

**O MEMORIAL COMO GÊNERO DISCURSIVO NA UNIVERSIDADE:  
SULEAR PARA VALORIZAR E PARTILHAR**

**THE MEMORIAL AS A DISCURSIVE GENRE AT THE UNIVERSITY:  
SULEAR TO VALUE AND SHARE**

Rodrigo Albuquerque<sup>1</sup>

**Resumo:** Com base nos relatos socializados por meus/minhas discentes na avaliação final da disciplina *Prática de Textos*, almejo dar visibilidade aos comentários relativos à prática de escrita do gênero memorial, de modo a investigar como a experiência de escrever sobre si na universidade, ao transcender propostas de tarefas pedagógicas coloniais, *suleia* para valorizar e partilhar. No âmbito metodológico, opto pela pesquisa qualitativa, a qual possibilita uma perspectiva epistêmica crítica, pós-abissal, (inter)subjetiva e ideologicamente marcada, que, em certa medida, denuncia concepções únicas (e idealizadas) de ensino de texto na universidade. No âmbito teórico-analítico, analiso fragmentos de textos referentes ao processo de escrita do memorial, à luz de um conjunto de reflexões trazidas pela linguística aplicada, instigada pela pedagogia crítica e emancipatória. Por fim, considero que devemos privilegiar práticas pedagógicas *suleares* em prol de um ensino mais simétrico, mais dialógico, mais participativo, mais crítico e pós-abissal.

**Palavras-chave:** Memorial; Escrita na universidade; Práticas pedagógicas *suleares*.

**Abstract:** Based on the reports socialized by my students in the final evaluation of the discipline *Prática de Textos*, I aim to give visibility to the comments related to the practice of writing of memorial genre, in order to investigate how the experience of writing about oneself at the University *suleia* to value and share, when transcending proposals of colonial pedagogical tasks. In the methodological scope, I opt for qualitative research, which allows a critical, post-abyssal, (inter)subjective and ideologically marked epistemic perspective, which denounces unique (and idealized) conceptions of text teaching at the University, in a certain way. In the theoretical-analytical scope, I analyze fragments of texts referring to the writing process of the memorial instigated by the critical and emancipatory pedagogy, in the light of a set of reflections brought by applied linguistics. Finally, I consider that we should privilege southern pedagogical practices in favor of a more symmetrical, a more dialogic, a more participatory, a more critical and post-abyssal teaching.

**Keywords:** Memorial; Writing at university; *Southern* pedagogical practices.

## 1 Considerações Iniciais

Ao menos três grandes inspirações colaboraram para a escrita deste texto. A primeira foi, após um encontro muito produtivo com uma colega de trabalho, a inclusão do memorial nas práticas textuais a serem experienciadas por meus/minhas estudantes na disciplina *Prática de Textos*. A segunda delas foi a reativação de leituras prévias feitas por mim no mestrado, que, à época, me sensibilizaram para uma vertente da linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a), mestiça, ideológica (MOITA LOPES, 2006b), transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e política (RAJAGOPALAN, 2003), que

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: [rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com](mailto:rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com).

transcende a preocupação inicial da área: o ensino de línguas. A terceira foi o acesso a leituras inscritas em uma pedagogia decolonial (FREIRE, 1992; SANTOS, 2007b; KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2006c) e *sulear* (CAMPOS, 1991, 1999), que coadunam tanto descoberta, desconstrução e ampliação; quanto, nos termos de Streck e Adams (2012), reconstrução epistemológica e, em minha visão, ontológica. Essas três inspirações, a serem detalhadas nas linhas seguintes, *suleiam* este trabalho: a escrita do memorial na universidade (no âmbito teórico-analítico) e a inscrição epistêmica, nesta pesquisa, de todos/as atores/atrizes sociais envolvidos/as (no âmbito metodológico).

Ao ingressar na Universidade de Brasília, assumi, para a minha alegria, disciplinas de ensino de texto. Desde os primeiros dias, fui muito inspirado pela professora Juliana de Freitas Dias, a quem agradeço imensamente por ter sido farol para as minhas práticas pedagógicas. À ocasião, ela me apresentou seu programa de curso, no qual incluía o memorial como prática acadêmica, sob a justificativa de que este promovia o desencaixe necessário ao/à recém-ingressante na graduação, cuja experiência escritora perpassava, provavelmente, injunção, *fórmulas infalíveis* e padronização, deixando à margem (muitas vezes, até impossibilitando) criatividade, idiossincrasia e autoria. Não demorou muito para que eu atestasse não só a eficiência da prática, mas também o sucesso entre os/as próprios/as discentes. Após debatermos o instigante *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2011 [1981]), eu frisava que a escrita era livre e o/a melhor/a escritor/a para esse gênero era o/a próprio/a estudante – o/a protagonista dessa autobiografia. Meu desejo inicial era resgatar a autoestima (escritora) desses/as alunos/as.

Ao encontro dessa experiência, lembrei-me de duas clássicas obras de linguística aplicada basilares para a área: *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética* (RAJAGOPALAN, 2003) e *Por uma linguística aplicada INdisciplinar* (MOITA LOPES, 2006a). De uma ciência voltada para o ensino de línguas, a linguística aplicada, em sintonia com os desdobramentos da pós-modernidade, passava a conduzir debates relativos não só à pedagogia de línguas, mas, em especial, a gênero social, raça, sexualidade, entre outros temas, sob a compreensão de que a educação linguística deveria ocorrer na sociedade (e não apenas nas escolas). As discussões no âmbito da linguística aplicada, sobretudo nessas duas obras citadas, convidavam-me para o exercício da ruptura de verdades absolutas, projetando-se na cena dos estudos da linguagem como uma vertente crítica, reflexiva e verdadeiramente interdisciplinar, cujo centro, destaca Moita Lopes (2006b), não se instanciava em uma única *ciência-mãe*.

Tais leituras convergiam para um debate ao qual tive acesso anos depois: o pensamento pós-abissal (SANTOS, 2007b), decolonial (FREIRE, 1992; SANTOS, 2007b; KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2006c) e *sulear* (CAMPOS, 1991, 1999). Essa literatura me afetou profundamente tanto em relação às minhas próprias práticas pedagógicas, em retrospecto à minha atuação como professor desde a Educação Infantil, quanto em relação ao meu modo de enxergar o mundo, as relações intersubjetivas e os sujeitos (únicos, idiossincráticos e imersos em seus universos socioculturais). Tais vivências despertavam em mim um desejo de promover em minhas práticas pedagógicas a arte da *escutatória*, parafraseando Rubem Alves, deixando, portanto, emergir nessa práxis a ideia de que tais estudantes, de fato, não eram tábula rasa, mas sujeitos que – além de desejarem ampliar as zonas de desenvolvimento proximal<sup>2</sup> (VYGOTSKY, 2007) e ingressar em gêneros discursivos pertencentes a dada esfera social (BAKHTIN, 2010 [1992]) – traziam consigo leituras de mundo (FREIRE, 2011 [1981]) peculiares e, muitas vezes, desvalorizadas. Se eu desejava adotar uma pedagogia crítica, era preciso abrandar a assimetria dos papéis sociais em sala de aula e, assim, horizontalizar os saberes.

Com base nos relatos socializados por meus/minhas discentes na avaliação final da disciplina *Prática de Textos*, objetivo, neste trabalho, dar visibilidade aos comentários relativos à prática da escrita do gênero memorial, de modo a investigar como a experiência de escrever sobre si na universidade, ao transcender propostas de tarefas pedagógicas coloniais, *suleia* para valorizar e partilhar. Nesse viés, compreendo ser coerente trazer tais histórias de vida – muitas vezes marginalizadas – para a centralidade das discussões acadêmicas, haja vista a linha tênue entre quem eu sou e que acadêmico/a desejo ser, atestando a relação imbricada entre domínios ontogênicos e epistêmicos.

