



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**ANA PAULA RABELO E SILVA**

**OS PROCESSOS DE LETRAMENTOS NAS TRANSFORMAÇÕES  
DE IDENTIDADES DE TRÊS GERAÇÕES DE MULHERES  
ESCOLARIZADAS**

**FORTALEZA**

**2017**

ANA PAULA RABELO E SILVA

**OS PROCESSOS DE LETRAMENTOS NAS TRANSFORMAÇÕES  
DE IDENTIDADES DE TRÊS GERAÇÕES DE MULHERES  
ESCOLARIZADAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização.

Orientador: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães.

FORTALEZA

2017

ANA PAULA RABELO E SILVA

OS PROCESSOS DE LETRAMENTOS NAS TRANSFORMAÇÕES DE  
IDENTIDADES DE TRÊS GERAÇÕES DE MULHERES ESCOLARIZADAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Linguística da Universidade Federal do Ceará, como  
parte dos requisitos para a obtenção do título de  
Doutora em Linguística. Área de concentração: Práticas  
Discursivas e Estratégias de Textualização.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Dra. Maria Izabel Santos Magalhães (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Viviane Cristina Vieira  
Universidade de Brasília – UnB

---

Claudiana Nogueira de Alencar  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

---

Alba Maria Pinho de Carvalho  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S578p Silva, Ana Paula Rabelo e.  
Os processos de letramentos nas transformações de identidades de três gerações de mulheres  
escolarizadas / Ana Paula Rabelo e Silva. – 2017.  
360 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação  
em Linguística, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Maria Izabel Santos Magalhães.

1. Análise de Discurso Crítica. 2. Gênero Social. 3. Gênero Discursivo. 4. Letramento Crítico. I.  
Título.

CDD 410

---

Às minhas filhas, Sarah e Beatriz, por todo o amor revolucionário e terno.

À minha mãe Alnir e minha tia Libânia, porque sem elas eu não conseguiria.

À minha avó Nenén, pelo exemplo.

Às mulheres entrevistadas e às futuras gerações de alunas e professoras universitárias, numa luta permanente por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todas elas.

## AGRADECIMENTOS

À Deus.

À Nossa Senhora Aparecida, minha protetora.

Às minhas filhas. Acredito que as lutas coletivas são vitórias coletivas. Esse doutoramento não foi uma aprendizagem somente para mim, elas estavam sempre comigo em cada passo dessa caminhada: quando compreendiam minha impossibilidade física de estar presente em suas vidas, quando transformavam em festa pequenos momentos na cozinha de nossa casa. Essa tese também traz muito de nós três.

À minha mãe e minha tia Libânia (segunda mãe), que estiveram com o seu amor sertanejo sempre ao meu lado.

Aos meus irmãos, Hamilton Jr. e Romeu Neto, e meu pai Hamilton (*in memoriam*), porque mesmo de longe a gente se cuida e se ama.

À Juliane Moura, minha prima-irmã-amiga, segunda mãe para as minhas filhas. Tenho certeza e que a gente tem o direito de escolher irmão de coração, que bom que a gente se escolheu.

À minhas primas-irmãs Socorro, Idel, Tereza, Martha, pelos cafês e tapiocas, pelos sorrisos, pela casa de portas abertas (sempre!), mesmo eu aparecendo um dia e desaparecendo por um mês ou dois!

À Profa. Dra. Izabel Magalhães, que foi mais do que uma orientadora, uma mulher brilhante que trouxe para a minha vida o que eu precisava. Essa mulher que sou hoje não é a mesma que entrou no doutorado e parte desta transformação decorre da convivência com ela. Obrigada!

À Profa. Dra. Mônica Magalhães, professora que foi minha fonte de inspiração desde o colégio e que permanecerá em meu coração.

À Profa. Alba Pinho de Carvalho, que me fez ver coisas do mundo que eu jamais suspeitava, que acreditou em mim e me encorajou a falar.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística, em especial aos professores Júlio Araújo e Sandra Maria, que me acolheram com muito carinho na minha primeira matrícula neste programa.

A Eduardo, Vanessa e Antônia, pela calorosa acolhida nessa longa estadia. Guardo no meu coração as gentilezas de vocês nas horas fáceis e nas horas mais difíceis. Sou grata.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, que se mantém firme no acesso ao direito à educação pública, gratuita de qualidade. Espero que muitas outras mulheres, brancas e negras, possam ter condições de permanecer no doutorado desta instituição.

Ao Gedip (Grupo de Estudos em Discurso Identidade e Práticas Sociais), pelas tardes de debate e leituras. Seguiremos firmes com os *Diálogos Inquietos*.

Aos/às companheiros/as de caminhada Beatriz de Alencar Furtado, Gustavo Pinheiro e Monique Lessa, na certeza que ainda temos muita história para escrever juntos.

A todas as mulheres que concederam as entrevistas, dispondo de parte do seu tempo de detalhes de sua vida. Cada história de vocês está cicatrizada em meu coração esperançoso. Essas informações não podem ficar paradas nas prateleiras de uma biblioteca, é preciso que encontremos ainda outras formas de narrativizar essas questões para que cada vez mais, menos mulheres vivenciem as experiências que vocês relataram.

A João Miguel, por me apresentar uma família de mulheres fortes, lutadoras. Sua colaboração tem, além do valor científico, um valor afetivo indescritível.

A Samuel Holanda, pelas horas de leitura e debate na salinha da professora Sandra; pelas palavras de incentivo... quando no final...dá vontade de dizer “Eu não consigo mais escrever nada”, mesmo sabendo que tem um mar dentro de si... coisas que vão se revelando à medida que vamos conversando.

