questões e expor o entrelaçamento com a colonialidade do poder, ser, saber e linguagem. Apoiada em Gal e Irvine (2019), retomo que as ideologias não são nem verdadeiras nem falsas. Não são consideradas “falsa consciência”, ou “assujeitamento” ou “consciência da classe dominante”, mas sim posicionamentos e visões parciais de mundo. Parciais porque levam em conta a visão de uma pessoa ou de um grupo social e isso acarreta a incompletude, uma vez que uma outra pessoa ou grupo pode ter outra visão. Também porque as ideologias têm interesses, como interesses políticos e morais, que estão em jogo na esfera da ação humana. Tais interesses configuram-se como relações de poder agenciadas nas ideologias. Esta pluralidade das ideologias da linguagem instigou-me a entender como os meus alunos, na sala de aula, compreendiam a linguagem no mundo social, notadamente no universo acadêmico.

Moita Lopes (2013) afirma ser essencial lançar reflexões “sobre as ideologias linguísticas que orientam falantes, escritores etc. em suas práticas linguísticas cotidianas, estudiosos da linguagem, professores de línguas em formação e em serviço e planejadores de políticas públicas” (MOITA LOPES, 2013, p. 51). Com a globalização e diante do panorama social e político do século XXI, “não é mais possível continuar a usar um referencial teórico e suas ferramentas analíticas que explicavam a linguagem, o português e seus usos, típicos da modernidade colonial

em um mundo pós-colonial” (MOITA LOPES, 2013, p. 30), mundo este que sofre os impactos da globalização nos seus campos sociais, políticos e econômicos.

A ciência linguística, pautada nos estudos modernos, esvaziou-se de estudos políticos sobre a língua (LOPES & SILVA, 2018, p. 697) por muito tempo. Este esvaziamento reduziu as formas de falar e de existir à “superioridade” da metalinguagem “moderna” e “emancipadora” dos estudos científicos das línguas. Como consequência, não foram “só” formas de falar que foram prejudicadas, corpos foram sacrificados por uma racionalidade civilizadora cujos efeitos ocultam uma violência irracional (PINTO, 2018).

Compreender ideologias de linguagem, então, é uma forma de politizar o ensino, as crenças e imaginações sobre a língua (MOITA LOPES, 2013). É assim que o autor Kroskrity (2004, p. 498) considera que “embora a relação entre linguagem e pensamento tenha recebido muita atenção acadêmica e popular, ‘pensamentos sobre linguagem’ produzidos pelos falantes vinham sendo, em comparação, negligenciados, rejeitados, [...] ou proscritos como objetos de estudo até recentemente”.

Sem pretensão de exaurir a discussão sobre ideologia no campo da linguagem²³, mas na tentativa de defini-la, remonto que os estudos sobre as ideologias de linguagem historicamente tiveram início na Sociolinguística e na Antropologia Linguística. Tais estudos indagam as definições de língua e as representações sobre a linguagem. Amparo-me nas autoras Gal e Irvine (2019) por concordar que as ideologias funcionam por meio de signos e atuam por meio de comparação e diferenciação, sustentadas por processos de rematização, recursividade fractal e apagamento, conforme visto no capítulo anterior. As autoras argumentam que estudar ideologias de linguagem é estudar a relação entre linguagem, cultura e política. Mais especificamente, ideologias de linguagem são concepções culturais sobre linguagem, sobre sua natureza, estrutura e uso também sobre o lugar do comportamento comunicativo na vida social (GAL, 2006, p. 179).

²³ Para uma revisão histórica e conceitual sobre “ideologia de linguagem” ou “ideologia linguística”, ver o trabalho de Alana Fries intitulado “IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM NA MODERNIDADE RECENTE: O QUE DIZEM ESTUDANTES MULTILÍNGUES DE UMA UNIVERSIDADE NO SUL DO BRASIL / Alana Fries, 2020. Disponível em file:///C:/Users/aliin/Desktop/TESE/2020.2021/TESE%20DEUS%20ABEN%C3%87OE/Ideologia%20de%20linguagem/IDEOLOGIAS%20DE%20LINGUAGEM%20NA%20MODERNIDADE%20RECENTE%20-%20Alana%20Pires.pdf. Acesso em 01 abril 2022.

Referência nesses estudos, Kroskrity (2004, p. 501) afirma que ideologias de linguagem são diversas e presentes em todos os grupos sociais. São usadas como métrica de avaliação, de valores, de legitimação e de deslegitimação de usos e recursos linguísticos. O autor elenca cinco dimensões que caracterizam as ideologias de linguagem: as ideologias de linguagem são interesses de grupos particulares; são múltiplas por consequência da multiplicidade de grupos sociais; os sujeitos tomam consciência das ideologias de linguagem em diferentes níveis; são funções mediadoras, uma vez que relacionam os recursos linguísticos dos sujeitos com suas experiências de mundo; e têm papel na construção de identidades sociais e culturais.

Neste sentido, entendo que o fato de não ser nordestina implicou comparações e diferenciações no *lócus* de pesquisa. Mais ainda, o fato de ser do Sul do país mobilizou confrontos, diferentes perspectivas e comparações que foram tensionados no terreno da linguagem e que serão relatadas nesta Tese. O eixo de diferenciação ideológico entre as regiões Nordeste e Sul/Sudeste foi construído historicamente, socialmente e culturalmente e tem, nos efeitos da colonialidade do poder, saber, ser e linguagem, a sua base. Revisito, então, autores da Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (QUIJANO, 2005; 2010; MIGNOLO, 2008; 2017; MALDONADO-TORRES, 2007; VERNONELLI, 2015) para analisar como a racialização dos corpos não-brancos foi constituída e como a ideologia da supremacia racial branca é, na discriminação, um lugar estrutural e de privilégios. O privilégio da branquitude foi umas das ideologias, articulada à linguagem, tensionadas em meus dados e, também, cotidianamente.

Foi possível compreender que a história da constituição do espaço Nordeste e do Sudeste e Sul do Brasil foi construída como discrepante. O eixo de diferenciação (GAL & IRVINE, 2019) construído histórica, cultural, social e ideologicamente entre as regiões, em um enquadre interpretativo mais amplo, tem no colonialismo e na colonialidade do poder (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2008) as tensões iniciais. Com os europeus invadindo e “conquistando” o território latino-americano, notadamente nos séculos XVI a XVIII, o colonialismo atua frente aos povos dominados, em uma relação de dominação direta, seja de ordem política, cultural seja de ordem social. Esta relação tem na hierarquização das pessoas, por meio da classificação racial, o seu mecanismo de categorizar os povos dominados como objetos (MIGNOLO, 2008) ou como inferiores.

A colonialidade se constrói sustentada na tríade colonialidade do poder, do ser e do saber. O termo colonialidade do ser foi usado inicialmente por Walter Dignolo, porém Maldonado-Torres (2007) é quem busca fundamentá-lo, indagando o que de fato seria a colonialidade.

Distinguindo colonialismo e colonialidade, o autor (MALDONADO-TORRES, 2007) define o primeiro enquanto uma relação política e econômica na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo, relação que pode transformá-lo em um império ou não. Já a colonialidade se refere a um padrão de poder mundial resultante do colonialismo e que não se restringe a uma relação formal ou institucional de poder. A colonialidade se refere à forma como trabalho, conhecimento, autoridade e intersubjetividade articulam-se por meio do mercado, do capital e da ideia de raça.

O projeto de colonização da América não teve apenas significado local. Muito pelo contrário, forneceu o modelo de poder, ou a própria base sobre a qual seria construída a identidade moderna, que permaneceria então inescapavelmente ligada ao capitalismo mundial e a um sistema de dominação estruturado em torno da ideia de raça. O modelo de poder está no cerne da experiência moderna. A modernidade, geralmente considerada como produto do Renascimento europeu ou do Iluminismo, tem um lado sombrio que é constitutivo dela. A modernidade como discurso e prática não seria possível sem a colonialidade, e a colonialidade constitui uma dimensão incontornável dos discursos modernos (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131. Tradução nossa²⁴).

A linguagem tem papel essencial no funcionamento das hierarquias, pois ela reflete, (se) constitui com valorações e legitima e deslegitima formas linguísticas que intimamente relacionam-se com a hierarquização das pessoas, com as categorizações raciais e, conseqüentemente, com a desigualdade econômica a partir do colonialismo (QUIJANO, 2010; MIGNOLO, 2008). Assim, busco compreender o trabalho ideológico da linguagem em práticas de letramento acadêmico, por acreditar que elas permitem entender como se deram a organização

²⁴ El proyecto de coloniar a América no tenía solamente significado local. Muy al contrario, este proveyó el modelo de poder, o la base misma sobre la cual se iba a montar la identidad moderna, la que quedaría, entonces, ineludiblemente ligada al capitalismo mundial y a un sistema de dominación, estructurado alrededor de la idea de raza. El modelo de poder está en el corazón mismo de la experiencia moderna. La modernidad, usualmente considerada como el producto, ya sea del Renacimiento europeo o de la Ilustración, tiene un lado oscuro que le es constitutivo. La modernidad como discurso y práctica no sería posible sin la colonialidad, y la colonialidad constituye una dimensión inescapable de discursos modernos (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

e interação dos meus alunos comigo no mundo social, especificamente a universidade pública, e como isso é coconstruído por meio de trabalho ideológico da linguagem (GAL & IRVINE, 2019). Por, também, lançar indagações sobre como certas ideologias de linguagem, como da padronização linguística, do grafocentrismo, da língua nacional, tornaram-se ideologias hegemônicas e outras ideologias tornaram-se marginalizadas, como a ideologia da diversidade de linguagem.

Pinto (2018) reflete sobre a relação entre as ideologias de linguagem e a instituição de hierarquias raciais na Modernidade e afirma que a associação entre as ideologias de linguagem e as ordenações sociais desde a invenção da Europa têm efeitos irreversíveis entre os povos colonizados. Tais efeitos, nas histórias locais de estudos de línguas, assumem formas específicas de constituição e manutenção das hierarquias raciais atualmente.

É assim que os impactos e os desdobramentos da colonização, por efeito da colonialidade do poder, são sentidos atualmente, nas relações pós-coloniais, das mais complexas até as mais cotidianas. Há a continuidade de uma estrutura que mantém a dominação, reforçada por uma constituição hierárquica racial que vai além dos campos econômico e político. A hierarquização dos saberes, da produção do conhecimento, das formas de trabalho e expressões subjetivas, das línguas, das memórias e simbologias têm no padrão eurocêntrico a sua métrica e a sua estrutura de dominação (QUIJANO, 2005, p. 202).

Maldonado-Torres (2007, p. 131) afirma que a ideia de raça “se mantém viva nos manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna”. O autor recorre a Aníbal Quijano que pontua a colonialidade do poder nas discussões sobre a humanidade dos indígenas. Discussão que estabelece uma relação verticalizada entre dominadores e dominados, verticalidade impregnada da suspeita dos últimos não possuírem totalmente humanidade. A superioridade então passa a ser justificada em relação aos graus de humanidade atribuídos às identidades raciais. Quanto mais clara a cor da pele... mais humano se seria.

É assim que, de forma analítica, Mignolo (2017, p. 13-14) discute que a colonialidade direciona as histórias invisibilizadas, as subjetividades silenciadas, as linguagens e os conhecimentos subalternizados pela ideia de modernidade, de

totalidade e de racionalidade. A Modernidade, assim, configura-se na valorização europeia da cultura branca. É sustentada e se sustenta, estrutural e ideologicamente, como superior às demais culturas. Mesmo diante de culturas com técnicas equiparadas às suas, a cultura europeia ganha notoriedade enquanto cultura ideal na medida em que os europeus se tornam os gestores do capital mundial. Exploração de recursos naturais, da força de trabalho humana, da subalternização e opressão de saberes e conhecimentos, bem como inibição de padrões de expressão são ações e processos de exploração das Américas e da África pelos europeus. Não sem violência, seja física seja simbólica, conforme discutido no capítulo anterior sobre a colonização do Nordeste.

Maldonado-Torres (2007) afirma que há mudanças nas maneiras de desumanizar o outro segundo o tempo e o lugar. Entretanto, há a seguinte permanência nestas mudanças: o negro e o indígena são preferenciais de desumanização, o que sugere a permanência da concepção de graus de humanidade. Idealizar graus de humanidade segundo a raça concede à colonialidade do poder uma dimensão ontológica: a colonialidade do ser. Esta se refere à experiência vivida de ser tomado como inferior, tornando visível que relações raciais são relações engendradas pela ideia de existência de diferentes níveis de humanidade. É aí que, possivelmente, a certeza de graus de humanidade explica as mais variadas tentativas históricas de demonstrar sua existência tanto pela história quanto pela biologia ou mesmo pela genética.

A colonialidade do ser foi articulada à linguagem. Os efeitos atingem centralmente os povos colonizados que, hierarquizados com base na racialização, não seriam intelectualmente capazes de pensar adequadamente. É o processo de desumanização, que dita quem tem e quem não tem direito à existência, à condição de ser humano.

Torquato (2021, p. 340), embasada nos estudos da Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, expõe a geopolítica das línguas, em que o conhecimento moderno/colonial é produzido em duas línguas clássicas (latim e grego) e seis línguas modernas (italiano, espanhol, português, francês, alemão e inglês). Há uma hierarquia linguística na qual o eurocentrismo foi mantido, hierarquia que exclui outras línguas e se firma epistemologicamente e artisticamente (incluindo a literatura). A escrita é central nesta hierarquia, pois a normatização da língua materializada na escrita é valorativa, uma vez que as línguas com escrita são

consideradas superiores. Em contrapartida, as línguas dos povos colonizados, além de inferiorizadas, foram invisibilizadas, substituídas e, por vezes, tornadas línguas mortas porque os falantes foram dizimados.

Foi aí que, nestes termos, compreendi que a construção discursiva do Sul/Sudeste como regiões desenvolvidas, urbanizadas e industrializadas e o Nordeste como uma região de periferia, atrasos e tradições (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011) intimamente liga-se com uma política de branqueamento da população. Os efeitos da colonialidade do poder (MIGNOLO, 2008) imperam no eixo de diferenciação entre as regiões, entre as pessoas, na hierarquização das raças. E a linguagem, no seu papel central na hierarquização, classifica e posiciona os sujeitos racializados como inferiores, menos humanos, sub-humanos.

Retomo, aqui, a conversa informal do senhor ao chegar em minha casa, relatada no capítulo anterior, especialmente esta parte: *“tu não é daqui não, né?”/ “Lá em São Paulo todo mundo fala certo, aqui não... aqui os formados falam errado”*. Compreendi que na racialização dos corpos, a minha identidade de raça branca encontra-se em um lugar privilegiado. O senhor, negro, nordestino, negociou sua identidade racial e de classe social comigo e atribuiu valorações no terreno da linguagem: em São Paulo falam certo; no Nordeste falam errado. Em São Paulo, cujo eixo de diferenciação e comparação com a região Nordeste é constituído ideologicamente como superior, inclusive racialmente, todo mundo “fala certo”. Na geopolítica das línguas (TORQUATO, 2021; KRENAK, 2019), “a relação centro-periferia global se dá na relação centro-periferia capitalista local” e o sistema valorativo classifica com disparidade as pessoas, a distribuição de bens e produtos e a produção do conhecimento. Eu não precisava dizer muito: hoje eu entendo que eu não precisava dizer muito porque, na verdade, eu precisava escutar muito para poder me entender e entender meus alunos nestas relações sociais e de poder.

Nestes entendimentos sobre a branquitude, Torquato (2019) analisa o fluxo migratório no Brasil e afirma que a história de nosso país foi marcada pela grande migração de europeus (italianos, alemães, ucranianos, poloneses, holandeses, pomeranos) no fim do Século XIX e início do Século XX. Foi com a “abolição da escravidão”, política de desenvolvimento econômico, industrialização da agricultura (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011), que a migração do eixo Norte-Sul se relacionou a uma política de branqueamento do país (NASCIMENTO, 2016).

E, nesta política de branqueamento, a branquitude ideologicamente foi constituída como lugar de privilégio. Leite (2020, p. 13) afirma que a branquitude é um conceito ético, criado com o efeito de desfazer relações estruturais de dominação, uma vez que há a naturalização do branco para transformá-lo em ideal e universal, ou seja, o ideário de supremacia do branco. A branquitude, assim, é a “mais nítida face do racismo, os seus mecanismos quase perfeitos de dominação que passam pela classe, pela etnia, indo até o Estado-Nação” (LEITE, 2020, p. 14). Para Conceição (2020, p. 20), a branquitude opera por meio do “pacto narcísico, silencioso, premiativo e protetivo”. Seja com intenção consciente ou não, as vantagens e os privilégios dos brancos, em uma sociedade estruturada racialmente, são mantidos.

Cardoso (2010, p. 611) discute a branquitude como um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivo – na distribuição de materiais e bens. A branquitude colabora para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial e racismo. O pesquisador constata que, de longe, o grupo branco pode parecer homogêneo. Porém, com a aproximação, é possível observar o quanto são diversos, mas unidos pelo aspecto de que o sujeito branco obtém, em uma sociedade racista (tanto em âmbito local quanto global), privilégios sustentados pela branquitude. A branquitude é, assim, lugar estrutural onde os brancos veem os outros em termos de raça, mas não a si mesmos, já que estão em uma posição confortável, de poder.

O autor (CARDOSO, 2010), após apresentar trabalhos que tematizam a branquitude, afirma que é preciso atentar à diversidade constituinte da identidade racial branca, levando em conta as intersecções referentes ao gênero, faixa etária, classe social, nacionalidade, religiosidade etc. Exemplifica que, em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, o branco pobre seria considerado “menos branco” porque está em posição contrária ao progresso, seria uma espécie de branco “degenerado”. Porém, mesmo assim não chegaria a ser classificado socialmente como negro.

A relação entre raça, gênero e classe social é trazida por Lélia Gonzalez (1980) em *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*. A partir dos referenciais da psicanálise (Freud e Lacan), a autora alinha os termos mulata, doméstica e mãe-preta com cenas da cultura brasileira, cenas estas do cotidiano, permeadas de brutalidade: o racismo e o sexismo. Para a autora, é na linguagem que se revela o

inconsciente, pois a consciência conecta-se à alienação do ego, ao esquecimento e ao saber ideológico.

Com inúmeras exemplificações do uso da linguagem e da construção do imaginário social sobre a mulher negra, a intelectual explora que, de deusa no carnaval à doméstica na rotina, a mulher negra é discursivamente construída em contradições e violências físicas e simbólicas. A cultura brasileira, com sintomas de racismo e sexismo ancorados na colonialidade do saber, ser, poder e linguagem, tem na lógica de desumanização e de aniquilação de corpos designados como racialmente/sexualmente inferiores o processo de apagamento dos saberes, das memórias e das referências africanas da cultura. Este processo age como um mecanismo de esquecimento do negro e encaminha para a valorização do modelo branco-europeu de beleza, cultura, produção do conhecimento e, consequentemente, de linguagem. Possibilitando modos outros de filosofar, a autora institui o *pretuguês* como língua mãe da cultura brasileira:

O que a gente quer dizer é que ela [a mulher negra] não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos e nem tampouco essa entreguista, essa traidora da raça como querem alguns negros muito apressados em seu julgamento. Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: quem é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe pra dormir, que acorda de noite pra cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí afora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; então “bá”, é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve pra parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a ‘mãe preta’ é a mãe. E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira, como diz Caio Prado Júnior. Essa criança, esse *infans*, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente. Ela passa pra gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem (GONZALEZ, 1980, p. 235-236).

A língua portuguesa é a outra, a língua do outro, do opressor, que hierarquiza, discrimina, coloniza, racializa. A língua da cultura brasileira, para Gonzalez (1980), é a língua vivida e ensinada pela mãe-preta: o *pretuguês*.

Bento (2002), autor de referência nos estudos sobre branquitude no Brasil, aborda as dimensões do que se nomeia como branquitude a partir das ideias de branqueamento. Enfatiza que, no país, o “branqueamento é considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (BENTO, 2002, s/p).

Nesta acepção, o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, assim, concebidos como não tão humanos, inferiores. Desta forma, a autora (BENTO, 2002) constata o medo, o narcisismo (do branco que se acha superior aos não-brancos) e a desconfortabilidade perante a discriminação racial do negro sendo possíveis origens do branqueamento no Brasil. A pesquisadora chama a atenção para o papel do branco nesta estrutura, que pouco é foco de estudos e análise. Esta omissão do papel do branco nesta estrutura de desigualdade é a grande causa da discriminação.

Outro ponto desta omissão é verificá-la como uma forma de proteção dos brancos, de união para defender seus privilégios. O pacto narcísico é um conceito desenvolvido por Bento (2002) para analisar como as expressões de branquitude podem colaborar para manter as hierarquias raciais, o lugar do branco como lugar de privilégio racial.

A linguagem tem papel central na racialização dos corpos, na hierarquização racial, social e econômica, principalmente pelo fato de que a linguagem (se) constitui em relações de poder. Busco em Veronelli (2015) amparo para discutir sobre a colonialidade da linguagem. A autora propõe, a partir das considerações sobre a colonialidade de poder de Quijano (2005), um quadro teórico que analisa as relações linguísticas de poder. Segundo a pesquisadora decolonial (2015), a colonialidade da linguagem refere-se a um processo de racialização de populações colonizadas, que tem seu início na conquista das Américas e se estende até hoje.

Veronelli (2021, p. 84) ressalta que a colonialidade é um fenômeno que permeia todos os aspectos da vida social, não se refere somente à classificação racial. É assim que a distribuição das hierarquias, lugares e papéis sociais é “racializada e geograficamente diferenciada”. Exemplifica que, economicamente, “a mão de obra forçada ou barata é provida por populações não-europeias/não-brancas periféricas, enquanto a relação capital-trabalho assalariada se concentra nos países

do centro (incluindo o centro da periferia) e entre europeus/brancos”. E a língua e civilidade estão ligadas à escrita e a padronização linguística, conforme a autora. Ela retoma que, no período colonial, o que estava em jogo era a prescrição da superioridade e inferioridade das diferenças, classificação essa que teve o critério raça para designar quem tinha mais ou menos humanidade. É esta prescrição que transforma as diferenças em valores. A língua dos colonizadores era considerada Língua – com L maiúsculo – pertencente a uma gramática possível de produzir e transmitir conhecimento. Em contrapartida, a língua dos colonizados e racializados era algo inferior, visto como não língua em muitos casos. No paradigma renascentista, a relação entre língua e território; língua e poder político e jurídico; língua e escrita; língua e Deus era a prescrição.

Civilizar, neste sentido, é também homogeneizar, padronizar, normatizar as línguas e as pessoas, essencialmente os colonizados/colonializados (VERONELLI, 2015). A modernidade/colonialidade é uma estrutura de poder que classifica as línguas dos sujeitos racializados como inferiores, como comunicação simples feita por comunicadores simples, assim como papagaios emitem som, naturalmente e sem consciência e humanidade.

Mignolo (2000), citado no texto de Veronelli (2015), afirma que a escrita tem papel central na colonização das línguas porque o processo normativo da escrita está atrelado à normatividade linguística e à normatividade do conhecimento – hierarquização linguística e epistêmica. A ideologia do grafocentrismo, a ideologia de língua nacional, a ideologia de padronização linguística aproxima-se da língua escrita – e aí também da escrita científica – para nutrir a hierarquização de línguas e de *gentes*.

É por isso que Irvine e Gal (2000, p. 72-73) entendem que o colonialismo é central para estudos sobre as ideologias de linguagem. Há interesses em jogo no saber hegemônico, principalmente quando se analisa que os conceitos sobre língua foram determinantes para a constituição de identidades, para a produção e para a distinção, por reivindicação europeia, da diferença em relação aos povos não-europeus. É assim que as visões ideologizadas ligam diferenças a características expressivas – sejam elas linguísticas ou não – a imagens culturais, construindo estereótipos de pessoas e atividades, tornando-as convincentes. Retomo a fala do simpático senhor, no diálogo em minha casa, ao constatar que “*no Paraná não tem muita diferença de São Paulo, né não? Falam igual*” [...] “*Eu gostei de São Paulo, fui*

duas vezes lá, aí achei parecido o jeito que tu fala... Lá em São Paulo o povo é tudo educado. Lá todo mundo fala certo, aqui não... aqui os formados falam errado... Mas lá o povo anda tudo correndo, parece que estão fugindo, corre pra lá e pra cá. Aqui não, aqui é parado". A problematização dos aspectos ideológicos da diferenciação linguística ("São Paulo"; "povo educado"; "fala certo", "andam correndo" *versus* "aqui os formados falam errado"; "aqui é parado") mostra como as ideologias são regimes de valor, uma vez que os valores estão ancorados nas relações políticas.

Após este enquadre teórico e interpretativo, relato vivências no *lócus* de pesquisa que se relacionam à teoria abordada. Hoje vejo que o meu ingresso na universidade causou curiosidade. O meu primeiro dia de aula inesquecivelmente se fez com sorrisos, olhares de estranhamento e receptividade. Conforme a vida ia acontecendo, percebia que este olhar de estranhamento não se limitava ao *Campus*. Seja pelo estereótipo seja pelo sotaque, as pessoas constantemente perguntavam no mercado ou na farmácia: *"da onde tu é?"*; *"tu não é daqui não, né galega?"*; *"eu logo vi que tu não era daqui"*.

Constantemente eu era chamada de "galega" ou "gaúcha". Não foi diferente na universidade. Admito que, em alguns momentos, isso me cansava. Sentia que eu não era daqui e nunca seria, uma vez que as pessoas viam em mim categorias que me diferenciavam: a pele muito clara e constantemente vermelha com o sol, olhos claros, sotaque do Sul – ou de São Paulo, conforme alguns afirmavam – modo de me vestir, de falar e de me comportar me distanciavam e moviam em mim sensação de não pertencimento. Eu me sentia "estrangeira" no meu país. Eu me sentia observada na minha rotina e eu também observava a rotina dos meus vizinhos, dos meus alunos, o ritmo de vida da cidade.

Certa vez, em uma conversa informal, eu ouvi: *"eu nunca tive professora assim, tão branca igual a você. Loira de olho claro. Que chique sou agora"*. O comentário causou riso naqueles que estavam perto e me perturbou. Percebi que a racialização do poder é um "mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados" (MIGNOLO, 2008, p. 293).

Na universidade, iniciei com turmas do primeiro, quinto e sétimos semestres do curso de Letras. Era a primeira vez que ministrava disciplinas em um curso de Letras, em uma universidade pública e eu estava muito empolgada. Os alunos me receberam bem. Nestas três turmas, as perguntas e os comentários foram

recorrentes: *“Eita, que professora é essa? Não é daqui não”; “Tu tá morando onde?”; “Que roupa bonita, vestido longo, logo vi que tu não era daqui”; “Tu já comeu cuscuz, professora?”.*

Percebi, logo no início, que a religião fazia parte da vida vivida dos meus alunos. Cristãos, a grande parte dos acadêmicos das turmas eram evangélicos. No intervalo, reuniam-se para cantar louvores, tocar violão e conversar. Também, nos eventos do curso, eram chamados para abrirem ou encerrarem as atividades com música e no repertório havia louvores.

As aulas com as turmas dos semestres do final do curso tinham comentários, perguntas e colocações. Muitas vezes, eu não conseguia terminar meu pensamento e alunos já traziam uma experiência de vida ou perguntas sobre o conteúdo. Os alunos não têm o hábito de levantar a mão e esperar a sua vez para falar. A interação em sala de aula se faz ao mesmo tempo que o professor fala. As vozes são atravessadas e isso me confundia, pois o sotaque, a construção das frases e o vocabulário não eram ainda rotineiros para mim. Olhava fixamente o aluno tentando entender o que foi dito. Enquanto respondia um aluno, outro perguntava outra coisa. Eu me dividia nas falas e me perdia. Eles riam da situação e começavam a me ensinar gírias e sotaque da região.

Em conversas informais na calçada da universidade, percebi que estes atravessamentos na fala são recorrentes. Não eram restritos à sala de aula. A interação assim se constitui. Com uma fala pausada, em muitas conversas, eu tinha a impressão de que não conseguia responder às perguntas que se intercalavam, se sobrepunham, mesmo quando dialogava apenas com uma pessoa.

O aplicativo *WhatsApp* é uma ferramenta de comunicação sobre/do trabalho, na universidade²⁵. Professores e alunos trocam os números e ali se comunicam. Fui muito resistente à troca de número de telefone, uma vez que, nas outras instituições em que trabalhei, o contato professor-aluno e aluno-professor reduzia-se ao espaço acadêmico ou via e-mail institucional. Mas, vendo que assim era a prática na universidade, compartilhei meu número.

²⁵ Lembro ao leitor que este reconhecimento local e os dados foram gerados no ano de 2019, momento anterior à pandemia do Coronavírus que assolou o mundo.

Os alunos fazem grupos da turma no aplicativo e ali compartilham informações sobre a aula, se irão faltar (e o motivo da falta), e o professor usufrui desta ferramenta para enviar os recados aos alunos.

Após uma aula qualquer, recebi uma mensagem de um aluno via *WhatsApp*. Fui assediada verbalmente. A situação foi resolvida, com todo apoio institucional. O aluno, após o acontecido, tentou justificar o assédio. O discente afirmou que “*podia ser pela diferença cultural*”, na expectativa de que eu entendesse que “*na minha terra isso era assédio, aqui não*”. Em mim, o receio aumentou. Eu estava há apenas dois meses na universidade. Cheguei a me perguntar se havia feito algo errado, se era a roupa ou algo que falei ou se era o fato de ser considerada diferente. Vi machismo em mim, em procurar um erro que não cometi. Fiquei assustada e eu não fui mais a mesma após aquele fato acontecido. A cada pergunta curiosa “*tu não é daqui?*” eu me fechava e respondia, de prontidão, um “*não*”. Não me estendia na conversa, não sorria, não dialogava. Se a pessoa insistisse, educadamente saía da conversa, com desconfiança.

Na minha rotina, eu não queria sair mais de casa. Ir ao mercado ou farmácia causava desconforto. Os olhares, a tentativa de conversa enquanto eu procurava um produto nas prateleiras, me acuavam. Eu me sentia uma estranha vigiada. Demorei para conversar com um vizinho, receber alguém em casa que não fosse do meu trabalho. Andar a pé me intimidava. Chegava em casa e me olhava no espelho, perguntando internamente: “*estou suja?*”, “*há algo errado?*”. Comecei a olhar meu tom de pele com desconfiança. Comecei a não gostar do que via. De certa forma, via em mim sujeira, não física, mas histórica. Uma sujeira que não era essencialmente minha, mas se materializava em mim. Uma sujeira inscrita em meu corpo, reatualizando memórias de um processo histórico de colonização, de duas áreas do país – o Sul e o Nordeste – construídas como antagônicas e excludentes, uma sujeira da colonialidade, uma sujeira machista, uma sujeira sexista, uma sujeira de “ser o outro privilegiado” neste aqui e agora.