Incluir o memorial em práticas acadêmicas significa abrir um portal para ampliar uma escrita que, convencionalmente, é adjetivada de acadêmica, sob o disfarce, muitas vezes, de uma expressão que falseia uma disrupção – letramento acadêmico –, assumindo, assim, a ideia de que escrever na academia é algo linear, universal e monolítico. Incluir o memorial em práticas acadêmicas significa dar ainda mais sentido ao ensino, visto se tratar de uma escrita sócio-histórica, subjetiva, ideológica e empiricamente afetada. Tal prática funciona como legitimamente inclusiva, dada a premissa de que o/a melhor autor/a da escrita de si é o/a próprio/a autor/a. Ao/à professor/a cabe, portanto, o papel de leitor/a,

---

<sup>2</sup> Compreende a distância entre o nível de desenvolvimento real (conhecimento do/a aprendiz para a solução de dado problema) e o nível de desenvolvimento potencial (conhecimento a ser alcançado pelo/a aprendiz, com vistas a resolver dado problema, sob a orientação de alguém mais experiente) (VYGOTSKY, 2007).

o que significa esperar que a postura não seja de um/a avaliador/a tradicional: um/a corretor/a de forma e/ou um/a legislador/a de coesão e de coerência. Afinal, concebemos que os textos não precisam ser corrigidos (talvez, mediados) e que o/a autor/a estabeleceu ali princípios de textualidade, como coesão e coerência, que julgou adequados ao texto.

Nas linhas seguintes, irei (i) apresentar os procedimentos metodológicos deste estudo, o qual se inscreve em domínio epistêmico qualitativo, que rompe (*suleia*) um ideal positivista de se fazer ciência; e (ii) analisar, à luz da linguística aplicada, as avaliações dos/as estudantes quanto à prática da escrita do memorial na universidade, em perspectiva *sulear*, considerando, para tanto, as leituras de mundo e os multiletramentos partilhados, a mediação mútua de conhecimentos, e as práticas sociais inerentes ao gênero discursivo. Entre as considerações iniciais e as considerações finais, decidi construir uma seção metodológica, para, na sequência, propor uma seção teórico-analítica integrada, a fim de que a teoria fundamente a análise e a análise se conecte à teoria.

## **2 Suleando nossa trajetória de pesquisa**

No âmbito metodológico, nossa afiliação a um paradigma integralmente qualitativo alinha-se com a perspectiva *sulear* que transversalizará a seção seguinte. Logo, nossa postura pós-abissal visa a romper a linha abissal<sup>3</sup> que não só invisibiliza, mas, em especial, deslegitima pesquisas qualitativas, cuja orientação epistêmica se volta para a interpretabilidade, para a perspectivação (inter)subjetiva, para a análise de dados<sup>4</sup> contextual e ideologicamente situada, e para a relativa provisoriedade analítica.

No abrigo do guarda-chuva da pesquisa qualitativa<sup>5</sup>, valho-me, de igual modo, de sua perspectiva “exploratória, fluida e flexível, orientada para os dados e sensível ao contexto” (MASON, 2002, p. 24), que torna possível “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). É nas “interações interpessoais e sociais [que] urdem os significados e [se] constrói a realidade” (CHIZZOTTI, 2003, p. 229-230).

---

<sup>3</sup> Conceituarei os termos *linha abissal* e *pós-abissal* na próxima seção.

<sup>4</sup> Concordo com a visão de Banks (2009, p. 27), para quem o termo *dados* é “normalmente associado a uma versão de ciência social mais positivista”, mas, ao mesmo tempo, um termo taquigráfico conveniente. Na ausência de um termo mais apropriado, resolvo utilizá-lo sempre que necessário, mas registro o desconforto quanto a esse uso.

<sup>5</sup> Metáfora proposta por Flick (2009a).

Chizzotti (2003), ao fazer breve retrospecto da *evolução* da pesquisa qualitativa, situa cinco principais marcos. O primeiro deles primava por análises classificatórias que chegavam a descrever as pessoas como primitivas, bárbaras e civilizadas. O segundo, ainda com forte resquício do primeiro marco, propunha incursões etnográficas<sup>6</sup> que enquadravam os relatos em “critérios científicos canônicos de validade, confiabilidade e objetividade... [constituindo-se] um tirocínio de campo” (CHIZZOTTI, 2003, p. 226).

O terceiro foi, em minha leitura, uma importante fase de transição. Chizzotti (2003) avalia que a pesquisa qualitativa – inspirada em ideais positivistas – reelaborou conceitos de validade, de confiabilidade e de objetividade, seguindo, portanto, uma *lógica* quantitativista; e almejou revigorar um debate *qualitativo versus quantitativo*, o qual, em minha visão, demonstrava que a episteme qualitativa era, ainda, mantida refém em uma espécie de cativeiro positivista, visto o desejo de recorrer, segundo Chizzotti (2003), a algum expediente quantitativo. Em certa medida, esse marco visibilizaria um paradoxo: a necessidade de romper a linha abissal, mas (ainda) adotando referenciais positivistas de pesquisa, sob a concepção de que, “do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem se tornar objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2007b, p. 31 – com adaptação).

Como fase de transição, o terceiro marco esboçava avanços em relação aos ideais positivistas, quando, conforme Chizzotti (2003), contesta: o modelo único de pesquisa, a neutralidade científica, a hegemonia dos pressupostos experimentais, o absolutismo das mensurações, e a cristalização das pesquisas sociais em modelos deterministas, causais e hipotéticos. Além disso, reiterava ser fundamental reconhecer a importância do sujeito, “... da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais..., [comprometendo-se] com a prática, a emancipação humana e a transformação social” (CHIZZOTTI, 2003, p. 228). Penso que esses avanços já ensaiavam um caminho *sulear*.

O quarto marco, por sua vez, inaugurava uma fusão transdisciplinar das ciências humanas e sociais no tratamento de temas relativos a classe, gênero, etnia, raça e cultura, em postura altamente crítica quanto à supremacia do paradigma quantitativo. Esse marco não só se desvinculou de tais referenciais, mas, principalmente, ampliou a legitimidade dos temas pesquisados (CHIZZOTTI, 2003), e instaurou agenda de pesquisa própria e,

---

<sup>6</sup> A partir do sentido que emerge da união dos morfemas *etno* (povo) e *graph* (escrita), podemos afirmar que a etnografia é responsável por observar e registrar (**escrita**) as ações de determinado **povo** em sociedade (SILVERMAN, 2001).

verdadeiramente, qualitativa, com vistas a romper com a utopia da neutralidade científica e das certezas absolutas. O quinto marco adensava a perspectiva crítica do paradigma qualitativo, fazendo eclodir as vozes do Sul, haja vista o vigor analítico das teorias críticas, as quais colaboram com a denúncia de “desigualdades subjacentes a essa ilusão igualitária... [questionando]... a posição do autor da pesquisa, a onipotência descritiva do texto científico e a transcrição objetiva da realidade” (CHIZZOTTI, 2003, p. 230).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o/a nosso/a estudante na escrita (não só) do memorial partilha as próprias leituras de mundo e, assim, se torna duplamente o sujeito legítimo do texto: por construir sentidos em sua percepção, e por ser, ao mesmo tempo, autor/a e protagonista desse texto. Metodologicamente, temos, portanto, algumas considerações. A primeira delas é que a pesquisa qualitativa deve nos liberar do domínio censurável de uma *escrita da ciência* (RICHARDSON, 2018), a partir do entendimento de que o/a pesquisador/a escreve de uma posição particular e em um momento específico; e, por essa razão, deve se libertar de “tentar escrever um único texto em que tudo seja dito ao mesmo tempo para todos” (RICHARDSON, 2018, p. 547). Assim, abre-se espaço para uma escrita evocativa, que consiste em “uma prática de pesquisa através da qual podemos investigar como construímos o mundo, nós mesmos e os outros, e como as práticas objetivadoras padronizadas da ciência social...” são – desnecessariamente – limitadoras (RICHARDSON, 2018, p. 543)<sup>7</sup>.