À professora Helenice Araújo, pelas conversas atenciosas, pela delicadeza.

A Isaurora Martins, Pedrita Viana, Murilo Custódio, César Olavo, Ianny Lustosa e Franz Kafka (assim mesmo, como o escritor!) pela amizade sincera e profunda que não permitiu que nos afastássemos mesmo ficando tempo demais em casa, estudando.

“O que as vitórias têm de mau é que não são definitivas. O que as derrotas têm de bom é que também não são definitivas”.

(José Saramago)

“Vá, meu filho, estude! Enxada e foice não dá [sic] camisa a ninguém”

(Minha avó Idelzuite para o meu pai, em seu leito de morte. Narrativa de minha tia Valquíria.)

“O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação”.

(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido)



## RESUMO

A ausência de dados para a realização de um artigo sobre educação de três gerações de mulheres (de um mesmo grupo familiar, doravante GF) que tivessem passado pelo letramento acadêmico foi o fator motivador para a escolha do tema. Assim, a presente tese propôs-se a realizar, sustentada pela Análise de Discurso Crítica (ADC), uma pesquisa interseccional considerando grau de escolaridade, gênero social, raça e classe na análise das transformações de identidades de 24 mulheres (brancas e negras) que experienciaram o letramento acadêmico. É objetivo principal analisar as transformações de identidades de gênero social – considerando as mudanças discursivas, sociais e culturais – por meio do acesso a diferentes gêneros discursivos. Da mesma forma, também são objetivos: a) analisar como o letramento acadêmico de mulheres, sobretudo as negras, mensurado pelo acesso aos gêneros discursivos da academia, pode indicar a ascensão e o empoderamento das mulheres; b) identificar como o acesso aos gêneros discursivos pode estar associado a disputas de micropoderes, permitindo o empoderamento das mulheres, em especial, das mulheres negras; c) identificar como o acesso ao letramento afeta nas transformações de crenças e valores e sugere disputas de micropoderes. A pesquisa, de cunho qualitativo, tem como dimensão teórica e metodológica a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, 2003; CHOULIARAKI, FAIRCLOUGH [1999] 2007; MAGALHÃES 1995, 2003, 2005, 2008, 2009, 2012; RAMALHO, RESENDE, 2011; RESENDE, RAMALHO, 2013). Além das considerações iniciais e finais, está dividida em três partes: uma teórica, uma metodológica e outra analítica. Os capítulos teóricos tratam de “Desigualdades de raça e gênero no acesso à educação”, com o propósito de contextualizar as questões relacionadas ao acesso ao ensino superior e à história das lutas das mulheres em três gerações do feminismo (CAMERON, 1995; LOURO, [1997] 2014; OSTERMANN, 2006; FRASER, 2007; MAGALHÃES, 2008, 2009). “ADC e gênero social”, está dividido em: modalidade e avaliação, com base em Fairclough ([1992] 2001, 2003), e discurso e gênero social (WODAK, 1997; CAMERON, 2003, 2005; MAGALHÃES, 2005a; HEBERLE, OSTERMANN, FIGUEIREDO, 2006; MOSS, 2007). “Letramento e gênero discursivos” trata da compreensão de letramento, baseada em Street (2012, 2014) e Magalhães (1995) e de gêneros discursivos, dialogando com Bakhtin ([1953] 2011), Fairclough ([1992] 2001), Motta-Roth (1998, 2008) e Solin (2011). A segunda parte da tese apresenta os procedimentos metodológicos, e tem como principal

instrumento de geração de dados a entrevista (individual ou coletiva). Na análise das práticas experienciadas no espaço acadêmico – Parte C –, foram introduzidas as categorias da ADC: modalidade e avaliação (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, 2003). As transformações de identidade nos GFs de mulheres brancas ocorreram mais significativamente por geração. Há uma tendência entre as 24 mulheres a apresentar um modo de ser e de viver o mundo que não rompa com o seu tempo histórico, isso permite que coexistam identidades diferentes e conflitantes, alimentando outros projetos de identidade ou de resistência e podendo impulsionar identidades pessoais a se consagrarem como futuras identidades coletivas. Nas identidades, há disputas de micropoderes. Vale ressaltar que é significativo que a pesquisa não tenha levantado dados de nenhum GF completo de mulheres negras.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso Crítica. Gênero Social. Gênero Discursivo. Letramento Crítico.

## ABSTRACT

The absence of data for the realization of an article on the education of three generations of women (from the same family group, hereafter FG) who had undergone academic literacy was the motivating factor for the choice of the theme. Thus, the present thesis proposed to carry out, through the Critical Discourse Analysis (CDA), an intersectional research considering the level of schooling, social gender, race and class in the analysis of the identity transformations of 24 women (white and black) who have experienced academic literacy. The main objective is to analyze the transformations of social gender identities - considering discursive, social and cultural changes - through access to different discursive genres. Likewise, the objectives are also: a) to analyze how the academic literacy of women, especially black women, measured by access to the discursive genres of academia, can indicate the rise and empowerment of women; b) identify how access to discursive genres can be associated with micropower disputes, allowing the empowerment of women, especially black women; c) identify how access to literacy affects belief and value transformations and suggests micropower disputes. The research, of qualitative character, has as theoretical and methodological dimension the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, [1992] 2001; 2003; CHOULIARAKI, FAIRCLOUGH [1999] 2007; MAGALHÃES 1995, 2003, 2005, 2008, 2009, 2012; RESENDE, 2011; RESENDE, RAMALHO, 2013). In addition to the initial and final considerations, it is divided into three parts: a theoretical, a methodological and an analytical one. The theoretical chapters deal with "Inequalities of race and gender in the access to education", with the purpose of contextualizing issues related to access to higher education and the history of women's struggles in three generations of feminism (CAMERON, 1995; LOURO, 1997; OSTERMANN, 2006; FRASER, 2007, MAGALHÃES, 2008; 2009]. "CDA and social gender", is divided into: modality and evaluation, based on Fairclough ([1992], 2001; 2003), and discourse and social gender (WODAK, 1997; CAMERON, 2003, 2005; MAGALHÃES, 2005a; HEBERLE, OSTERMANN, FIGUEIREDO, 2006; MOSS, 2007). "Literacy and Discursive Genders" deals with the understanding of literacy, based on Street (2012, 2014) and Magalhães (1995) and discursive genres, dialoguing with Bakhtin ([1953] 2011), Fairclough ([1992] 2001), Motta- Roth (1998, 2008) and Solin (2011). The second part of the thesis presents the methodological procedures, and its main instrument of data generation is the interview (either individual or collective). In the analysis of practices