O meu desconcerto naquele e após aquele episódio me fez refletir sobre questões sociais, práticas sociais e práticas linguísticas como indissociáveis. Seria impossível analisar esta situação se o foco sobre o entendimento da língua fosse “na estrutura interna, apagando ou ignorando os modos como as pessoas vivem/constroem suas vidas sociais por meio da linguagem nas práticas linguísticas em que estão situadas” (MOITA LOPES, 2006, p.106). Ao tentar organizar as

aflições que sentia, optei por olhar circunstancialmente e objetivamente o universo acadêmico e lancei interrogações sobre o fato ocorrido e sobre mim. Interpretei que o espaço social da interação e o momento de uso da linguagem são palco para a enunciação. Observei aquela prática social situada e como aquele aluno, na relação com uma professora, mulher, branca, do Sul do país, com “sotaque diferente”, mobilizou confrontos ideológicos em diálogo com sujeitos sócio-historicamente organizados.

O machismo também se fez presente quando, em outra situação, fui resolver um vazamento de água que ocorria em minha casa devido à instalação inadequada dos canos na estrutura da residência. O responsável pelo imóvel, após ficar muito alterado pela minha constatação, só se acalmou e resolveu o problema quando meu marido tomou frente da interação. O diálogo homem-homem foi diferente. Enquanto a interação era comigo, mulher, mais jovem, fui adjetivada como *“arrogante, com este jeito de falar, só porque é professora acha que sabe mais”*. Já o meu marido, homem, da mesma região que a minha, com o mesmo sotaque, no mesmo espaço social, um pouco mais velho do que eu, resolveu a situação sem ofensas e sem gritaria.

Tempo corrido e sentimentos mais organizados, comecei a observar como os alunos eram politizados. Com posicionamento político bem marcado, os alunos falavam em rodas de conversa, em sala de aula, em eventos e até mesmo reuniam-se na frente da universidade, com microfone e caixa de som, para debaterem e lutarem pelos seus direitos. Momento político e social delicado, os alunos de Letras eram, em sua maioria, contrários ao governo federal em vigor. A defesa pelo ensino público e de qualidade era visível. Com estas defesas, muito se falava sobre “quem somos nós”. Nos relatos em sala de aula, no auditório e, também, na colação de grau, era recorrente ouvir nos discursos dos acadêmicos: *“Eu sou o/a primeira/o da minha família a ter ensino superior”*; *“quero dizer aqui que filha de empregada tem diploma”*; *“no sertão há ensino público e de qualidade e a gente não vai desistir de lutar, somos resistência”*; *“sou pobre e vou ser professor, com muito orgulho”*.

Porém, mesmo com estes posicionamentos políticos, eram recorrentes as inseguranças relatadas pelos alunos quanto à escrita de gêneros acadêmicos: *“eu não sei escrever assim”*; *“é difícil escrever desta forma, citando os outros”*; *“na escola era diferente”*. Estas declarações mobilizaram ideologias de linguagem sustentadas na ideia de uma língua hegemônica, superior, racional. Garcez e Jung

(2021) analisam que a mais hegemônica das ideologias de linguagem é aquela que liga a identidade linguística a uma língua idealizada, sistema-delimitado-e-íntegro como critério para a legitimidade da cidadania, de pertencimento ao Estado. É aí que entendo que o ideal de língua pura, superior, hegemônica é nada mais do que uma invenção disciplinar, cujos interesses epistêmicos e políticos apagam e/ou avaliam como problema a ser resolvido, na lógica da colonialidade ocidental (MIGNOLO, 2008), a diversidade e o sujeito social, suas crenças, valores e linguagem. A universidade, por meio da produção do conhecimento hegemônico, pautado na racionalidade científica branca e no eurocentrismo, reafirma a ideologia da língua como um sistema isolado do mundo e das pessoas.

Com este quadro epistemológico sobre ideologias de linguagem e suas interfaces com a língua, raça e branquitude, colonialismo e colonialidade do ser, saber, poder e linguagem, na próxima seção faço algumas considerações sobre a etnografia da linguagem e o letramento acadêmico como possibilidade de olhar para *além* do texto, no sentido da superfície linguística. Após, interpreto as experiências vividas no *lócus* de pesquisa para analisar a aula ministrada, cenário para a produção do gênero resenha acadêmica e apresento a compreensão sobre o conceito de crítica nas resenhas.

3.2 Etnografia da Linguagem e letramento acadêmico: procedimentos metodológicos, instrumentos de pesquisa e o olhar para *além* do texto

Nesta seção, posiciono a etnografia da linguagem além de uma metodologia. A etnografia da linguagem é uma opção teórica, uma vez que interpreto as resenhas acadêmicas e o contexto de produção como uma prática de letramento que envolve trabalho social, cultural e ideológico. Também é uma opção política, no sentido de que visibiliza este contexto cultural situadamente, o que passa necessariamente pela minha interpretação que se coloca em constante diálogo com a dos interagentes.

Já é de conhecimento que a aliança entre etnografia e linguística tem beneficiado pesquisas sobre sociedade, cultura e linguagem. Ressalto que o meu interesse não é somente no plano da língua das produções textuais, mas da linguagem, buscando elementos que explicam o trabalho ideológico de linguagem nessas práticas de letramento acadêmico. Zavala (2020, p. 205) afirma que “as

práticas de linguagem equivalem a conjuntos de atividades que são centrais para a organização da vida social, estão ideologicamente definidas e refletem (e constroem) diferentes sentidos da vida social marcadas por relações de poder”²⁶.

Nesta narrativa etnográfica, interpreto dados (levantamento histórico-cultural regional e local, registros fotográficos, anotações em diário de campo, produção e análise das resenhas, levantamento documental, aplicação de questionários e produção de uma autobiografia escrita pelos interlocutores) para, nas resenhas, “identificar a significação das ações para os participantes” (GARCEZ, BULLA, LODER, 2014, p. 261). Em outras palavras, analiso movimentos de manutenção e resistência à colonialidade ao reconhecer modos de constituição da crítica nas resenhas e identificar tensionamentos ideológicos no terreno da linguagem pelos participantes da pesquisa nas práticas de letramento acadêmico. O interesse em investigar um cenário interacional particular tem na etnografia da linguagem a possibilidade de interpretar dados em uma visãoêmica (SILVA; ANDRADE; OSTERMAN, 2009).

A opção pela observação participante não se reduz ao fato de ter realizado uma etnografia em minha sala de aula. O fato de ouvir as vozes dos participantes da pesquisa (URIARTE, 2012), posicionou-me em uma relação dialógica com os interlocutores e foi nestes diálogos que os diários de campo foram elaborados, registrando as interações durante e logo após as aulas. Residindo na cidade *lócus* de pesquisa, a observação participante também se estendeu às convivências cotidianas na realidade sócio-histórica dos participantes, que ora me causavam familiaridades ora me causavam estranhamentos.

O levantamento histórico-cultural, tanto da região Nordeste quanto do *lócus* de pesquisa, deu-se por pesquisa bibliográfica e por uma visita guiada ao Museu Rural Memorial da Cultura. Os livros selecionados foram produzidos por escritores regionais e locais. Os registros fotográficos compõem um arquivo pessoal e, também, fotografias publicadas na rede social Instagram, registradas por moradores locais. A página *@jesuinopolisdeacucar* é administrada por Sheilly Mac Millon Câmara de Holanda e imagens também foram registradas por Claudia Tomé.

As aulas foram ministradas entre 17 de junho e 19 de outubro de 2019,

²⁶ Las **prácticas** del lenguaje equivalen a conjuntos de actividades que son centrales a la organización de la vida social, están ideológicamente definidas, y reflejan (y construyen) diferentes sentidos de vida social en el marco de relaciones de poder.

semanalmente, nas quintas-feiras, com início às 7h00 da manhã e término às 10h35 minutos, com um intervalo de 15 minutos, às 8h15.

Em resumo, os instrumentos de pesquisa utilizados são:

Quadro 1: *Instrumentos de pesquisa*

Instrumentos	Descrição	Especificações
Observação participante	Junho a outubro de 2019	Disciplina de Produção de Texto ministrada às quintas-feiras, das 7h00 às 10h35.
Levantamento histórico-cultural regional e local	História da constituição da região Nordeste; História do Rio Grande do Norte; Visita guiada ao Museu Rural de Jesuínópolis	Os livros são produções de historiadores e escritores regionais e locais.
Documentos	PPC do curso de Letras; Ementa da disciplina de Produção de Texto	
Diário de Campo	Anotações em diário de campo das interações no <i>lócus</i> de pesquisa	As anotações em diário de campo aconteciam durante e logo após a aula ministrada.
Registros fotográficos	Espaço da universidade; Espaço da cidade; Espaço da região do Seridó	Arquivo pessoal e, também, publicações da página da rede social Instagram @jesuinopolisdeacucar e arquivos da moradora de Jesuínópolis Claudia Tomé.
Questionários	Quatro questionários	Três questionários foram impressos e aplicados em sala de aula; Um questionário foi enviado via aplicativo <i>WhatsApp</i> .
Narrativa autobiográfica produzida pelos participantes da pesquisa	Cinco autobiografias	As autobiografias tiveram a orientação de trazerem memórias sobre a vida escolar e a relação do participante com a leitura e escrita e com a profissão professor.
Resenhas acadêmicas	Foram produzidas duas resenhas por participante da pesquisa. As resenhas foram entregues no dia 16/10/2019 e faziam parte da composição	Os comandos das resenhas orientavam os participantes a relacionarem suas vivências com as temáticas dos textos.

	parcial da nota da disciplina de Produção de Texto.	
--	---	--

Fonte: A autora.

Zavala (2020, p. 207) discute que a etnografia consiste em descrever e interpretar as práticas da experiência cotidiana a partir das vozes dos atores sociais. Desta forma, a unidade de análise não é o texto por si só, mas as práticas de linguagem nas quais os textos são produzidos, o que nos permite unir a análise do texto com a análise do contexto.

Ao contrário do que às vezes se acredita, a etnografia não é apenas um método [...] a etnografia como metodologia supõe o envolvimento mantido pelo pesquisador por um longo período de tempo em um lugar específico (ou lugares) e a combinação (e contraste) de várias fontes de informação e observação. Este último implica o uso de pelo menos dois métodos básicos: observação (participante e não participante) das práticas e conversa casual com as pessoas. O objetivo do envolvimento prolongado e a combinação de vários métodos é chegar a compreender os significados situados, complexos e dinâmicos das práticas dos participantes de um olhar êmico ou, em outras palavras, de um olhar 'interno' aos sujeitos participantes da pesquisa. Isso, por sua vez, nos leva a conceber a etnografia como uma teorização profunda que compreende a lacuna ontológica entre texto e contexto. A partir dessa conceituação mais ampla, a etnografia nos permite relacionar a análise do texto entendido eticamente na perspectiva do pesquisador com as compreensões informadas pelos participantes do estudo em um determinado contexto histórico (ZAVALA, 2020, p. 207. Tradução nossa²⁷).

A etnografia da linguagem possibilitou, além de uma análise mais orientada para os atores sociais, os meus alunos, compreender o modo como o significado é

²⁷ A contraposición de lo que a veces se suele creer, la etnografía no constituye solo un **método** específico, que implicaría, por ejemplo, hacer entrevistas a profundidad. Si bien la etnografía se asocia con métodos particulares, es importante situarla también como una **metodología** y como una **teorización profunda** de las acciones humanas (Lillis, 2008). Más allá de métodos puntuales, la etnografía como **metodología** supone el involucramiento sostenido del investigador a lo largo de un tiempo prolongado en un lugar (o lugares) específicos y la combinación (y contraste) de varias fuentes de información y observación. Esto último implica el uso de por lo menos dos métodos básicos: la observación (participante y no participante) de prácticas y la conversación informal con las personas. El objetivo del involucramiento prolongado y la combinación de diversos métodos es llegar a comprender los significados situados, complejos y dinámicos de las prácticas de los participantes desde una mirada émica o, en otras palabras, desde una mirada "interna" a los sujetos que participan en la investigación. Esto, a su vez, nos lleva a concebir la etnografía como una **teorización profunda** que ayuda a comprender la brecha ontológica entre texto y contexto. Desde esta conceptualización más amplia, la etnografía nos permite relacionar el análisis textual comprendido éticamente desde la mirada del investigador con las comprensiones informadas émicamente por los participantes del estudio en un contexto histórico particular.

construído de forma situada (ZAVALA, 2020), dentro de ações e como parte de processos ideológicos. Ao lançar questionamentos sobre ideologias de linguagem hegemônicas, pautadas na Modernidade e no capitalismo recente, distancio-me de teorizações homogêneas sobre escrita. Desse modo, esta Tese reconhece posições hegemônicas nas hierarquizações sociais, culturais e discursivas, amparo que a Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) possibilita ao pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos.

No intuito de criar “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14; FABRÍCIO, 2006), entendo que realizar uma pesquisa em contexto de letramento acadêmico é uma prática problematizadora, isto porque envolve

[...] contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção do conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação; que adota um modelo de teoria crítica entendida [...] como exame de suas pressuposições e condições da possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com desdobramentos éticos do conhecimento produzido. (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61)

É exatamente por problematizar o letramento acadêmico no curso de Letras e no interior potiguar que trago a colonialidade do poder, saber, ser e da linguagem. A história da colonização do Rio Grande do Norte mostrou o modo como as relações de poder, nas suas diversas teias, exercem a configuração de dizeres e saberes sobre o Nordeste e sobre o Sul/Sudeste do país, em um jogo antagônico entre as duas regiões. O eixo de diferenciação e comparação ideológico (GAL & IRVINE, 2019) entre as duas regiões foi tensionado nas minhas aulas e ideologias de linguagem coconstruídas nas práticas de letramento acadêmico. Por isso, diante da estruturação do poder por meio do colonialismo, compreendo as dinâmicas constitutivas da modernidade/capitalismo e da pós-modernidade e capitalismo recente.

Nos capítulos e seções anteriores, discuti os efeitos do colonialismo imposto pela Europa em diversos países colonizados, especificamente na colonização da região nordestina brasileira. Tais efeitos são sentidos no funcionamento das hierarquias, na desigualdade econômica, nas relações sociais discrepantes, efeitos estes que foram tensionados nas interações e nas negociações de identidades (ZAVALA, 2010) com meus alunos, cujas categorias de raça e classe social foram tensionadas pelo trabalho ideológico da linguagem (GAL & IRVINE, 2019), por meio de comparações e diferenciações (processos de rematização, recursividade fractal e apagamento) entre as regiões Nordeste e Sul/Sudeste. Comparações e diferenciações alicerçadas em dicotomias (branco *versus* não-branco; centro *versus* periferia; língua padrão *versus* diversidade da linguagem), dicotomias excludentes, estereotipadas e preconceituosas.

Neste enquadre interpretativo, a colonialidade mantém e estrutura as relações de poder, de saber, de ser e de linguagem. E a linguagem, no seu papel central, produz práticas de significações que apontam tanto para a ideologia de língua nacional articulada com os Estados-nação quanto a ideologia de grafocentrismo e de padronização linguística, ideologias que produzem assimetrias, classificações das pessoas no mundo social, desigualdade econômica e discriminação racial. Os estudos de letramento (KLEIMAN, 1995, p. 16) examinam os usos da escrita desde o Século XVI e analisam a emergência do Estado como uma “unidade política, de formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas das grandes massas que incorporam às forças de trabalhos industriais”, o que intimamente relaciona-se com o desenvolvimento da ciência, com a padronização linguística, com a emergência das escolas e universidades (e a (re)produção do conhecimento ocidental) e com o aparecimento das “burocracias letradas como grupos de poder” nas cidades.

Com atenção para estudos que buscam compreender as condições de uso da escrita e os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, os estudos de letramento utilizaram metodologias e pesquisas para entender como e quais os efeitos das práticas de letramento em microcontextos (KLEIMAN, 1995, p. 17) e buscaram se distanciar de estudos sobre os efeitos universais do letramento. Já é de conhecimento que a escola é considerada a mais importante das agências de letramento, preocupada com um tipo de prática de letramento, a aquisição de um

código (alfabético, numérico), geralmente como uma habilidade técnica e de competência individual. Nas teias e efeitos da colonialidade de poder, a produção do conhecimento escolar privilegia grupos dominantes que sustentam o poder hegemônico, branco e firmado no eurocentrismo e, em conjunto com esta produção do conhecimento, está a universidade.

Desta forma, a diversidade de práticas sociais, culturais e de letramento dos diferentes grupos que usam a escrita, pouco ou quase nunca são considerados neste modelo de letramento que privilegia apenas um grupo, o dominante, com privilégios sociais, econômicos e raciais. Nos perigos desta hierarquização de saberes, Kleiman (1995, p. 28) afirma que há problemas na associação entre escrita e desenvolvimento cognitivo, associação presente na classificação de grupos considerados letrados ou escolarizados e não-letrados, alfabetizados e não-alfabetizados. Esta associação produz a comparação destes grupos e os grupos letrados podem ser considerados como “a norma, o esperado, o desejado”. Norma que se sustenta e é sustentada por seus membros pertencerem e/ou (re)produzirem culturas ocidentais letradas. Em contrapartida, os grupos considerados não-letrados podem ser associados às concepções deficitárias de letramento, reproduzindo, assim, o preconceito.

As diferenciações entre os grupos tensionam ideologias de linguagem, nas quais destaco as ideologias de padronização linguística, língua nacional e grafocentrismo contrapostas à ideologia de diversidade da linguagem, uma vez que priorizar um modelo de produção de conhecimento, por meio da escrita e da língua legitimada como “norma-padrão”, apaga (GAL & IRVINE, 2019) modos outros de produção de conhecimento, outras práticas de letramento, outras linguagens e outras pessoas, principalmente de grupos que não têm sua tradição linguística pautada na escrita ou no padrão escolarizado de escrita. No olhar para a hierarquização de saberes, institui-se uma identidade superior (no caso, letrado, alfabetizado) ao constituir constructos inferiores (analfabeto, incapaz, aquele que “não sabe ler e escrever”... etc.). Os efeitos de apagamento agem na exclusão das identidades inferiorizadas do que é considerado norma-normais (MIGNOLO, 2008).

É assim que, pautada no conceito de letramento cunhado por Street (STREET, 1984, 1993, 2014; 2007), entendo que a linguagem, e mais especificamente a escrita, não é neutra e objetiva e que, se a linguagem e a produção e circulação do conhecimento científico forem concebidos como

transparentes, a centralização do poder nos moldes eurocêntricos e a subjetivação das pessoas no mundo reafirmarão formas de ocidentalização e subalternização dos saberes e poderes sociais.

Street (1984) reconhece que as agências de letramento, penso aqui na universidade, geralmente trabalham com um modelo autônomo de letramento, concebendo a autonomia da escrita, ou seja, refere-se ao processo de desenvolvimento de habilidade de aquisição da escrita, na qual o sujeito adquire as tecnologias da escrita e da leitura dissociadas de um contexto sócio-histórico (STREET, 1984, p. 19-42; KLEIMAN, 1995). A escrita, assim, é reconhecida como um produto completo, técnico e independente da sua condição de produção.

Em contrapartida ao modelo autônomo, Street (1984, p. 44-65) apresenta o modelo ideológico de letramento. Não entendo esta segunda concepção como antagônica em relação à primeira, mas como um modelo que proporciona uma compreensão de que todas as práticas de letramento são aspectos da cultura e de estruturas de poder. Desse modo, sendo uma prática discursiva e social, a aprendizagem da leitura e da escrita associa-se às questões identitárias e sociais e, por conseguinte, às questões culturais e ideológicas. Nessa perspectiva, esta concepção de letramento considera o contexto sócio-histórico. “As práticas de letramento mudam segundo o contexto” (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Pasquotte-Vieira & Fiad (2015, p. 696) articulam a perspectiva linguístico-dialógica-bakhtiniana e a abordagem etnográfica dos Letramentos Acadêmicos como forma de investigar a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas. Afirmam que, embora nesta proposta o texto seja essencial para a análise, o olhar do pesquisador é para além do texto, no sentido de refletir sobre estas práticas em situações concretas, considerando as condições de produção e, também, sobre o processo de significação para os sujeitos, suas trajetórias de letramento.

Zavala (2010, p. 72) analisa dados de letramento acadêmico da aluna, e participante da sua pesquisa, Paula. Tais análises confirmam que a leitura e a escrita são sistemas simbólicos indissociáveis de valores sociais e culturais. O letramento, desta forma, é definido como forma de usar a linguagem, sendo diferentes os modos de “pensar, atuar, valorizar e falar” de grupos sociais minoritários cujas práticas e contextos se afastam do letramento acadêmico. É assim que o texto acadêmico é compreendido “associado a um tipo de identidade, a uma forma de ser que vai além do aspecto técnico de ler e escrever” (ZAVALA, 2010, p.

82). A identidade não é estática, pelo contrário, há a possibilidade de assumir diferentes identidades de acordo com as circunstâncias, e escrever e pensar assume uma acepção além da cognitiva, envolvendo aspectos de identidade e afeto.

Em uma abordagem crítica, entendo que o letramento escolar e acadêmico são formas de legitimar práticas sociais que, ideologicamente, foram legitimadas em uma relação de poder. Grupos sociais, cujo uso da linguagem difere daqueles usos da escola, encontram empecilhos e se posicionam em desvantagem, se comparados aos grupos inseridos em práticas do discurso ensaístico e expositivo, por exemplo. Problemas relativos à leitura e escrita são, muitas vezes, resultantes da falta de familiaridade com o discurso acadêmico (ZAVALA, 2010, p. 73). Trata-se de uma questão sócio-cultural e ideológica.

A universidade pública no interior potiguar, *lócus* da pesquisa, tem seu papel social intensificado no contexto das políticas públicas voltadas para a expansão e interiorização das universidades brasileiras. A universidade, localizada em região periférica, também do ponto de vista da geopolítica do conhecimento (ZAVALA, 2010; TORQUATO, 2021), possibilitou que sujeitos antes posicionados à margem da produção do conhecimento acadêmico ingressassem neste espaço em que foram excluídos.

A desproporcional assimetria ao acesso do conhecimento acadêmico é vista, no Brasil, na predominância das Instituições de Ensino Superior centradas nas capitais e nas regiões Sul e Sudeste do país. O fato de o *Campus* em estudo ter sua sede no interior do estado possibilita refletir sobre a descentralização do acesso às universidades e, conseqüentemente, as formas e relações outras de produção do conhecimento.

Porém, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a interiorização da universidade oportuniza o acesso à produção do conhecimento pela população antes excluída, esta mesma universidade também está inserida na conjuntura brasileira que, assim como outros contextos de países colonizados e colonializados, fundamentou suas universidades a partir das relações de saber, poder, ser e de linguagem (VERONELLI, 2015) sustentadas pela colonialidade (ZAVALA, 2010; TORQUATO, 2021). Em outras palavras, a partir do conhecimento produzido com caráter eurocêntrico e hierarquizador, que privilegia determinados tipos de conhecimento – do homem branco europeu - em detrimento a outros saberes possíveis.

Zavala (2010) chama a atenção ao fato de que a racionalidade científica da modernidade europeia dominante sobressalta a ideia de que o científico vai além dos aspectos sociais e políticos do mundo, no objetivo de “captar a verdade que é inerente ao objeto que estuda”. O ocidente, ao mesmo tempo que é reconhecido como racional, disciplinado e abstrato, diferencia-se e classifica outras culturas como “pré-rationais, espontâneas, imitativas e dominadas pelo mito e pela superstição” (p. 85). Nesta ideia, a busca das Ciências Humanas pelo “progresso histórico” deslegitima diferentes vozes sociais e formas outras de produção de conhecimento.

O trabalho de Torquato (2021, p. 351) constata a articulação entre raça – classe – gênero, amparado em estudos sul-africanos, e assinala a relação entre a “normatividade linguística e a normatividade dos conhecimentos, que estão na base na hierarquização linguística e a hierarquização epistêmica”. É aí que o modelo de letramento ideológico, cunhado por Street (2014, p. 481), possibilita articular:

[...] atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento em quadros institucionais específicos. Esse modelo não concebe as práticas de letramento como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temáticas; examina, também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer.

Maher (2007, p. 267) afirma que, apesar de pouco conhecida, uma educação para a interculturalidade deve ter como exigência duas bases: a primeira é “aprender a aceitar o caráter mutável do outro”, ou seja, rejeitar que a cultura é estática e que o fato desta ser mutável, híbrida, não implica uma “perda cultural”. A segunda exigência para uma educação voltada para a interculturalidade, segundo Maher (2007, p. 267), é a necessidade de “aprender a destotalizar o outro”, ou seja, deixar de ver o outro de forma única, baseado em padrões modelares.

A produção do conhecimento que leva em conta as “mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica” (MOITA LOPES, 2007, p. 21) problematiza a necessidade de pensar modos outros de produção de conhecimento nas principais agências de letramento, a escola e a universidade. Especificamente no campo da linguagem, cabe questionar o modelo de ciência linguística que se consagrou em dicotomias, excluindo o que/quem fugia ao modelo de ciência que se pretendia

alcançar (MUNIZ, 2016, p. 770) e se distanciar de teorias que concebem a cultura e sociedade como elementos extralinguísticos.

Kassandra Muniz (2016, p. 771) desestabiliza a centralidade do paradigma dominante de ciência, cartesiano e racionalista, e destaca que se “esta ideia de língua contaminada, impura, maculada pelo exterior a ela tivesse ficado apenas no campo acadêmico, não causaria tantos danos, mas a própria sustentação de ciência linguística se apoia nessa visão”. A autora critica esta visão presente nas escolas: “É por isso que não interessa o que o falante leigo reflete sobre a língua, mas apenas o que ele diz na língua para que nós possamos descrever, enquadrar e corrigir imediatamente fazendo com que não se sintam adequados” (MUNIZ, 2016, p. 771).

Ao definir letramentos no plural (STREET, 1984), é possível identificar que o domínio da língua escrita (leitura ou escrita) acontece de maneira não natural. A familiaridade do indivíduo com o texto escrito é construída não somente na escola, mas por meio de outros domínios, como família e igreja, por exemplo, que levam o sujeito a adquirir padrões culturais de interação com textos escritos, os quais também são marcados por relações de poder porque a linguagem é ideológica.

Desse modo, em uma prática de letramento, os participantes não aprendem somente o conteúdo que estão lendo, discutindo ou escrevendo, mas o modo como tal leitura é realizada, o papel do texto escrito e dos participantes da interação, ou seja, aprendem e trabalham também relações de poder e de identidade em jogo nessa prática. Em nossa discussão, participar de um evento de letramento, considerando que os participantes trazem modos culturais de práticas das quais já participam, envolve muito trabalho ideológico da linguagem, e envolve reconhecer que a escrita teve sempre um papel bastante central no colonialismo e na colonialidade.

Em um país geograficamente extenso, cultural e linguisticamente disperso e diverso como o Brasil, faz-se necessário reconhecer a diversidade cultural que o constitui, considerando a especificidade de cada grupo social, as diferentes condições sociais e econômicas construídas historicamente, com diferentes tipos de bens culturais, com diferentes usos do material escrito, “[...] portanto, grupos que atribuem diferentes valores às práticas de leitura e escrita, que vivenciam práticas sociais de leitura e escrita peculiares” (SOARES, 2011, p. 62) e que são diferentemente representados, ou apagados, dos textos escritos que circulam e que constituem a historiografia oficial do país.

Após este enquadramento epistemológico e metodológico, apresento as narrativas das aulas ministradas. Os dados foram gerados após submissão e aprovação no Comitê de Ética da UEM (Parecer n.º 3.402.857). Apresento sequências de falas dos participantes que foram registradas por meio de diário de campo²⁸.

3.3 “Aconteceu algo meio parecido aqui”: a aula e o filme “Narradores de Javé”

Ao entrar na universidade, um pouco antes das 7h da manhã, no dia 19 de setembro de 2019, alguns alunos estavam pelos corredores e, também, nos bancos dispostos em todo *Campus*. O *Campus* tem espaços de socialização e acolhimento: muitas flores típicas da região, duas grandes árvores e bancos próximos aconchegam alunos, professores e técnicos-administrativos em diferentes momentos ao longo do dia. Os alunos conhecem quem ali trabalha e vice-versa, o que torna esse espaço um ambiente integrador e de boa convivência.

Figura 8 – Imagens dos espaços de socialização do campus



Fonte: A autora.

²⁸ Saliento ao leitor que os registros em diário de campo aconteciam durante e logo após as aulas. Os registros da interação dos meus alunos na aula aconteciam quando eles protagonizavam as discussões. Após o término das aulas, eu permanecia em sala e fazia mais registros. Com a finalidade de uma organização nesta Tese, as sequências de falas estão apresentadas por fragmentos, numeração e a data do registro (Exemplo: Fragmento 1 – Anotação em diário de campo, 19/09/2019). Optei por não fazer o registro audiovisual porque, diante dos estranhamentos vivenciados e já relatados neste trabalho, senti um receio de intimidar os meus alunos com a gravação. As sequências de falas integram a triangulação dos dados e contribuem, na análise das resenhas, para explicar como ocorreu o trabalho ideológico da linguagem.

Figura 9 - Imagens das flores no Campus.



Fonte: Claudia Tomé

Naquela manhã, alguns alunos estavam de moletom e/ou blusas de frio e Meredith disse ao me ver:

Meredith: Hoje tá frio, Aline. Tu deve tá gostando.

Aline: tô procurando o frio, mas até agora não achei.

Fragmento 1– Anotação em diário de campo, 19/09/2019

Cheios de cumprimentos e risos, os discentes se juntavam em pequenos grupos, embaixo das árvores, socializando as rotinas. De alguma forma, os estudantes já se conheciam antes do ingresso na universidade. Eles residem na cidade, *lôcus* da pesquisa, ou nas proximidades, cidades com poucos habitantes. Sejam da zona rural ou não, a grande maioria chega na universidade por meio de transporte público, ônibus cedidos pelas prefeituras, ou, quando não possuem este recurso, dividem o gasto da locação de um micro-ônibus ou van para fazer o percurso. Em caso de transporte particular, a moto prevalece como veículo principal dos estudantes.