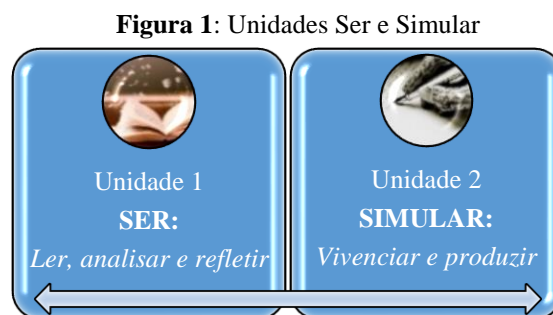
A segunda delas é que a participação do/a pesquisador/a “não pode ser mera concessão de um sábio, provisoriamente humilde, para efeitos de pesquisa”, haja vista ser o conhecimento uma obra coletiva com a participação de todos/as os/as atores/atrizes sociais (CHIZZOTTI, 2000, p. 82). A terceira delas é que “a ciência social desiste de seus sonhos de ser legisladora, ‘curandeira de preconceitos’ e ‘juíza da verdade’, e, em vez disso, o melhor que pode fazer é operar como tradutora e intérprete” (RAMPTON, 2006, p. 113). A quarta, por fim, é que a pesquisa deve considerar os valores do/a pesquisador/a, uma vez que as crenças morais e as inclinações políticas devem (e estão) presentes em pesquisas (WEBER, 1946): a afiliação teórico-metodológica, por si só, já seria um valor.

---

<sup>7</sup> Embora Richardson (2018) tenha tratado, mais detidamente, de uma escrita autoetnográfica, voltada, mais especificamente, para o/a próprio/a pesquisador/a, transpomos a pertinente reflexão para a escrita dos/as estudantes (os/as colaboradores/as), na medida em que consideramos a escrita memorialística uma escrita evocativa. Assim, esse debate se alinha à nossa incursão teórico-metodológica, à proporção que integra a escrita de todos/as os/as atores/atrizes sociais: da projeção em domínio teórico (escrita do/a pesquisador/a sobre a escrita dos/as colaboradores/as) à projeção em domínio metodológico (escrita do/a pesquisador/a e dos/as colaboradores/as como instrumento analítico).

No que concerne aos marcos da pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2003), situo esta pesquisa no afastamento dos dois primeiros e de boa parte do terceiro marco, embora eu reconheça a importância dos três. Aproximo-me, então, de uma pesquisa ancorada nos três últimos marcos, com o destaque para uma perspectivação crítica, (inter)subjetiva e ideologicamente marcada, que, em certa medida, denuncia concepções idealizadas e caminhos únicos no ensino de texto. No que tange às incursões metodológicas, penso que a prática do memorial pode, de algum modo, colaborar para a ruptura de modelos hegemônicos e monolíticos de *letramento(s) acadêmico(s)*.

Realizei esta pesquisa no 2º semestre de 2019 com uma de minhas turmas de Prática de Textos, disciplina ofertada na Universidade de Brasília para estudantes de 1º semestre do curso de Letras. Antes de me ater às etapas do estudo, apresento, brevemente, como, à época, organizei a disciplina e, por conseguinte, como/onde inseri o memorial. Conforme ilustra a figura 1, o curso foi dividido em duas unidades.



A primeira unidade (ser: ler, analisar e refletir) traz os principais fundamentos da linguística de texto para leitura, produção e análise de gêneros acadêmicos, mas se inicia com a produção de três gêneros discursivos artísticos: o memorial (as primeiras leituras de mundo), o gênero favorito (a escolha de um gênero favorito para produzir) e a galeria de arte (a *pintura* de um quadro com semioses não verbais com caráter crítico – crítica a alguma temática social).

A segunda unidade (simular: vivenciar e produzir) abarca duas práticas simuladas com base na leitura de um capítulo de livro. A primeira prática é a simulação de evento acadêmico, em que os/as estudantes produzem, como se fossem os/as autores/as do capítulo do livro lido, um resumo acadêmico, enviando-o para o e-mail do evento fictício; e um roteiro de apresentação (no formato de *Power Point* ou *Canva*), enviando-o para o e-mail de um/a amigo/a da área (no caso, o/a tutor/a da disciplina). A segunda prática é a

simulação de publicação, em que os/as estudantes produzem, agora como terceiros/as, uma resenha acadêmica, enviando-a para o e-mail da revista acadêmica também fictícia.

Para esta pesquisa, importa focalizar as três primeiras aulas do curso, que se relacionam diretamente com a escrita do memorial. Na primeira delas, debatemos o texto de Paulo Freire (*A importância do ato de ler*), para que, nas duas seguintes, os/as estudantes pudessem produzir os textos, conforme proposto na figura 2, enviando-os para mim por meio da plataforma *Moodle*.

**Figura 2:** Proposta de produção

**ESCREVENDO O MEMORIAL**

A proposta, agora, é que possamos construir um memorial com a nossa identidade. A temática será: minhas primeiras leituras de mundo.

Produza um memorial de, no máximo, duas laudas sobre suas leituras de mundo. Não se esqueça de que o conceito de leitura, assim como vimos no texto de Paulo Freire, é bem mais amplo do que o conceito de leitura na perspectiva da alfabetização. Nossa vida, então, seria um grande livro!

Você poderá, a título apenas de sugestão, contemplar tópicos como: saudades, experiências positivas, traumas/perdas, desafios, mudanças bruscas *etc.*, mas é importante ficar à vontade para escrever sobre aquilo que lhe for mais importante.


Entregue-se. Solte a imaginação... e deixe as palavras fluírem. Boa produção!!! ☺

**Fonte:** Elaboração própria (proposta inspirada na interlocução com a professora Juliana de Freitas Dias)

Assim como afirmei nas considerações iniciais, objetivei dar visibilidade aos desdobramentos da prática de escrita do memorial, aos quais tive acesso por meio da avaliação realizada pelos/as discentes ao final do curso, conforme consta na figura 3. Afirmo, ainda, que, como professor da disciplina, sempre tive particular interesse em tal análise, com vistas a não só partilhar essa prática com a comunidade acadêmica, mas, principalmente, reavaliar o trabalho que proponho. Essa motivação é referendada por Flick (2009c, p. 103), ao conceber que “a decisão sobre uma questão específica depende em grande parte dos interesses práticos do pesquisador e de seu envolvimento em determinados contextos históricos e sociais”.



**Figura 3:** Avaliação da disciplina, do professor e dos/as discentes

 <b>AVALIAÇÃO</b>	
<p>Prezado/a estudante, chegou o momento de refletirmos acerca do nosso rendimento e de colaborarmos para novas ofertas da disciplina. Assim, seria interessante o máximo de sinceridade nesse processo. Avaliaremos os aspectos positivos e os investimentos necessários (sugestões) do/para o curso, assim como o desempenho pessoal de cada estudante (aspectos positivos e investimentos) nos quadros a seguir.</p>	
<b>ASPECTOS POSITIVOS DO CURSO</b>	<b>AUTOAVALIAÇÃO DO ESTUDANTE</b> (aspectos positivos)
<b>INVESTIMENTOS PARA UMA PROXIMA OFERTA</b>	<b>AUTOAVALIAÇÃO DO ESTUDANTE</b> (investimentos)

**Fonte:** Elaboração própria

Como *corpus* de pesquisa, considereirei todas as avaliações realizadas pelos/as estudantes. Contudo, para critérios de análise, selecionei as avaliações que fizeram, direta ou indiretamente, menção à experiência do memorial, para que pudesse, assim, proceder com a análise das avaliações relativas à experiência de escrita sobre si na universidade. Eu desejava reunir indícios de que a tarefa, de algum modo, transcendia uma proposta escolar e valorizava o texto produzido. Após ler todas as avaliações, encontrei vestígios de depoimentos relativos à experiência de escrita do memorial em 16 delas. A expectativa era de que, em sintonia com as minhas escolhas teórico-metodológicas, eu pudesse reunir os depoimentos e tensioná-los com temáticas que perpassam a escrita memorialística.

Após a leitura dos 16 fragmentos, distribuí-os entre as reflexões teóricas na seção seguinte e percebi que, mesmo inter-relacionados, eles poderiam ser agrupados em 3 grandes blocos, em conexão com a tríade de desdobramentos teóricos motivada tanto pela teoria em si quanto pelos dados emergentes. Os dados evidenciaram: crítica ao modelo de ensino (tradicional) e às atividades situadas em um vácuo social (fragmentos 1 a 6); práticas pedagógicas inscritas no modelo de letramento autônomo, promovendo injunção e cerceando a liberdade autoral (fragmentos 7 a 9); e concepção de gênero focalizada nas propriedades formais, de modo a violentar a manifestação estilística dos/as autores/as (fragmentos 10 a 16). Tais dados mantêm contraposição, respectivamente, com os debates relativos às leituras de mundo e à mediação sociocultural (1º bloco), aos multiletramentos (2º bloco), e ao funcionamento dos gêneros discursivos (3º bloco).