experienced in the academic space - Part C -, the CDA categories were introduced: modality and evaluation (FAIRCLOUGH, [1992] 2001; 2003). The identity transformations in the FGs of white women occurred more significantly per generation. There is a tendency among the 24 women to present a way of being and living the world that does not break with their historical time. This allows different and conflicting identities to coexist, fueling other identity or resistance projects and being able to boost personal identities to consecrate themselves as future collective identities. In identities, there are disputes of micropowers. It is noteworthy to mention that it is significant that the research has not collected data of any complete FG of black women.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis. Social Gender. Discursive Genre. Critical Literature.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Quadro de categorias raciais utilizados nos Censos Demográficos do Brasil (1872 – 2010) .....	38
Figura 2	– Quadro das Modalidades de ensino – Lei n° 9.394/96 .....	53
Figura 3	– Número Total e Percentual de Matrículas de Graduação, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) e Sexo, segundo a Área Geral do Conhecimento – Brasil – 2013 .....	58
Figura 4	– Tabela da evolução do número de estudantes do sexo feminino, matriculadas na UFRJ (LETA, 2003) .....	59
Figura 5	– Gráfico da população com 25 anos ou mais de idade e 12 anos ou mais de estudos – Brasil .....	60
Figura 6	– Tabela de Evolução das Matrículas em graduação presencial (2000 – 2012) .....	165
Figura 7	– Tabela de Evolução das Matrículas em graduação presencial (2000 – 2012) .....	166

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	– Turma de 1959, do colégio interno para moças, Cristo Redentor, Senador Pompeu – Ceará .....	30
Fotografia 2	– Alunas do Colégio Interno Cristo Redentor, Senador Pompeu/Ceará, com roupas para a escola agrícola .....	32
Fotografia 3	– Alunas do Colégio Interno Cristo Redentor, Senador Pompeu/Ceará, com o padre que celebrava missa diária .....	32
Fotografia 4	– Alunas do Colégio Interno Cristo Redentor, Senador Pompeu/Ceará, durante a sua formatura .....	32

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Dimensões de análise das entrevistadas considerando seu perfil, suas práticas sociais escolares/acadêmicas e a análise de suas narrativas .....	26
Quadro 2	– Abordagens para linguagem e gênero de Cameron (2005) .....	48
Quadro 3	– Crítica à proposta da quarta onda/ fase / geração de Matos (2010) .....	51
Quadro 4	– Relação entre discurso e prática social, baseada em Fairclough ([1992] 2001) .....	74
Quadro 5	– Recontextualização da LSF na ADC proposta por Resende e Ramalho .....	75
Quadro 6	– Associações das propostas em Fairclough (2003, p.28) a partir do Quadro 2 de Ramalho e Resende (2011, p.51) .....	77
Quadro 7	– Descrição das modalidades (epistêmicas e deônticas) a partir dos exemplos de Fairclough (2003) .....	79
Quadro 8	– Fenômenos linguísticos e paralinguísticos a serem considerados em modalizações explícitas .....	80
Quadro 9	– Níveis de comprometimento com os enunciados produzidos pelos falantes e escritores .....	81
Quadro 10	– Exemplos de realizações de Exigências baseado em Fairclough (2003) .....	81
Quadro 11	– Diferenças entre os conceitos de modalidade de Halliday (1991) e Fairclough ([1992] 2001; 2003) .....	83
Quadro 12	– Fenômenos linguísticos e paralinguísticos a serem considerados em avaliações explícitas .....	85
Quadro 13	– Descrição da história dos estudos de gênero discursivo segundo Motta Roth (2008) .....	109
Quadro 14	– Caracterização de gênero discursivo .....	127
Quadro 15	– Comparação entre as fases dos feminismos e as décadas de nascimento das mulheres brancas .....	140
Quadro 16	– Mulheres brancas entrevistadas .....	142

Quadro 17	– Mulheres negras entrevistadas .....	143
Quadro 18	– Sistema de transcrição para dados discursivos baseado em Magalhães (1990) .....	144
Quadro 19	– Depoimento de Anêmona sobre mulheres do curso de Turismo	158
Quadro 20	– Comparação entre colegas de Bromélia dos cursos do Direito e da Pedagogia .....	160
Quadro 21	– Marcações das categorias textuais analíticas .....	168
Quadro 22	– Análise da permanência de Girassol da universidade .....	184
Quadro 23	– Análise da permanência de Glicínia da universidade .....	185
Quadro 24	– Análise do processo de decolonização da universidade – G3b Consolida .....	188
Quadro 25	– Análise do processo de decolonização da universidade – Glicínia .....	189
Quadro 26	– Análise do grupo familiar Consolida sobre mudanças percebidas em relação ao ensino de autores africanos .....	221