Na turma do primeiro período, as nossas aulas se concentravam nos primeiros horários. Admito que, quando iniciei as aulas, tive a impressão de que eles ficavam tentando entender “quem eu era”. Com sotaque distinto ao deles, eles me olhavam curiosos. Tímidos, permaneceram bem quietos nas primeiras semanas de aula. Conforme o tempo passou, a nossa rotina familiarizou-se em sala de aula e intensifiquei perguntas sobre a região, a culinária, as festas típicas e os alunos possibilitaram uma maior abertura e, a partir de então, a introversão de alguns resultou em extroversão, brincadeiras, piadas, comparações entre o “jeito de falar” e troca de receitas. Receptivos, os alunos levavam para as aulas doces, bolos, cuscuz, frutas da região para eu experimentar.

Foi necessário aguardar alguns minutos para iniciar a aula, tempo estimado para que os transportes chegassem com os alunos. Nesta espera, eu escutava e conversava com os acadêmicos. Em uma destas conversas, eu liguei o ar-condicionado da sala e pedi para Meredith fechar a porta. Ela, educada, fechou a porta, riu e disse:

Meredith: Eu acho chique este /R/ da Aline. “Porrrta”. Se eu chegar em casa e disser pra ‘voinha’ desta forma, ela vai me perguntar se eu endoidei ou se eu virei fazendeira.

Fragmento 2– Anotação em diário de campo, 19/09/2019

Os alunos que estavam na sala riram da colocação da colega e começaram a falar palavras, acentuando o /R/ retroflexo e o falar “chiado”, como eles afirmavam. Eu, querendo manter a conversa e entender a perspectiva sobre o meu sotaque, disse:

Aline: Mas olha só... o que é que tem este meu /R/ assim, como você diz?

Meredith: é /R/ de gente chique, de gente loira igual a tu. Tu fala bonito.

Fragmento3– Anotação em diário de campo, 19/09/2019

Neste instante, os alunos das cidades vizinhas abriram a porta e o assunto não foi retomado na sequência. Iniciei a aula, mas fiquei com aquela fala.

É importante dizer que o semestre estava muito condensado, no sentido de que o calendário acadêmico previa três semestres letivos em praticamente um ano (pouco tempo de recesso acadêmico entre um semestre e outro, e o retorno das aulas, após as férias do final de ano, foi datado em janeiro para término do semestre). O ritmo mais intenso era decorrente de uma greve dos servidores públicos da universidade, em ano anterior. Por isso a tentativa de regularização do calendário e o ano de 2019, com a eleição de uma nova representante do governo estadual, envolvia os sentimentos e as expectativas dos professores, técnicos-administrativos e alunos que viveram diretamente as dificuldades do governo anterior.

Naquela manhã, o nosso foco de estudo era a resenha acadêmica, cujo texto motivador era a produção cinematográfica “Narradores de Javé”. É importante

contextualizar que as aulas sobre o gênero “resenha acadêmica” acontecem depois de aulas referentes ao resumo acadêmico. Foram dois encontros anteriores (total de 8 horas/aula) sobre resumo acadêmico. Nestes encontros, os alunos tiveram contato com estratégias de sumarização de textos, temáticas, tipos de resumo, estrutura do resumo e, também, sobre o estilo de linguagem dos resumos que circulavam em diferentes esferas sociais. Trabalhamos com dois textos principais sobre resumo acadêmico²⁹ e atividades sobre menção ao autor(es) do texto, atribuição de atos ao(s) autor(es) do texto e diferença entre plágio e paráfrase.

Na aula sobre resenha, exibi o filme e pude observar que os alunos identificavam características do cenário, dos personagens e da temática com a vida vivida por eles.

Davi: Aline, é assim mesmo que a gente brincava na rua.

Jorel: Parece a casa de voinha.

Nanduí: Eita que a gente faz esta zoadá também.

Fragmento 4– Anotação em diário de campo, 19/09/2019

Riram bastante das colocações do personagem principal, Antonio Biá e abordaram, após a exibição do filme, como a “pequena cultura” era esquecida em nome do “progresso” e as diferenças entre a cidade do interior e a capital.

Davi: Cidade pequena fica esquecida perto das grandes.

Aline: Fica esquecida... mas como assim? Vocês podem me explicar melhor?

Jorel: Quando eu fui para Natal, o pessoal de lá fica falando que a gente é de cidade pequena, que não sabe como que a gente vive em Jesuínópolis.

Meredith: É como se fosse outro estado, é tudo muito diferente lá (Natal).

Nanduí: É tipo assim... Quando a gente fala que mora no Rio Grande do Norte,

²⁹ DIONISIO, Ângela Paiva et al. (Org.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 138-150 ; RIBEIRO, Andrea Lourdes. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. REVISTA CIENTÍFICA DA FAMINAS – V. 2, N. 1, JAN-ABR de 2006.; Atividade baseada em dados recolhidos em: http://www.rainhadapaz.g12.br/projetos/portugues/producaotextos/resumo_nbr6028.htm Acesso em: 06 jul. 2019.

vem aquele pensamento de que a gente vive na praia... eu quase é nem fui muito pra praia... quando fui, foi para Tibau, a praia dos pobres.

Davi: Tu já foi pra Tibau, Aline? Não, Aline tem cara que vai para Natal, pra Pipa.

Aline: Conheço Tibau, gostei muito. Não conheço Pipa. Por que vocês acham que eu não iria para Tibau e sim para Pipa?

Davi: Porque tu é loira, fina, tu já nasceu pronta mulher. Eu imagino Aline ali, na varanda, tomando um chá das cinco, toda linda... ou com aqueles roupão, de novela, tu sabe?

Fragmento 5- Anotação em diário de campo, 19/09/2019

Eu, imaginando a cena, ri muito. Toda a sala começou a rir. Afirmei que nunca tinha vivido aquela cena e fui pontuando, como uma forma de me explicar ou justificar, talvez, que aquela imagem não era minha. Comentei que eu não tinha costume de tomar chá das cinco, no modelo inglês, e que nunca tive roupão de novela, sequer roupão. Na varanda eu costumava secar a roupa no varal disposto e, quando muito, deitar na rede, que era a parte mais gostosa para mim. Porém, como havia algumas rãs, eu quase não fazia, por medo do animal pular em mim. Os discentes riram mais ainda.

Retornando ao tema da aula, perguntei o motivo do Vale de Javé ser inundado e a opinião dos alunos sobre o valor da escrita em nossa sociedade, ao que eles argumentaram:

Meredith: A vila, o Vale de Javé... foi inundado porque não tinha documento. O povoado era de analfabetos, então eles não 'existiam' para as autoridades.

Aline: E por que eles não existiam? Por que só alguns saberes são valorizados e outros não?

Davi: Por que eles não existiam? Porque eles não sabiam ler e escrever! E quem não sabe ler e escrever é excluído, porque não consegue ler uma placa, fazer coisas na vida.

Vera Lucia: Neste filme, o analfabeto... Painho e mainha não sabem ler e escrever muito bem não... eu que fico lendo os boletos, pagando no banco para eles, tudo que chega eles pedem para eu ler...

Davi: Tem muitos aqui, Aline, que são os primeiros da família a estudarem na universidade... os primeiros que serão formados em universidade... Tem muito analfabeto aqui na cidade, gente idosa, tu sabe?

Kim Taekyung: A escrita tem muito valor, ler e escrever tem muito valor na nossa sociedade.

John Snow: Painho e mainha sempre disseram para estudar, pra mudar de vida, ter diploma e ter mais oportunidade que eles. Vida sofrida...

Maria: Fui criada por voinha e voinho e eles não sabem ler, escrever, assim como ensinam na escola... sabem ler uma lista para ir no mercado, estas coisas, mas pegar livro não sabem não... mas tu sabe que voinho plantou por muito tempo nestas terras, fazia conta de cabeça, dividia a produção, sabia quanto ia dar de lucro, sem nem ter ido na escola direito... Ele sustentou a casa e não tô falando de muito tempo não, foi anos atrás, formou quase todos os filhos...

Vera Lucia: Conhecido meu constrói casa sem ter frequentado escola. Faz os cálculos, tudo de cabeça ou com papel pequeno, faz o projeto na cabeça do jeitinho que o cliente pede, sabe das coisas. Constrói, muitas das vezes, melhor que engenheiros.

Davi: Mas minha gente, se não tem diploma, não tem como comprovar o que sabe, por isso quando Aline pergunta o porquê que só determinados saberes são valorizados, é porque se não tem como comprovar, não conta... Porque cada um sabe de uma coisa e como vai fazer? Cada um tem sua versão das coisas. E estes saberes que não são ensinados na escola, não valem parece, tem que ser comprovado no papel e o papel, como estamos falando aqui, às vezes não comprova é nada...

Fragmento 6- Anotação em diário de campo, 19/09/2019

Fiz poucas interferências na aula. Conforme a interação era mantida, eu fazia algumas perguntas para possibilitar o engajamento dos alunos na temática. Eu insistia nas perguntas que, de alguma forma, eles poderiam relatar se já haviam vivenciado algo parecido, se já conheciam, de maneira semelhante ou diferente, a história contada no filme. Neste momento, os alunos começaram a relatar experiências.

Francisco: No filme, por não saberem ler e escrever, eles foram esquecidos e em nome da tecnologia da cidade grande, a vila foi inundada...

Davi: Aconteceu algo meio parecido aqui... Quando pegou fogo na Serra (como agora aconteceu), as pessoas iam lá ajudar a tirar os moradores das casas, porque estava pegando fogo ao redor, em tudo... mas alguns moradores, principalmente os velhinhos, eles não queriam sair não, uns até diziam que se fosse pra pegar fogo, pegavam neles também. Aquele apego na casa, faz parte da identidade deles né... igual no filme, o Vale de Javé faz parte da vida de cada um...

Helena: É forte quando mostra aquela senhora no filme dizendo para as autoridades que o marido, filho dela estavam enterrados ali e ela não iria sair... é muito forte. É identidade dela, a identidade dela tá no lugar.

Kim Taekyung: Pra muitos, o que é aquele lugar? Um nada... mas pra quem vive lá, é muito importante, porque tem história de vida...

John Snow: É igual quando o pessoal do Sul, de São Paulo pensam na gente aqui, no sertão do nordeste. Pensa que a gente não sabe nada, ri do nosso sotaque, que a gente é atrasado... primo meu foi para São Paulo e eles riram do jeito dele de falar. Não tô falando de tu não, Aline, tô falando do pessoal que mora lá

Nanduí: Em Natal também riem...

Katherine Jane: Nós somos atrasados, eu acho... porque as coisas demoram para chegar aqui. Tipo cinema: eu nunca fui ao cinema, tem em Mossoró, até em Catolé do Rocha tem cinema... mas nunca tive dinheiro para ir e também alguém que levasse, nunca fui não... Aline até tentou levar a gente, mas não tinha transporte, o ônibus da universidade não tinha vaga, é pouco ônibus para tanta gente querendo. Estas coisas assim eu acho a gente atrasado. E como é que a gente vai competir vaga de concurso, seleção qualquer com o pessoal da capital, do Sul? Eles têm mais condições que a gente, vivem com cinema, arte, estudam em escola com recursos que a gente não tem não... É desigual

Fragmento 7- Anotação em diário de campo, 19/09/2019

Quando perguntei sobre a arte e os artistas da cidade, Meredith respondeu, rindo:

Meredith: A gente tem artesanato, na cidade tem repentista, poeta, tem turismo aqui na Serra Ondulada, tu pode subir a serra e descer, tu até saltou de Parapente da Serra, foi não Aline? Ah... Tem o São João, as quadrilhas, tu foi no São João? Tem a Festa da Cultura... ah, e tem Jesuíno Brilhante, o nosso cangaceiro, que tirava dos ricos pra dar para os pobres.

Aline: E sobre a arte local? Vocês conhecem os museus da cidade, a história de Jesuinópolis?

Kim Taekyung: Conheço o que foi trabalhado na escola.

Davi: Tem museu aqui que não conheço não.

Helena: Tive professor que escrevia poesia, conheço um pouco. João Kleber: Na festa cultural, na escola, eles vendem os livros lá.

Kim Taekyung: Já li Vidas Secas, de Graciliano.

João Kleber: Todo mundo sabe é de Jesuíno Brilhante, acho eu.

Fragmento 8- Anotação em diário de campo, 19/09/2019

Já no final da aula, pedi para os alunos escreverem, em casa, um resumo sobre o filme “Narradores de Javé”. Esta atividade era para que eles se organizassem na hora de escrever a resenha, que ainda iríamos trabalhar. Poucos fizeram este exercício.

3.4 “*Não fui preparado para ler texto científico*”: a aula e o texto de Virginia Zavala

Na aula, ministrada no dia 26 de setembro de 2019, tomamos como referencial para discussão o texto da Virginia Zavala (2010). As carteiras da sala estavam dispostas em um grande círculo. Iniciei a aula perguntando aos alunos:

Aline: O que vocês acharam do texto?

Helena: É um texto difícil.

Davi: Não entendi muita coisa não.

Fragmento 9 - Anotação em diário de campo, 26/09/2019

Nesta roda de conversa, fui insistindo para que eles ressaltassem, lessem, falassem do texto em si. Poucos alunos tinham lido o material, muitos afirmaram “*que estavam sem tempo, muita coisa da universidade para fazer*”. Outros, como John Snow, disseram que “*escolhiam uma disciplina por semana para ler os textos*”. A maioria não apresentou o motivo de não ter lido o material.

Aqueles que leram, comentaram sobre a Paula, que se sentiam como ela, perdidos quando “*tinham que fazer citação*” ou que tinham a sensação de que, na universidade, “*a opinião deles não valia*”.

Helena: Na escola era diferente escrever, a gente não precisava ficar provando da onde tirava as coisas.

Nanduí: Agora a gente tá aprendendo a escrever de verdade.

João Kleber: Não me sinto à vontade para escrever.

Flor: É que eu não sei escrever ainda, Aline, é muita regra.

Helena: O texto da Zavala é difícil de entender, sobre letramento né.

João Kleber: Na escola a gente não lia texto igual os daqui.

Vera Lucia: Quando eu pego texto pra ler, pode ser de Linguística, de teoria, é muito difícil, porque é um jeito, palavras, tudo muito diferente pra mim.

Maria: Eu sofro a moléstia para entender estes textos viu.

Meredith: é depois de muito moído que eu consigo entender só um pouco, igual este de Zavala.

Fragmento 10- Anotação em diário de campo, 26/09/2019

Quando indaguei o motivo de ficarem inseguros com a leitura e escrita na universidade, eles afirmaram que:

João Kleber: Não fui preparado para ler texto científico.

John Snow: Na escola eu lia, mas quando chega na universidade é um susto, porque vejo que eu não sei é nada e entendo pouca coisa.

Frank: Parece que aquilo que aprendi na escola não valeu pra nada.

Francisco: Eu leio e escrevo errado, mas vou aprender, é letramento isso?

Fragmento 11- Anotação em diário de campo, 26/09/2019

Nesta interação, ressalttei, lendo em voz alta, um trecho do artigo de Zavala, especificamente este:

A partir deste contexto, o conceito de letramento envolve saber como falar e atuar em um Discurso, e o letramento acadêmico, como falar e atuar em Discursos acadêmicos. Isso significa que o letramento não é algo que se pode ensinar formalmente em uma série de sessões introdutórias (ZAVALA, 2010, p. 72-73).

Perguntei aos discentes o que eles tinham entendido sobre letramento e, principalmente, sobre letramento acadêmico a partir da leitura do texto de Zavala (2010). Após um grande silêncio, duas alunas disseram:

Helena: Letramento é tu saber usar a escrita. Zavala afirma que é saber atuar, pensar, sentir e valorizar em um discurso.

Maria: É uma forma de usar a língua.

Aline: O letramento... ele tem relação com práticas culturais? Assim: vamos pensar nos indígenas. Os indígenas, muitos possuem/possuíam a oralidade como prática de linguagem. Não tinham a grafia como nós a temos. Estou falando de forma bem geral, sem me aprofundar em uma ou outra etnia. Desta

forma, a memória, a cultura indígena tem na oralidade a sua forma de resistir, de ser passada para outra geração, de perpetuar seus ensinamentos, sua história, sua identidade, quem eles são. Imaginem vocês: após a colonização, com a chegada dos europeus aqui, toda violência física, escravização, mortes, violência simbólica também... nós vimos que a escrita tem um valor em uma sociedade considerada 'grafocêntrica' – a grafia sendo o centro. A escrita com valor de verdade. E os indígenas, com suas práticas culturais e, por isso, de linguagem alicerçadas na oralidade... o que aconteceu com eles?

João Kleber respondeu: Muitos não resistiram, por violência, mas também porque não tinham esta cultura de escrita. É muita coisa envolvida.

Aline: Isso... Hoje em dia, fruto de um processo histórico, os indígenas são posicionados à margem de uma sociedade que vê na escrita o valor de verdade, a escrita é legitimada, com valor social e cultural. Temos em média 180 línguas indígenas no Brasil e muitos não sabem, não veem, porque estruturalmente eles são invisibilizados. Olhem para vocês, nesta sala de aula... a gente pode se perguntar: cadê os indígenas aqui, na universidade?

Mais: na cidade, ondem estão os indígenas em Jesuinópolis? Na escola, vocês tinham colegas indígenas? Jesuinópolis é nome indígena, não é? Cadê os indígenas da etnia Cariri que aqui residiam?

Fragmento 12- Anotação em diário de campo, 26/09/2019

Os alunos ficaram em silêncio. Alguns afirmaram que não estudaram com indígenas e, também, que havia uma comunidade Quilombola que eles também não os viam na universidade. Perguntei sobre possíveis motivos pelos quais acreditavam que estes grupos não estavam no ensino superior. Diferentes alunos interagiram:

Panelinha: Porque índio, preto, pobre... no Brasil são excluídos, aqueles que estão no poder não querem que este povo esteja sabendo das coisas, é mais fácil de dominar né... olha este governo agora, faz de tudo para que os pobres não possam mais entrar na universidade, quer privatizar as universidades, o ensino.

João Kleber: Isso é jogo político, minha gente! E não tô falando de gente longe da gente, tô falando de nós, aqui, no interior, no sertão, onde ninguém dá é nada, cursando universidade pública. Tu acha que o governo quer que pobre saiba das coisas? Mas é o que homem... Quanto mais a gente sabe, menos a gente aceita os abusos deles. Eles querem manter a diferença... para os ricos, ensino bom, para os pobres não. Assim o poder só fica na mão deles.

Maria: A gente já vê diferença. Aline já disse que os pais dela foram professores, olha só... Muitos aqui os pais não sabem ler e escrever direito. Agora a gente com ensino superior, para nossos filhos nós vamos querer também que eles façam universidade, pra melhorar de vida.

Katherine Jane: As aulas de língua portuguesa, a gente nunca estudou assim,

a gente estudava as regras da gramática, o professor passava no quadro. Isso é diferente pra gente, estudar português assim, a Linguística...

Aline: Vocês entenderam o que é letramento? O fato de alguns grupos sociais usarem a escrita de forma diferente daquela ensinada na escola ou na universidade, usarem a escrita em práticas sociais não acadêmicas, por exemplo na igreja, lendo a Bíblia ou cantando um louvor, com projeção da letra do louvor na parede.... ou em frente de casa, cada um com seu celular, sentados nas cadeiras, usando o WhatsApp, por exemplo... quando chegam na universidade encontram desafios, porque a escrita acadêmica ela é usada na universidade... e quem ainda não teve a oportunidade de vivenciar a universidade ou está iniciando um curso agora, ainda está se apropriando dos modos de ler e escrever neste universo. Isso não significa que estas pessoas não saibam escrever, não saibam ler, significa que elas precisam se apropriar das práticas de letramento acadêmico. E isso se dá com tempo. Não é uma questão de ser mais ou menos inteligente, e sim de apropriação de uma prática de letramento que antes não foi vivenciada. É cultural, social, não cognitivo, estou me fazendo entender?

Meredith: Mas Aline, a universidade espera que a gente já venha sabendo ler e escrever como querem aqui, mas não é assim. A gente vive uma realidade muito diferente, tem escola sem biblioteca até.

Vera Lucia: Nunca tinha lido texto assim, igual os que tem na universidade.

Davi: Já eu não vou mentir pra lhe agradecer: eu pouco lia e quando lia era livro fácil, não artigo.

Panelinha: Eu não consigo acompanhar as leituras da universidade, é muita coisa, professor manda manda texto, parece que a gente só tem isso pra fazer.

Meredith: Escrever? Nunca escrevi estas coisas de gêneros na escola, a gente escrevia dissertação pensando no Enem.

Fragmento 13- Anotação em diário de campo, 26/09/2019

A partir daí, os alunos afirmaram que uma grande lacuna se estabelecia: como os professores esperavam que os alunos iriam ler e como eles verdadeiramente liam. Esta lacuna parecia ainda maior quando, com o fluxo de leitura considerado intenso pelos alunos, eles afirmavam que não acompanhavam o que os professores pediam para ler.

Outras constatações se referiram às políticas de acesso à educação superior, como destacado abaixo:

Nanduí: A Paula, lá no Peru né... aqui também há políticas para que a população de baixa renda entre na universidade, mas como preparar estes

alunos para acompanhar a universidade? Na escola não preparam não... É o mesmo que colocar estes alunos na universidade, mas não dar condições para que eles continuem o curso. Eu mesma já pensei em desistir, mas sou teimosa, tô aqui ainda...

João Kleber: Tem uma parte do texto que diz que escrever texto acadêmico tem que ter um coro de vozes, eu to aprendendo isso ainda, é difícil, porque nada parece meu, tem que escrever citando um monte de pesquisa e pesquisador, um amaranhado de gente...

Meredith: Tem muita coisa que concordo com a Paula, naquilo que entendi do texto. O letramento, eu tenho que aprender ainda, as regras da ABNT, como escrever nestas regras...

Fragmento 14 - Anotação em diário de campo, 26/09/2019

Já no término da aula, pedi aos alunos que pensassem na seguinte pergunta: O que é ser professor no interior do Rio Grande do Norte? Pedi, também, que eles fizessem um resumo do texto da Zavala e adiantei que na próxima aula o tema seria resenha acadêmica e os orientei de que o texto³⁰ estava na pasta, para cópia.

3.5 “Na resenha tem opinião junto”: aula (e análise) sobre o gênero discursivo resenha acadêmica

No dia 03 de outubro, ministrei a aula sobre o gênero discursivo “resenha acadêmica”. Em sala de aula, entrei e, após os cumprimentos iniciais, escrevi no centro do quadro “Resenha acadêmica” e comecei a aula. Perguntei aos alunos se eles já tinham lido resenha, se eles conheciam este gênero discursivo, ao que alguns estudantes responderam:

Francisco: Li resenha de filme, série... serve?

Katherine Jane: Já li resenha de livro também.

João Kleber: No programa de futebol, eles falam que vão fazer a resenha do jogo.

Aline: Qual o objetivo do gênero resenha?

³⁰ O texto utilizado como referência para a aula se resenha foi: MACHADO, A.R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Francisco: Sobre séries, é para as pessoas assistirem ou não as séries.

Katherine Jane: Livros, geralmente é para vender né...

Fragmento 15- Anotação em diário de campo, 03/10/2019

Comentei que um dos objetivos da resenha é a divulgação de objetos culturais, como filmes, livros, peças de teatro, séries. Perguntei em qual local leram resenhas. A maioria afirmou que na internet, que viam muita opinião sobre séries em *posts*, quando viralizavam as informações. Argumentei que as resenhas circulam em diferentes esferas sociais e que uma delas é a universidade. No momento, iríamos ter como foco a resenha crítica e/ou resumo crítico e/ou recensão crítica. Perguntei aos alunos se eles sabiam a diferença entre resenha e resumo.

Meredith: Na resenha tem opinião junto.

Aline: Na resenha tem um posicionamento crítico ou avaliação do resenhista, que vai costurando sua voz no texto. Vejam a estrutura da resenha.

Fragmento 16 - Anotação em diário de campo, 03/10/2019

Escrevi no quadro as partes essenciais da resenha acadêmica:

Quadro 2 – Estrutura composicional da resenha acadêmica

O título
A referência bibliográfica da obra
Alguns dados bibliográficos do autor da obra resenhada
O resumo ou síntese do conteúdo
A avaliação crítica

Fonte: A autora

Seguindo com a aula, enquanto os alunos anotavam no caderno esta estrutura, fiz no quadro um retângulo simbolizando uma folha e, a partir daí, trabalhei com a estrutura da resenha acadêmica.

Neste desenho de uma folha, em cores diferentes, destaquei, após um traço simbolizando o título, a parte inicial de um suposto texto. Ressaltei, por meio de um sinal gráfico de chave, parágrafos iniciais e sinalizei que em algumas resenhas possuíamos, logo no início, as informações principais da obra resenhada e, também, algumas informações do autor da obra resenhada. Informações do tipo: título da

obra resenhada, autor ou autores da obra, editora, edição, número de páginas, se a obra havia sido premiada etc.

Logo após esta chave, sinalizei que os outros parágrafos poderiam ser o resumo da obra resenhada e, ao final, o posicionamento crítico do resenhista, uma avaliação sobre a obra ou sobre o estilo de linguagem do autor. Este posicionamento crítico, afirmei, não era uma opinião baseada em “achismo” no sentido de senso comum e sim a opinião do resenhista pautada em argumentos. Estes argumentos poderiam ser positivos, negativos, mas teriam que ter força argumentativa. Um aluno me interrompeu:

Panelinha: Mas aí eu posso falar mal do livro, artigo, de um grande escritor? Mulher, e o escritor, se ler minha resenha, vai procurar quem sou eu e vai ver que sou ainda graduanda em Letras. Sei não, estes textos que vocês dão aqui na universidade é de pesquisador grande...

Aline: Há uma relação de poder entre as vozes na resenha e, por meio da linguagem, tem como escrever críticas menos pejorativas, com respeito à imagem do autor da obra.

Fragmento 17- Anotação em diário de campo, 03/10/2019

Seguindo na estrutura da resenha acadêmica, esbocei um outro modelo no quadro em que, após o primeiro parágrafo com as informações principais e contextualização da obra resenhada, havia um resumo e posicionamento crítico, na construção do parágrafo.

Projetei, no Datashow, alguns exemplos. O primeiro deles foi o resumo feito do livro “Língua e liberdade: uma nova concepção da língua materna e seu ensino” (Celso Luft), na resenha intitulada “Um gramático contra a gramática”, escrita por Gilberto Scarton. Expliquei que o resumo que consta numa resenha apresenta os pontos essenciais do texto e seu plano geral. Destaquei que seria possível resumir agrupando em um ou vários blocos os fatos ou as ideias do objeto resenhado, conforme exemplo abaixo:

Quadro 3 – Exemplo de resumo na resenha acadêmica

Nos 6 pequenos capítulos que integram a obra, o gramático bate, intencionalmente, sempre na mesma tecla - uma variação sobre o mesmo tema: a maneira tradicional e errada de ensinar a língua materna, as noções falsas de língua e gramática, a obsessão gramaticalista, a inutilidade do ensino da teoria gramatical, a visão distorcida de que se ensinar a língua é se ensinar a escrever certo, o esquecimento a que se relega a prática linguística, a postura prescritiva, purista e alienada - tão comum nas "aulas de português".

O velho pesquisador apaixonado pelos problemas de língua, teórico de espírito lúcido e de larga formação linguística e professor de longa experiência leva o leitor a discernir com rigor gramática e comunicação: gramática natural e gramática artificial; gramática tradicional e linguística; o relativismo e o absolutismo gramatical; o saber dos falantes e o saber dos gramáticos, dos linguistas, dos professores; o ensino útil, do ensino inútil; o essencial, do irrelevante.

Fonte: A autora.

Pedi para os alunos, verbalmente, indicarem a voz do resenhista. Poucos interagiram nesta hora.

Meredith: Intencionalmente é a opinião do resenhista?

João Kleber: O velho pesquisador apaixonado pelos problemas na língua, esta parte fala do autor da obra.

Fragmento 18- Anotação em diário de campo, 03/10/2019

Perguntei se, após eles lerem esta resenha, tinham uma ideia do que o livro abordava. Eles disseram que sim.

Disse que esta era uma possibilidade dentre outras de redigir uma resenha. Afirmei que, dependendo do livro ou material a ser resenhado, era possível resumir de acordo com a ordem dos fatos, das partes e dos capítulos.

Sobre o modo como iniciar uma resenha, disse que havia diferentes maneiras. Uma delas era citando imediatamente a obra resenhada. Desta forma, o leitor já teria a contextualização e indicação da obra resenhada. Projetei o seguinte exemplo:

Quadro 4 - Exemplo de indicação de obra resenhada na resenha crítica

“Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino” (L&PM, 1995, 112 páginas), do gramático Celso Pedro Luft, traz um conjunto de ideias que subvertem a ordem estabelecida no ensino da língua materna, por combater, veementemente, o ensino da gramática em sala de aula.

Fonte: A autora.

John Snow: De que outra forma dá pra começar a resenha?

Maria: O difícil é começar...

Aline: Vocês podem escrever um ou dois parágrafos com o conteúdo da obra,

por exemplo, e depois ir citando a obra resenhada ao longo dos parágrafos.

Fragmento 19- Anotação em diário de campo, 03/10/2019

Logo após, abordei a crítica da resenha. Disse que a crítica, de preferência, fosse distribuída ao longo dos parágrafos, como uma costura entre o resumo e a voz do resenhista. Retomei a questão do tom da crítica mencionado anteriormente. Disse que poderia ser suave, moderada, respeitosa e até agressiva, mas que, aquele que tece a crítica, também poderia ser criticado.

Exemplifiquei que grandes críticos de cinema, quando escrevem críticas agressivas, também são criticados, atacados e, muitas vezes, intitulados como ignorantes, no sentido de que não entenderam a obra. A mesma aluna que me indagou sobre a crítica disse:

Panelinha: lé? Eu vou é só escrever coisa boa na resenha.

Fragmento 20- Anotação em diário de campo, 03/10/2019

Muitos alunos riram. Eu afirmei que, nesta atividade, eles poderiam ficar muito à vontade para escreverem críticas da forma que desejassem. O interlocutor imediato seria eu. Mas que, em outras situações, como escrever para uma revista científica, em que o leitor é virtual (consequimos imaginar o público leitor de uma revista sobre linguística, por exemplo, mas não conseguimos falar com total certeza que só professores, pesquisadores, graduandos e profissionais da educação seriam os leitores), era pra ter sempre o cuidado e o respeito pelo autor do texto-fonte. Críticas negativas poderiam ser tecidas, mas eu aconselhava o respeito ao escrever críticas.