Ressalto, por fim, dois aspectos importantes, para que prossigamos com a análise na seção seguinte. O primeiro deles diz respeito ao anonimato garantido aos/às estudantes colaboradores/as, os/as quais consentiram a transcrição e a análise das avaliações, desde que fossem removidos quaisquer vestígios de identificação. Em alinhamento com Flick (2009b, p. 24), esclareci a tais estudantes – com o intuito, inclusive, de colaborar com a formação deles/as – que questões éticas na pesquisa qualitativa envolvem “proteger os dados, evitar danos aos participantes, e respeitar perspectivas e privacidades”. Para preservar as identidades, optei por identificar os trechos como *fragmento 1*, *fragmento 2...*, já que a autoria não foi, por mim, considerada para efeitos de análise, embora possa ser, evidentemente, relevante para outras investigações.

O segundo deles relaciona-se com o número de fragmentos selecionados. Fiz a leitura de todas as avaliações e selecionei aquelas que fizeram referência à prática de escrita do memorial. Desse modo, declaro que, em momento algum, busquei ampliar o *corpus*, dado que (i) tal ampliação não é, por si só, uma demanda qualitativa, pois “o número ideal de pessoas a ser considerado na pesquisa qualitativa deixa [...] de ser um critério quantitativo, passando a se definir pelas próprias demandas qualitativas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 112); (ii) quaisquer decisões relacionadas ao *corpus* não são tomadas *a priori*, mas “observando-se os dados obtidos, segundo o processo de análise destes continuamente” (FLICK, 2009a, p. 45); e (iii) a amostra deve ser “representativa, não no sentido estatístico [...]; nossos casos devem ser capazes de representar a relevância do fenômeno que queremos estudar” (FLICK, 2009a, p. 47).

### **3 Suleando o memorial na universidade**

Como primeiro marco para o uso do termo *sulear/suleamento*, situo o artigo do físico brasileiro Márcio D’Oliveira Campos, em 1991, mais tarde ampliado, em 1999, por outra obra de sua autoria. Em suma, ambos os textos tecem uma contundente crítica ao *germe da dominação* (CAMPOS, 1999), em referência direta às imposições (ideológicas) do hemisfério Norte ao hemisfério Sul no tocante aos conceitos de: em cima/embaixo, Norte/Sul, principal/secundário e superior/inferior (CAMPOS, 1991, 1999). Em postura combativa a tais imposições, o autor (1991, 1999) elucida que – se os termos *orientar* e *nortear* dizem respeito, respectivamente, ao sol nascente do lado do oriente (ORIENTAção) e à Estrela Polar (*Polaris*), situada no hemisfério Norte (NORTEamento)

– seria coerente utilizarmos o neologismo *sulear* para o hemisfério Sul, já que o Cruzeiro do Sul permitiria o *SULeamento*.

Como segundo marco para o uso do termo, Freire (1992) transpõe as reflexões de Campos (1991) para a necessidade de nós, brasileiros/as, deixarmos de virar as costas para o Cruzeiro do Sul e passarmos a valorizar os conhecimentos locais. Anos depois, Adams (2010 [2008]), autor do verbete *sulear* no *Dicionário Paulo Freire*, faz referência ao processo de autonomização do Sul, fruto de movimentos decorrentes de uma globalização contra-hegemônica inspirada no legado freireano. Sob essa ótica, a luta pela emancipação envolve a substituição de receitas transplantadas e de senso de inferioridade por projetos e planos autônomos (ADAMS, 2010 [2008]), o que traz, indiscutivelmente, impactos diretos para a educação e, em nosso caso, para o ensino de texto na universidade.

*Suleados/as* por essas reflexões, surgem, paralelamente, como terceiro marco, os debates oriundos dos estudos decoloniais (SANTOS, 2006, 2007a, 2007b, 2008) e da linguística aplicada (RAMPTON, 1995; CAVALCANTI, 1998; RAJAGOPALAN, 2003; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006a, 2006b; PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2013). Para esta, o *suleamento* decorre da necessidade de estabelecer “mais diálogos com outros cientistas sociais críticos ‘de fronteira’: sociólogos, teóricos culturais, filósofos que se posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos” (KLEIMAN, 2013, p. 41).

Antes de seguir com o debate propriamente dito, julgo ser pertinente apresentar as sucessivas viradas epistêmicas da linguística aplicada. Imagino ser Moita Lopes (2006b) quem melhor desenhou esse (per)curso, ao interrogar o campo e propor uma agenda, além de indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a), mestiça e ideológica (MOITA LOPES, 2006b). Em leitura a Moita Lopes (2006b), percebo, de modo inter-relacionado, quatro projeções da linguística aplicada, a serem apresentadas na sequência.

A primeira é o seu nascimento, que, sob o rótulo de linguística aplicada *normal*, se configurou a partir de uma formulação reducionista e unidirecional de que o estudo da prática de ensinar/aprender línguas, delegado à linguística aplicada, deveria ser iluminado teoricamente pela linguística *tradicional* (MOITA LOPES, 2006b). Ou seja, a linguística aplicada era concebida como uma aplicação da linguística ao ensino, com o destaque para o fato de que a prática (linguística aplicada) jamais poderia afetar – ou, ao menos, trazer algum encaminhamento – a teoria (linguística) (MOITA LOPES, 2006b). Acredito que colabore com essa discussão questionarmos: a que linguística, em um universo de correntes linguísticas, estamos nos referindo? No entanto, meu intuito não é discordar do

autor (2006b). Ao contrário, desejo evidenciar que a linguística aplicada se afastou, sim, da linguística; e se afastou ainda mais de uma *linguística da descrição*.

As demais projeções, em minha leitura, co-ocorreram: não me sinto habilitado – nem creio ser relevante – a conduzir uma discussão do tipo *quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha?*. Situo tais projeções em ordem numérica tão somente para organizar o texto. Logo, a segunda projeção seria a propositura de um arcabouço interdisciplinar, sob a justificativa de o/a linguista aplicado/a, afetado/a por uma virada linguístico-discursiva, necessitar de outras referências teóricas (outras áreas que contribuam para o estudo da linguagem), e não de uma *ciência-mãe*. Assim, tornava-se urgente mitigar essa forte dependência da linguística (MOITA LOPES, 2006b). Cavalcanti (1998, p. 183) lamenta a associação da linguística aplicada exclusivamente à linguística, compreendendo que aquela, que tem sentido amplo, produz teoria e não tem laços fixos com esta.

A terceira projeção, muito próxima da quarta, transporia o debate interdisciplinar (e até transdisciplinar) para indisciplinar/transgressivo, com um encaminhamento agudo de romper práticas linguístico-discursivas e configurações de conhecimento hegemônicas (MOITA LOPES, 2006b). A quarta projeção traz fortemente uma analogia proposta por Rampton (1995). As noções de letramento autônomo e de letramento ideológico (STEET, 1984) inspiraram Rampton (1995) a formular as visões de linguística aplicada autônoma (*normal/tradicional*) e de linguística aplicada ideológica (emergente de relações de poder – hegemônicas). A agenda daquela tem se voltado para “práticas a serem investigadas em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem” (MOITA LOPES, 2006b, p. 25). Por essa razão, a defesa do autor (2006b) é de que a linguística aplicada deve se inscrever em uma agenda de mestiçagem, a qual convocaria um paradigma ideológico.

Por recebermos, na universidade, um público notadamente heterogêneo no que tange ao uso da linguagem, às práticas socioculturais e às histórias de vida (em suma, uma imensa diversidade linguístico-social), a escrita de si se torna, ainda mais, relevante, ao possibilitar valorizar as leituras de mundo particulares; colaborar com a autoestima do sujeito; e potencializar a escrita. A integração entre o particular e o coletivo é encorajada por Rajagopalan (2003, p. 110), mesmo sob o risco de o/a professor/a ser visto/a “com desconfiança e tachado de agente provocador ou alguém que confunde a nobre tarefa de educar com a prática nefasta de ‘fazer cabeças’, de doutrinar”.