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– 4.6 Taxa de Frequência líquida das pessoas de 6 a 24 anos de idade, por sexo e cor/raça, segundo o nível de ensino – 2012 .....	34
Tabela 2	– Alteração do cenário de raça de 1872 a 2010 (IBGE, 2010) .....	39
Tabela 3	– Pesquisa comparativa sobre gêneros lidos e gêneros escritos por alunos de Letras .....	101
Tabela 4	– Descrição dos gêneros discursivos acadêmicos e da academia lidos e produzidos pelas mulheres entrevistadas .....	129
Tabela 5	– Salário mínimo de 2007 a 2017 .....	223

## LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ADC	Análise de Discurso Crítica
FIES	Financiamento Estudantil
GF	Grupo familiar
G1	Primeira geração de entrevistadas – avós
G2	Segunda geração de entrevistadas – mães
G3	Terceira geração de entrevistadas – netas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
RASEAM	Relatório Anual Socioeconômico da Mulher
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Prouni	Programa Universidade para Todos
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SNI	Serviço Nacional de Inteligência
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
USP	Universidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>019</b>
PARTE A – DIÁLOGOS URGENTES E NECESSÁRIOS	
<b>2 DESIGUALDADES DE RAÇA E GÊNERO NO ACESSO À EDUCAÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Conquistas por direitos e uma sociedade que não quer mudar.....</b>	<b>40</b>
<b>2.2 Brasil: “educação para todos”? “Pátria educadora”? .....</b>	<b>52</b>
<b>2.3 Identidades .....</b>	<b>615</b>
<b>2.4 Considerações sobre as desigualdades de raça e gênero no acesso à educação ....</b> <b>.....</b>	<b>67</b>
<b>3 ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA E GÊNERO SOCIAL .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1 Sobre modalidade .....</b>	<b>78</b>
<b>3.2 Sobre avaliação .....</b>	<b>83</b>
<b>3.3 Discurso e sociedade: os gêneros sociais em todos os tempos-espacos.....</b>	<b>87</b>
<b>3.4 Considerações sobre os estudos de gênero social a partir da ADC .....</b>	<b>97</b>
<b>4 LETRAMENTO E GÊNEROS DISCURSIVOS.....</b>	<b>99</b>
<b>4.1 Sobre qual letramento estamos falando?.....</b>	<b>103</b>
<b>4.2 Acesso a gêneros acadêmicos como transformação social .....</b>	<b>107</b>
<b>4.2.1 Forma de (inter) ação em eventos sociais.....</b>	<b>117</b>
<b>4.2.2 Uma crítica à conjuntura .....</b>	<b>122</b>
<b>4.2.3 Sobre a funcionalidade dos gêneros discursivos .....</b>	<b>123</b>
<b>4.2.4 Hibridismo nos gêneros discursivos.....</b>	<b>124</b>
<b>4.2.5 Texto e gênero .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.124</b>
<b>4.3 Considerações sobre letramento e gênero discursivo acadêmico .....</b>	<b>128</b>
PARTE B – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS COMO LENTE SOCIOCULTURAL	
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>1312</b>

<b>5.1 Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>136</b>
<i>5.1.1 Descrição da amostra .....</i>	<i>141</i>
<i>5.1.2 Perfil das mulheres e dos grupos familiares.....</i>	<i>144</i>
<b>6 NARRATIVA DAS MULHERES.....</b>	<b>154</b>
PARTE C – UM OLHAR SOBRE UM DISCURSO QUE PULSA	
<b>7 TRANSFORMAÇÕES MEDIADAS DISCURSIVAMENTE NAS IDENTIDADES DAS MULHERES .....</b>	<b>168</b>
<b>7.1 Mulheres brancas .....</b>	<b>169</b>
<b>7.2 Mulheres negras.....</b>	<b>177</b>
<i>7.2.1 Modelo de universidade.....</i>	<i>178</i>
<i>7.2.2 Permanência na universidade.....</i>	<i>182</i>
<i>7.2.3 Decolonização.....</i>	<i>186</i>
<b>7.3 Considerações sobre as transformações sofridas durante o processo de formação.....</b>	<b>191</b>
<b>8 GÊNEROS DISCURSIVOS E LETRAMENTOS NAS TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS DAS MULHERES.....</b>	<b>193</b>
<b>8.1 Acesso aos novos letramentos .....</b>	<b>195</b>
<b>8.2 Grupos de leituras .....</b>	<b><u>207</u></b>
<b>8.3 Atividades acadêmicas e movimentos sociais .....</b>	<b><u>210</u></b>
<b>8.4 Mudanças percebidas .....</b>	<b>216</b>
<b>8.5 Considerações sobre os processos de letramento e sobre o acesso aos gêneros discursivos .....</b>	<b>223</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>226</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>233</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>243</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“O que vive fere.  
O homem,  
porque vive,  
choca com o que vive.

[...]  
O que vive é espesso  
como um cão, um homem,  
como aquele rio”  
(João Cabral de Melo Neto)

Quando eu entrei no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, apresentei um projeto que não tinha nenhuma relação com o trabalho que ora apresento: trabalhava com *Transformação de identidade de gêneros a partir de leitura de revistas segmentadas*. Esse tema possibilitou a interação com os cursos de Sociologia e Comunicação Social, da Universidade Federal do Ceará – UFC, bem como a realização de uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Ceará – UECE. Todas essas trocas de saberes motivaram muitas reflexões e a produção de textos apresentados em congressos: na Bahia, em Brasília, em Buenos Aires e, mesmo, em Fortaleza.