Já no final da aula, eu projetei o seguinte esquema:

Quadro 5 – Esquema para produzir resenha acadêmica

Identifique a obra: coloque os dados bibliográficos essenciais do livro ou artigo que você vai resenhar; Apresente a obra: situe o leitor descrevendo em poucas linhas o conteúdo do texto a ser resenhado; Descreva a estrutura: fale sobre a divisão em capítulos, em seções, sobre o foco narrativo ou até o número de páginas do texto completo; Descreva o conteúdo: Aqui sim, utilize de 3 a 5 parágrafos para resumir claramente o texto resenhado; Análise de forma crítica: a argumentação crítica é essencial; Recomende a obra: Você já leu, já resumiu e já deu o seu posicionamento, agora é hora de analisar para quem o texto realmente é útil (se for útil para alguém). Utilize
--

elementos sociais ou pedagógicos, baseie-se na idade, na escolaridade, na renda etc.
Identifique o autor: *Cuidado! Aqui você fala quem é o autor da obra que foi resenhada e não do autor da resenha (no caso, você). Fale brevemente da vida e de algumas outras obras do escritor ou pesquisador.*
Assine e identifique-se: *Agora sim. No último parágrafo você escreve seu nome e fala algo como “Acadêmico do Curso de Letras da Universidade XXXX)”*

Fonte: Faculdade de Far³¹.

Os alunos anotaram as informações e ficamos acordados de, na próxima aula, eles entregarem as duas resenhas, do filme “Narradores de Javé” e do texto da Zavala (2010), como atividade para compor a nota parcial da disciplina e, também, para os dados da minha Tese. Logo após, os alunos saíram da sala e, assim, finalizamos a aula.

Ao analisar a aula que ministrei, observo que eu estava explicando/ensinando um gênero, a resenha acadêmica e, neste momento, eu não percebi o quanto eu buscava a “relativa estabilidade do gênero discursivo” (BAKHTIN, 2006), no sentido de ter como foco o enquadramento sobre as partes constituintes da resenha, a estrutura do gênero textual. Não que a forma não seja parte constituinte do gênero, mas o fato de focalizar a forma/estrutura e apagar o caráter de prática social do gênero (ZAVALA, 2010), coloquei em segundo plano a interação social dos participantes da enunciação concreta, em outras palavras, a noção de gênero discursivo do Círculo de Bakhtin.

Esta minha postura fez-me analisar a forte influência da ideologia da língua nacional em minha prática docente, no sentido de que, submetida ao processo de apagamento ideológico (GAL & IRVINE, 2019), negligenciei a heterogeneidade em favor da uniformidade da língua, o que também me remete à ideologia de padronização linguística. Esta ideia de uniformidade é prevalente nas ideologias dos grupos hegemônicos (classe média, identidade racial branca, do centro, do Sul do país – racionalidade científica moderna ocidental), considerada como variedade linguística de prestígio, principalmente dentro da universidade, espaço que sustenta suas práticas em torno da língua correta, a língua-padrão (PEREIRA & RODRIGUES, 2014). Nestes movimentos, a colonialidade do poder e da linguagem foi preponderante nessa prática de letramento acadêmico.

³¹ Disponível em: <<http://www.faculdefar.edu.br/arquivos/curso-arquivo/files-49-0.pdf>>. Acesso em 24 jul. 2019.

Na cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2006), busquei a minha formação enquanto professora. Apesar de ter cursado, como aluna, disciplinas que versavam sobre gêneros discursivos na pós-graduação, como professora preponderou a concepção de gênero textual em minha aula, de texto enquanto um produto social, que pouco leva em conta a vida social e quase nunca reflete sobre as pessoas que produzem os textos. Entendi que deixei de lado o caráter ideológico do signo e, também, não havia me dado conta da noção de valoração na negociação de identidades (ZAVALA, 2010) com meus alunos.

Ciente de que a valoração (ou tons valorativos) está na relação entre signo e ideologia e todo signo é ideológico, pauto-me nas ideias do Círculo de Bakhtin quando afirma que não há neutralidade nos discursos. Sendo assim, os enunciados apresentam uma valoração e expressam um posicionamento social, no meu caso de professora, branca, classe média, do Sul do país.

A minha prática docente me distanciou de ensinar aos meus alunos que a comunicação é a materialização, a realização concreta da interação verbal. Retomando as palavras do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN & VOLOCHÍNOV, 2009), a interação é a realidade fundamental da língua. Ao não me debruçar, neste momento, em estudar e ensinar a manifestação real e objetiva da linguagem e focalizar uma estrutura prototípica do texto, eu me aproximei de uma manifestação abstrata ou das ideologias de língua nacional e padronização linguística.

O texto “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2006, p. 275), traz a compreensão do dialogismo bakhtiniano e aponta para o trabalho ideológico da linguagem, de certa forma:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão).

O dialogismo permitiu-me compreender que, anteriormente à aula ministrada, enunciados outros constituíram-me enquanto professora de “língua portuguesa”, enunciados estes que, ideologicamente, encontram na estrutura e concepção de texto a relativa estabilidade do gênero. Encontram na ideologia de língua nacional o

aspecto unificante da língua, unificante no suporte da variedade considerada de prestígio. Também respondo à ementa da disciplina de “Produção textual”, que delega o ensino de “Leitura, escrita e análise de gêneros textuais acadêmicos (resumo, resenha e seminário). Elementos responsáveis pela textualidade. Atividades e estratégias de processamento da escrita acadêmica”. Nesta cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2006), enunciados anteriores constituíram-me.

O dialogismo concebe a linguagem como expressão de um em relação ao outro em um determinado momento sócio-historicamente situado. Por sua vez, o signo, materialização linguística, é de natureza sócio-histórica e ideológica. Ele não só reflete a realidade, como também a refrata. “Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la do ponto de vista específico etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (BAKHTIN, 2009, p.32).

Aí entendo que o conceito de alteridade e identidade se constituem. A alteridade e o discurso estão intimamente relacionados, uma vez que é no dialogismo que o sujeito constrói a alteridade, a sua relação com o outro, imprimindo suas expressões e os seus tons valorativos. Desta forma, signos são assimilados, refletidos, reelaborados, refratados (BAKHTIN, 2006). A alteridade, então, é ideológica e torneada por valorações.

As identidades sociais, por sua vez, segundo Moita Lopes (2000, p. 28), devem ser entendidas como “feixes de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças que somos feitos” e são construídas pelos discursos. Estes inscritos histórica, cultural e institucionalmente. Zavala (2010, p. 81) relaciona o letramento com a identidade, uma vez que adquirir letramento é apropriar de práticas discursivas, sejam orais sejam escritas. É desta forma que sujeitos dão sentido à sua experiência de mundo e não apenas a uma forma de pensar. Apreender o letramento acadêmico, por exemplo, é também atribuir sentidos a si mesmo, “a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo”.

E nesta relação eu com o outro-*alteridade*, as identidades não são fixas, estáveis e centradas. Elas são negociadas, construídas e reconstruídas na interação social, firmadas e afirmadas por meio dos discursos. Destaco a interação com Meredith no início da aula que apresentei o filme *Narradores de Javé*. A participante, quando cheguei na sala de aula, afirma “*Eu acho chique este /R/ da Aline. “Porrrta”. Se eu chegar em casa e disser pra ‘voinha’ desta forma, ela vai me perguntar se eu*

endoidei ou se eu virei fazendeira” (Fragmento 2 – Anotação em diário de campo, 19/09/2019). Na interação, continua: “é /R/ de gente chique, gente loira igual a tu” (Fragmento 3 – Anotação em diário de campo, 19/09/2019). Neste momento negociamos nossas identidades raciais. Mais especificamente a branquitude, este lugar de privilégios em uma sociedade racista. Este lugar que, estruturalmente, inclui-me em posição preferida, inclusive academicamente.

Isto se intensifica quando Meredith se autodeclara parda, no quarto questionário. Destaco o fragmento acima: “*ela [voinha] vai me perguntar se eu endoidei ou virei fazendeira*”. Social e economicamente, a valoração de ser fazendeiro é participar de uma classe financeiramente abastada, com visibilidade, bens e recursos. A relação classe e raça encontra, na ideologia de língua, a sua manifestação, por meio da rematização e recursividade fractal (GAL & IRVINE, 2019) que escala a raça e classe social intimamente, escala que hierarquiza e é mantida pela branquitude.

No que tange às interações, Davi também negocia identidade quando afirma que “*Cidade pequena fica esquecida perto das grandes*” (Fragmento 5 - Anotação em diário de campo, 19/09/2019). A ideologia de língua traz a construção de centro e periferia e tensiona, no terreno da linguagem, a negociação de identidades na relação eu e o outro. Mais especificamente, no eixo de diferenciação entre Sul e Nordeste, conforme já discutido neste trabalho.

Na próxima seção, posiciono o conceito de crítica cunhado por Foucault (1990; 2010), principalmente pelo fato de o autor conceber a crítica como uma prática que torna aquilo que parece dado, evidente, verdadeiro, como não evidente. Em outras palavras, busco explicar como as críticas nas resenhas dos participantes tensionam ideologias de linguagem anteriores à própria crítica. Os participantes, na constituição da crítica nas resenhas acadêmicas, tensionaram ideologias de linguagem ora mantendo ou reafirmando ora resistindo à colonialidade na prática de letramento, a saber: movimentos de manutenção à colonialidade ao buscarem o enquadramento da resenha no modelo trabalhado em sala de aula, a produção de conhecimento hegemônico e movimentos de resistência à colonialidade, cujos tensionamentos das ideologias de padronização linguística, língua nacional, grafocentrismo e diversidade da linguagem estão presentes.

3.6 A crítica e as resenhas dos participantes da pesquisa: os diferentes modos de constituição e (outros) modos de pensar e agir

Nesta seção, busco o entendimento sobre a crítica porque, quando ministrei a aula sobre a resenha, afirmei aos meus alunos que a crítica era uma espécie de avaliação da obra e/ou do autor do texto a ser resenhado. Salientei que não era um simples “achismo”, mas uma avaliação nos parâmetros de uma opinião com argumentos. Ao tentar reconhecer semelhanças na macroestrutura textual das resenhas produzidas, as críticas possuíam algumas similaridades e, também, possuíam algumas discrepâncias que eu não consegui “encaixar” em uma estrutura, ao contrário dos outros pontos estruturais discutidos em sala de aula, uma vez que a maioria dos participantes fez as indicações da obra; apresentou o conteúdo da obra; resumiu e recomendou a obra ao leitor.

Conforme discutido, na análise da minha aula estava presente um pensamento dominante, mobilizado por ideologias de linguagem pautadas no poder hegemônico da ciência moderna - na racionalidade científica branca - que visava atingir uma versão de conhecimento como critério de cientificidade (MIRANDA, 2021).

Ao afirmar que a crítica não se reduzia a um “achismo”, eu me baseava em uma perspectiva da ciência moderna eurocêntrica que dita a objetividade na escrita, na separação entre o resenhista e a obra resenhada, em outras palavras, na separação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Em nome deste modelo ocidental de produção de ciência, muitos saberes foram apagados, neutralizados, invisibilizados pelo processo de apagamento ideológico (GAL & IRVINE, 2019). Mais ainda, este modelo de ciência instituiu-se como a imagem do fazer ciência de “forma correta”; de um saber científico que é elitizado, pelos métodos e metodologias e, principalmente, pelo modo como o trabalho ideológico da linguagem opera. E, neste funcionamento, as ideologias de linguagem produzem exclusões entre quem tem acesso – e se beneficia com estes recursos linguísticos – e quem não tem; quem lhes atribui valores e quem sofre com estas dinâmicas.

Desta maneira, movimenteimei-me para a manutenção à colonialidade e foquei em ensinar a estrutura do texto e seus desdobramentos com a objetividade e a neutralidade na escrita (no ato de afirmar que a crítica não é um “achismo”), ao explicar o gênero resenha acadêmica. Posicionei-me na racionalidade científica

branca, propagada nos grandes centros de poder, submetida à colonialidade do saber, do poder, do ser e de linguagem, em outras palavras, ao modelo de ciência cuja base é a racionalidade científica eurocêntrica.

No momento reflexivo sobre a Tese e a análise de dados, reconheci que tentar colocar uma estrutura na crítica, no sentido de ver as recorrências era, ao mesmo tempo, invisibilizar as diferenças nas trajetórias de letramento dos participantes, apagar a diversidade da linguagem e os modos como os interagentes constituíram a crítica.

Fiz o exercício de comparar as críticas nas resenhas dos interagentes da pesquisa e me deparei, logo de início, com diferenças no modo de constituição da crítica a partir de diferentes textos-fonte: a resenha acadêmica do texto-fonte filme e a resenha acadêmica do texto-fonte artigo científico, dois objetos resenhados muito diferentes que produziram resenhas também diferentes entre si. Trata-se aqui de uma asserção que não apenas mostra a importância do texto-fonte para uma resenha, mas as vivências dos participantes e as ideologias de linguagem tensionadas no terreno da linguagem foram centrais para as negociações de identidades e críticas dos autores das resenhas.

Isso não me permitiu homogeneizar as resenhas, no sentido de dizer que os participantes a constituíram da forma como ministrei em sala de aula. Interpretei, após esta separação das resenhas exposta que, João Kleber, a partir das diferenças do gênero discursivo resenhado, constituiu as críticas nas duas resenhas de maneira bastante diferentes e, ao contrário da minha expectativa enquanto professora, João Kleber teceu mais críticas na resenha do texto acadêmico de Zavala (2010).

Em relação às outras constituições da resenha (resumo, indicação da obra, recomendação da obra ao leitor) eram mais facilmente organizáveis. Porém, interpretei que as críticas eram compostas por particularidades (negociação de identidades como acadêmicos do Ensino Superior, mas também negociação de identidades racial e de classe social, com a categoria povo nordestino e com o espaço geográfico-cultural do sertão nordestino, negociação estas associadas às trajetórias de letramento escolar dos participantes) que eu não conseguia estruturar em quadros.

Então, foi justamente por não conseguir estruturar, classificar a crítica que eu precisava, de fato, deixar convergir o dinamismo, a vida acontecendo nas suas

múltiplas relações. Os sentidos construídos nas resenhas acadêmicas foram além de sentidos puramente linguísticos e estruturais do gênero textual. Outros conhecimentos emergiam para além do que eu havia previsto no quadro estrutural. Conhecimentos e disputas ideológicas estavam em jogo.

A teoria formata nossas lentes e o nosso olhar para determinado contexto. Ao tecer a crítica sobre o presente, Foucault (1990) abre espaço para outras formas de pensar e agir. O filósofo tece três críticas à modernidade. A primeira é a crítica da pastoral cristã no ocidente que se relaciona com a verdade do eu, do mundo. Segundo o autor, foi a forma como a Igreja Católica encontrou para criar verdades e formas de viver que ela pregou. Quando o modo “certo” de se viver era ditado pela igreja, a crítica era contra a própria igreja.

A segunda crítica é referente aos limites de conhecimento e luta das formas de governo e de se governar. O que sustenta esta crítica é o paradigma da lei natural, como se tivesse um limite natural do conhecimento ao sujeito que pudesse ser conhecido.

A terceira crítica da modernidade é a crítica das certezas e das razões que movem uma autoridade. As autoridades, as instituições e os sujeitos oferecem certezas para suas ações. É esta crítica que mostra o que há por traz das razões, evidencia razões anteriores à ação.

As três críticas da modernidade articulam-se entre o conhecimento (verdade), o poder e o sujeito. As relações entre os três não se sobrepõem, não se igualam. Agem de maneiras específicas, operadas por estratégias diferentes no jogo de forças.

A crítica sobre o presente de Michel Foucault (1990) é produtiva aos nossos olhos porque se configura como uma atitude crítica que dispara a inservidão voluntária, no sentido de que, ao observar e analisar o presente e abrir formas outras de pensar e agir, o filósofo não se submete ao que historicamente está posto, ao modelo de vida instituído, às violências de enquadramentos a modelo pré-definidos; ao que é considerado certo; correto; verdade. A esta não submissão é que Foucault (1990) tece a crítica, por justamente tensionar formas outras de pensar e agir, no nosso caso, de tensionar modos outros de fazer ciência, escrever ciência, viver ciência, especialmente humanas.

Deparei-me em não conseguir estruturar a crítica tecida pelos meus alunos, exatamente porque não centrei meu olhar ao que é da superfície linguística. O meu

olhar para as resenhas foi um olhar para o gênero discursivo (BAKHTIN, 2006). Percebi que a orientação da ementa da disciplina de Produção de Texto, mais a bibliografia utilizada como fundamentação teórica da minha aula, buscava a relativa estabilidade do gênero, prevista na formatação composicional do texto. Minha aula também buscou a relativa estabilidade do gênero ao focar a estrutura da resenha.

Porém, neste tempo e espaço, meus alunos, ao produzirem as resenhas, me ensinaram que os gêneros discursivos possuem a estrutura mais fluida do que eu imaginava, do que minha expectativa, enquanto docente, previa; do que minha experiência havia relatado.

Após estas observações sobre a crítica na resenha acadêmica, foi possível compreender que o modelo de ciência ocidental, hegemônico, que sustenta o modo de fazer a ciência moderna, movimenta a manutenção à colonialidade. Este movimento associa o fazer ciência às ideologias de linguagem de padronização linguística, língua nacional, grafocentrismo, associadas com as ideologias de centro e periferia e branquitude.

Entender a padronização linguística enquanto norma a ser seguida é entender as relações de poder que a estabelecem como um padrão de prestígio, indexador do valor atribuído. Este valor configura-se como um valor também econômico, uma vez que as línguas mais atingidas pela padronização têm valores mais altos, segundo Milroy (2011). Distante de tentar dar conta do uso da linguagem enquanto prática social, de entender a língua em um universo não padronizado, indeterminado e instável (MILROY, 2011, p. 64), este modelo de ciência ocidental opera a partir de uma matriz de poder que tem pretensões universalistas, discriminatórias e racistas, a colonialidade do saber, ser, poder e de linguagem.

Reconhecer os modos de constituição da crítica nas resenhas dos participantes e identificar tensionamentos ideológicos no terreno da linguagem permitiu desestabilizar o modelo de ciência hegemônico, desestabilizar um modelo que busca buscar uma “verdade” sobre o mundo, na articulação com o sujeito e as relações de poder.

É neste enquadramento que, no próximo capítulo, focalizo as análises das resenhas acadêmicas de três participantes da pesquisa: João Kleber, Nanduí e Davi.

4. “QUANDO CHEGA NA UNIVERSIDADE É UM SUSTO”: NEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES E TENSIONAMENTOS IDEOLÓGICOS NO TERRENO DA LINGUAGEM

Neste capítulo, busco triangular os dados gerados para interpretar as resenhas acadêmicas produzidas pelos participantes da pesquisa. Para tanto, eu trago o meu percurso analítico e como eu, primeiramente, analisei a estrutura das resenhas produzidas pelos participantes da pesquisa e vi o reducionismo desta análise. Este reducionismo se deve ao fato de que não conseguia “encaixar” as resenhas em estruturas fixas, porque compreendia o texto como uma prática social, sensível às relações sociais construídas *in loco*. Os meus alunos, ao produzirem a resenha, tensionaram ideologias que foram coconstruídas comigo, como professora, do Sul do Brasil, branca, mas também como uma professora que, na aula sobre o gênero resenha acadêmica, reproduziu um modelo de ciência hegemônico.

Ao analisar cada participante e sua trajetória de letramento escolar narrada na autobiografia, compreendi os meus alunos como atores sociais da linguagem e como as resenhas foram produzidas em relações de significações. Singularizar suas trajetórias e o modo como refletem sobre a linguagem possibilitou explicar como as ideologias de linguagem foram coconstruídas nesta prática de letramento acadêmico e me distanciar da ideia de texto enquanto um produto.

Para compreender as ideologias de linguagem tensionadas na prática de letramento acadêmico, tracei a história da colonização do estado do Rio Grande do Norte e do *lôcus* da pesquisa e entendi que foi por meio do colonialismo e da branquitude que a região Nordeste foi constituída, ideologicamente, em um eixo de diferenciação que a caracteriza como inferior à região Sudeste/Sul do país. Amparada na etnografia da linguagem, pude me reconhecer localmente e os conflitos gerados pela minha posição racialmente privilegiada. Narrei as aulas ministradas para, neste capítulo, explicar como as ideologias de linguagem são coconstruídas ou como ocorre trabalho ideológico de linguagem em práticas de letramento acadêmico.

Em relação ao meu percurso analítico, ele foi assim constituído: foram, no total, 32 participantes da pesquisa, sendo que 24 cursavam o primeiro período do curso de Letras e 8 participantes cursavam o segundo período do curso de Letras.

Optei pelo primeiro período do curso porque, em diferentes momentos, os alunos relatavam suas dificuldades e experiências com o letramento acadêmico. Este foi um dos meus estranhamentos. Também, o fato de ministrar a disciplina de “Produção de Texto” para estes alunos possibilitou uma abertura em escolher, diante das opções do Plano de Ensino da disciplina, um gênero acadêmico no qual os alunos pudessem tecer críticas, inscrevendo suas vozes e assumindo autoria no texto. Dentre os gêneros, a resenha foi a escolhida por mim.

Primeiramente, o meu olhar foi quantitativo em relação ao número de participantes e os questionários aplicados: três questionários inicialmente e, após a etapa de qualificação desta Tese, já com alguns resultados preliminares, apliquei o quarto questionário.

No momento que recebi as produções das resenhas dos participantes, no ano de 2019, busquei planilhar as respostas dos questionários. Saliento que os questionários foram aplicados antes de ministrar as aulas sobre as temáticas e o gênero discursivo resenha acadêmica. Dez participantes não responderam todos os questionários, seja por terem faltado às aulas no dia da aplicação do questionário, seja por não terem entregado o questionário respondido para mim.

Quantitativamente, os registros são:

Quadro 6 – Número de participantes e de questionários

Questionário	Número de participantes
1	24
2	14
3	14
Total de questionários respondidos	52

Fonte: A autora

Em relação ao número de resenhas, os 24 participantes produziram as duas resenhas, totalizando 48 resenhas. Este dado refere-se ao fato de as resenhas serem partes constituintes da nota da disciplina de Produção de Texto.

Imersa na quantidade de dados, o meu primeiro passo de organização da análise foi planilhar as respostas dos questionários. Elaborei três planilhas (respectivas aos três questionários) em busca de tipicidade, do que se repetia

nesses registros. Destacarei, abaixo, algumas perguntas e respostas dos questionários.

O primeiro questionário é composto por 9 perguntas objetivas e uma pergunta discursiva relativa ao contato dos estudantes com textos fora da universidade. Os 24 participantes responderam a este questionário. Dentre as perguntas e respostas, destaco: “Você se sente preparado para produzir textos escritos na Universidade?”, 13 participantes responderam que não se sentiam preparados, um total de 54,17%, e 11 participantes responderam que sim, total de 45,83%. Já na pergunta “Sente-se orientado para produzir textos acadêmicos escritos?”, 14 participantes responderam que não e 10 participantes responderam que se sentiam orientados para produzirem textos acadêmicos escritos.

Na pergunta “*Sente-se à vontade para ler textos acadêmicos escritos?*”, 22 participantes responderam que sim e 2 participantes responderam que não se sentiam à vontade. Por último, destaco a questão discursiva “O que você acha que poderia ser diferente na leitura e produção de textos acadêmicos?” 4 participantes não responderam a questão; 3 responderam que não tinham opinião formada sobre o assunto; 9 participantes relataram que os textos poderiam ser mais atuais, relacionados com o cotidiano; 4 participantes responderam que os textos poderiam ser menos complexos, com vocabulário “mais comum” e 4 responderam que as atividades de leitura e escrita poderiam ser mais práticas. Destes, um participante argumentou sobre a dificuldade dos professores em “passar o conteúdo de forma simples para os alunos”.

Os dados acima já mostravam que os alunos, diante da produção de conhecimento no modelo de ciência hegemônico, tensionavam ideologias de linguagem de padronização linguística e diversidade da linguagem, ao apontarem que “os textos poderiam ser mais atuais; com vocabulário comum e poderiam ser atividades mais práticas”, análise intensificada com a constatação da dificuldade dos professores em “passar o conteúdo de forma mais simples”.

O segundo questionário, composto por 10 perguntas com respostas objetivas, foi relativo ao contato dos participantes com a resenha fílmica. 14 participantes responderam. Na pergunta, “Você costuma ler sobre o filme / série antes de assistir?”, 6 participantes assinalaram a resposta “com frequência”, 3 responderam que às vezes, 3 responderam que dificilmente e 2 responderam que nunca liam sobre o filme/série antes de assistir.

A pergunta “Você sabe o que é uma resenha ou a sinopse de um filme?” foi assim respondida: 6 participantes assinalaram que sabiam um pouco e 8 participantes assinalaram que não sabiam o que era uma resenha ou sinopse de um filme. Já a pergunta “Você alguma vez já escreveu uma resenha sobre um filme e/ou série?”, 7 alunos responderam que sim, 3 responderam que não sabiam dizer e 4 responderam que não.

O terceiro questionário, composto por 10 perguntas com respostas objetivas, foi relativo ao contato dos interagentes com o gênero discursivo resenha acadêmica. 14 participantes responderam os questionários. Dentre as perguntas e respostas, destaco: “Você sabe o que é uma resenha acadêmica?”, 4 participantes responderam que sim; 9 assinalaram a resposta “um pouco” e 1 respondeu que não sabia o que era uma resenha acadêmica. A pergunta “Você alguma vez já escreveu uma resenha acadêmica?” foi assim respondida: um participante respondeu que sim; 5 responderam que não, 8 participantes responderam que não sabiam dizer, um total de 57,14%.

Já a pergunta “Qual julga ser a maior dificuldade para escrever uma resenha?” foi assim respondida: 9 participantes responderam que a “falta de conhecimento sobre o tema a ser resenhado” era a maior dificuldade; 3 participantes responderam que escrever em primeira ou terceira pessoa era a maior dificuldade e 1 participante respondeu que o posicionamento em relação ao texto resenhado era a maior dificuldade.

Com o foco de análise, os 14 participantes que responderam a todos os questionários e produziram as resenhas, neste momento iniciei a busca por recorrências nas resenhas dos participantes e estas recorrências eram em relação à estrutura da resenha. Especificamente na resenha fílmica, analisei que, dos 14 participantes selecionados para esta pesquisa, todos indicaram a obra resenhada e a temática e/ou uma breve contextualização do filme no primeiro parágrafo. Nenhum participante escreveu o título na resenha. É importante destacar que Malu Guedes e Ana Maria entregaram a mesma resenha, apesar da solicitação ter sido em termos de uma atividade individual.

Analisei que alguns participantes buscaram informações técnicas sobre a produção fílmica em pesquisas e trouxeram estas informações para as resenhas. Helena indicou o nome do filme, a direção, o ano e a cidade em que o filme foi produzido. João Kleber e Jane Austen apresentaram o nome do filme, o ano de

estreia, o gênero e a direção como informações iniciais do parágrafo introdutório da resenha. Min Yoong informou o nome do filme, as estreias no Brasil e na França, o ano e a direção, e Kim Taekyung informou o nome, o ano de estreia, a direção, o gênero e a duração do filme.

Em relação ao conteúdo, os participantes resumiram o texto resenhado, informando o nome dos personagens principais, o problema que desencadeia o desenrolar da história e dos personagens no filme e, também, fizeram, mesmo que brevemente, uma análise crítica da temática. Nesta análise, de forma mais aparente ou mais sutil, os valores culturais e históricos do Vale Javé foram pontos destacados. Analisei que, na contextualização da temática fílmica, a estrutura da resenha trabalhada em sala de aula foi seguida, apontando para tentativas de enquadramento ao gênero solicitado.

Malu Guedes, Ana Maria, Nanduí, Kim Taekyung e Helena ressaltaram a cultura e os valores históricos do povoado como pontos do filme e atualizaram que o filme relata a realidade. Helena ainda faz a recomendação da obra:

Malu Guedes e Ana Maria
[...] A maneira como a autora do filme aborda alguns aspectos é de extrema importância, mostra com clareza a formação cultural de um povo, as heranças históricas, as crenças e valores, e o que acontece uma vez que tentam tirar isso do povo. A importância da formação cultural de um povo mostrada de forma trágica e cômica, traz para a sociedade a aprendizagem de valores históricos riquíssimos, a relação de poder do governo passado de forma engraçada no filme é, ainda sim, o que acontece nos dias atuais. As histórias que no filme passam sendo contada de pais para filhos mostra o valor de crenças e valores que nos dias atuais não tem valor nenhum para o poder superior.
Kim Taekyung
O filme é uma excelente obra dos filmes nacionais, mesmo com principal gênero sendo drama ele é ótimo em tirar gargalhadas dos espectadores traz uma crítica sobre o que é realmente importante na sociedade, e relata bem a realidade, um ótimo filme recomendo.
Helena

[...] A importância da validade da história oral e escrita é retratado claramente no filme. Além disso, a valorização de patrimônios, documentos e principalmente da escrita. De maneira dramática e com um toque de comédia, aborda a formação cultural de um povo e também a formação individual de suas heranças históricas.

Entre linhas, o filme traz o alerta do sofrimento de povoados pequenos e esquecidos, que por falta de voz, seus pequenos e poucos patrimônios são soterrados com promessas de melhorias para a maioria.

Narradores de Javé é um excelente material para ser aplicado de forma didática em escolas e universidades para alunos em formação acadêmica.

Davi, por sua vez, negociou sua identidade de classe social com a do povo de Javé. Jane Austen, Min Yoongi, Meredith e José Fonseca intensificaram, em suas críticas, o valor da escrita, da alfabetização e da ciência na obra.

Jane Austen
Na vida real não é diferente, porque existem muitos semi e analfabetos, a prática de letrar existe, mas só para quem estuda, ou seja, quem vai para a escola, diferentemente do filme há um crescimento na valorização da escrita, desde cedo as crianças são alfabetizadas e letradas são inclusas nessa prática. O filme pela sua vez é bem elaborado, cômico e com um roteiro interessante de história fictícia, vale a pena assistir e rir com as graças de Antonio Biá e sua jornada para escrever o livro.
Min Yoongi
[...] No filme, são apresentados temas como o valor da escrita, cultura e identidade de forma brilhante. Apesar de ser do gênero drama, também há o humor, que deixa mais legal de se assistir.
Meredith
[...] Nesse filme vemos o quanto minoria é prejudicada, para que a tecnologia e o país avance todos os dias. Podemos observar também a importância da alfabetização, talvez se todos soubessem escrever ali, não tinham deixado Biá tão confuso ao ponto de não escrever. A minoria da sociedade passa por estas tragédias diariamente.