Ao encontro das duas últimas projeções, situo os trabalhos de Pennycook (2006), de Fabrício (2006) e de Kleiman (2013). Transgredir é fundamental por três razões: ter

instrumentos políticos e epistemológicos para transgredir; trazer à tona o que não deveria ser pensado ou feito; e reproduzir outros modos de pensar, não se reduzindo a “desafiar apenas os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar” (PENNYCOOK, 2006, p. 74-75). Embora eu concorde fortemente com o autor (2006), Kleiman (2013, p. 46-47) faz uma crítica pertinente ao uso do termo *transgressão*: se “o transgressor é aquele que desobedece, desrespeita, infringe [...], o uso do termo pressupõe o reconhecimento (se não a aceitação) da legitimidade da ordem hegemônica, da lei, do conhecimento do centro”. O dissenso, a meu ver, é decorrente do uso de distintos óculos sociais (BLIKSTEIN, 1985): Pennycook (2006) parece desejar transgredir, em postura contra-hegemônica, uma ordem colonial estabelecida, ruptura inegavelmente necessária nos dias de hoje; ao passo que Kleiman (2013), também em postura contra-hegemônica, não se assujeita a uma posição de refém a tal ordem colonial e, por essa razão, não estabelece essa ordem como universal.

A verdade – se é que ela existe – é que, dependendo da ótica que adotamos, podemos estranhar alguns caminhos epistêmicos, como a impressão de *deslize* que tive ao ler uma nota de rodapé de Moita Lopes (2006b, p. 20), obra que fundamenta boa parte das discussões aqui empreendidas, em postura aparentemente refém de epistemologias coloniais. Ao apresentar a pesquisa *Como ser homem, heterossexual e branco na escola: posicionamentos múltiplos em narrativas orais*, o autor (2006b) relata que um colega riu da proposta, mas que, anos mais tarde, o texto havia sido publicado em inglês; e, por essa razão, esse fato parecia indicar que o trabalho tinha respaldo.

Em decorrência dessa virada epistêmica – do rótulo tradicional, reducionista, unidirecional e *normal* à ciência de múltiplos centros (inter/transdisciplinar), combativa às epistemologias do Norte e militante das epistemologias do Sul (mestiça, ideológica, indisciplinar e transgressiva) –, finalizo esse modesto percurso com as contribuições de Fabrício (2006), para quem a linguística aplicada, em reconstrução e reinvenção, tem apostado no diálogo transfronteiriço, em vez de se delimitar a um perfil disciplinar claramente contornado (FABRÍCIO, 2006, p. 52). Assim como a autora (2006, p. 60-61),

afilio-me a uma LA [...] 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 [...] que, suspeitando dos sentidos usuais, se coloca em movimento contínuo e auto-reflexivo de deriva de si, sem destino fixo.

No diálogo entre os estudos decoloniais e a linguística aplicada, divido a discussão em dois blocos: o primeiro tratando da instituição de violência hegemônica no campo do saber; e o segundo, da virada contra-hegemônica para um ensino integrado, plural e ecológico. No primeiro bloco, abordarei como a linha abissal promove o sofrimento colonial e como a universidade perpetua tal sofrimento. No segundo bloco, defenderei a ideia de que a produção do memorial na universidade colabora para a formação de um pensamento decolonial, *sulear* e pós-abissal, na medida em que, a partir da proposta da ecologia dos saberes e da urgência em promovermos um ensino crítico,

- (i) faz emergir mútuas leituras de mundo (FREIRE, 2011 [1981]), ao propiciar uma interlocução do/a professor/a e do/a estudante, havendo, nessa interação, possíveis cenários de mediação (VYGOTSKY, 2007);
- (ii) privilegia a expressão de multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), ao contestar o prestígio de letamentos escolares/acadêmicos; e
- (iii) nos inscreve em uma perspectiva de ensino ancorada no gênero discursivo como, de fato, decorrente das nossas atividades humanas (BAKHTIN, 2010 [1992]), que são múltiplas, híbridas e inter-relacionadas.

Ao encontro dessas ações, a tarefa de escrever tanto possibilitaria o desencaixe das experiências de leitura e de escrita formulaicas (oriundas da tradição escolar) para o encaixe em práticas de protagonismo e de agenciamento estudantis, cuja demanda seja verdadeiramente empírica; quanto horizontalizaria, em alguma medida, a formação universitária em si, que deveria congrega interconhecimentos (e não um conhecimento supremo, universal e monolítico). Logo, ousa defender a ideia de que esta escrita colabora com a formação humana do/a estudante universitário/a: da (re)constituição ontogênica à projeção epistêmica.

No que diz respeito ao primeiro bloco, convém esclarecer, antes de tudo, que a linha abissal consiste em uma fronteira metafórica, proposta por Boaventura Santos, responsável por visibilizar um lado e invisibilizar o outro. Segundo Santos (2007b, p. 71), *o outro lado da linha* desaparece – deixa de ser relevante ou compreensível –, o que significa uma exclusão de forma radical, já que a co-presença em ambos os lados da linha, em perspectiva abissal, seria impossível. Essa fronteira é capaz de gerar uma tensão entre regulação/emancipação (ligado ao *lado colonizador*) e apropriação/violência (ligado ao *lado colonial*), em que “a universalidade da primeira não é questionada pela existência da segunda” (SANTOS, 2007b, p. 76). Logo, o conhecimento-regulação intensifica essa linha abissal, dividindo o saber (concebido como ordem) e a ignorância (concebida como

caos), de forma que se fazem urgentes, no campo do saber, ações que protagonizem uma globalização contra-hegemônica (SANTOS, 2008, p. 22-23). Em analogia ao nosso contexto de pesquisa, o saber docente intocável pode muito bem violentar a relação de ensino e de aprendizagem (para não dizer os/as próprios/as estudantes), ponto que merece reflexão amadurecida para que, como professores/as, possamos mitigar os vestígios coloniais que ainda regem a nossa práxis pedagógica.

Nesse sentido, a organização da universidade precisaria ser repensada. Torna-se necessária a “abertura epistemológica nos programas de graduação..., [que apresentam] estruturas inflexíveis, hierarquizadas, [...] com rígidas fronteiras disciplinares guardadas, muitas vezes, por verdadeiras fortalezas epistemológicas, intransponíveis” (KLEIMAN, 2013, p. 56). Logo, o pensamento abissal colabora com esse panorama, à proporção que concede à ciência moderna o “monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso”, opondo, assim, formas científicas e não científicas de verdade (SANTOS, 2007b, p. 72). Além disso, atribui que o *outro lado da linha* institui “práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas... [situadas no] ... universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis” (SANTOS, 2007b, p. 75). Nesse viés, cabe nos questionarmos o que seria, *verdadeiramente*, ciência e o que seria, realmente, válido para a formação universitária. Paralelamente, propagamos, cada vez mais, um ideal de *perfil universitário*, colocando à margem qualquer experiência que não se relacione com o canônico programa de curso; e, por essa razão, apagamos as idiosincrasias e as projeções subjetivas dos/as estudantes.

O relato de si, na escrita do memorial, visa a trazer mínima colaboração para essa guinada contra-hegemônica, mesmo que seja uma prática circunscrita a um momento específico de uma disciplina. Acredito não haver um *saber universitário*, o que justifica que o corpo docente deve atuar para romper “... o monopólio do saber das universidades e de outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais... [favorecendo], por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos” (KLEIMAN, 2013, p. 41). Cabe ressaltar, ainda, “... que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas” (SANTOS, 2007b, p. 88).