Muitas mudanças aconteceram comigo ao longo dessa primeira fase do doutoramento. Essas experiências foram significativas para as transformações que percebo terem acontecido, inclusive para a minha autodefinição como mulher acadêmica e militante feminista, parda<sup>1</sup> e de classe média. Essa explicitação é necessária, porque isso diz sobre a forma que eu analiso os dados desta pesquisa, porque isso diz sobre a forma com que diálogo com as teorias e porque isso diz sobre as formas com as quais eu diálogo com as outras mulheres, e, mesmo, com o mundo.

Freire (1987, p.29), em sua obra *Pedagogia do oprimido*, afirma: “Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas [...] estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática”. Nesse sentido, as análises em Análise de Discurso Crítica (ADC) concentram-se nas firmes tramas do linguístico e do social, em situações de

---

<sup>1</sup> O fato de eu ter uma cor de pele clara me deu por muito tempo tanto a sensação da branquitude, quanto os seus privilégios. Reconhecer-me parda foi um processo recente.

assimetria de poder. Para Fairclough (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, [1999] 2007), o discurso é uma prática social. Assim, sugiro trazer a reflexão sobre a relação entre gênero social, gênero discursivo e processo de letramento que me motiva para uma análise crítica das transformações de identidades de gênero social, comprometida com a interseccionalidade (geração, gênero social, raça, classe social e grau de escolaridade, ou alguns desses aspectos associados de diferentes formas).

Se na década de 1990, Hall ([1997] 2014) vislumbrava o declínio das velhas identidades, nos anos 2010, numa reviravolta inesperada de profundo conservadorismo em todo o mundo, as identidades passaram a coexistir em profunda (e contínua) disputa. É nesse contexto – inclusive de golpe político no Brasil, em que a presidenta Dilma Rousseff é retirada de seu cargo por um processo travestido de legalidade, para salvaguardar o que há de mais conservador da tradição política brasileira –, que esta pesquisa vem repensar como as próprias mulheres percebem as suas identidades e como percebem as identidades umas das outras. O acesso aos dados históricos e sociais e a construção de uma rede de semelhanças de identidades (vivas e percebidas) pode movimentar outras mudanças discursivas, sociais e culturais – nessas três gerações de mulheres em sua maioria cearenses (brancas e negras) que vivenciaram o letramento escolar e acadêmico, por meio do acesso a diferentes gêneros discursivos.

Da mesma forma, meu movimento nesta pesquisa é analisar as transformações de identidades de gênero social – considerando as mudanças discursivas, sociais e culturais – de três gerações de mulheres cearenses (brancas e negras) que vivenciaram o letramento escolar e acadêmico, por meio do acesso a diferentes gêneros discursivos. Da mesma forma, também é objetivo: a) identificar como o letramento acadêmico de mulheres, sobretudo as negras, mensurado pelo acesso aos gêneros discursivos da academia, pode denunciar a ascensão e o empoderamento das mulheres; b) identificar como o acesso aos gêneros discursivos pode estar associado a disputas de micropoderes, permitindo o empoderamento das mulheres, em especial, das mulheres negras; c) identificar como o acesso ao letramento afeta nas transformações de crenças e valores e revela disputas de micropoderes.

Baseada nesses objetivos, estabeleço como questão principal: *Como esses espaços de ensino-aprendizagem [propiciados pela academia] e de práticas de letramento (crítico ou não) puderam/podem interferir nas transformações das identidades das mulheres entrevistadas?* Também me interessa saber: *Como o acesso aos gêneros discursivos pelas mulheres entrevistadas estabelecem relação com suas*

*ascensões sociais e empoderamentos? e Como o acesso aos gêneros discursivos e ao letramento vivenciado na academia indicam disputas de micropoderes?*

Já existem trabalhos desenvolvidos sobre mulheres e educação (PERROT, 2008; LOURO, 2009; ROSEMBERG, 2013), outros sobre a relação entre gênero social e discurso (WODAK, 1997; CAMERON, 2003, 2005; MAGALHÃES, 2005a; HEBERLE; OSTERMANN; FIGUEIREDO, 2006), ou ainda sobre letramento e gênero social (MOSS, 2007), contudo, estudos sobre o letramento (crítico) como um recurso para o empoderamento de mulheres brancas e negras no espaço acadêmico e como ele interfere nas transformações identitárias, numa pesquisa interseccional e tendo como método a ADC, são inexistentes.

A pesquisa, de cunho qualitativo, tem como dimensão teórica e metodológica a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, [1992] 2001; 2003; CHOULIARACKI; FARICLOUGH [1999] 2007; MAGALHÃES 1995, 2005, 2008, 2009, 2012; RESENDE; RAMALHO, 2013; RAMALHO; RESENDE, 2011). Com a identificação do problema e dos obstáculos, iniciei uma relação entre conceitos da Sociologia e da Linguística. Para a construção do perfil das três gerações de mulheres, relacionei de forma interseccional: raça, classe, grau de escolaridade, gênero social e, quando possível, geração. Na análise das práticas experienciadas no espaço acadêmico, considerei: o acesso ao letramento na academia (que nem sempre é letramento acadêmico), os gêneros discursivos lidos e produzidos na academia (que nem sempre são gêneros discursivos acadêmicos) e as relações de micropoderes. Para a análise das narrativas das 24 mulheres, sendo 12 brancas e 12 negras, introduzi categorias específicas da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC: Modalidade e Avaliação (FAIRCLOUGH, [1992] 2001; 2003).