Esse filme é um drama com algumas partes de comédias, mas mesmo assim não deixa de mostrar sofrimento, as crenças e a cultura de todos que ali moram.

Neste primeiro momento, minha expectativa em relação à resenha fílmica foi atingida: a de que os participantes produziram a crítica na resenha, uma vez que o gênero resenhado era um filme, o que possibilitaria uma compreensão geral da temática e, assim, os participantes (se) reconheceriam (n)o sertão nordestino e pontuariam a crítica na resenha.

Porém, ao analisar a resenha acadêmica dos mesmos participantes, algo que eu não previa aconteceu. João Kleber constituiu a crítica de modo distinto quando comparado com a resenha fílmica.

Ao analisar as resenhas acadêmicas dos interagentes, observei que a estrutura da resenha trabalhada em sala de aula preponderou. Em uma cadeia enunciativa, os participantes retomaram a temática do capítulo de livro de autoria de Zavala (2010) discutido em aula, apresentaram a obra e contextualizaram o leitor com o resumo, assim como Jane Austen, Jorel Emanuel, Ana Maria, Nanduí, Min Yoongi, João Kleber, José Fonseca, Kim Taekyung e Davi fizeram. Já Flor do Rosário, Malu Guedes, Meredith e Helena também indicaram a obra.

Porém, quando eu analisei a crítica das resenhas acadêmicas, observei que o modo de constituição da crítica nas resenhas de João Kleber aconteceu de forma diferente. Além de reconhecer que suas dificuldades na escrita de texto acadêmico eram similares a da participante da pesquisa de Zavala (2010), Paula, o participante também tensionou o modelo de ciência hegemônico, este modelo que invisibiliza identidades acadêmica, de classe social e racial que não sejam as identidades pautadas nos parâmetros eurocêntrico, racional e branco. A partir desta análise, constatei que a crítica não permitiria encaixar a resenha em uma estrutura pré-definida.

Após minha licença maternidade e o retorno das atividades da universidade no modelo remoto de ensino, no ano de 2021, eu tive a oportunidade de ministrar mais uma disciplina para os participantes da pesquisa. Nesse momento, observei que, dos 14 participantes, 8 estavam regularmente cursando Letras: Nanduí, João Kleber, Davi, Flor do Rosário, Jorel Emanuel, Helena, Meredith e Kim Taekyung. Ciente de que eu precisaria conhecer mais os participantes da pesquisa, selecionei estes oito por estar ativamente em contato com eles. Na triangulação dos dados,

elegi os cinco participantes dos quais eu mais consegui registrar a interação nas aulas ministradas sobre as temáticas e o gênero resenha. A partir de então, solicitei aos alunos uma narrativa autobiográfica, para que eles narrassem suas experiências de vida com a escola, com a universidade e com práticas de letramento. Os cinco participantes entregaram a autobiografia, seja por e-mail, seja pelo aplicativo WhatsApp.

O quarto questionário eu apliquei em maio de 2022, após a qualificação desta Tese. O questionário foi enviado e respondido via *WhatsApp*. A mensagem enviada e as perguntas foram as seguintes:

Quadro 7 – Comando relativo ao 4º questionário

Olá! Eu estou aqui, finalizando minha tese, e eu gostaria de saber se você poderia contribuir mais ainda com algumas respostas, se você se sentir à vontade. Estas respostas vão compor os dados da minha pesquisa.

As perguntas são as seguintes (você pode responder por WhatsApp, por email... o que for mais fácil para você):

Em relação à autodeclaração de heteroidentificação, você se declara:

- a) Negro
- b) Pardo
- c) Indígena
- d) Branco
- e) Outro.

Após a sua autodeclaração... você se sente representado na universidade? No curso de Letras do Campus Avançado de Jesuínópolis? Se puder, escreva um pouco sobre o seu sentimento e a sua representatividade no nosso curso.

Lembro que todas as respostas são sigilosas. Em momento algum será divulgado o seu nome ou alguma associação que o identifique. Caso você não se sinta à vontade, é só me dizer!

Muito obrigada!

Fonte: A autora

O número de participantes no percurso da pesquisa pode ser assim resumido: 32 participantes no total, sendo 24 participantes do 1º período do curso de Letras.

Destes, 14 participantes responderam a todos os questionários e produziram as resenhas. Em 2021, dos 14 participantes, 8 estavam regularmente matriculados no curso de Letras e, então, escolhi 5 participantes cujos registros nas interações em sala de aula estavam mais presentes. Para esta tese, 3 foram selecionados. Após constatar a insuficiência de uma análise pautada em aspectos quantitativos e estruturais da resenha, compreendi efetivamente o texto enquanto uma prática social, relativamente estável. A crítica, constituinte da resenha, impossibilitou-me de enquadrar as produções a um modelo prototípico de texto.

Foi neste momento que os tensionamentos ideológicos coconstruídos na prática de letramento acadêmico ressaltaram aos meus olhos. A análise quantitativa dos dados foi apenas um caminho que me mostrou, na prática, a sua insuficiência quando o trabalho é de/com linguagem. Neste caminho, eu busquei estruturar, enquadrar as produções textuais dos participantes e me deparei com a inviabilidade deste enquadre. Compreendi que o trabalho de/com a linguagem é um trabalho de interpretações semióticas (GAL & IRVINE, 2019) e os meus alunos, atores sociais, ao significarem a linguagem, coconstruíram tensionamentos comigo em sala de aula e nas produções textuais.

Destaco os comandos das produções das resenhas:

Quadro 8 – Comando da produção da resenha fílmica

Redija uma resenha a propósito do filme *Narradores de Javé*, de Eliane Caffé (2003), exibido na aula anterior e disponibilizado via e-mail.
 Obs.: A resenha deve ser feita abaixo, identificada pelo nome fictício do aluno. Não se esqueça de se posicionar frente ao filme *Narradores de Javé* e ao tema. Para esse posicionamento, poderá trazer experiências suas e ou de sua comunidade em relação a práticas de letramento das quais participam em sua vida.

Fonte: A autora.

Na resenha acadêmica, o comando era o seguinte:

Quadro 9 – Comando da produção da resenha acadêmica

Redija uma resenha sobre o texto “Quem está dizendo isto? Letramento acadêmico: identidade e poder no ensino superior”, de Virginia Zavala, disponibilizado via e-mail e discutido em sala, na aula anterior.
 Obs.: A resenha deve ser feita abaixo, identificada pelo nome fictício do aluno. Não se esqueça de se posicionar em relação ao texto “Quem está dizendo isto?”

Letramento acadêmico: identidade e poder no ensino superior” e ao tema. Para fundamentar seu posicionamento, você pode trazer um pouco de sua experiência com o letramento acadêmico.

Fonte: A autora.

Após o meu percurso analítico, nas próximas seções focalizo as resenhas de João Kleber, Nanduí e Davi. Trago dados das interações em sala de aula, da autobiografia e, também, dos questionários respondidos pelos participantes como evidências de três asserções: 1. A diferença do gênero discursivo a ser resenhado (filme e capítulo de livro) possibilitou diferentes modos de constituição da crítica nas resenhas de João Kleber; 2. Nas resenhas da participante Nanduí, o eixo de diferenciação ideológico entre a padronização linguística e a diversidade de linguagem, associado com a sua trajetória de letramento escolar e sua negociação de identidade com espaço geográfico-cultural nordestino produziu tensionamentos no terreno da linguagem; 3. o eixo de diferenciação ideológico entre a padronização linguística e a diversidade de linguagem, associado com a trajetória de letramento escolar e sua negociação de identidade com o povo nordestino produziu tensionamentos da linguagem.

Nas próximas seções, analisarei as resenhas dos participantes. Explico como as ideologias de linguagem são coconstruídas em práticas de letramento acadêmico, analisando movimentos ora de manutenção ora de resistência à colonialidade, reconhecendo, assim, modos de constituição da crítica nas resenhas e identificando tensionamentos ideológicos no terreno da linguagem pelos participantes.

4. 1 “De fato, não há nenhuma garantia de que os estudantes venham preparados para lidar com o letramento exigido deles”: análise das resenhas de João Kleber

Nas resenhas de João Kleber, foi possível observar que a diferença do gênero discursivo resenhado (filme e capítulo de livro) possibilitou diferentes modos de constituição da crítica. Primeiramente reconheci movimentos de manutenção à colonialidade nas resenhas e, logo após, movimentos de resistência à colonialidade, principalmente quando identifico o modo de constituição da crítica nas resenhas fílmica e acadêmica. A partir destes reconhecimentos, identifico tensionamentos de ideologias da linguagem pelo participante. Em termos de organização da análise,

primeiramente apresento a análise da resenha fílmica e, logo após, a análise da resenha acadêmica.

João Kleber iniciou a resenha fílmica produzindo o resumo do filme (*Narradores de Javé, filme brasileiro de 2003, do gênero drama, dirigido por Eliane Caffé. Conta a história dos moradores do Vale de Javé, lugar fictício localizado no sertão baiano, onde seria construída uma usina hidroelétrica que alagaria o Vale [...]*). O participante indicou a compreensão geral da obra resenhada, assim como discutido em sala de aula.

Em uma cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2006), João Kleber inicialmente retomou os elementos estruturais da resenha. Analiso que o participante construiu movimentos de manutenção à colonialidade buscando o enquadramento ao modelo de resenha, modelo este pautado em uma estrutura trabalhada na aula ministrada, na qual movimentos à colonialidade também se fizeram presentes. Uma aula em que o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) preponderou, concebendo a autonomia da escrita, como um produto completo (e estruturado em um gênero textual), técnico e independente da sua condição de produção.

Na aula sobre a resenha acadêmica, observei que houve forte influência das ideologias de língua nacional e padronização linguística. Submetida ao processo de apagamento (GAL & IRVINE, 2019), negligenciei a heterogeneidade em favor da uniformidade da língua, dado que se associa às ideologias preponderantes de grupos hegemônicos (minha identidade racial e de classe social).

Os movimentos de manutenção à colonialidade, seja na resenha de João Kleber seja na aula ministrada sobre a resenha, buscaram a estabilidade do gênero textual sustentados pelo modelo autônomo de letramento (STREET, 1984). O foco do ensino da resenha foi na estrutura do texto, cujos parâmetros ancoram-se em uma produção de conhecimento que tem na racionalidade científica, hegemônica, eurocêntrica e branca a sua sustentação. As ideologias da padronização linguística e de língua nacional associam-se a este modelo de ciência e de aula, que padroniza a língua, a produção do conhecimento e a linguagem na ótica da colonialidade do poder, do ser, do saber e da linguagem (MIGNOLO, 2008; 2017; MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2010; VERONELLI, 2021).

Além disso, reconheço que o movimento de manutenção à colonialidade na resenha de João Kleber deve-se também ao fato de que a produção textual era parte constituinte da nota da disciplina de Produção de Texto. O participante, assim,

foi submetido a um modelo de letramento que avalia o conhecimento por meio de nota, e o aluno “teve que provar” o seu enquadramento ao modelo, para conseguir um valor atribuído à atividade, a resenha nos moldes trabalhados.

No segundo, e último parágrafo, João Kleber adjetiva que “*os populares contam histórias/estórias surreais demais para serem verdadeiras*”. Conclui que “*o filme aborda vários temas, como heranças, histórias, crenças, valores, a importância da oralidade na construção científica e a formação cultural de um povo*”.

Analiso que João Kleber reconhece a temática no filme (“*como heranças, histórias, crenças, valores, a importância da oralidade na construção científica e a formação cultural de um povo*”), mas não dispensa maior crítica sobre o filme. Buscando a triangulação de dados, observo que João Kleber respondeu no questionário 1 que não se sentia preparado e orientado para escrever textos na universidade. Além disso, afirmou que dificilmente lê resenhas fílmicas, o que possibilita pensar que não é um gênero discursivo que está entre as leituras de sua preferência. Em sala de aula, interagiu afirmando que: “*Não me sinto à vontade para escrever*”.

Na narrativa autobiográfica, João Kleber também traz dados importantes: afirma que começou a estudar com 4 anos de idade. Continua dizendo, no seguinte trecho: “*mas nunca me destaquei como outros que já dividiram ou dividem a sala de aula comigo*”. O participante não sente que se destaca na sala de aula. Em relação à escrita, afirmou: “*não sou um dos melhores, me limito muito, pois não sou criativo para escrever algo que dê gosto de ler*”.

Estes dados nos permitem compreender que, para João Kleber, há um modelo de aluno que se destaca na aula e um modelo de aluno que não se destaca. Assim como há textos criativos que “dão gosto de ler” e textos que “não dão gosto de ler”. Para o participante, no modelo de escola e ensino, há uma padronização que dita quem se destaca, quem não se destaca; quem é bom aluno e quem não é; quem escreve bem e quem escreve mal; que avalia por meio de notas, que classifica, hierarquiza e legitima saberes pautados na produção do conhecimento hegemônico. Os parâmetros desta padronização de aluno encontram no modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) uma base produtiva, exatamente por este modelo dissociar a leitura e a escrita dos discentes do contexto socioideológico.

Na colonialidade do poder (QUIJANO, 2006; MIGNOLO, 2008), a linguagem tem papel essencial no funcionamento das hierarquias, pois ela (des)legitima formas

linguísticas que intimamente relacionam-se com categorizações raciais e, conseqüentemente, com a desigualdade econômica a partir do colonialismo.

Desta forma, João Kleber tensiona ideologias de linguagem de padronização linguística, associada com a ideologia de centro e periferia, ideologia de língua nacional e grafocentrismo (*“a importância da oralidade na construção científica e a formação cultural de um povo”*), associada com a ideologia de branquitude, por exemplo.

Retomo Milroy (2011) ao abordar que a ideia de uniformidade é uma propriedade que se firmou em um sistema linguístico e não nos seus falantes, e a sua totalidade nunca é atingida na prática, uma vez que as línguas possuem estados que são indeterminados e indefinidos. A língua não é uma categoria universal, mas sim dinâmica, que deve ser compreendida como uma prática social. Neste âmbito, João Kleber não se reconhece como um aluno que se destaca nesta métrica que classifica grupos de pessoas e que padroniza línguas, que dita “quem é” e “quem não é”, em relações hierarquicamente e racialmente construídas e produzidas por processos semióticos e sociais que geram diferenciação e comparação no capitalismo recente (GAL & IRVINE, 2019).

Tais processos projetam, ideologicamente, comparações escalares, indiciam determinados grupos sociais e os situam em uma posição de inferioridade, de subalternidade. Principalmente grupos sociais que ativamente sofrem os efeitos da colonialidade do poder na estrutura que mantém a dominação e hierarquização racial que vai além dos campos econômico e político. A hierarquização dos saberes, da produção do conhecimento, das expressões subjetivas, das línguas, das memórias e simbologias têm no padrão eurocêntrico a sua métrica e estrutura de dominação (QUIJANO, 2005, p. 202).

Esta análise se intensifica quando João Kleber criticamente narra, em sua autobiografia, que a produção do conhecimento não é centrada na escola: *“Não podemos nos prender ao pensamento de que a escola é apenas aquela de tijolos, escola é onde aprendemos algo novo e às vezes até ensinamos, seja em casa ou na rua, sempre há algo novo para aprender e partilhar com os outros [...]”*. Continua: *[...] Tenho minhas próprias ambições por conhecimento, mas também tenho coisas que não me estimulam a querer saber mais, seja o assunto em si ou o método usado para estudo [...]”*.

É possível observar, diante dos dados expostos, que João Kleber não se sente representado no modelo de produção de conhecimento acadêmico que tem, na ideologia de padronização linguística, do grafocentrismo e da língua nacional, o seu agenciamento. Associada a estas ideologias de linguagem, intimamente estão as ideologias de centro e periferia e ideologia da branquitude. Para João Kleber, a produção do conhecimento não é centrada no conhecimento da escola e admite que o método ou o assunto usado para produzir conhecimento muitas vezes não o estimulam.

Em se tratando das aulas ministradas sobre a resenha e sobre as temáticas das resenhas, o modelo de aula movimentou ora em manter à colonialidade, principalmente quando eu focalizei o texto e não o gênero discursivo na explicação, ora em resistir à colonialidade quando, nas aulas sobre as temáticas dos objetos resenhados, eu possibilitei a interação dos meus alunos, sem ditar ou apontar para um ou outro aluno falar sobre a temática; por instigá-los a partir dos comentários elaborados, sem um roteiro fechado de aula e, principalmente, sem eu me sobressair na aula, deixando os meus alunos protagonizarem as interações.

E, nestes tensionamentos e interação, João Kleber teceu críticas e problematizou a questão indígena – e a ideologia do grafocentrismo – no estado do Rio Grande do Norte:

João Kleber: Isso é jogo político, minha gente! E não tô falando de gente longe da gente, tô falando de nós, aqui, no interior, no sertão, onde ninguém dá é nada, cursando universidade pública. Tu acha que o governo quer que pobre saiba das coisas? Mas é o que homem... Quanto mais a gente sabe, menos a gente aceita os abusos deles. Eles querem manter a diferença... para os ricos, ensino bom, para os pobres não. Assim o poder só fica na mão deles.

Fragmento 21- Anotação em diário de campo, 26/09/2019

Esses dados da interação em sala de aula mostram que João Kleber constrói críticas na interação e possui reflexividade sobre a situação econômica, social e política do país. Tais críticas possuem tons valorativos (BAKHTIN, 2006) tensionados e que mobilizam a ideologia de linguagem de padronização linguística que intimamente associa-se à ideologia de centro e periferia, também sustentada pela branquitude, uma vez que a periferia é o interior do estado, do sertão potiguar “de nós, aqui, no interior, no sertão, onde ninguém dá é nada, cursando universidade pública”. “De nós aqui”: negros, pardos que, em uma sociedade estruturalmente

racista, sofrem efeitos violentos do colonialismo, a colonialidade do saber, do ser, do poder e da linguagem (MIGNOLO 2008; 2010; MALDONADO-TORRES, 2007; VERONELLI, 2015; 2021).

Em sua autodeclaração, João Kleber afirma ser negro e relata que ingressou *“na faculdade através de cotas, mas em relação a estar na faculdade, não acho que estou sendo ou deixo de ser representado, não tive um tratamento melhor por ser negro ou pior por ser um. Não tenho muito o que falar. Mas não me sinto representado pela Universidade, mas também não sofri nada por conta da minha cor”*.

Neste dado, há a negociação da identidade racial e de classe social (vive no interior, no sertão, com limites ao acesso a bens e recursos) por João Kleber com aqueles que possuem o poder político do país, o centro, a elite, branca, de classe social com acesso (também financeiro) a recursos e bens, historicamente em uma estrutura de privilégios raciais, ideologia tensionada pela minha identidade sulista, branca, do centro, classe média.

O participante comenta que *“Quanto mais a gente sabe, menos a gente aceita os abusos deles”*, apresentando uma consciente insatisfação construída e mantida pelo eixo de comparação e diferenciação (GAL & IRVINE, 2019) entre regiões do país, o Nordeste e o Sudeste/Sul, entre a distribuição desigual de bens e recursos, mas também entre a hegemonia de saberes brancos, eurocêntricos, firmados em ideologias de língua nacional, de padronização linguística e de grafocentrismo, associadas às ideologias de branquitude e centro e periferia, que instituem, preconceituosamente, o saber hegemônico como o correto, racional, científico, de valor e prestígio.

Ao perguntar *“Tu acha que o governo quer que pobre saiba das coisas?”*, João Kleber constata que *“Eles querem manter a diferença... para os ricos, ensino bom, para os pobres não. Assim o poder só fica na mão deles”*. Tal crítica frente à realidade do país nos permite analisar o modo como João Kleber analisa as diferenças de classe social e como o participante entende que, por meio do acesso ao saber hegemônico centrado na escola, há uma das possibilidades de desestabilizar as relações de poder historicamente impostas.

Com este modo de se posicionar diante da realidade, modo este ressaltado nas interações em sala de aula e, também, pelo seu trajeto em suas práticas de letramento narradas em sua autobiografia (*Comecei a estudar com 4 anos de idade*

[...] *Gosto de ler sobre ficção e mitologia [...] acabei me apaixonando por filosofia [...] resolvi cursar Letras Português para conhecer melhor minha própria língua*), João Kleber reconhece a temática do filme “Narradores de Javé”, mas não dispensa textualmente maiores críticas ao filme, em um movimento de resistir à colonialidade do poder (MIGNOLO, 2008). Desta forma, o participante não submeteu a crítica (FOUCAULT, 1990) da resenha ao modelo do gênero trabalhado em sala de aula.

Mais especificamente, João Kleber, ao reconhecer a temática do filme, resumir a obra e trazer informações técnicas sobre o filme (*filme brasileiro de 2003, do gênero drama, dirigido por Eliane Caffé*) e não dispensar maiores críticas na resenha fílmica, movimenta-se ora para a manutenção à colonialidade ora para resistência à colonialidade configurada no modelo de produção de conhecimento hegemônico – branco, eurocêntrico e racional.

Em outras palavras, exatamente o fato de produzir movimentos de resistência à colonialidade na constituição da crítica possibilita analisar que, nos pressupostos foucaultianos, a crítica “não consiste em ver em que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos” (2010, p. 356).

O fato de não ter dispensado maior crítica não se configura apenas e necessariamente em uma mistura de gêneros discursivos, resumo e resenha. Esse dado pode ser, por outro lado, revelador de uma ação contra hegemônica, de tensionamento em termos de ideologias da linguagem, pois ele não se submete ao que é dado, posto, modelado. O participante compreende que “*em casa ou na rua, sempre há algo novo para aprender e partilhar com os outros*”, não somente na escola e ou universidade. Dito de outra forma, a produção do conhecimento contra hegemônico.

O participante afirma, na narrativa autobiográfica, ser “*apaixonado por filosofia. Foi no ensino médio que resolvi cursar Letras Português, para conhecer um pouco melhor a minha própria língua e futuramente pretendo cursar Inglês, Espanhol e principalmente Libras, não visando uma carreira, mas sim uma realização pessoal*”. O interagente tem como anseio aprender, além das línguas dos grandes centros hegemônicos (Inglês e Espanhol), Libras – a Língua Brasileira de Sinais. A língua de *gentes* socialmente e historicamente marginalizadas em nosso país. A língua contra hegemônica que, mesmo reconhecida como língua em nosso território, luta por respeito, representatividade, visibilidade e inclusão.

Interpreto que João Kleber, ao não dispensar tempo e espaço para a crítica na resenha fílmica, seja na avaliação da obra seja na temática do filme, me ensinou que o gênero é fluido, que não é possível formatar a sua composição conforme eu inicialmente previa em minhas expectativas enquanto docente. Minar o trabalho com texto formatado pela racionalidade científica branca é reduzir a compreensão de gênero discursivo enquanto superfície linguística. Ao compreender que os gêneros são produzidos na diversidade, entendi a comunicação viva, fluida e composta por ideologias sobre os usos da linguagem.

Outro dado interessante é que a solicitação da resenha sobre o filme *Narradores de Javé* foi escolhida por mim, professora da turma. Uma professora que, inicialmente, viu similaridades entre os cenários do filme e aquilo que reconhecia no *lócus* de pesquisa, porém não viu naquele momento as diferenças, porque não as tinha vivenciado. O olhar do outro, de fora, do Sul do país, pode ter resultado, também, em desconforto no participante no que se refere à produção do conhecimento pautado na racionalidade eurocêntrica. João Kleber, assim, movimenta-se para a resistência à colonialidade em relação ao meu fazer pedagógico, na relação professor-aluno, na negociação de identidades de uma professora sulista, branca e de classe média. Ele se posiciona resistindo nessa arquitetura interacional da aula, em que as relações dialógicas que organizaram as interações inscreveram o gênero discursivo resenha fílmica, da vida vivida, para o contexto de ensino.

Em relação à resenha acadêmica referente ao texto de Zavala (2010), João Kleber inicia com as informações gerais (título do artigo, nome da pesquisadora, nome dos tradutores) e situa o leitor sobre o assunto geral da obra: *“o texto [...] fala sobre os desafios que envolvem o ensino superior para a população estudantil”*. O participante busca o enquadramento no modelo de resenha socializado em sala de aula, o que possibilita interpretar movimento de manutenção à colonialidade.

No mesmo parágrafo, posiciona-se: *“De fato, não há nenhuma garantia de que os estudantes venham preparados para lidar com o letramento exigido deles”*. João Kleber continua afirmando que os problemas enfrentados por Paula (ZAVALA, 2010) *“se dão pela falta de familiaridade com os textos acadêmicos”*. O participante, no primeiro parágrafo da resenha acadêmica, produz críticas em relação ao modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) que dissocia o letramento de valores

sociais e culturais, modelo este que “*não estimula a querer saber mais, seja o assunto em si ou o método usado para estudo*”, dado que traz em sua autobiografia.

No resumo da obra, João Kleber escreve que “*ao se deparar com a escrita acadêmica, Paula demonstra crítica pouco comum sobre o letramento acadêmico. Estas críticas de Paula com o letramento acadêmico podem representar muitos, mas são poucos os que conseguem desconstruir o letramento acadêmico*”. O participante compreende que o modelo autônomo de letramento, agenciado pela lógica da produção do conhecimento hegemônico, prepondera em uma sociedade cujos efeitos da colonialidade do poder, ser, saber e linguagem (MIGNOLO, 2008; 2017; MADONATO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2010; VERONELLI, 2021) estão presentes. Por isso afirma que a “*Paula demonstra crítica pouco comum [...] são poucos os que conseguem desconstruir o letramento acadêmico*”. São poucos os que, dentro desta estrutura que mantém a dominação, reforçada por uma constituição hierárquica de saberes, de produção de conhecimento, de formas de trabalho, de línguas, memórias e simbologias (QUIJANO, 2005, p. 202) que conseguem reconhecer e tecer críticas ao sistema. Assim como João Kleber, na sua trajetória de letramento narrada na autobiografia, demonstra críticas em relação ao modelo de ensino escolar.

No último parágrafo, o participante finaliza a resenha acadêmica desta maneira:

as pessoas que aprendem o letramento acadêmico podem resistir como se fosse uma forma de não se alienar por risco ou custo pessoal [...] isso ocorre porque muitos que ingressam nas universidades tem que se adequar ao que é passado na instituição superior e acabam levando essa visão para casa e começam a perder sua identidade, onde se deparam por não saberem quando ele é que está falando.

O texto tem como conclusão o reconhecimento do letramento dos estudantes como uma prática discursiva, social, que está inscrita ideologicamente para um sistema de ensino superior que busca ampliar o acesso e promover a diversidade com o espaço mais democrático.

João Kleber continua tecendo críticas sobre o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) guiado pela lógica, em que a escrita seria um produto autônomo, técnico e independente da sua condição de produção. As críticas, assim, são estabelecidas ao longo da resenha acadêmica, conforme modelo discutido em sala de aula. Desta forma interpreto que, ao enquadrar a resenha ao modelo

trabalhado em sala de aula, há movimentos de manutenção à colonialidade. Porém, as críticas tecidas tensionam o modelo de produção de conhecimento hegemônico, movimento este de resistência à colonialidade.

Identifico que há tensionamentos ideológicos no terreno da linguagem pelo participante na constituição da crítica da resenha, tensionamentos produzidos pela ideologia de língua nacional, padronização linguística e grafocentrismo. João Kleber afirma que as dificuldades da Paula (ZAVALA, 2010) *“se dão pela falta de familiaridade com os textos acadêmicos; [...] tem que se adequar ao que é passado na instituição superior e acabam levando essa visão para casa e começam a perder sua identidade, onde se deparam por não saberem quando ele é que está falando”*.

Estes dados articulam-se com a interação em aula:

“Tem uma parte do texto que diz que escrever texto acadêmico tem que ter um coro de vozes, eu to aprendendo isso ainda, é difícil, porque nada parece meu, tem que escrever citando um monte de pesquisa e pesquisador, um amaranhado de gente”

Fragmento 22 - Anotação em diário de campo, 26/09/2019

João Kleber reflete sobre a escrita nos textos acadêmicos, a escrita preconizada como superior na ideologia do grafocentrismo, sustentada pela estrutura de poder da colonialidade. Nesta estrutura discriminatória, língua e civilidade estão relacionadas com a escrita e a padronização linguística, uma vez que a língua dos colonizados e racializados – o *pretuguês*, conforme Gonzalez (1980) – foi inferiorizada, não considerada passível de produzir e transmitir conhecimento (VERONELLI, 2015). A *“falta de familiaridade com os textos acadêmicos”* é reconhecida tanto no modelo autônomo de letramento, que se distancia dos valores sociais e culturais locais, quanto na escrita no modelo de ciência hegemônico.

O aluno, ao avaliar a obra, se reconhece nas dificuldades encontradas pela Paula (interagente da pesquisa de Virginia Zavala): *“De fato, não há nenhuma garantia de que os estudantes venham preparados para lidar com o letramento acadêmico exigido deles”; “Estas críticas de Paula com o letramento acadêmico podem representar muitos”; “as pessoas que aprendem letramento acadêmico podem resistir como se fosse uma forma de não se “alienar” por risco ou custo pessoal”; “Isso ocorre com muitos os que ingressam na universidade, onde tem que*

se adequar ao que é passado na instituição superior e acaba levando essa visão para casa e começa a perder sua identidade onde se depara por não saber quando é ele que está falando com suas próprias palavras ou com as adquiridas nesse novo meio social”.

Os dados mostram, em síntese, que houve a negociação de identidades, identidades que, em tempos e espaços diferentes (João Kleber e Paula), compartilham similaridades devido à classe social, à raça (Paula também ingressou na universidade por meio de programas que democratizam o acesso à educação superior, assim como João Kleber ingressou por meio de cotas sociais), periferia (tanto Paula quanto João Kleber não residem em grandes centros), e similaridades nas identidades de acadêmicos de um curso de Ensino Superior. Identifico os tensionamentos no terreno da linguagem entre as ideologias de língua nacional, grafocentrismo e padronização linguística associadas à ideologia de centro e periferia e de branquitude, ideologias que padronizam, normatizam as línguas e as pessoas, essencialmente os colonizados/colonializados (VERONELLI, 2015) e ideologia da diversidade da linguagem.