Relativamente ao segundo bloco, parto do conceito de ecologia de saberes (SANTOS, 2006, 2007a, 2007b), como movimento de ruptura contra-hegemônica, cuja premissa é a “diversidade epistemológica no mundo, o reconhecimento da existência de

uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2007b). Em outras palavras, “um conjunto de práticas que promovem uma nova coexistência ativa de saberes partindo do pressuposto de que todos eles, incluindo o conhecimento científico, podem ser enriquecidos neste diálogo” (SANTOS, 2006, p. 69). O exercício ao qual Santos (2006, 2007a, 2007b) nos convida é o de “renunciar a qualquer epistemologia geral... [que acarreta] ... perspectivas abissais de totalidade e unidade” (SANTOS, 2007b, p. 86); e o de instanciar a ciência não como monocultura, mas como integrante de uma ecologia de saberes, propiciando o diálogo com saberes populares e laicos (SANTOS, 2007a, 2007b), com o intuito de que a universidade se torne “espaço público de interconhecimento” (SANTOS, 2006, p. 69). Ao repensar a co-existência de epistemologias, em relação bidirecional (empírico/científico), estaremos próximos/as de um ensino mais híbrido, horizontal, múltiplo e, ousado afirmar, completo.

Para tanto, é preciso que professores/as se *desencastelem* e assumam também a posição de aprendizes na relação de ensino e de aprendizagem, pressupondo que a sala de aula possa se constituir como espaço para mútua mediação de conhecimentos, mútua partilha de leituras de mundo, mútua ampliação de multiletramentos e mútua aquisição de competência em gêneros discursivos diversos. Ao/à educador/a crítico/a compete “a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111), de forma a “colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la” (MOITA LOPES, 2006b, p. 27). Nessa linha de pensamento, a prática do memorial pode propiciar um olhar crítico para si (uma avaliação das próprias leituras de mundo) e *sulear* (um valor tão rico quanto as experiências rotuladas como acadêmicas). Vamos, então, a seguir, congregando as temáticas já anunciadas e os fragmentos a serem analisados, construindo a ideia do memorial como: (i) emergência de mútuas leituras de mundo (FREIRE, 2011 [1981]) e de possíveis espaços interlocutivos de mediação (VYGOTSKY, 2007); (ii) expressão de multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996); e (iii) gênero discursivo vinculado a dadas atividades humanas (BAKHTIN, 2010 [1992]).

O memorial na universidade ganha importância por rememorar experiências sociais, convidando os/as autores/as do texto a (res)significar todas as descobertas do passado, a refletir a trajetória no presente e a projetar-se para o futuro. Logo, o/a estudante já chega à universidade trazendo dada bagagem sociocultural, decorrente das próprias



leituras de mundo, o que significa que o/a professor/a se torna, na relação de ensino e de aprendizagem, um/a mediador/a, que necessita, antes de tudo, conhecer essa trajetória e, de algum modo, integrar-se minimamente a essa história de vida. Aliás, essa mediação, em termo de leituras de mundo, se torna mútua: do/a professor/a leitor/a ao/à estudante escritor/a e vice versa. A expectativa é de que a escrita do gênero possa abrir um canal de interação entre leitor/a e autor/a, já que esperamos, na leitura de um texto, algum tipo de interlocução, de forma que as leituras de mundo e as ontogêneses se encontrem; assim como que as zonas de desenvolvimento reais se ampliem. O trânsito entre a experiência de ensino mais tradicional (mnemônica) e a experiência de ensino mais horizontalizada (criativa) pode ser constatado nos fragmentos seguintes (1 a 6).

#### FRAGMENTO 1

Um dos pontos positivos do curso é a tentativa de fuga do modelo tradicional, abandonando o chamado “ensino bancário” [...].

#### FRAGMENTO 2

O ponto forte do curso, em minha opinião, é o fato de as aulas serem práticas e não somente teoria. [...] Muitas vezes, os alunos somente memorizam a matéria para passar e depois se esquecem de tudo, mas eu sinto que aprendi muitas coisas para melhorar a minha escrita. Também acho que o professor dá bons *feedbacks* e fiquei muito feliz com a resposta do meu memorial e do gênero favorito.

#### FRAGMENTO 3

[...] É a primeira vez que presencio o conceito de mediação para uma melhor aprendizagem, fiquei muito feliz pela oportunidade e concretude, pois, para mim, sempre foi muito vaga a aplicabilidade das contribuições de Vygotsky e Paulo Freire. Geralmente ocorre, apenas, uma romantização das teorias [...].

#### FRAGMENTO 4

[...] A preocupação do professor em fazer com que as coisas fizessem sentido e se aproximassem da gente foi essencial, tive um sentimento de que ele entendi pelo que estávamos passando e essa aproximação fez com que o clima durante todo o curso fosse mais leve [...].

#### FRAGMENTO 5

[...] Aprendi como escrever gêneros diferentes que eu achei que nunca conseguiria produzir. Achava que não tinha nada de importante para falar sobre diversos assuntos, que minha opinião era irrelevante. Ao começar a escrever, percebi que existem diversos tipos de visões sobre qualquer assunto e que minha visão também poderia ser “lida”. O professor tinha razão quando dizia que o memorial ia destravar a escrita [...].

#### FRAGMENTO 6

[...] Além disso, a ordem das tarefas nos proporciona a oportunidade de sair das “caixinhas” que tanto colocaram nos nossos textos na escola. Escrever para trabalhos voltou a ser prazeroso. A maneira como você avaliou nossos textos também é outro aspecto positivo. Senti que meu memorial foi valorizado (outros textos também), principalmente com o *feedback* individual (que me fez chorar agora, mais uma vez).

A proposta da disciplina, como um todo, era a de instaurar na relação de ensino e de aprendizagem maior diálogo. Destaco a crítica do/a primeiro/a colaborador/a em torno do ensino tradicional, o qual busquei romper com a prática do memorial (entre outras práticas) e com a valorização dos repertórios que os/as estudantes traziam consigo (**fragmento 1**); a crítica do/a segundo/a colaborador/a quanto a tarefas decorrentes de um

ensino tradicional que privilegia tarefas mnemônicas, mecanizadas e pouco críticas, assim como a valorização de práticas pedagógicas que promoviam o diálogo entre docente e discente, como era o caso dos bilhetes que eu enviava aos/às estudantes dialogando sobre suas leituras de mundo (e, muitas vezes, partilhando as minhas) (**fragmento 2**); a crítica do/a terceiro/a colaborador/a ao abismo entre a teoria e a prática quanto ao conceito de mediação, o que, em certa medida, evidenciou a mediação ocorrida no memorial (**fragmento 3**); a valorização do/a quarto/a colaborador/a no que tange a um ensino centrado nos sentidos sociais e de sua consequente associação dessa prática à leveza do curso (**fragmento 4**); a baixa autoestima do/a quinto/a colaborador/a para a escrita, ao rememorar experiências pretéritas de desvalorização da escrita, e a tônica à mudança de concepção decorrente da escrita do memorial (**fragmento 5**); e o comentário do/a sexto/a colaborador/a quanto à preocupação excessiva que nutria em relação aos conhecimentos compartimentalizados, oriundos da perspectiva de ensino tradicional, e à experiência de escrita do memorial, que era subjetiva/pessoal (**fragmento 6**). Os fragmentos representam o relato de experiências pretéritas de ensino baseadas em epistemologias coloniais e a reflexão sobre a prática memorialística em si, propiciada na disciplina *Prática de Textos*.

O memorial possibilita, ao mesmo tempo, a ampliação de multiletramentos, sem que haja hierarquia entre os saberes sociais. Não demorou muito para que letramento – como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2009 [1998], p. 18) – se tornasse um conceito social e culturalmente insuficiente, ganhando uma acepção múltipla e plural. A tônica do conceito no universo escolar alimentou, de algum modo, Street (1984) a nos convocar para uma ampliação epistêmica, ao focalizar a vertente de letramento ideológico<sup>8</sup>, que abarca a pluralidade de práticas socioculturais associadas à leitura e à escrita; a voz dos sujeitos sociais, e as relações de poder estabelecidas entre tais sujeitos.