Como decidi utilizar fragmentos das narrativas das 24 mulheres, coletadas por meio de entrevistas individuais ou em grupo, em todo o texto da tese, inclusive, como exemplos, nos capítulos teóricos, é necessário explicar que as mulheres brancas estão organizadas em grupos familiares (GF) de três gerações, em que as avós são caracterizadas como G1, as mães, como G2 e as netas como G3. Entre as mulheres negras, só foi possível investigar um grupo familiar, assim as demais mulheres seguiram sendo chamadas apenas por um nome de flor, por exemplo: Bromélia, Tulipa.

Outra tomada de decisão que ocorreu durante a escrita do texto foi substituir a primeira pessoa do plural, forma já reconhecida pela academia, pela primeira pessoa do singular. À medida que o texto fluía, as minhas narrativas das observações anotadas em

meu diário, das muitas tentativas frustradas de entrevistas, o reflexo da história de minha família nas famílias daquelas mulheres me impossibilitava de fazer o uso do plural. Eu me transformava. Eu me transformei, quando percebi o privilégio de ser a única mulher entre as mulheres de três gerações de duas famílias – tenho 27 tios/as (somando 10 por parte de mãe e 17 por parte de pai) e mais de 70 primos e primas – que consegue terminar o Mestrado e o Doutorado.

A tese está organizada em três partes, contendo sete capítulos além das *Considerações iniciais* e *Considerações finais*. A primeira parte traz o entrelaçamento teórico que me propus a fazer, com o cuidado de apresentar um contexto sociohistórico em que cada tema está inserido. Assim, o capítulo 2, intitulado *Desigualdade de Raça e Gênero no Acesso à Educação* busca descrever o quadro do ensino superior brasileiro, desde o surgimento das primeiras universidades (MOTOYAMA, 2006), considerando as diferenças entre o acesso e a permanência das mulheres em relação aos homens e também a diferença entre mulheres brancas e mulheres negras. Os dados são nacionais, porque não há especificações tão detalhadas do acesso ao ensino superior somente do estado do Ceará. Para ter acesso a essas informações, deveria realizar uma pesquisa específica para este fim.

No capítulo 3, relaciono ADC e Gênero Social. Interessa-me aqui tratar da relação entre linguagem e gênero social, mas também apresentar as dimensões de análise textual: Modalidade e Avaliação (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, 2003). Nesse capítulo, construí um quadro das fases do feminismo, uma vez que a pesquisa é feminista (e decolonial) e não apenas uma pesquisa sobre gênero social. No debate acadêmico, tem-se omitido o termo feminismo pelo estigma que ele acarreta e as pesquisas acabam tendo mais receptividade quando abraçam o rótulo dos estudos de gênero. Respeito as companheiras, mas uma pesquisa dessa envergadura não tem porque modalizar a sua criticidade: assumo o feminismo como um olhar necessário.

No capítulo 4, faço uma reflexão sobre letramento social (MAGALHÃES, 1995; STREET, 2012, 2014) e gênero discursivo (BAKHTIN, [1929] 2006, [1953] 2011; FAIRCLOUGH [1992] 2001, MOTTA-ROTH, 1998, 2008; SOLIN, 2011). Os letramentos na academia exigem intensa produção oral e escrita pelos alunos e alunas, mas nem toda produção realizada na academia é acadêmica, da mesma forma que nem todo texto produzido na academia é gênero discursivo acadêmico. Faço essa discussão e defendo que essas coexistências são significativas e necessárias, colaborando para o domínio de outros gêneros e outros letramentos. Em relação aos gêneros discursivos,



dados os avanços nas pesquisas de gênero discursivo e o volume de produção de trabalhos acadêmicos em diferentes escolas, senti a necessidade de situar a pesquisa dentro da grande área que são os estudos de gênero.

A Parte B, *Procedimentos metodológicos como lente sociocultural*, é responsável pela descrição da metodologia da pesquisa. Nela apresento os grupos familiares e cada uma das mulheres, individualmente, por meio de narrativas autobiográficas para a caracterização dessas mulheres

Cabe à parte C, *Um olhar sobre um discurso que pulsa em vida*, a análise dos dados. No capítulo 7, trato das transformações mediadas discursivamente nas identidades das mulheres, com análise dos temas: modelo de universidade, permanência na universidade e descolonização. No capítulo 8, abordo os gêneros discursivos e letramentos nas transformações identitárias das mulheres nos temas acesso aos novos letramentos, grupos de leitura, movimentos sociais e mudanças percebidas.

Ao longo desta tese, em muitos momentos, essas separações realizadas por uma questão metodológica se dissipam e os temas se entrelaçam numa trama difícil de ser desvelada, porque a ciência precisa reconhecer a força dos conflitos sociais da vida. É essa sujeira que precisa ser revelada, é o duro e o amargo do processo que precisam vir à tona, com complexas análises críticas.

## PARTE A – DIÁLOGOS URGENTES E NECESSÁRIOS

“Mãe, pai, tou na ocupação  
Só pra tu saber  
Que eu luto pela educação”  
(Rap criado durante as ocupações  
das escolas de Ensino Médio,  
em São Paulo – Brasil, 2016)

“Traz tapete vermelho que eu quero passar  
sem pedir licença  
Da mamãe Oxum, herdei altivez,  
sedução e beleza”  
(Oxum Pandá)

## 2 DESIGUALDADES DE RAÇA E GÊNERO NO ACESSO À EDUCAÇÃO

As lutas sociais das mulheres brancas e das mulheres negras não são as mesmas. A interseccionalidade (CRENSHAW, 2002, 2004; BRAH, 2004, 2006; PISCITELLI, 2008) entre os aspectos raça, classe e gênero, a fim de analisar as transformações das identidades das mulheres que tiveram a oportunidade de vivenciar o letramento acadêmico, revela diferenças nas formas de acesso aos direitos sociais. A “discriminação interseccional” (CRENSHAW, 2004) de direitos das mulheres ainda é um assunto pouco abordado na sociedade, apesar dos avanços nas pesquisas, na academia. Crenshaw (2002) revela em seu texto *Documento para o encontro de especialistas em aspecto de discriminação racial relativos ao gênero* que o alcance aos direitos à não discriminação de raça e de gênero social precisa ser melhor discutido em encontros mundiais e que as nações e as organizações não governamentais não se aprofundaram suficientemente nessas questões, a partir de um olhar interseccional.