Tais ideologias trabalham por meio de processos semióticos (GAL & IRVINE, 2019) que indiciam, projetam, escalam imagens sociais e formas linguísticas em uma estrutura de poder da colonialidade que classifica a língua e os sujeitos racializados como inferiores. João Kleber problematiza o modelo hegemônico de ciência que pressiona uma adequação *“ao que é passado na instituição superior”*, como uma forma de não *“perder sua identidade onde se depara por não saber quando é ele que está falando com suas próprias palavras ou com as adquiridas nesse novo meio social”*.

Em uma cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2006), João Kleber retoma que o letramento é uma apropriação, assim como discutido em sala de aula. Porém, tal apropriação é em relação ao modelo de letramento acadêmico que, distante da sua realidade, é *“um processo de se apropriar do discurso como se deixasse de ser da mesma”*. João Kleber imprime tons valorativos sobre o letramento acadêmico também pelo fato de, no questionário, afirmar que não se sente representado na Universidade, no modelo de produção de conhecimento acadêmico.

As produções das resenhas de João Kleber possibilitaram interpretar que há diferentes modos de reconhecer a constituição das críticas nas produções. Na resenha acadêmica, as negociações de identidade do participante estavam

presentes ao longo do texto. Nestas negociações de identidade, João Kleber se identificou com a Paula, participante da pesquisa de Zavala (2010), tanto em questão de classe social, quanto em relação à posição social (acadêmico, universitário) e racial. A partir da escrita de si – a narrativa autobiográfica, foi possível também compreender as vivências do participante e suas percepções sobre a escola, universidade e produção de conhecimento, o que soma com as informações por ele elencadas nos questionários. As ideologias de língua nacional, ideologia de padronização linguística, ideologia do grafocentrismo, associadas com as ideologias de centro e periferia e branquitude, foram tensionadas por João Kleber. Tais ideologias possuem, na racionalidade científica eurocêntrica branca, o seu alicerce.

Já na resenha fílmica, João Kleber reconheceu a temática do filme, mas não dispensou maior crítica na resenha. Desta forma, ao não dispensar tempo e espaço para a crítica na resenha, ele não se submeteu em certo sentido ao modelo estrutural de resenha trabalhado em sala de aula. Esta insubmissão ao modelo – estrutural, racional – da resenha foi movimentado por uma resistência à colonialidade de poder, aqui tensionada pelas ideologias no terreno da linguagem, como a ideologia de diversidade da linguagem, postas em negociação de identidade comigo, professora, branca, do Sul, do centro, classe média, cuja proposta de produção de texto alicerçou a racionalidade científica.

Assim interpreto que as duas resenhas apresentam modos diferentes de constituição da crítica, porém com tensionamentos no terreno da linguagem produzidos pelas ideologias de língua nacional, grafocentrismo, padronização linguística e diversidade da linguagem, associadas com as ideologias de branquitude e centro e periferia. As resenhas ora movimentam-se para a manutenção à colonialidade ora para resistência à colonialidade, esta principalmente no modo de constituição das críticas. “Uma crítica é sempre o resultado de um processo no qual há conflito, afrontamento, luta, resistência... (FOUCAULT, 2010, p. 356).

Após as análises das resenhas de João Kleber, realizo, na próxima seção, análise das resenhas da Nanduí.

4.2 “E se pergunta por muitas vezes ‘o que é isso, letramento acadêmico?’”: análise das resenhas de Nanduí

Nas resenhas da participante Nanduí, o eixo de diferenciação ideológico entre a padronização linguística e a diversidade de linguagem, associado com a sua trajetória de letramento escolar e sua negociação de identidade com espaço geográfico-cultural nordestino e como acadêmica do Ensino Superior, produziu tensionamentos no terreno da linguagem. Em termos de uma organização, inicio com as análises da resenha fílmica e, após, as análises da resenha acadêmica da participante.

Nanduí inicia a resenha fílmica com o resumo global da obra: *“O filme ‘Narradores de Javé’ aborda uma formação cultural de um povo, crenças, valores, histórias, verdade e invenções”*. A participante afirma que *“como todo povoado têm sua história de vida, assim como o filme todo lugar têm uma história sofrida com relatos bons e triste ao mesmo tempo”*. Nanduí apresenta o título da obra e a temática no início do seu texto. Em uma cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2006), esta estrutura comporta parcialmente o modelo de resenha trabalhado em sala de aula, dado que analiso um movimento de manutenção à colonialidade. Porém, o nome da diretora, o ano e o local das gravações são dispostos no último parágrafo, juntamente com a crítica da resenha *([...] o filme de Eliane Caffé (2003), que foi filmado no sertão da Bahia)*, é o que difere do modelo socializado em aula.

Ao salientar que todo povoado possui fatos positivos e negativos em sua constituição, Nanduí reflete sobre o enredo fílmico. Os dados da sua narrativa autobiográfica também indicam uma reflexão sobre suas vivências, quando Nanduí, apesar de criança, foi morar sozinha em uma escola de freiras, o que a participante considera que foi positivo, pois *“onde aprendeu a viver sozinha em uma casa de estudante”*.

Em sua autobiografia, Nanduí discorre sobre as dificuldades enfrentadas pelos pais ao trabalharem e, por isso, justifica o fato de ter frequentado escola com seis meses de vida. A participante considera que *“teve oportunidades de estudo de qualidade”*; *“passei por várias escolas maravilhosas que contribuíram muito para minha vida e educação”*. Foi morar em Natal, conseguiu uma bolsa de estudos em um colégio particular de referência na capital e concluiu o Ensino Médio. Relata que

há educadores em sua família e que “a cada geração vem tendo mais e mais formados”.

Na resenha, Nanduí dispensa maiores detalhes sobre o enredo fílmico:

Tudo começou com uma construção de uma usina hidrelétrica que os moradores não aceitavam. Assim tiveram uma ideia de montar um dossier científico, pois, no ponto de vista de todos, iriam conseguir impedir que a construção da usina fosse feita. A ideia de montar o dossier era para levar até as autoridades, contando neste dossier história do Vale de Javé. E para escrever o tal dossier científico na cabeça de todos só veio Antonio Biá, pois para todos era o único letrado do Vale, no meio de muitos analfabetos. Biá se achava intelectual pois era o único que escrevia e tinha um pouco de noção da escrita por trabalhar nos correios. No dossier, as fábulas contavam um pouco sobre a fundação do Vale de Javé, um pouco do fundador Indalécio e da participação da Mariadina. Com o passar dos dias, o tal do dossier científico não saiu e Antonio Biá mais uma vez ficou contra o povo e ali disse umas boas verdades a todos: ‘A usina vai ser sim construída e não têm dossier científico que mude o nosso fim, a água vai tomar conta de tudo vai ficar todos só olhando a água cobrir e afundar todas histórias e sonhos do Vale de Javé’.

A interagente detalha partes do filme, como a ideia dos moradores em escrever um “dossier científico” (nome dado pelos personagens do filme para o documento da história do Vale de Javé). Apresenta o modo como os moradores do Vale de Javé escolheram Antonio Biá para a escrita do dossier, traz características do protagonista (“*Biá se achava intelectual pois era o único que escrevia e tinha um pouco de noção da escrita por trabalhar nos correios*”) e traz falas do personagem (‘*A usina vai ser sim construída e não têm dossier científico que mude o nosso fim, a água vai tomar conta de tudo vai ficar todos só olhando a água cobrir e afundar todas histórias e sonhos do Vale de Javé*’).

Estes dados atentos ao enredo fílmico, a cenas e falas dos personagens podem estar associados ao fato de Nanduí gostar de ler romances e apreciar “*um bom filme de ação e comédia*”. Afirma também que lê diariamente como uma forma de “*ocupar a cabeça quando não tenho nada o que fazer nas horas vagas*”, conforme narrado em sua autobiografia. A trajetória de letramento da participante mostra que a leitura de gêneros discursivos diversos está presente em sua rotina, o que transmite familiaridade em detalhar o enredo fílmico.

A sua crítica vem disposta no último parágrafo:

No meu ponto de vista o filme de Eliane Caffé (2003), que foi filmado no sertão da Bahia, procura mostrar um pouco da realidade do mundo em que vivemos, pois mostra que os valores de um povo não é muita coisa para quem têm o poder, que histórias e fatos não muda o projeto. No filme, Antonio Biá se achava por ser o único que sabia escrever, colocava uns apelidos diferentes com gírias e dizeres que ninguém entendia, por ser um povo ignorante e analfabetos, e ainda chamava o povo que não entendia de ‘povinho’. Diante de tudo, vê que a diferença ainda existe nos tempos de hoje, por causa do analfabetismo, pois muitos não sabem usar a tal da escrita, do letramento como fundamento diferente dependendo de cada contexto da história. Assim como toda história, o povo sempre viveu na oralidade, as crenças, as lendas eram passadas de geração para geração até hoje.

Nanduí inicia sua crítica posicionando a sua opinião (*No meu ponto de vista [...] procura mostrar um pouco da realidade em que vivemos, pois mostra que os valores de um povo não é muita coisa pra quem tem poder*). A voz da resenhista é explícita e anunciada. Este dado pode ser explicado pelo gênero resenha ter como texto-fonte um filme, uma vez que, nos questionários, Nanduí afirma que com frequência lê sobre as premiações e críticas em resenhas e que se sentia à vontade para escrever este gênero discursivo. Anunciar sua voz na resenha pode movimentar, por um lado, uma resistência à colonialidade, pelo fato de a ideologia de língua nacional e ideologia de padronização linguística firmarem-se também, na universidade, com a premissa de contribuir com a objetividade e racionalidade científica e, por outro, pode ser um padrão cultural trazido de práticas de letramento escolares.

Ainda neste trecho, reafirma, a partir dos fatos narrados no filme, a ideologia do grafocentrismo e padronização linguística que mantém o eixo de diferenciação entre centro e periferia, constituindo o “povinho”, “por ser um povo ignorante e analfabetos”, “o povo sempre viveu na oralidade, as crenças, as lendas eram passadas de geração para geração até hoje.”

É possível observar que a ideologia centro e periferia também foi tensionada na interação em sala de aula, quando a participante afirma que “em Natal também riem” de quem mora no interior, seja pelo sotaque, seja por considerarem que no interior há atrasos no desenvolvimento. Foi no momento em que os colegas relatam sobre a comparação entre o Nordeste e Sudeste do país, comparações estas sustentadas pelo eixo de diferenciação (GAL & IRVINE, 2019) Nordeste e Sul/Sudeste, que a participante refletiu sobre as similaridades das contradições de

um capitalismo recente que invisibiliza os valores de povoados (periféricos) frente aos grandes centros. Esta reflexividade pode ser entendida devido à sua vivência na capital do estado, quando foi aceita para estudar em um colégio particular. Diante de suas experiências de vida, coconstruiu tensionamentos da linguagem mobilizando as ideologias de padronização linguística e grafocentrismo, associadas com a ideologia de centro e periferia, a capital e o interior.

Na cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2006), a interagente retoma discussões em sala de aula e traz estes elementos para a resenha fílmica. Ela reconhece similaridades entre o filme e sua vida vivida: *“Eita que a gente faz esta zoadá também”*, ao observar o protagonista do filme, Antonio Biá, tecer comparações entre os moradores do Vale de Javé. No humor do protagonista, a participante se identificou.

Na resenha fílmica, Nanduí confronta aqueles que são incluídos e excluídos de um sistema que vê na escrita um valor de verdade (*por ser um povo ignorante e analfabetos; pois muitos não sabem usar a tal da escrita, do letramento como fundamento diferente dependendo de cada contexto da história*) em detrimento daqueles que não tiveram acesso à escrita escolarizada. Nanduí inicia compreensões sobre o modelo de letramento ideológico (STREET, 1984), pois ao mesmo tempo em que afirma a escrita como uma habilidade autônoma (*a tal da escrita, do letramento como fundamento*), conclui que o letramento se fundamenta *“dependendo de cada contexto da história”*. É um olhar situado do letramento, culturalmente sensível. Continua: *“Assim como toda história, o povo sempre viveu na oralidade, as crenças, as lendas eram passadas de geração para geração até hoje”*.

Contradições entre a padronização linguística e a diversidade de linguagem levaram a participante a tensionamentos, quando reconhece que a escrita tem um papel central na normatização das línguas e na normatização do conhecimento (MIGNOLO, 2000), estrutura que hierarquiza línguas e epistemes. Nanduí constata que o filme *“procura mostrar um pouco da realidade do mundo em que vivemos, pois mostra que os valores de um povo não é muita coisa para quem têm o poder, que histórias e fatos não muda o projeto”*.

É desta forma que vejo que as ideologias de linguagem de padronização linguística e grafocentrismo, associadas com a ideologia de centro e periferia, são tensionadas na resenha fílmica, principalmente pelo fato de Nanduí negociar suas identidades com o espaço geográfico-cultural nordestino, o sertão, o interior, cujos

valores sociais e de uma cultura local (e oral) são mantidos em um eixo de diferenciação ideológico que projeta o centro, a capital e o modelo de produção de conhecimento hegemônico como superiores. A trajetória de letramento escolar de Nanduí e suas vivências na capital, em escolas de renome, também contribuem com este tensionamento no terreno da linguagem.

Em relação à resenha acadêmica, o seu início é da seguinte maneira: *“O texto de Zavala mostra um pouco do contexto do que é letramento acadêmico como fala e escrita. Em uma parte do texto ela fala de um trabalho de uma aluna chamada Paula e usa seu argumento como experiência”*. Continua, no mesmo parágrafo: *“Diante de muitas conversas com a aluna, ela vê que há uma história de muitos estudos e que a mesma demonstra tal como sobre o letramento acadêmico, como que não foi fácil e não ia ser fácil chegar até onde ela chegou. A experiência é que, ela ver ao chegar para seus alunos a grande dificuldade de entender a importância do letramento e se pergunta por muitas vezes ‘o que é isso, letramento acadêmico?’”*.

A interagente faz a retomada do assunto geral do artigo, assim como discutido em sala de aula. Porém, ela não detalha fatos/ideias no resumo como produzido na resenha fílmica. A mudança do texto-fonte pode ter significado uma mudança na compreensão das ideias globais do texto. Nanduí, assim como na resenha fílmica, não dispensa maiores informações técnicas sobre a obra (título do artigo, ano de publicação, quantidade de páginas etc), conforme orientado no modelo estruturado na aula.

Na avaliação da obra, Nanduí escreve: *“Como já diz o texto, que o ensino superior é fundamental para sua vida acadêmica, cada trabalho, cada projeto você vai usar o letramento acadêmico como base principal de uma formação superior”*. O entendimento do letramento como um modelo autônomo (STREET, 1984) é vigente nesta compreensão, uma vez que os alunos têm que se adaptar a este modelo para usá-lo como uma habilidade para um desenvolvimento cognitivo e social, cuja base é formação superior.

Este modelo de letramento pode ter sido tensionado com o gênero do texto-fonte, um capítulo de livro acadêmico, o que mobiliza a produção do conhecimento a um modelo ocidental de ciência. Como também este modelo de letramento pode ter sido presente nas trajetórias de letramento de Nanduí, que narrou em sua autobiografia ter frequentado diferentes escolas, inclusive instituições de renome na capital do estado.

Na cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2006), analiso que Nanduí movimenta-se para a manutenção à colonialidade na maior objetividade na escrita da resenha acadêmica comparada com a resenha fílmica. Nesse dado identifico tensionamentos de linguagem entre ideologias de padronização linguística, língua nacional e grafocentrismo e diversidade da linguagem. Tais ideologias, em um eixo de diferenciação e comparação ideológicos (GAL & IRVINE, 2019), homogeneízam, padronizam e normatizam as línguas, e a escrita tem papel central neste processo, enquanto a diversidade representa os valores de um povo que não são muita coisa. Porém, há também movimentos de resistência à colonialidade quando a participante não repete o modelo de resenha trabalhado em sala de aula, dispensando informações ao longo da resenha que, no modelo, estavam estruturadas em seu início.

Nanduí continua no último parágrafo: *“Vi que o texto em base geral quer mostrar o pouco de como e de que forma devemos pensar em como é ser um universitário letrado, pois quando entramos em uma faculdade vamos com o único pensamento que vai ser como na escola, mas não é bem assim, o mundo acadêmico é bem diferente do que pensamos, pois quando entramos nesse mundo acadêmico tudo muda pois nossos pensamentos tem que ser de uma forma clara e algo bem mais amplo de uma linguagem que aborde e que use o letramento acadêmico de uma forma correta.*

Nanduí utiliza a primeira pessoa do singular (*vi que o texto...*) ao afirmar *“como deve ser um universitário letrado”*. A identidade de acadêmica da participante é negociada com as dificuldades encontradas pela Paula ao chegar no ensino superior (*“como que não foi fácil e não ia ser fácil chegar até onde ela chegou”*), assim como Nanduí afirma em sua autobiografia que não desistiu *“tão fácil do Ensino Superior”*, diante das tentativas de ingresso pelo vestibular. Na interação em sala de aula, Nanduí também negocia sua identidade de classe social com a Paula (ZAVALA, 2010: *“A Paula, lá no Peru né... aqui também há políticas para que a população de baixa renda entre na universidade, mas como preparar estes alunos para acompanhar a universidade? Na escola não preparam não... É o mesmo que colocar estes alunos na universidade, mas não dar condições para que eles continuem o curso. Eu mesma já pensei em desistir, mas sou teimosa, to aqui ainda”* (Fragmento 14 - Anotação em diário de campo, 26/09/2019).

As ideologias de linguagem tensionadas são a da padronização linguística e grafocentrismo, associadas com seus modos de produção do conhecimento hegemônicos, principalmente quando a participante afirma *“pois quando entramos nesse mundo acadêmico tudo muda pois nossos pensamentos tem que ser de uma forma clara e algo bem mais amplo de uma linguagem que aborde e que use o letramento acadêmico de uma forma correta”*, o que pode ser relacionado com a cobrança da objetividade da escrita e racionalidade do modelo de ciência ocidental.

Outro dado interessante é quando Nanduí escreve: *“linguagem que aborde e que use o letramento acadêmico de uma forma correta”*. Este dado pode se relacionar com a interpretação do letramento como um modelo autônomo, que institui formas “corretas”, o “certo”, o que/quem é “bem” avaliado neste sistema de ensino (STREET, 1984). As negociações de identidade de acadêmica, no gênero resenha acadêmica, seja pelo gênero em si (uma produção que circula no ambiente acadêmico), seja pelo texto-fonte – capítulo de livro acadêmico – resultou em tensionamentos, como entre a diversidade da linguagem e padronização (forma correta), que ora movimenta-se para a manutenção à colonialidade (na objetividade da escrita da participante, na forma “correta” do letramento; a clareza dos pensamentos...) ora de resistência à colonialidade (ao não repetir o modelo de resenha trabalhado em sala de aula).

Outro dado é a autodeclaração da interagente como branca, com família composta por negros e indígenas, no quarto questionário. Nanduí acredita que a universidade é o lugar certo para todos, *“pois independente da cor, todos têm o total direito de estar seja na universidade, cinema, restaurante, barzinho seja em qualquer outro ambiente que queira estar e se sentir confortável”*. Este dado é interessante porque o modelo de produção de conhecimento hegemônico – pautado na racionalidade, no eurocentrismo branco – produz tensionamentos de linguagem também presentes na ideologia de padronização linguística que, nos efeitos do apagamento ideológico (GAL & IRVINE, 2019), invisibiliza a diversidade da linguagem, hierarquizando línguas e epistemes. Aí o tensionamento da padronização linguística considerada a “forma correta” na ótica da colonialidade do ser, saber, poder e linguagem (MIGNOLO, 2008; 2017; MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2010; VERONELLI, 2021).

Ainda, ressalto que os tensionamentos no terreno da linguagem produzidos pela ideologia da padronização linguística e grafocentrismo, ao utilizar o critério

“bom uso da língua”, ideologia esta que possui a gramática normativa como base distintiva (e indicativa dos “problemas” da escrita dos estudantes), exclui de certa forma também o “povinho”. Nas interações em sala de aula, Nanduí se posiciona que *“Agora a gente tá aprendendo a escrever de verdade”* (Fragmento 10 - Anotação em diário de campo, 26/09/2019) e também reflete sobre as semelhanças nos processos de inclusão de estudantes de baixa renda no ensino superior no Peru e no Brasil. Analiso que este posicionamento refere-se a uma manutenção à colonialidade, pois Nanduí reafirma ideologia de padronização linguística ao ditar “o que é certo e errado”; “qual é o letramento correto” e o “que é escrita de verdade”.

Nas resenhas da participante Nanduí, o eixo de diferenciação ideológico entre a padronização linguística e a diversidade de linguagem, associado com a sua trajetória de letramento escolar e sua negociação de identidade com espaço geográfico-cultural nordestino, no filme *Narradores de Javé*, e acadêmica do Ensino Superior, na resenha acadêmica, produziu tensionamentos no terreno da linguagem.

Os modos de constituição da crítica nas resenhas de Nanduí tensionam ideologias de linguagem de padronização linguística e grafocentrismo. Na resenha fílmica, a participante tensiona, por meio da negociação de identidade com o espaço geográfico-cultural do filme, a ideologia da padronização linguística e diversidade da linguagem e do grafocentrismo associado com a ideologia de centro e periferia, principalmente pela partilha das vivências da participante com as dificuldades impostas pelo capitalismo nas pequenas cidades; e nas dificuldades das pessoas consideradas analfabetas frente aos grandes centros e frente às pessoas consideradas alfabetizadas.

Na resenha acadêmica, Nanduí também movimenta ora resistência ora manutenção à colonialidade, o que evidencia tensões entre ideologias de padronização linguística e diversidade. A negociação de identidades por meio da categoria classe social entre a participante e a Paula (ZAVALA, 2010) movimenta questionamentos sobre a inclusão de alunos de baixa renda na academia, sem considerar seus saberes e seus modos outros de produção de conhecimento. É a imposição da produção de conhecimentos eurocêntricos, hegemônicos e racional nas práticas de letramento acadêmico.

Após as interpretações das resenhas de Nanduí, trago as análises das produções de Davi.

4.3 “É belo de ver uma história assim, que trate da identidade de um povo tão singular e guerreiro”: análise das resenhas de Davi

Nas resenhas de Davi, foi possível observar que o eixo de diferenciação ideológico entre a padronização linguística e a diversidade de linguagem, associado com a trajetória de letramento escolar e sua negociação de identidade com o povo nordestino e como acadêmico do Ensino Superior produziu tensionamentos ideológicos no terreno da linguagem. Analiso os movimentos de manutenção e resistência à colonialidade e reconheço modos de constituição da crítica nas resenhas do participante, identificando estes tensionamentos. Apresento, primeiramente, as análises da resenha fílmica e, após, as análises da resenha acadêmica.

Davi iniciou a resenha fílmica com as informações da obra, conforme mostra este trecho da resenha:

O filme *Narradores de Javé* de Eliane Caffé e Luis Alberto de Abreu, lançado em 2003, com direção de Eliane Caffé, traz uma visão do povo nordestino com gravações na cidade de Gameira da Lapa na Bahia. O elenco conta com artistas como Matheus Nachtegaele, Luci Pereira e José Dumont.

As informações técnicas do filme, assim como o nome dos atores, não foram disponibilizadas em aula. Davi pesquisou estas informações e, em uma cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2006), trouxe-as para o texto. Há muitas resenhas e comentários sobre o filme *Narradores de Javé* na internet. No questionário, o participante afirmou que a internet era o meio em que ele lia resenhas. Davi busca o enquadramento ao modelo de resenha trabalhado em sala de aula em um movimento de manutenção à colonialidade.

Na sequência, o participante faz o resumo da obra:

O longa conta a história dos moradores de um pequeno vilarejo no nordeste brasileiro que era ameaçado de ser inundado por conta da construção de uma hidrelétrica naquele local. Os moradores assombrados não querem permitir que suas casas, junto com a sua identidade, sejam submersas pela água. Eles logo tentam arrumar um jeito de impedir tal foco, então decidem escrever um livro com as grandes histórias de Javé que servirá como patrimônio para o tombamento do lugar, impedindo assim a água na cidade.

No resumo, o interagente apresenta as informações gerais do filme. Davi ressalta que *“Os moradores assombrados não querem permitir que suas casas, junto com a sua identidade, sejam submersas pela água”*. A relação entre a categoria espaço geográfico-cultural, configurado pela casa, e a identidade do povo nordestino (*os moradores assombrados*) é uma reflexão que Davi também compartilha nas interações em sala de aula registradas em diário de campo, ao reconhecer similaridades entre Jesuínópolis e Javé: *“Aconteceu algo meio parecido aqui... Quando pegou fogo na Serra (como agora aconteceu), as pessoas iam lá ajudar a tirar os moradores das casas, porque estava pegando fogo ao redor, em tudo... mas alguns moradores, principalmente os velhinhos, eles não queriam sair não, uns até diziam que se fosse pra pegar fogo, pegavam neles também. Aquele apego na casa, faz parte da identidade deles né... igual no filme, o Vale de Javé faz parte da vida de cada um”* (Fragmento 7 - Anotação em diário de campo, 19/09/2019).

A cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2006) se estabelece não só pelas informações técnicas e o resumo da obra na resenha, mas também pelo fato de Davi trazer as discussões de sala de aula para a resenha. A ideologia de padronização linguística, associada com a ideologia de centro e periferia, no processo semiótico de apagamento (GAL & IRVINE, 2019), invisibiliza a diversidade de linguagem. Davi tensiona esta ideologia quando adjetiva que *“os moradores assombrados, não querem permitir que suas casas, junto com suas identidades, sejam submersas”*, uma vez que *“aquele apego na casa, faz parte das identidades deles né...”*

Os registros em diário de campo das interações em sala mostram que Davi negocia suas identidades comigo, principalmente identidades racial e de classe social, produzindo tensionamentos no terreno da linguagem. O participante comenta, em tom de brincadeira: *“Tu já foi pra Tibau, Aline? Não, Aline tem cara que vai para Natal, Pipa.”*; *“Porque tu é loira, é fina, tu já nasceu pronta mulher. Eu imagino Aline ali, na varanda, tomando um chá das cinco, toda linda... ou com aqueles roupão de novela, tu sabe?”* (Fragmento 5 - Anotação em diário de campo, 19/09/2019).

Davi imprime tons valorativos em relação à minha identidade racial: *loira, fina, já nasceu pronta*. A recursividade fractal (GAL & IRVINE, 2019) lança projeções escalares – loira, fina, já nasceu pronta – e problematiza uma hierarquização racial e de classe social de privilégios em uma sociedade racializada e geograficamente diferenciada (VERONELLI, 2021), efeitos da colonialidade do poder. Este dado

articula-se com o fato de Davi se autodeclarar pardo, o que nos diferencia racialmente. Há tensionamentos de ideologias de linguagem pelo participante, especialmente a ideologia de padronização linguística e diversidade de linguagem associadas com a ideologia de centro e periferia e branquitude.

A relação raça e classe social intimamente está em jogo quando o participante afirma que *“Aline tem cara que vai pra Natal, Pipa.”* A praia de Pipa, nas proximidades da capital, é um roteiro turístico reconhecido pela sua beleza e pelos altos custos de estadia e alimentação. É um destino conhecido internacionalmente e frequentado por imigrantes europeus (franceses, holandeses, espanhóis...). O participante reafirma identidades racial e de classe social ao me imaginar em Pipa, uma vez que sou branca e do Sul do país. Para Davi, tais identidades se contrapõem às identidades que frequentam Tibau (praia, para a qual o participante imprime tons valorativos de pobreza). As identidades racial e de classe social intimamente se relacionam e a ideologia da branquitude impera nesta relação.

Mais adiante, Davi interage em relação ao valor da escrita em nossa sociedade, interação registrada em diário de campo:

Davi: Por que eles não existiam? Porque eles não sabiam ler e escrever! E quem não sabe ler e escrever é excluído, porque não consegue ler uma placa, fazer coisas na vida.

Davi: Tem muitos aqui, Aline, que são os primeiros da família a estudarem na universidade... os primeiros que serão formados em universidade... Tem muito analfabeto aqui na cidade, gente idosa, tu sabe?

Fragmento 23 - Anotação em diário de campo, 19/09/2019

O participante reflete sobre o valor do letramento escolarizado e seu prestígio social. Esta consciência também se dá pelo fato de o interagente ter contato com a escola desde cedo, seja pela localização da sua casa próxima a uma escola, seja por ter parentes formados na mesma instituição de ensino superior: *“[...] sempre tive esse contato com o ambiente escolar, e essa proximidade deixou o mundo educacional muito natural pra mim [...] meu pai, que percebia a minha propinquidade com esse universo, me deu quadro negro e giz para minha “escolinha”. O que ampliou mais ainda o contato com o professorado”,* narra em sua autobiografia.

A autobiografia apresenta mais dados que mostram a familiaridade do

participante com o ambiente acadêmico: “[...] *quando tive a oportunidade de ir para a universidade em licenciatura já estava envolvido com essas referências [família] de forma positiva no meio social onde estou inserido*”. Esta trajetória de letramento possibilita a Davi tensionar as ideologias de padronização linguística, grafocentrismo e diversidade de linguagem. O participante problematiza a escrita, no modelo de produção do conhecimento pautado na racionalidade europeia dominante, que diferencia e classifica culturas consideradas inferiores, deslegitimando vozes, pessoas e outras formas produção de conhecimento.

Posteriormente, na interação em sala de aula registrada em diário de campo, o interagente comenta:

Davi: Mas minha gente, se não tem diploma, não tem como comprovar o que sabe, por isso quando Aline pergunta o porquê que só determinados saberes são valorizados, é porque se não tem como comprovar, não conta... Porque cada um sabe de uma coisa e como vai fazer? Cada um tem sua versão das coisas. E estes saberes que não são ensinados na escola, não valem parece, tem que ser comprovados no papel e o papel, como estamos falando aqui, às vezes não comprova é nada...

Fragmento 24- Anotação em diário de campo, 19/09/2019

A reflexão de Davi continua nas valorações em relação à escrita e ao letramento escolarizado. Tais reflexões encontram na ideologia do grafocentrismo e de língua nacional o seu tensionamento, uma vez que conceber uma língua como nacional e priorizar a escrita como forma prestígio social e econômico apaga (GAL & IRVINE, 2019) a diversidade de linguagem presente em nosso país e as formas outras de produção de conhecimento. Zavala (2010, p. 85) atenta para a racionalidade científica da modernidade europeia dominante que destaca a ideia de que o científico vai além dos aspectos sociais e políticos do mundo e, então, “*estes saberes que não são ensinados na escola, não vale parecem, tem que ser comprovados no papel e o papel, como estamos falando aqui, às vezes não comprova é nada...*”.