Além dessa acepção (múltipla, plural, ideológica), chamo a atenção para a existência de trabalhos nas áreas de linguagem e de pedagogia que, com frequência, fazem alusão a uma espécie de *letramento acadêmico* ou de *letramentos acadêmicos*. Há, nos termos, afiliações epistêmicas distintas, haja vista que parecem se vincular a concepções, respectivamente, de letramento autônomo e de letramento ideológico. Apesar dos avanços para o âmbito social na segunda expressão (*letramentos acadêmicos*), avalio que ambas

---

<sup>8</sup> O letramento autônomo abarca práticas de leitura e de escrita no domínio escolar (STREET, 1984).

marcam uma postura colonial, com certa mitigação no segundo caso, que ainda preserva uma visão dicotômica (e valorativa) entre saberes acadêmicos e saberes populares. Penso que o processo adjetival – a qualificação do(s) letramento(s) – pode acarretar dois riscos: restringir o que seria(m) letramento(s) e o que seria(m) acadêmico(s). Sob essa ótica, assumo que os multiletramentos se inscrevem em distintos domínios discursivos<sup>9</sup>, inclusive (e não somente) no acadêmico. Dar homogeneidade conceitual – como se os letramentos acadêmicos estivessem em um bloco homogêneo e supremo (em relação a outros conhecimentos) – apaga o caráter plural do saber, ocultando as matizes conceituais que permeiam as idiossincrasias de cada gênero inscrito nesse grande domínio discursivo; além de promover, como menciona Santos (2007b, p. 91), um epistemicídio maciço, ao desperdiçar uma riqueza imensa de (outras) experiências cognitivas. A esse respeito, constatamos, nos fragmentos 7 a 9, o desconforto promovido por práticas pedagógicas centralizadas em uma concepção de letramento autônomo.

#### FRAGMENTO 7

A possibilidade de desenvolver textos de gêneros variados (sem o viés acadêmico), como o fórum, o memorial, o gênero favorito e o multimodal, estimulou minha imaginação e criatividade para os textos da academia que produziríamos em seguida. Os *feedbacks* oferecidos pelo professor, juntamente com as aulas por ele ministradas, incentivaram-me a continuar melhorando minha escrita e desmistificaram o estereótipo de “professor universitário carrasco” [...].

#### FRAGMENTO 8

Tive a oportunidade, graças à disciplina, de abandonar certos preconceitos e “moldes” impostos a mim durante o período escolar. Minha leitura de mundo e minha escrita mudaram após o aprendizado sobre preconceito e variação linguística e sobre as diferentes construções dos gêneros textuais [...].

#### FRAGMENTO 9

[...] Pude ressignificar muitos conceitos enraizados pelo ensino escolar, me libertei do medo de me expressar no papel e entendi que escrever é sair da “caixinha” e exprimir de fato minhas leituras de mundo que adquiri ao longo da trajetória é sim importante.

A ideia de integrar a prática memorialística (situada em um universo de gêneros denominados por mim de artísticos) às práticas ditas acadêmicas tinha a finalidade de valorizar outros letramentos (sem juízo de valor) na escrita de textos mais fortemente encontrados na universidade. Friso, nos fragmentos sob análise, a rotulação do/a sétimo/a colaborador/a, decorrente de uma concepção idealizada por epistemologias coloniais, quanto à existência de um *viés acadêmico* (como universalista, monolítico e centrado na noção de letramento autônomo) e de um estereótipo de *professor/a carrasco/a* (como

<sup>9</sup> Longe de ser um sistema classificatório, o domínio discursivo constitui uma “esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2010 [1992]) e, conforme Marcuschi (2008, p. 155), “indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso *etc.*)”.

disciplinador/a, autoritário/a e dono/a do saber), em contraposição à imaginação e à criatividade vivenciadas no curso (**fragmento 7**); e os relatos tanto do/a oitavo/a quanto do/a nono/a colaborador/a no que concerne ao abandono de preconceitos e de fórmulas prontas para a escrita de texto oriundos do ensino tradicional, com a posterior mudança paradigmática decorrente da prática de escrita do memorial (**fragmentos 8 e 9**). Os fragmentos mostram a ruptura paradigmática de um ensino vertical, formulaico, arbitrário e pouco crítico para, a partir da inserção do sujeito que se inscreve em distintas práticas socioculturais (multiletradas), um ensino horizontal, idiossincrático, dialógico e crítico.

Por último, no debate concernente aos gêneros discursivos, abro duas breves discussões. A primeira delas seria um questionamento. Considerando-se que os gêneros discursivos são ricos e diversos, por serem “inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 262), e que a partilha de memória é uma ação inscrita em diversas práticas socioculturais, por que tal atividade humana é pouco estimulada em práticas prototipicamente referidas como acadêmicas? Creio que podemos associar essa práxis às influências abissais que a universidade tem recebido (ou melhor, optado, politicamente, por receber).

A segunda, igualmente ligada à práxis na universidade, decorre, em certa medida, da longa tradição escolar de acentuar as propriedades formais dos gêneros discursivos, com as infundáveis listas de características e de regras relativas à leitura e à escrita dos gêneros, especialmente os ditos escolares/acadêmicos. Mesmo o gênero, como é o caso do memorial, sendo concebido como **forma-padrão relativamente estável** (BAKHTIN, 2010 [1992]), a historicidade e a imprecisão de suas fronteiras deveriam coadunar não só para que o acento do construto incidisse sobre o termo *relativamente* (FIORIN, 2016), mas para que a comunidade escolar/acadêmica fizesse a leitura do conceito *da direita para a esquerda* e focalizasse as propriedades funcionais, que têm ficado à margem em detrimento das propriedades formais. Adaptando o que escrevi em Albuquerque (2017), a leitura do construto da direita para a esquerda nos permite enxergar o que seria cognitivamente possível (a relativa estabilidade) e cognitivamente previsível (a forma-padrão), permitindo-nos, assim, compreender que criatividade e propriedades funcionais deveriam ser **guiadas** (e não prescritas) por injunção e por propriedades formais.

Nessa linha (não abissal) de pensamento, o memorial parece evocar intensamente as **possibilidades** sociocognitivas, funcionando não apenas como prática de desencaixe de experiências formulaicas de leitura e de produção de texto (o que já seria excelente!), mas, especialmente, como prática sociocultural *sulear* que não deve ser dicotomicamente

separada do *fazer acadêmico*, a fim de promovermos a ruptura radical tanto “(d)as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental” (SANTOS, 2007b, p. 85) quanto da formação de profissionais cartesianos/as, incapazes de intervir no mundo (ROZO GAUTA, 2004). Os fragmentos 10 a 16 são representativos do desconforto decorrente da concepção de gênero que focaliza propriedades formais.

#### FRAGMENTO 10

Eu gostei bastante de poder conhecer os diferentes gêneros textuais, principalmente o memorial. Outro aspecto positivo é que eu voltei a sentir liberdade para escrever, já que, ao longo da minha vida acadêmica, eu esqueci como era essa sensação, porque eu tentei seguir e me encaixar nos “modelos” de textos que sempre foram apresentados para mim e eram tidos como os únicos corretos. Como autora de um texto, eu percebi que devo deixar a minha identidade na minha produção e isso se aplica até nos gêneros textuais mais formais.

#### FRAGMENTO 11

O curso incentivou a minha escrita, me tirou das formas engessadas que eu havia aprendido no ensino médio, pois me deu liberdade na produção de textos. [...] Percebi a minha evolução tanto nos textos acadêmicos quanto nos textos artísticos, já durante o curso.

#### FRAGMENTO 12

Descobri sobre a leitura do mundo e como a escrita pode ser variada, e não um bloco fechado com estruturas impessoais [...].

#### FRAGMENTO 13

[...] Os comentários no fórum e o Memorial como primeiras atividades de produção textual foram ótimas formas de começar a escrever, pois são tipos de texto que não possuem muitas regras, é bastante pessoa e, no caso do Memorial, o professor gentilmente afirmava ser impossível errar, “já que ninguém sabe mais da nossa vida do que nós mesmos”. Foi muito bom iniciar com um texto no qual não há uma pressão para acertar, pois vamos ganhando confiança ao vermos que não é impossível (e é até divertido) escrever e vamos perdendo o medo de ter uma avaliação ruim [...].

#### FRAGMENTO 14

A produção artística que deixa o estudante livre para redigir algo de seu gênero favorito e para relatar os seus pensamentos foi uma ótima forma de engajar o aluno de modo mais suave no mundo da escrita [...].

#### FRAGMENTO 15

[...] Mas o melhor aspecto do curso foi como os trabalhos foram ficando gradativamente mais complexos. No começo, sabemos pouco, por começar com o memorial e o gênero favorito, nos acostuma a escrever sobre coisas que gostamos. E de pouco a pouco vamos nos acostumando mais a escrever. Se o curso começasse com a escrita de uma resenha, assustaria muitos alunos.