A garantia de que todas as mulheres sejam beneficiadas pela ampliação da proteção dos direitos humanos baseados no gênero exige que se dê atenção às várias formas pelas quais o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres. Como as experiências específicas de mulheres de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro de categorias mais amplas de raça e gênero, a extensão total da sua vulnerabilidade interseccional ainda permanece desconhecida e precisa, em última análise, ser construída a partir do zero (CRENSHAW, 2002, 173).

No Brasil, estudos desenvolvidos por Louro (2009) revelam a violação de direitos das pessoas negras,

Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. (LOURO, 2009, p. 445)

A autora relata que o processo de libertação do povo escravizado não traz, como consequência direta, o acesso ao ensino. O que se tem são casos caracterizados como excepcionais de acesso à educação, que vai ocorrer no final do século XIX. Retornarei à questão da privação dos direitos das mulheres negras no item 2.2, onde estabeleço um paralelo do acesso à educação entre mulheres brancas e mulheres negras.

Neste momento, retomo, com brevidade, à história das lutas sociais das mulheres, recuperando parte da trajetória das mulheres negras, mesmo que – preciso declarar – haja mais dados sobre as mulheres brancas dada a maior facilidade de acesso. E são histórias distintas? Sim. Não é uma mera opção de escrita. Enquanto as lutas das mulheres brancas eram por direito ao voto – no Brasil, com Nísia Floresta (educadora e poetisa) e Bertha Luz (bióloga), fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino<sup>2</sup> -, as mulheres negras não tinham a possibilidade de romper com os entraves de uma história de escravidão.

A história de gênero social e da educação que traço a seguir procura dialogar com as questões de raça e de classe, retorno ao conceito de interseccionalidade (CRENSHAW, 2002, 2004; BRAH, 2004, 2006; PISCITELLI, 2008), também porque, segundo Brah (2004) colaborou com os feminismos em décadas anteriores. Portanto, apesar de não ser mais um novo conceito é ainda um conceito necessário.

Entrevistar 4 grupos familiares de mulheres brancas e quatro grupos familiares de mulheres negras foram escolhas que se apresentaram para mim como inevitáveis no processo de tessitura do texto: não é possível falar de gênero, sem tratar das mulheres, com a diversidade que esse termo nos desafia. E assumir isso implica trazer os recortes anteriormente mencionados para os grupos familiares de nossas pesquisas, inclusive para a ausência desses grupos, como acontece com a recusa de participação de grupos

---

<sup>2</sup> O movimento da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino – FBPF, fundada em 1922, teve os seus trabalhos de defesa dos direitos das mulheres encerrado em 1937. A FBPF colaborou na organização da I Conferência pelo Progresso Feminino, que ocorreu em 18 de novembro de 1922. (ARANHA, 1931)

de mulheres negras ou mesmo a sua inexistência.

Assim, o presente estudo relaciona as categorias: raça, classe, gênero, letramento/educação, discurso/poder, considerando três esferas que se inter-relacionam, como ilustro a seguir (ver Quadro 1)

Quadro 1 – Dimensões de análise das entrevistadas considerando seu perfil, suas práticas sociais escolares/acadêmicas e a análise de suas narrativas

<b>Dimensões relacionadas ao perfil das entrevistadas</b>	<b>Dimensões relacionadas às práticas sociais</b>	<b>Dimensões de análise de discurso crítica</b>
Grau de escolaridade	Letramento	Modalidade
Gênero social	Acesso a gêneros do discurso	Avaliação
Raça	Micropoderes (discurso/poder)	-
Classe	-	-
Geração	-	-

As dimensões relacionadas ao perfil das entrevistadas (geração, grau de escolaridade, gênero social, raça e classe) não estão dissociadas das dimensões relacionadas às práticas sociais. Aliás, só é possível elaborar uma análise da identidade dessas mulheres quando considero uma análise de discurso crítica em que os aspectos sociais e a produção discursiva, em sua relação dialética, sejam considerados. As dimensões de análise de discurso crítica (avaliação, modalidade) acabam se limitando a uma quantidade reduzida de recursos que podem colaborar com a nossa relação com o objeto.

A escolha por uma análise interseccional ocorre também pela invisibilização dos preconceitos no ambiente acadêmico. Além do difícil acesso à universidade, a mulher negra passa por violações de direitos que as mulheres brancas não vivenciam. Para complexificar o cenário de sua permanência em instituições de ensino superior soma-se o dado do baixo número de ingressantes negras. Algumas das mulheres entrevistadas relatam serem as únicas de suas salas.

Desta forma, a descrição das dimensões apresentadas (ver Quadro 1) também colabora para que seja entendido que existe uma relação entre o olhar da pesquisadora sobre o outro e o olhar do outro sobre si. Nessa relação, estão presentes (ou dela fazem parte) cada um dos itens descritos.