Na sequência da resenha fílmica, o interagente escreve:

Porém nenhum dos moradores é alfabetizado e não sabem como escrever o livro, é então que unidos decidem recorrer a um amigo,

morador que fora expulso por invenções, fofocas sobre as pessoas, chamado Antonio Biá. Ele então começa a ouvir as histórias que o povo tem a contar e supostamente escrever o livro, mas isso logo será confusão e brigas que dão um ar cômico ao filme.

O filme trata com sutileza a vida do povo nordestino, através de personagens singulares e com bastante personalidade. As gírias e os ditados dão um ar de comédia que logo se mistura com o drama de um povo que sente amor pela sua terra e não quer deixá-la, mesmo sem riquezas e bem materiais, valorizam a memória e vida sentimental daquele lugar e não trocaria por nenhum outro no mundo. É belo de ver uma história assim, que trate da identidade de um povo tão singular e guerreiro.

O modo de constituição da crítica na resenha fílmica de Davi evidencia que o participante negocia identidades com os personagens do filme, reconhecidos pela categoria povo nordestino (“[...] *O filme trata com sutileza a vida do povo nordestino, através de personagens singulares e com bastante personalidade; [...] um povo que sente amor pela sua terra e não quer deixa-la;*

identidade de um povo tão singular e guerreiro”). No quarto questionário, o interagente se autodeclara pardo e afirma se sentir representado na universidade por se reconhecer nos professores nordestinos, com suas histórias de vida, nas imagens pintadas nas paredes da universidade, no regionalismo, dados presentes na autodeclaração racial: “[os professores] também são nordestinos e contam com uma história muito parecida com a minha; para lembrar sempre as nossas raízes e perpetuar a cultura sertaneja”.

Nesta autodeclaração, Davi negocia identidades comigo, que não sou nordestina, mas do Sul, branca, classe média, não representativa da sua identidade: uma identidade que, em um país que racializa o negro, mas não o branco, e com desigualdade econômica, “já nasceu pronta”. O eixo de diferenciação ideológico (GAL & IRVINE, 2019), por meio do processo semiótico de recursividade fractal, projeta as duas regiões como discrepantes, constituição esta que tem na colonialidade do poder (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2008) a sua estruturação.

No trecho da resenha a seguir: “[...] *se mistura com o drama de um povo que sente amor pela sua terra e não quer deixá-la, mesmo sem riquezas e bem materiais, valorizam a memória e vida sentimental daquele lugar e não trocaria por nenhum outro no mundo. É belo de ver uma história assim, que trate da identidade de um povo tão singular e guerreiro*”, Davi retoma a discussão e a reflexão sobre o incêndio na Serra Ondulada (Fragmento 7 - Anotação em diário de campo,

19/09/2019), o que se relaciona com a sua identificação na universidade, de pertencer ao povo nordestino, *“um povo tão singular e guerreiro”*.

Identifico tensionamentos entre ideologias de linguagem na constituição da crítica na resenha fílmica de Davi, tais como a ideologia de grafocentrismo, língua nacional, padronização linguística e diversidade da linguagem, associadas com ideologias de Norte e Sul e branquitude. Os movimentos de manutenção à colonialidade estão presentes quando o participante enquadra a resenha no modelo trabalhado em sala de aula. Já os movimentos de resistência à colonialidade estão presentes na constituição da crítica, com destaque para a negociação de identidades de Davi com a categoria povo nordestino. A triangulação dos dados corrobora os tensionamentos, uma vez que o participante dispensa crítica e reflexividade na interação em sala de aula e coconstrói negociação de identidades racial e de classe social comigo.

Em relação à resenha acadêmica, Davi inicia apresentando as informações gerais do texto e contextualiza o assunto: *“No artigo “Quem está dizendo isto? Letramento acadêmico: identidade e poder no ensino superior” de Virginia Zavala, publicado em 2010 na cidade de São Paulo, Brasil, vem nos falar sobre o letramento acadêmico e a identidade, abordando desafios que os alunos enfrentam ao chegarem na universidade”*. Há movimentos de manutenção à colonialidade com o enquadramento da resenha ao modelo socializado em sala de aula.

O participante continua com o resumo da obra: *“O artigo disserta sobre os problemas que os alunos enfrentam na produção e na leitura de textos acadêmicos, abordando que falta familiaridade e preparo dos estudantes para com estes textos”*. Este dado é interessante porque, na busca pela triangulação dos dados, articula-se este dado com o que Davi responde nos questionários: o participante assinala que não se sente preparado para produzir textos escritos na universidade; não se sente orientado para produzir os textos, mas se sente à vontade para ler textos escritos.

Em seguida, na resenha acadêmica, Davi escreve que *“Zavala aponta que recebemos o nosso letramento através de práticas sociais e culturais, sendo parte da nossa identidade, mas na universidade é valorizado o letramento formal que estaria reservado a uma minoria elitizada”*.

O participante problematiza o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), modelo que concebe a escrita como um produto autônomo, técnico e independente da sua condição de produção: *“o letramento formal que estaria*

reservado a uma minoria elitizada". Davi reflete sobre as hierarquias de acesso à produção de conhecimento hegemônico que, na estrutura da colonialidade do poder, *"estaria reservado a uma minoria elitizada"*.

Adiante, o participante continua a sua resenha apontando a ausência de familiaridade de Paula (ZAVALA, 2010) com o modelo autônomo de letramento: *"Zavala conta no seu artigo a trajetória de Paula, uma mulher que nasceu em uma pequena comunidade nos Andes peruanos. Ela vem abordar os desafios que enfrentou ao entrar na faculdade, apontando a falta de identidade nos textos acadêmicos. A autora no seu texto busca nos fazer compreender de forma clara como funciona o letramento acadêmico, e como os rumos da grande massa podem estar distantes disso, abordando a falta de personalidade nos textos e que eles não são explícitos."*

Davi negocia identidades na posição de acadêmico com a Paula, que também mora na periferia (pequena comunidade dos Andes peruanos) e que também enfrentou desafios para entrar na faculdade (classe social). Davi reflete como a maior parte das pessoas estão distantes deste modelo ocidental de ciência com a *"falta de personalidade nos textos"*: não há personalidade nos textos, principalmente porque a racionalidade científica branca, eurocêntrica, não permite produções textuais reais, de *gentes* (VERONELLI, 2021) singulares, com diferentes formas de viver, pensar e ser. A ideologia da língua e da padronização são tensionadas pelo participante.

A resenha acadêmica de Davi enquadra-se no modelo de resenha socializado em sala de aula, dado que analiso como um movimento de manutenção à colonialidade. O modo de constituição da crítica e a coconstrução de identidades racial e de classe social mobilizadas pelas ideologias de língua nacional; ideologia de padronização linguística e diversidade de linguagem associadas com as ideologias de centro e periferia e branquitude movimenta-se para a resistência à colonialidade.

Analiso que o eixo de diferenciação ideológico entre a padronização linguística e a diversidade de linguagem, associado com a trajetória de letramento escolar e sua negociação de identidade com o povo nordestino e como acadêmico do Ensino Superior, produziu tensionamentos no terreno da linguagem.

Na próxima seção, faço discussões sobre os resultados da pesquisa e, em seguida, destaco algumas considerações finais desta Tese.

4.4 Discussão dos resultados: os tensionamentos ideológicos no terreno da linguagem

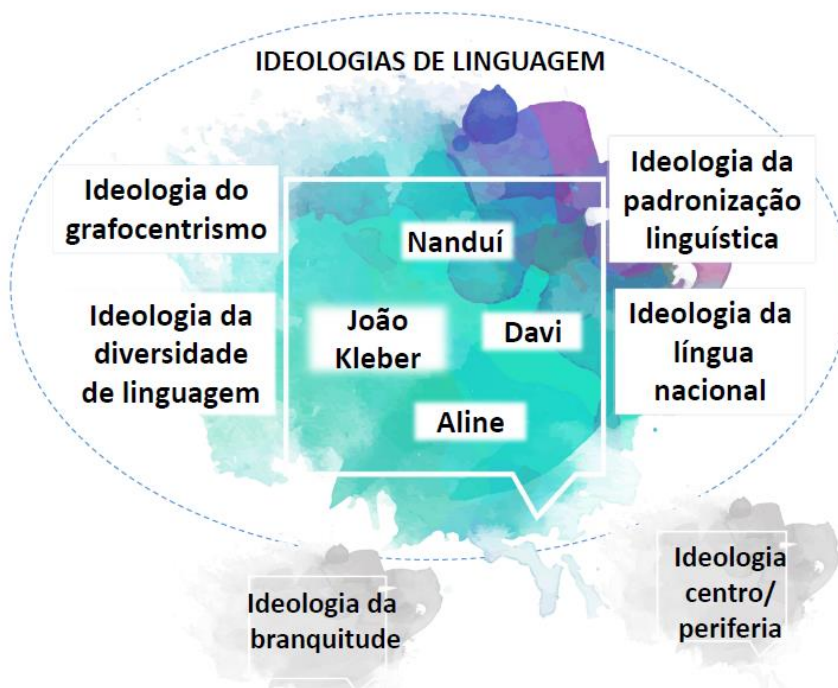
Nesta seção, apresento a discussão dos resultados da pesquisa, após as análises das resenhas de João Kleber, Nanduí e Davi, a fim de explicar como as ideologias de linguagem são coconstruídas em práticas de letramento acadêmico. A discussão apresenta as três asserções em sua articulação com as evidências das resenhas apresentadas:

1) A diferença do gênero discursivo a ser resenhado (filme e capítulo de livro) possibilitou diferentes modos de constituição da crítica nas resenhas de João Kleber;

2) Nas resenhas da participante Nanduí, o eixo de diferenciação ideológico entre a padronização linguística e a diversidade de linguagem, associado com a sua trajetória de letramento escolar e sua negociação de identidades com espaço geográfico-cultural nordestino e como acadêmica do Ensino Superior produziu tensionamentos no terreno da linguagem;

3) O eixo de diferenciação ideológico entre a padronização linguística e a diversidade de linguagem, associado com a trajetória de letramento escolar de Davi e sua negociação de identidades com o povo nordestino e como acadêmico do Ensino Superior produziu tensionamentos da linguagem.

Para início das discussões, apresento o quadro intitulado “Ideologias de linguagem coconstruídas em prática de letramento acadêmico”. Este quadro mostra as ideologias de linguagem de padronização linguística, grafocentrismo, língua nacional e diversidade de linguagem, associadas com as ideologias de centro e periferia e branquitude, que foram tensionadas pelos participantes da pesquisa e por mim, professora da turma, na prática de letramento acadêmico.

Quadro 10 – Ideologias de linguagem coconstruídas em práticas de letramento acadêmico

Fonte: A autora.

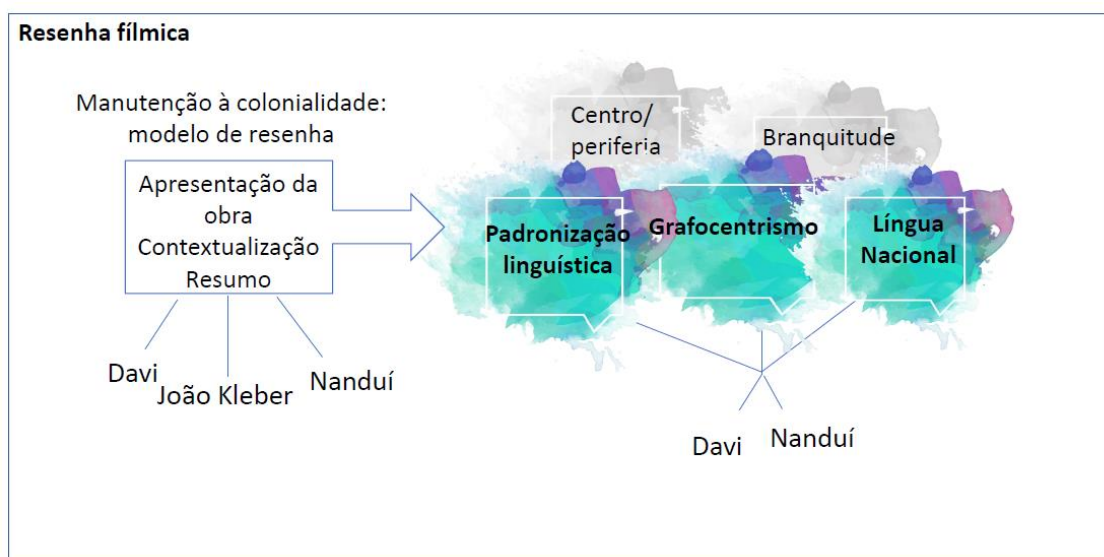
Nas práticas de letramento, seja nas aulas sobre as temáticas e o gênero discursivo resenha acadêmica seja nas produções dos participantes da pesquisa (resenhas e respostas dos questionários aplicados), as ideologias expostas no quadro acima para fins de sistematização foram coconstruídas por meio de processos semióticos que alicerçam o eixo de diferenciação ideológico, sustentado pela comparação entre as regiões Nordeste e Sul/Sudeste e suas intersecções com a padronização linguística e a diversidade da linguagem. Estes tensionamentos me fizeram estranhar o familiar (JUNG; SILVA & SANTOS, 2019), na vida vivida dentro e fora da universidade. Mas, especificamente na sala de aula e nas produções textuais dos meus alunos, o trabalho ideológico da linguagem produziu tensionamentos que têm como base signos, cujos sentidos são coconstruídos situadamente, localmente e historicamente, repletos de regime de valor, relações de poder e produção do conhecimento.

O modo como os meus alunos interpretaram os signos, na sua semiose, fizeram-me compreender que “as declarações sobre a linguagem nunca são apenas sobre a linguagem – e nunca são apenas declarações!” (GAL & IRVINE, 2019). A interpretação dos signos pelos meus alunos, atores sociais, importou-me intensamente para compreender o modo como o trabalho ideológico da linguagem,

inscrito na história, na cultura local e situada, tensiona ideologias de linguagem que, em momentos outros das minhas experiências enquanto docente, não foram tensionados porque eu não os havia vivenciado dessa forma.

É deste modo que o modelo pré-definido de resenha socializado em sala de aula e a minha aula sobre o gênero resenha movimentaram-se para a manutenção à colonialidade nas práticas de letramento acadêmico, principalmente quando João Kleber, Nanduí e Davi fazem a apresentação da obra, a contextualização da temática do filme e o resumo. Os alunos buscaram a “relativa estabilidade do gênero” conforme “ensinei” na estrutura da resenha. Este enquadramento ao gênero moveu a produção do conhecimento pautado no modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) e, no processo semiótico de apagamento (GAL & IRVINE, 2019), procurou invisibilizar o texto enquanto uma prática social. Mas as ideologias de linguagem de padronização linguística, língua nacional e grafocentrismo, associadas com as ideologias de centro e periferia e branquitude, também foram tensionadas no terreno da linguagem. O quadro “Movimentos de manutenção à colonialidade na resenha fílmica” procura sistematizar esse movimento:

Quadro 11 – Movimento de manutenção à colonialidade na resenha fílmica



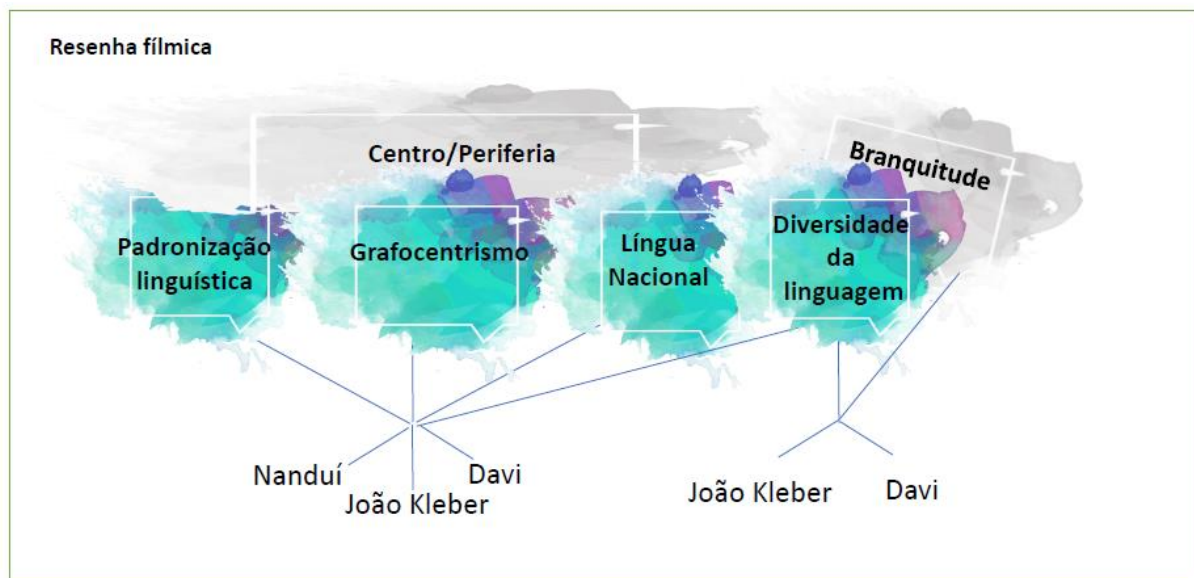
Fonte: A autora.

Em relação à crítica, é possível afirmar que os tensionamentos foram produzidos pelos participantes nas resenhas devido às problematizações que estas ideologias, somadas à ideologia de diversidade da linguagem, movimentaram, especificamente, a resistência à colonialidade. Essa resistência não se resume em

uma resistência na produção do gênero resenha, mas também uma resistência à colonialidade presente em meu fazer pedagógico, à arquitetura da aula em si. As dificuldades do meu percurso analítico em reconhecer as recorrências das resenhas muito se devem ao fato de que, ao identificar os tensionamentos ideológicos no terreno da linguagem que produziam a estabilidade do gênero, simultaneamente havia movimentos que desestabilizavam a estrutura pré-definida. E estes movimentos não estavam nas formas linguísticas imediatas, mas em formas contraditórias que dependiam de diferenciações entre os signos, entre as identidades sociais e momento histórico vivido. Mas também dependiam das conjecturas que os participantes da pesquisa realizavam sobre a linguagem (GAL & IRVINE, 2019).

Foi aí que, ao reconhecer os modos de constituição da crítica nas resenhas fílmicas, identifiquei que João Kleber não dispensou maiores críticas frente à temática ou ao filme em si, dado que, articulado com os questionários e a interação em sala de aula do interagente, tensiona o modelo de produção de ciência hegemônico sustentado pela racionalidade científica eurocêntrica, modelo que apaga (GAL & IRVINE, 2019) modos outros de produção de conhecimento. Modelo este presente no meu fazer pedagógico, nas nossas negociações de identidades.

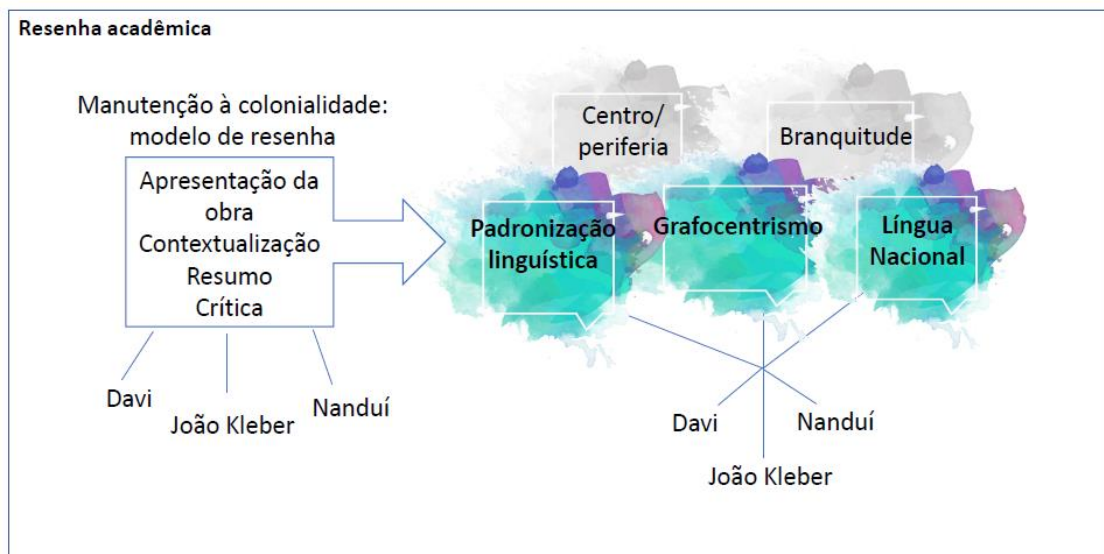
Nanduí e Davi, por sua vez, constituíram a crítica esperada na resenha. Na resenha fílmica dos participantes, o eixo de diferenciação entre a padronização linguística e a diversidade de linguagem, associado com suas trajetórias de letramento escolar, produziu tensionamentos no terreno da linguagem. Nas singularidades, as negociações de identidades com o espaço geográfico-cultural nordestino pela Nanduí e as negociações de identidades com a categoria povo nordestino pelo Davi constituíram a crítica. Nestes tensionamentos, as ideologias de centro e periferia e branquitude associam-se com as ideologias de padronização linguística e diversidade de linguagem, conforme mostra quadro abaixo:

Quadro 12: Movimento de resistência à colonialidade nas práticas de letramento acadêmico

Fonte: A autora.

A ideologia da branquitude associou-se às ideologias de linguagem nos movimentos de resistência à colonialidade, especialmente nas resenhas de Davi e João Kleber, uma vez que os participantes negociaram identidades de classe social e racial, seja com a minha identidade sulista branca seja ao problematizarem o modelo de ciência hegemônico, pautado no eurocentrismo branco. Nanduí, por sua vez, tensiona as ideologias de linguagem associadas com a ideologia de centro e periferia e os dados da sua trajetória de letramento escolar mostram suas experiências nas escolas do interior e da capital.

Assim como nas resenhas fílmicas, nas resenhas acadêmicas os participantes buscaram o enquadramento do gênero no modelo de resenha trabalhado em sala de aula, movimento de manutenção à colonialidade, conforme mostra o quadro “Manutenção à colonialidade nas resenhas acadêmicas” abaixo.

Quadro 13 – Manutenção à colonialidade nas resenhas acadêmicas.

Fonte: A autora.

João Kleber tece críticas na resenha acadêmica já no primeiro parágrafo, dado que se diferencia da resenha fílmica. A mudança no gênero a ser resenhado (filme e um capítulo de livro) possibilitou diferentes modos de constituição da crítica nas resenhas do participante. Em meu percurso analítico, busquei a estabilidade do gênero resenha e minha expectativa enquanto docente era de que críticas seriam tecidas mais frequentemente na resenha fílmica devido ao gênero do texto resenhado. Porém, João Kleber quebrou minha expectativa ao fazer o inverso: tecer críticas na resenha acadêmica. O participante negocia suas identidades de classe social e racial com a participante da pesquisa de Zavala (2010), Paula, ao se identificar com suas dificuldades e estranhamentos, e as ideologias de linguagem de padronização linguística, língua nacional, grafocentrismo associam-se com as ideologias centro e periferia e branquitude.

Nanduí e João Kleber também buscaram o enquadramento ao modelo de resenha trabalhado em sala de aula, ao apresentarem a obra, contextualizarem o assunto do capítulo de livro, resumirem o conteúdo do texto-fonte (conteúdo este atrelado à participante Paula, no que diz respeito às suas considerações sobre o modelo de ciência hegemônico imposto na universidade) e tecerem a crítica. Nenhum dos participantes detalhou a estrutura do capítulo de livro (número de páginas, subdivisões do texto etc), mas sim as considerações de Paula frente à escrita acadêmica, ao modelo de ciência cuja base é o eurocentrismo, a

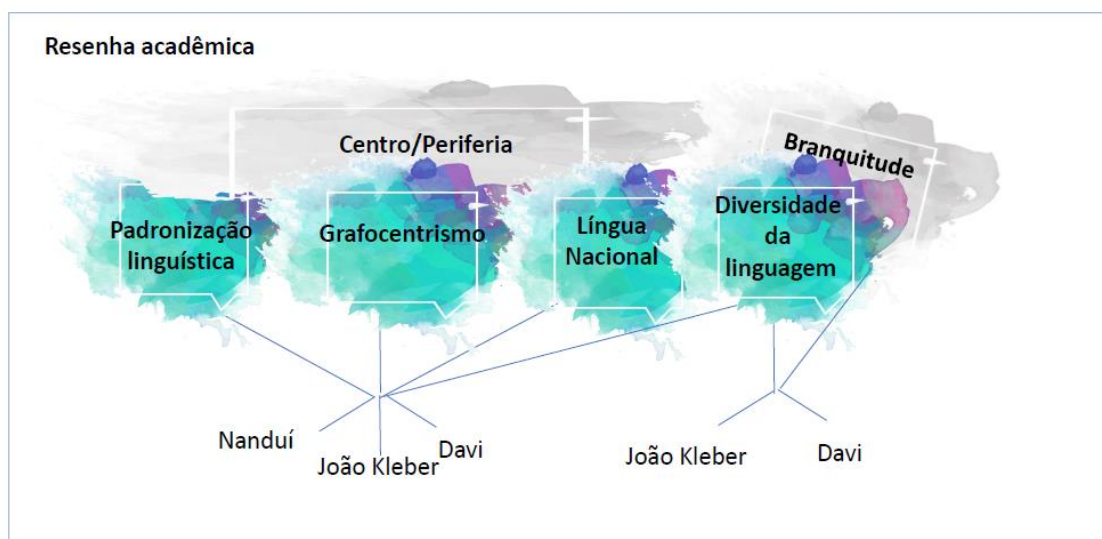
racionalidade branca. Este dado mostra como os participantes negociaram identidades de acadêmicos do Ensino Superior com a Paula, que fortemente se sobressai no texto de Zavala (2010). Porém, nas críticas, as negociações de identidade de classe social e racial também estão presentes, o que detalharei abaixo.

Nas resenhas de Nanduí, o eixo de diferenciação entre as ideologias de padronização linguística, língua nacional, grafocentrismo e a negociação de identidade de acadêmica do ensino superior constituem as críticas na resenha da participante. Na negociação de identidade de acadêmica com a Paula sobressai a classe social de quem vive no interior, periferia - o espaço geográfico cultural do sertão nordestino - com limites a bens e recursos.

Já nas resenhas do Davi, o eixo de diferenciação entre as ideologias de padronização linguística, língua nacional, grafocentrismo e a negociação de identidade de acadêmico do ensino superior com a Paula, principalmente identidades de classe social e racial, se sobressaltam.

Os movimentos de resistência à colonialidade se configuram desta maneira:

Quadro 14 – Movimentos de resistência à colonialidade na resenha acadêmica.



Fonte: A autora.

É desta maneira que as ideologias de linguagem são coconstruídas em práticas de letramento, cujos movimentos, ora de manutenção à colonialidade ora de resistência à colonialidade, tensionam ideologias de linguagem, associadas com as ideologias de centro e periferia e branquitude, pelos participantes da pesquisa.

Posteriormente a esta seção, apresento algumas considerações finais na “Conclusão” da Tese.

CONCLUSÃO: DOS LIMITES DAS MARGENS AOS MOVIMENTOS DAS MARGENS, *TRAVERSIAS*

Esta Tese, cujo objetivo geral é explicar como ideologias de linguagem são coconstruídas em práticas de letramento acadêmico, analisei tensionamentos da linguagem na constituição da crítica nas resenhas de João Kleber, Nanduí e Davi, tensionamentos produzidos pelas ideologias de linguagem coconstruídas em práticas de letramento acadêmico. As ideologias de linguagem de padronização linguística, grafocentrismo, língua nacional e diversidade de linguagem, e suas inteseções com a ideologia de branquitude e centro e periferia, foram tensionadas no terreno da linguagem e produziram uma crítica outra, não reconhecida inicialmente por mim como professora. Na história e memória local e, também, na narrativa dos participantes da pesquisa, outros dados apontaram para a reprodução de saberes e a coconstrução de ideologias de linguagem em práticas de letramento acadêmico.

Neste caminho, três objetivos específicos nortearam as análises. O primeiro, analisar os movimentos de manutenção e resistência à colonialidade nas práticas de letramento acadêmico, permitiu entender o modo como as ideologias da linguagem de padronização linguística, grafocentrismo, língua nacional, associadas com as ideologias de centro e periferia e branquitude, movimentaram a produção das resenhas pelos participantes para a manutenção à colonialidade, principalmente pelos dados que apontam a busca pelo enquadramento ao modelo de resenha socializado por mim em sala de aula. Este dado também se relaciona ao fato de que as resenhas seriam avaliadas por meio de nota para compor a média bimestral, imposição maior para o enquadramento ao modelo.

Mas, simultaneamente, as mesmas ideologias de linguagem somadas à ideologia de linguagem de diversidade de linguagem e suas associações com as ideologias de branquitude e centro e periferia, movimentaram as resenhas dos participantes para a resistência à colonialidade, principalmente pelo modo de constituição da crítica.

A partir desta constatação, o segundo objetivo específico, reconhecer modos de constituição da crítica nas resenhas dos participantes e o terceiro objetivo, identificar tensionamentos no terreno da linguagem pelos participantes, orientaram

as análises. Reconheci que João Kleber, de formas diferentes, teceu críticas nas resenhas fílmica e acadêmica. Na resenha fílmica, o participante não dispensou maiores críticas sobre a temática ou a produção fílmica em si, dado que mostra que o participante movimentou resistência ao modelo pré-definido de resenha trabalhado em sala de aula, cujos parâmetros baseiam-se na produção de conhecimento hegemônico. Não limito a interpretação de que, na resenha fílmica, houve desconfiguração de gênero – resenha para resumo, mas sim que o fato de João Kleber não se submeter ao modelo proposto é uma crítica, segundo pressupostos foucaultianos. Isso se intensifica nas intersecções das ideologias de branquitude e centro e periferia agenciadas no terreno da linguagem, tanto na interação de João Kleber em sala de aula, na resenha, quanto em sua narrativa autobiográfica.