#### FRAGMENTO 16

[...] Destaco também que me senti bastante livre nas produções textuais (não só no memorial, por exemplo) e, ao mesmo tempo, bem ciente do que e do como deveria produzir em cada um dos textos. [...] Por fim, a construção de um portfólio nos moldes como nos foi sugerido foi outro encantador ponto do curso! É essencial poder ver o crescimento próprio e ter um arquivo, um “instrumento” físico de fácil acesso e bem organizado para avaliar todo esse processo. E, melhor ainda, ter não só no portfólio (embora nele em especial), toda uma liberdade criativa (embora ainda que adequada ao meio acadêmico, rara) foi muito importante.

Com os relatos anteriores, tivemos vestígios de posicionamentos em torno do distanciamento entre a condução pedagógica e a realidade sociocultural no que tange aos gêneros discursivos. Nesse sentido, o memorial transitava entre as necessidades pedagógicas (ser uma avaliação da disciplina) e socioculturais (dar vazão às memórias

particulares). Nos fragmentos analisados, ressalto a injunção denunciada pelo/a décimo/a, pelo/a décimo/a primeiro/a e pelo/a décimo/a segundo/a colaboradores/as no tocante à reprodução de modelos apresentados como o único caminho a ser percorrido, de modo a violentar seu direito (e sua liberdade) para escrever e manifestar sua identidade autora (**fragmentos 10 a 12**); a sensação de liberdade relatada pelo/a décimo/a terceiro/a colaborador/a, ao afirmar que os tipos de textos propostos na disciplina não possuíam muitas regras e não geravam nele/a pressão para acertar e medo de ter uma avaliação ruim (**fragmento 13**); a percepção do/a décimo/a quarto/a colaborador/a de que a produção artística engajava o/a estudante e suavizava a prática em si (**fragmento 14**); a concepção do/a décimo/a quinto/a colaborador/a de que a resenha, um prototípico gênero acadêmico, assustaria pelas múltiplas *regras* que o gênero teria, mas que a abordagem da disciplina possibilitou aos/às estudantes terem gradativo contato com a complexidade do gênero (**fragmento 15**); e o resquício de uma perspectiva ainda abissal pela existência de regras regendo a produção de gêneros e pela idealização das (in)adequações no meio acadêmico (como se o meio acadêmico fosse, assim, homogêneo) da parte do/a décimo/a sexto/a colaborador/a, de forma que a liberdade fosse entendida como uma espécie de prêmio (**fragmento 16**). As análises convergem para a necessidade premente de investirmos em uma educação *sulear*, a fim de desnaturalizarmos práticas que estereotipam a produção de gêneros. Sob essa ótica, não estaríamos adotando uma postura de transgressão, como muito bem situou Kleiman (2013), já que o funcionamento dos gêneros emergiria de instâncias socioculturais, não se restringindo, portanto, a (não)permissões.

No que tange às propriedades funcionais dos gêneros discursivos, destaco que o memorial convoca leitores/as e autores/as do texto a partilharem suas memórias, as quais integram domínios sociais, intersubjetivos e culturais (PRAGER, 1998; MISTAL, 2003), já que, segundo amplia Mistal (2003, p. 11), sua existência se dá “por meio de sua relação com o que foi compartilhado com os outros: linguagem, símbolos, eventos e contextos sociais e culturais”. Além de exercitar a autorreflexão, (re)criar as experiências, projetar o futuro e remodelar o passado (SILVA, 2010), o memorial oportuniza – a docentes e a discentes – partilhar leituras de mundo, multiletramentos e experiências genéricas.

#### 4 Considerações finais

Com frequência, as epistemologias coloniais não têm apenas se firmado no meio acadêmico como o único *modus operandi* de se fazer ciência, de se planejar o ensino e de se conduzir as aulas, mas, em especial, têm contestado práticas de ensino e de pesquisa que se instanciam em epistemologias decoloniais. Essa postura tem colaborado para que tais práticas sejam desencorajadas de diversos modos: desde o não financiamento de projetos com essa orientação teórica até a produção de inúmeras linhas de justificativa para a execução de tais projetos. As avaliações recorrentes de *não ciência, curiosidade e interessante, mas...* denunciam a urgência em transcendermos a mudança epistêmica dentro de nossas interlocuções acadêmicas. É necessário – social e politicamente – desenvolvermos mecanismos para que essa agenda deixe de ser endógena e passe a ser socioculturalmente viável.

Entre os caminhos teóricos e sob a batuta das orientações metodológicas, as nossas análises dão indícios dos seguintes encaminhamentos teórico-empíricos: (1) privilegiar um ensino *sulear* não como mudança radical (e utópica), mas investir no equilíbrio, ainda distante, entre o que já se faz do Norte para o que se pode fazer no Sul (uma ampliação epistêmica relativa à concepção de ensinar); (2) a mitigação do ideário que circunda o ingresso na universidade como regido por reis/rainhas e duramente obedecido por súditos/as, ao lutarmos por um ensino mais simétrico, mais dialógico, mais participativo, mais crítico e, portanto, pós-abissal; e (3) a aproximação, mesmo que de modo simulacro, das práticas em torno da leitura e da escrita às práticas socioculturais da universidade, valorizando instâncias sócio/interculturais, ideológicas e intersubjetivas, já que inexistem uma leitura/escrita universal, neutra e objetiva (ALBUQUERQUE; PINHEIRO, 2020).

Com isso, ensaiamos, pelo longo caminho que aqui começamos a visionar, uma trajetória de se pensar a universidade para os/as atores/atrizes sociais e, por conseguinte, para uma atuação (mais) democrática em sociedade. Que possamos, efetivamente, *sulear* para valorizar e partilhar!

#### Referências

ADAMS, T. Sulear. In: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 [2008].

ALBUQUERQUE, R. A noção de gêneros textuais no ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica. In: SILVA, F. C. O.;

VILARINHO, M. M. O. (org.). **O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional**. Brasília: UAB, 2017. p. 169-193.

ALBUQUERQUE, R.; PINHEIRO, L. L. S. Tarefas em perspectiva: um estudo das competências leitora e multimodal no contexto de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento. In: LÔPO-RAMOS, A. A.; LIMA, R. (org.). **Mobilidades linguístico-culturais: reflexões epistêmicas para o ensino**. Brasília/Rio de Janeiro: Makunaima, 2020. p. 171-207.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1992].

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1985.

CAMPOS, M. D. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, T. C. (coord.). **Interação museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: Tacnet, 1991. p. 59-61. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

CAMPOS, M. D. SULEar vs NORTEar: **Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia**. Rio de Janeiro: EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Instituto de Psicologia, UFRJ, 1999. p. 41-68. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

CAVALCANTI, M. C. AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo da Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 197-212.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009c.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1981].

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.



KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MASON, J. **Qualitative Researching**. 2nd ed. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE, 2002.

MISTAL, B. **Theories of social remembering**. Philadelphia: Open University Press, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a.

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 13-43.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006c. p. 85-107.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PRAGER, J. **Presenting the Past: Psychoanalysis and the Sociology of Misremembering**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMPTON, B. Politics and Change in Research in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, v. 16, n. 2, p. 233-256, jun. 1995.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 109-128.

RICHARDSON, L. Novas práticas de escrita em pesquisa qualitativa. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 32, p. 542-561, 2018.

ROZO GAUTA, J. **Sistémica y pensamiento complejo**. Medellín: Biogénesis, 2004.

SANTOS, B. S. **La universidad popular del siglo XXI**. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2006.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007b.

SANTOS, B. S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Travessias**, Coimbra, n. 6/7, p. 15-36, 2008.

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 601-624, jul./dez. 2010.

SILVERMAN, D. **Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction**. 2nd ed. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 [1998].

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-258, 2012.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, M. Science as a vocation. In: GERTH, H.; MILLS, C. W. (ed.). **From Max Weber: Essays in Sociology**. New York: Oxford University Press, 1946. p. 129-156.

**Recebido em:** 12 de fevereiro de 2023.

**Aceito em:** 07 de setembro de 2023.