Na resenha acadêmica, João Kleber teceu críticas ao longo da resenha e negociou identidades com a Paula, interagente da pesquisa de Virginia Zavala (2010). A negociação de identidades racial, de classe social e de acadêmico tensionou ideologias de padronização linguística, grafocentrismo e língua nacional, associadas com as ideologias de centro e periferia e branquitude no capitalismo recente, tensionamentos constituintes da crítica na resenha acadêmica e movimentaram resistência à colonialidade. A diferença no gênero discursivo a ser resenhado (filme e capítulo de livro) possibilitou diferentes modos de constituição da crítica nas resenhas de João Kleber.

Nas resenhas de Nanduí, o eixo de diferenciação entre a padronização linguística e a diversidade de linguagem, associado com sua trajetória de letramento escolar e sua negociação de identidades com o espaço geográfico-cultural nordestino e como acadêmica do Ensino Superior produziu tensionamentos no terreno da linguagem. O modo de constituição da crítica foi com o espaço geográfico-cultural nordestino na resenha fílmica tensionou as ideologias de linguagem e a negociação de identidades da participante. Já na resenha acadêmica, os tensionamentos das ideologias de linguagem e a negociação de identidade de classe social com a Paula constituiu a crítica. As ideologias de língua nacional, grafocentrismo, padronização linguística e diversidade da linguagem, associadas com as ideologias de branquitude e centro e periferia, foram identificadas nos tensionamentos no terreno da linguagem. Estes tensionamentos, nas interações em sala de aula e, também, nas vivências narradas pela participante em sua autobiografia, também se fizeram presentes.

Por último, o participante Davi teceu críticas na resenha fílmica. A negociação de identidade racial e de classe social com a categoria povo nordestino, tensionada pelas ideologias de língua nacional, grafocentrismo, padronização linguística e diversidade de linguagem, associou-se com as ideologias de branquitude e centro e periferia no capitalismo recente. A triangulação dos dados mostra estes tensionamentos. Destaco a autodeclaração do participante como pardo e a afirmação que se sente representado no *Campus* de *Jesuíópolis* por se reconhecer nos professores da mesma região e da mesma classe social.

Na resenha acadêmica, Davi negociou identidades racial e de classe social com a Paula, no texto de Zavala (2010). Os tensionamentos da linguagem pelo participante agenciaram ideologias do grafocentrismo, da padronização linguística, língua nacional e diversidade da linguagem. O eixo de diferenciação entre a padronização linguística e a diversidade de linguagem, associado com a trajetória de letramento escolar de Davi e sua negociação de identidades com o povo nordestino e como acadêmico do Ensino Superior produziu tensionamentos no terreno da linguagem.

Foi nessa perspectiva que se inseriu esta Tese de doutoramento, cujas inquietações e vivências experienciadas como professora de Língua Portuguesa atrelaram-se à vontade de saber, entender e contribuir para com os modos de escrever na universidade. Mais especificamente, em buscar inteligibilidades de aspectos da realidade social em que a linguagem é central, em interações social e culturalmente situadas.

A partir e por meio desta experiência de mundo, o caminhar pela Linguística Aplicada me fez reconhecer diferenças ou distinções construídas por meio da linguagem, pois fui me tornando cada vez mais ciente da impossibilidade de isolar a vida da política e da linguagem (MOITA LOPES, 2003) ou a linguagem da economia política (GARCEZ & JUNG, 2021). Mais ainda, alicerçada teórica e metodologicamente na etnografia da linguagem, a relação entre teoria e análise tornou-se inseparável (JUNG; SILVA & SANTOS, 2019).

Desse modo, mostrar simuladamente eixos de diferenciação Norte/Nordeste-Sul, construídos como periferia e centro no Brasil e outros eixos articulados, como “mais letrados ou educados” e “menos letrados ou educados”; “mais desenvolvidos” e “mais lentos”; “mais modernos/industrializados” e “mais tradicionais”; “povo que lutou menos” e “povo de muita luta” coconstruídos por meio de um trabalho

ideológico da linguagem em práticas de letramento acadêmicas e os tensionamentos produzidos pelos participantes na prática de escrita de resenhas é a tese deste trabalho.

Ao me debruçar na história do Rio Grande do Norte, pude perceber o modo como relações de poder, nas suas diversas teias, constroem estes eixos de diferenciação entre o Nordeste e o nordestino e sobre o Sudeste/Sul do país e o sulista, em um jogo antagônico que sustenta estereótipos preconceituosos. Pude entender que, histórica, cultural e ideologicamente, foi mobilizado que o sertão nordestino fosse o lugar do atraso, da periferia, da produção rural arcaica, do passado. Enquanto no Sudeste e Sul, a ideia de progresso, de civilização e de futuro foi construída.

Analisar práticas de letramento acadêmico me fez compreender os usos e os significados da escrita pelos participantes da pesquisa na universidade e, especificamente, em minhas aulas. Fez-me compreender o papel da resenha na universidade, muitas vezes como forma de avaliação, e do texto dissertativo-argumentativo como o texto-base da ciência, o que coconstrói a colonialidade do saber. Ressaltar as narrativas dos meus alunos permitiu-me visibilizar modos outros de produção de conhecimento, assim como a narrativa desta Tese, movimentos de resistência à colonialidade a partir dos participantes, certa de que a minha (des)construção enquanto professora continua.

Ainda, esta Tese mostrou-me que o gênero discursivo constitui a vida vivida. E a interação social organiza as relações dialógicas, sendo improdutivo, discursivamente, isolar o gênero do mundo e trabalhá-lo como uma estrutura textual. Estudantes se identificaram diferentemente com os dois textos-fontes, a partir de suas identidades sociais e das identidades e relações de poder negociadas com os textos, na macroestrutura textual da aula e relacionadas com suas histórias de vida, suas lutas e vivências. Por isso, digo ser improdutivo, porque esta conduta de pensar o gênero como algo estruturado, estanque, justamente não permite compreender a dinamicidade dos gêneros discursivos na prática, sua fluidez, quais questões identitárias e de poder trazem e como leitores se identificam ou não com essas questões e, principalmente, não permite entender as relações dialógicas constitutivas da linguagem e os trabalhos ideológicos de linguagem.

É assim que entendo, nestas linhas aqui tecidas, que esta Tese me possibilitou uma autorreflexão sobre minhas práticas docentes e sobre minha

existência no mundo. Este trabalho inquietou-me para *ser-estar* professora de *linguagem*, o que me movimenta para além das formas linguísticas, para além da lógica da modernidade/colonialidade. Assim me exercito, nestes atravessamentos, em me desprender dos entendimentos de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e me abrir para uma pluralidade de vozes e caminhos, mesmo ciente de que os apagamentos ideológicos (me) constituem e de que as teorias preconizadas pelo Ocidente têm colonizado “nossos corpos e mentes desde tempos imemoriais” (MUNIZ, 2016, p. 776).

Os meus alunos me mostraram (e continuam me mostrando) a abertura para um pensamento-outro na produção do conhecimento na universidade, cuja base é o direito à diferença.

Por isso que esta Tese não se configurou “apenas” como uma proposta de um texto com um objetivo geral e acadêmico a ser atingido e com um fim em si mesmo, mas sim como o meu movimento de resistência à colonialidade nas minhas práticas, sejam elas políticas, teóricas, sejam de pesquisa... em resumo, práticas de vida vivida, dentro e fora da universidade. Esta Tese me colocou frente aos privilégios da branquitude e desestabilizou o que antes se tornava invisível nas minhas vivências: a minha identidade racial branca. Busco, a partir de então, o não silenciamento da produção científica dos meus alunos e da produção nordestina, negra, parda, periférica, latino-americana. Busco provocar o debate e o confronto sobre a branquitude na universidade.

Ciente de que este caminho está apenas começando, respondo à pergunta dos meus familiares “*e quando termina?*”: esta pesquisa não termina. Ao contrário, ela me colocou frente aos meus privilégios raciais e sociais e ao compromisso que tenho no meu *professorar*. Escrever esta Tese, vivenciar o sertão nordestino e interagir com meus alunos inscreveu, na geografia do meu corpo, os espinhos que me subjetivam. E assim me comprometo, neste espaço de saber e poder que é a Universidade Pública, em lutar mais e mais pela justiça social.

Eu não poderia finalizar as linhas desta Tese distante da palavra que comigo se faz presente: *travessia*.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2011.

ALENCAR, J. M. **Iracema**. São Paulo: Ática, 1991.

ALVES, Deyse Amanda. **Manifestações de apropriações identitárias na escrita de relatórios no curso de formação de docentes em nível médio** (Dissertação de mestrado). Maringá: UEM, 2022.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, pp. 261-306 [1952-1953].

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford, UK: Blackwell, 1994.

BATISTA-SANTOS, D. O. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador**. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós graduados de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018, p 248.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGELA, J. C. (orgs). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2006, p. 19-49.

BENTO, M. A. S . **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público** / Maria Aparecida Bento. São Paulo: s.n., 2002, 169p.

BEZERRA, C B. S. **Práticas de letramentos de educadores de um assentamento no sudeste do Pará**: representações de leitura / Charlene B. dos Santos BEZERRA; orientador, MARCOS ANTONIO ROCHA BALTAR - Florianópolis, SC, 2014. 205 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CANAGARAJAH, Suresh. **Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies**: Reclaiming the Local in Language Policy and Practice. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, Vol. 8, no. 1, juv. 2010.

CASCUDO, L. da C. **História do Rio Grande do Norte**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé; Natal: Fundação José Augusto, 1984.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 211-226.

CAVIGNAC, J; ALVEAL, C. **Guia Cultural Indígena Rio Grande do Norte**. Coordenação de Julie A. Cavignac, Carmem Alveal. – Natal: Flor do Sal, 2019. 130p.

CONCEIÇÃO, W. L. **Branquitude**: dilema racial brasileiro. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020.

DALLA VECCHIA, A. **Práticas de linguagem e construção de identidades institucionais em aulas de alemão voltadas para exame de proficiência em uma comunidade de suábios no Brasil** (Tese de doutorado). Maringá, 2018.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, C. **A Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial; 2008.

FILHO, P. H. **História do Município de Jesuínópolis**. Mossoró: Coleção Mossorense, 2005.

FOUCAULT, M. É importante pensar? In: **Repensar a política**. Trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. O que é a crítica? In: **Qu'est-ce que la critique?** Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson For do Nascimento.

FRIES, A. **Ideologias de linguagem na modernidade recente: o que dizem estudantes multilíngues de uma universidade no Sul do Brasil**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Porto Alegre, 2020.

GAL, S. Linguistic Anthropology. In: BROWN, K. (org.). **Encyclopedia of Language & Linguistics**. 2. ed. Amsterdã: Elsevier, 2006. v. 7, p. 171-185.

GAL, S.; IRVINE, J. T. Signs of difference: **Language and ideology is social life**. Cambridge, RU: Cambridge University Press, 2019.

GARCEZ, Pedro de Moraes; JUNG, Neiva Maria. **Mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n. (60.2): 338-346, mai./ago. 2021.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos**. DELTA [online]. 2014, vol.30, n.2, pp. 257-288.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. **Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil**. Delta, v.31, especial, p. 1-34, 2015.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília: ANPOCS, 1980.

GONZALEZ, C; LOPES, L. P. M. **Peles habitáveis de Almodóvar em perspectiva: projeções (meta)escalares**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 20, n. 1, p. 51-71, jan./abr. 2020.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Pride and profit: changing discourses of language, capital and nation-state. In: DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (ed.). **Language in late capitalism: pride and profit**. New York: Routledge, 2012.

HELLER, M. The Commodification of Language. **Annual Review of Anthropology**, v. 39, n. 1, p. 101–114, 2010.

HELLER, M.; McELHINNY, B. S. **Language, capitalism, colonialism: toward a critical history**. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

INHOTI, A. A. **A identidade do sujeito analfabeto em contradição na mídia**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, 2011.

IRVINE, J. T; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: Kroskrity, (Ed.). **Regimes of language: ideologies, politics, and identities**. Santa Fe: School of American Research Press, 35-84, 2000.

JUNG, N. M. **Identidades Sociais na Escola: gênero, etnicidade, língua, multilinguismo, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M. e; SANTOS, M. E. P.. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio**, vol. 17, núm. 1, 2019, Janeiro-Abril, pp. 145-162. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M. *Deutsches fest*: vergonha e orgulho em um evento de mobilizações simbólicas e econômicas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n 60.2: 364-378, mai./ago. 2021.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

KROSKRITY, P. V. Language ideologies. In: DURANTI, A. (org.) **A companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell, 2004. cap. 22, p. 496-517.

LEA, M. R. & STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, 23(2): 157-172, 1998.

LEA, M.; STREET, B. Student writing and faculty feedback in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**. v.23, n.2 , 1998.

LEITE, Ilka Boaventura. Branquitude: a mais nítida face do racismo no Brasil e no mundo. In: Conceição, Willian Luiz da. **Branquitude**: dilema racial brasileiro. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020.

LOPES, A. C.; SILVA, D. N. Todos nós semos de frontera: ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngue. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 695-713, set./dez. 2018.

LOPES, A.; SILVA, D. N.; FACINA, A.; CALAZANS, R.; TAVARES, J. Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias. **Revista da ABPN**, v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, janeiro de 2018, p.678-703.

MAHER, T. A educação entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI, M.C. (org). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 255-270.

MALDONALDO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MICELI, S. Introdução: a emoção racionada. In : BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras. 2005.

MIRANDA, S. G. de. Ideologias de linguagem: uma breve discussão acerca da mudança de paradigmas nas ciências e no ensino da linguagem. **Interdisciplinaridades**: Universidade Federal de Goiás, v. 11, n. 1, 2021.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS** Vol. 32, nº 94, junho/2017.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: Lagares, Loan Carlos; BAGNO, Marcos (org). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea - Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006, p. 85-107.

_____. (Org.). **O português no século XXI**: Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MUNIZ, K. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 32.3, 2016 (767-786).

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NONATO, R. **Jesuíno Brilhante**: o cangaceiro romântico. Rio de Janeiro: Editôra Pongetti, 1970.

OLIVEIRA, A. D. **Jesuinópolis**: A história de sua gente. Patu: Offset Editora, 2021a.

_____. **Jesuinópolis**: lugares e memórias. Patu: Offset Editora, 2021b.

PAIVA, I. M. **Responsividade em uma prática de letramento acadêmica**: a escrita do relatório de estágio por alunos de um colégio agrícola integrado no Noroeste do Paraná / Iasmim Mesquita Paiva. Maringá: UEM, 2020.

PASQUOTTE-VIEIRA; E.; FIAD, R. (2015). Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. **Linguagem & Ensino**: Pelotas, v.18, n.1, p. 125-150, jan./jun. 2015.

PENNYCOOK, A. 2001. **Critical applied linguistics** – a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

PINTO, J. P. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. **Revista da ABPN**; v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência; janeiro de 2018, p.704-720.

QUIJANO, A. Colonialidade de poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

_____. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. 3ªEd. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RABELO, A. O. **A importância da investigação narrativa na educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.

ROSA, G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 21º Ed., 2015.

RAMPTON, B. 2006. **Language in late modernity**: interaction in an urban school. New York: Cambridge University Press, 2006.

SANTOS, S. G. dos. **Práticas de letramento e negociação de identidades em um povoado do agreste de Alagoas**. Maringá, PR, 2020.

SEMECHECHEM, J. A. **O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná** (Tese de doutorado). Maringá, 2016.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística aplicada. In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 99-110.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, Ana Cristina. Análise da conversa: uma breve introdução. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & Communication**, v. 23, p. 193-229, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

STREET, B. V. Literacy in Theory. In: STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 19-95.

_____. The New Literacy Studies. In: (org.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento.** Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2007.

_____. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

TORQUATO, C. P. Migrantes haitianos no sul do Brasil: Ideologias linguísticas em práticas linguísticas numa aula de Português Língua Adicional. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 35, n. especial, p. 200–222, 2019. DOI: 10.14393/LL63-v35nEsp2019-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49595>. Acesso em: 13 abr. 2022.

_____. Desregulamentação e decolonialidade linguística no ensino de língua. In.: Silva, Wagner Rodrigues. **Contribuições sociais da linguística aplicada: uma homenagem a Inês Signorini.** Org. Wagner Rodrigues, 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.

TRINDADE, S. L. B. **História do Rio Grande do Norte.** Natal: Editora do IFRN, 2010.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**, 11, 2012.

VERONELLI, G.A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Revista Javeriana**, Bogotá, n.1, p.33-58, 2015.

_____. Sobre a colonialidade da linguagem. Trad. Silvana Daitch. **Revista X:** Universidade Federal do Paraná, 2021.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada.** Vóvio, C.; Sito, L.; De Grande, P. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2010. P. 71-95.

_____. **Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica.** Caracol: São Paulo, n. 20, jul./dez. 2020.

APÊNDICES**QUESTIONÁRIO 1**

Nome (fictício): _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

O questionário abaixo trata de questões em relação ao seu contato com textos escritos e aspectos da vida acadêmica. Todas as respostas serão mantidas anônimas, por meio do uso de nomes fictícios.

1. Você tem contato com textos escritos fora da universidade?
☐ Sim, com frequência. ☐ Sim, às vezes. ☐ Dificilmente. ☐ Nunca
2. Você se sente preparado para produzir textos escritos na Universidade?
☐ Sim ☐ Não
3. Sente-se orientado para produzir textos acadêmicos escritos?
☐ Sim ☐ Não
4. Sente-se à vontade para ler textos acadêmicos escritos?
☐ Sim ☐ Não
5. Qual a importância dos estudos universitários para você?
☐ muito importante ☐ pouco importante ☐ não sei dizer
6. Os conteúdos ensinados na Universidade contribuem para sua formação pessoal?
☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei dizer
7. Você tem a intenção de atuar na sua futura profissão?
☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
8. Você considera que os textos acadêmicos contribuem para sua futura prática como professor?
☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
9. Você vê relação dos textos acadêmicos com a sua vida vivida no dia a dia?
☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente

O que acha que poderia ser diferente na leitura e produção de textos acadêmicos?

QUESTIONÁRIO 2

O questionário abaixo trata de questões em relação ao contato com resenhas, seja na modalidade de leitura ou escrita. Todas as respostas serão mantidas anônimas, por meio do uso de nomes fictícios.

1. Qual a frequência que você assiste filmes e/ou séries?

☐ Com frequência ☐ Às vezes ☐ Dificilmente ☐ Nunca

2. Como você escolhe um filme e/ou série para assistir?

☐ Indicação de amigos / pessoas conhecidas ☐ Por comentários nas redes sociais ☐ Pelo tema / assunto ☐ Pelos atores que participam

Outro: _____

3. Nas redes sociais, você participa de grupos que discutem sobre a resenha de filmes e/ou séries?

☐ Com frequência ☐ Às vezes ☐ Dificilmente ☐ Nunca

4. Você costuma ler sobre o filme / série antes de assistir?

☐ Com frequência ☐ Às vezes ☐ Dificilmente ☐ Nunca

5. Você costuma ler sobre as premiações ou as críticas (positivas ou negativas) sobre o que escolhe para assistir?

☐ Com frequência ☐ Às vezes ☐ Dificilmente ☐ Nunca

6. Você sabe o que é uma resenha ou a sinopse de um filme?

☐ Sim ☐ Um pouco ☐ Não

7. Qual a frequência que você lê resenhas de filmes/séries?

☐ Com frequência. ☐ Às vezes. ☐ Dificilmente. ☐ Nunca.

8. Em qual veículo de comunicação você lê as resenhas dos filmes e/ou séries?

☐ Internet ☐ Televisão ☐ Mídia impressa (jornais e revistas impressas)

9. Você alguma vez já escreveu uma resenha sobre um filme e ou série?

☐ Sim ☐ Não sei dizer ☐ Não

10. Você se sente à vontade para escrever uma resenha crítica sobre um filme e/ou série?

☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente

QUESTIONÁRIO 3

Nome (fictício): _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

O questionário abaixo trata de questões em relação ao contato com resenhas acadêmicas, seja na modalidade de leitura seja de escrita. Todas as respostas serão mantidas anônimas, por meio do uso de nomes fictícios.

1. Você sabe o que é uma resenha acadêmica?

() Sim () Um pouco () Não

2. Qual a frequência que você lê resenhas?

() Com frequência () Às vezes () Dificilmente () Nunca

3. Como você escolhe um livro, especificamente do meio acadêmico, para ler?

() Indicação de professores / pessoas conhecidas () Por comentários nas redes sociais () Pelo tema / assunto () Pelo escritor/a do livro

Outro: _____

4. Você costuma ler sobre o livro antes de adquiri-lo?

() Com frequência () Às vezes () Dificilmente () Nunca

5. Em qual veículo de comunicação você lê resenhas sobre livros, filmes ou jogos?

() Internet () Televisão () Mídia impressa (revistas impressas)

6. Você alguma vez já escreveu uma resenha acadêmica?

() Sim () Não sei dizer () Não

7. Você se sente preparado para escrever uma resenha acadêmica?

() Sim () Não () Parcialmente

8. Você sabe diferenciar um resumo acadêmico de uma resenha acadêmica?

() Sim () Não () Parcialmente

9. Você acredita ser importante a resenha acadêmica para a divulgação de textos nas universidades?

() Sim () Não () Parcialmente

10. Qual julga ser a maior dificuldade para escrever uma resenha?

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ falta de conhecimento
sobre o tema a ser
resenhado | ☐ pessoas do discurso,
se na primeira ou terceira
pessoa | ☐ posicionamento em
relação ao texto resenhado |
|---|---|--|

RESENHA FÍLMICA DE JOÃO KLEBER

“Narradores de Javé”, um filme brasileiro de 2003 do gênero drama dirigido por Eliane Caffé. Conta a história dos moradores do vilarejo do Vale de Javé, lugar fictício localizado no sertão baiano onde seria construído uma usina hidroelétrica que alagaria o Vale. O único meio de impedir que isso acontecesse era fazer uma “história científica”, mas como o povo desse Vale era a maioria analfabeto, não sabiam como fazer este trabalho científico. Então, eles procuram quem eles conheciam que era alfabetizado, um homem chamado Antônio Biá, que tinha sido expulso do Vale por espalhar cartas com calúnias sobre os moradores, fazendo o correio se movimentar novamente mantendo seu emprego de carteiro.

No decorrer do filme, os populares contam histórias/estórias grandiosas e surreais demais para serem vistas como verdadeiras e Antônio Biá acaba por deixar o livro onde ficava o trabalho científico em branco, assim acabando com as esperanças dos moradores que observavam o Vale ser invadido pelas águas. O filme aborda vários temas como heranças, histórias, crenças, valores, a importância da oralidade na construção científica e a formação cultural de um povo.

RESENHA ACADÊMICA DE JOÃO KLEBER

O texto “Quem está dizendo isto? Letramento acadêmico: identidade e poder no ensino superior” ,de Virginia Zavala com a tradução de Luanda Sito e Marília Valsechi, fala sobre os desafios que envolvem o ensino superior para a população estudantil. De fato, não há nenhuma garantia de que os estudantes venham preparados para lidar com o letramento acadêmico exigido deles.

Seus problemas com a escrita na universidade se dão pela falta de familiaridade com os textos acadêmicos. O texto usa como exemplo a história de uma mulher de aproximadamente quarenta e cinco anos, chamada Paula, que ao concluir o Ensino Médio se muda para outra cidade para ingressar na faculdade. Ao se deparar com a escrita acadêmica, Paula demonstra crítica pouco comum sobre o letramento acadêmico. Estas críticas de Paula com o letramento acadêmico podem representar muitos, mas são poucos os que conseguem desconstruir o letramento acadêmico.

Mediante os fatos ocorridos, Paula reconhece o Letramento acadêmico como uma forma de ver o mundo. No entanto, as pessoas que aprendem letramento acadêmico podem resistir como se fosse uma forma de não se “alienar” por risco ou custo pessoal, como uma dessas pessoas, Paula continua lutando com o processo de se apropriar do discurso como se deixasse de ser da mesma. Isso ocorre com muitos os que ingressam na universidade, onde tem que se adequar ao que é passado na instituição superior e acaba levando essa visão para casa e começa a perder sua identidade, onde se depara por não saber quando é ele que está falando com suas próprias palavras ou com as adquiridas nesse novo meio social.

O texto tem como conclusão o reconhecimento do letramento dos estudantes como uma prática discursiva, social, que está inscrita ideologicamente para um sistema de ensino superior que busca ampliar o acesso e promover a diversidade com o espaço mais democrático.

RESENHA FÍLMICA DE NANDUÍ

O filme “Narradores de Javé” aborda uma formação cultural de um povo, crenças, valores, histórias, verdade e invenções. Como todo povoado têm sua história de vida, assim como o filme todo lugar têm uma história sofrida com relatos bons e triste ao mesmo tempo.

Tudo começou com uma construção de uma usina hidrelétrica que os moradores não aceitavam. Assim tiveram uma ideia de montar um dossier científico que, no ponto de vista de todos, iriam conseguir impedir que a construção da usina fosse feita. A ideia de montar o dossier era para levar até as autoridades, contando neste dossier história do Vale de Javé. E para escrever o tal dossier científico na cabeça de todos só veio Antonio Biá, pois para todos era o único letrado do Vale, no meio de muitos analfabetos. Biá se achava intelectual pois era o único que escrevia e tinha um pouco de noção da escrita por trabalhar nos correios. No dossier, as fábulas contavam um pouco sobre a fundação do Vale de Javé, um pouco do fundador Indalécio e da participação da Mariadina. Com o passar dos dias, o tal do dossier científico não saiu e Antonio Biá mais uma vez ficou contra o povo e ali disse umas boas verdades a todos. A usina vai ser sim construída e não têm dossier científico que mude o nosso fim, a água vai tomar conta de tudo vai ficar todos só olhando a água cobrir e afundar todas histórias e sonhos do Vale de Javé.

No meu ponto de vista, o filme de Eliane Caffé (2003), que foi filmado no sertão da Bahia, procura mostrar um pouco da realidade do mundo em que vivemos, pois mostra que os valores de um povo não é muita coisa para quem têm o poder, que histórias e fatos não muda o projeto. No filme Antonio Biá se achava por ser o único que sabia escrever, colocava uns apelidos diferentes com gírias e dizeres que ninguém entendia, por ser um povo ignorante e analfabetos e com tudo ainda chamava o povo que não entendia de “povinho”. Diante de tudo, vê que a diferença ainda existe nos tempos de hoje, por causa do analfabetismo, pois muitos não sabem usar a tal da escrita, do letramento como fundamentos diferentes dependendo de cada contexto da história. Assim como toda história, o povo sempre viveu na oralidade, as crenças, as lendas eram passadas de geração para geração até hoje.

RESENHA ACADÊMICA DE NANDUÍ

O texto de Zavala mostra um pouco do contexto do que é letramento acadêmico como fala e escrita. Em uma parte do texto ela fala de um trabalho de uma aluna chamada Paula e usa seu argumento como experiência. Diante de muitas conversas com a aluna, ela vê que há uma história de muitos estudos e que a mesma demonstra tal como sobre o letramento acadêmico, como que não foi fácil e não ia ser fácil chegar até onde ela chegou. A experiência é que ela ver ao chegar para seus alunos a grande dificuldade de entender a importância do letramento e se pergunta por muitas vezes “o que é isso, letramento acadêmico?”.

Como já diz o texto, que o ensino superior é fundamental para sua vida acadêmica, cada trabalho, cada projeto você vai usar o letramento acadêmico como base principal de uma formação superior. Vi que o texto em base geral quer mostrar o pouco de como e de que forma devemos pensar em como é ser um universitário letrado, pois quando entramos em uma faculdade vamos com o único pensamento que vai ser como na escola, mas não é bem assim, o mundo acadêmico é bem diferente do que pensamos, pois quando entramos nesse mundo acadêmico tudo muda pois nossos pensamentos tem que ser de uma forma clara e algo bem mais amplo de uma linguagem que aborde e que use o letramento acadêmico de uma forma correta.

RESENHA FÍLMICA DE DAVI

O filme *Narradores de Javé* de Eliane Caffé e Luis Alberto de Abreu lançado em 2003 com direção de Eliane Caffé traz uma visão do povo nordestino com gravações na cidade de Gameira da Lapa, na Bahia. O elenco conta com artistas como Matheus Nachtegaele, Luci Pereira e José Dumont.

O longa conta a história dos moradores de um pequeno vilarejo no nordeste brasileiro que era ameaçado de ser inundado por conta da construção de uma hidrelétrica naquele local, os moradores assombrados não querem permitir que suas casas junto com a sua identidade sejam submersas pela água, eles logo tentam arrumar um jeito de impedir tal foco, então decidem escrever um livro com as grandes histórias de Javé que servirá como patrimônio para o tombamento do lugar impedindo assim a água na cidade.

Porém, nenhum dos moradores é alfabetizado e não sabem como escrever o livro, é então que unidos decidem recorrer a um amigo, morador que fora expulso por invenções fofoca das pessoas chamado Antonio Biá, ele então começa a ouvir as histórias que o povo tem a contar e supostamente escrever o livro, mas isso logo será confusão e briga que dão um ar cômico ao filme.

O filme trata com sutileza a vida do povo nordestino, através de personagens singulares e com bastante personalidade. As gírias e os ditados dão um ar de comédia que logo se mistura com o drama de um povo que sente amor pela sua terra e não quer deixá-la, mesmo sem riquezas e bens materiais valorizam a memória e vida sentimental daquele lugar e não trocaria por nenhum outro no mundo. É belo de ver uma história assim, que trate da identidade de um povo tão singular e guerreiro.

RESENHA ACADÊMICA DE DAVI

No artigo “Quem está dizendo isto? Letramento acadêmico: identidade e poder no ensino superior”, de Virginia Zavala, publicado em 2010 na cidade de São Paulo, Brasil, vem nos falar sobre o letramento acadêmico e a identidade, abordando desafios que os alunos enfrentam ao chegarem na universidade.

O artigo disserta sobre os problemas que os alunos enfrentam na produção e na leitura de textos acadêmicos, abordando que falta familiaridade e preparo dos estudantes para com estes textos. Zavala aponta que recebemos o nosso letramento através de práticas sociais e culturais, sendo parte da nossa identidade, mas na universidade é valorizado o letramento formal que estaria reservado a uma minoria elitizada.

Zavala conta no seu artigo a trajetória de Paula, uma mulher que nasceu em uma pequena comunidade nos Andes peruanos. Ela vem abordar os desafios que enfrentou ao entrar na faculdade, apontando a falta de identidade nos textos acadêmicos. A autora no seu texto busca nos fazer compreender de forma clara como funciona o letramento acadêmico, e como os rumos da grande massa podem estar distantes disso, abordando a falta de personalidade nos textos e que eles não são explícitos.