Na primeira fase da pesquisa, constatei a dificuldade em levantar dados sobre

três gerações de mulheres, considerando classes sociais (MARX, 1984)<sup>3</sup> e raça. A dificuldade de informações sobre grupos familiares de mulheres negras acadêmicas já releva muito das diferenças no que diz respeito ao acesso à educação entre mulheres brancas e negras (e indígenas<sup>4</sup>), mulheres ricas e pobres: porque as mulheres negras não foram favorecidas pelo Estado. E as conquistas das mulheres que ganham destaque social são decorrentes de enfrentamentos e lutas individuais, como descrevem duas entrevistadas, alunas das graduações de Publicidade e Direito nas décadas de 2000 e 2010. Apresento fragmento da narrativa de Gerbera, aluna de Publicidade, de uma faculdade particular da cidade de Fortaleza.

[Entrevista 2 – fragmento 1 – Gerbera]

***Olhei para a sala e eu era a única negra e caiu a ficha de muitas coisas da vida inteira.***

Apesar de a lei de cotas, Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, se reportar à segunda década do século XXI, já no início da primeira década, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) produziu, em parceria com a UNESCO, a coleção *Educação para todos*, com o objetivo de promover ações concretas de combate ao racismo na educação brasileira por meio da formação de trabalhadores/as da educação. Isso significa que o governo brasileiro, por meio da Secad, combateu - por mais de 10 anos - o racismo nas instituições de ensino. Apesar de toda a política governamental, ainda há a necessidade de investimentos em políticas públicas afirmativas.

De acordo com Pinto, o modelo privatista de expansão da educação superior não é abrangente o suficiente, pois inibe o ingresso de afrodescendentes e pobres. De fato, quando se comparam as proporções destes dois grupos em instituições públicas e privadas, verifica-se que sua incidência é maior nas primeiras. No entanto, o estudo elaborado por este autor é anterior à implantação do Programa Universidade para Todos (ProUni), de modo que, nos últimos anos, tem crescido a proporção de afrodescendentes e de estudantes de baixa renda nas instituições de ensino privadas (CORBUCCI, 2014, p.8).

<sup>3</sup> O conceito de classe social em Marx afasta-se abruptamente do conceito proposto pelo IBGE. As classes categorizadas na pesquisa (A, B1, B2, C1, C2, D e E) são baseadas na capacidade de consumo, como já propôs Weber por meio da distinção entre ordem social e ordem econômica. Em outro ponto de vista, Marx considera fatores sociais, culturais, aspectos políticos e ideológicos, além da condição material de produção.

<sup>4</sup> O documento do MEC refere-se sempre à desigualdade de tratamento dado aos negros e indígenas, contudo me limitarei a tratar de mulheres negras.

Gerbera entrou na faculdade no período das primeiras turmas que tiveram acesso às políticas públicas afirmativas. Não havia jovens negros no curso de Publicidade da faculdade onde estudava. Como era professora nessa instituição àquela época, costumava, nas primeiras aulas, fazer um levantamento do perfil dos alunos de Jornalismo, Publicidade, Pedagogia e Administração. Havia salas de aula em que nenhum aluno jamais andara de ônibus, jamais passara pela Praça do Ferreira, no Centro da cidade de Fortaleza. Suas vidas ficavam limitadas aos bairros nobres da cidade, sendo conduzidos por seus pais, irmãos mais velhos ou por motoristas.

A experiência de uma aluna de uma faculdade particular não se distancia muito da experiência de uma outra aluna de uma universidade pública. Apresento um fragmento de Bromélia, uma aluna negra do curso de Direito.

[Entrevista 1 – fragmento 1 – Bromélia]

*Não tem uma vez que eu não vá na coordenação do curso que não me perguntem se eu não sou do noturno, né? Isso não acontece à toa. E quando eu digo assim: “Por quê?”, aí a pessoa diz: “Por nada!”. Não é por nada, é porque no imaginário dela foi construído um imaginário social de que **meninas como eu, negras e e:: jovens não podem às sete horas da manhã estar dentro da sala de aula da faculdade de Direito**. Eu era para estar trabalhando e só poder estar lá à noite. O curso tem a mesma oferta de vagas para todos os turnos, **mas objetivamente e historicamente as pessoas negras não estão na universidade no período matinal ou no período matutino, né? Ou de manhã ou à tarde, elas estão à noite, porque nós temos uma classe**. Falar de classe trabalhadora no Brasil é falar também das pessoas negras. Então, as pessoas estão geralmente trabalhando durante o dia e correndo atrás do diploma pra poder melhorar a sua condição de trabalho e de oferta À NOITE.*

Ter acesso à universidade não implica só o saber, mas a obrigatoriedade de um padrão estético ao qual a universidade brasileira já está habituada. Ter uma jovem negra em um curso de Direito diurno é uma violência estética, para uma universidade elitista. O lugar dela parece ser aquele dos que são cedidos como uma cota extra, na vaga noturna e não como os que têm a capacidade de competir em condições de igualdade.

Por ser necessária uma mudança de postura por parte das instituições de ensino,

voltamos à história do acesso à educação. Ele foi facultado, no primeiro momento, apenas ao homem, sujeito político, sujeito de direitos. Esses poucos homens, à idade adequada, viajavam para a Europa para realizarem os seus estudos em Coimbra. Segundo Louro (2009), após a proclamação da independência brasileira (1822), consolidou-se um discurso em defesa da educação para empoderamento estratégico dos grupos sociais que dominavam a república. O desejo era romper com o estigma de um país “atrasado, inculto e primitivo” (LOURO, 2009, p.443). A criação de escolas de “primeiras letras” só foi autorizada por meio de uma carta de lei assinada pelo imperador em 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827, s/p). Entre uma lei que previa a implementação de escolas em todas as vilas e cidades e sua efetivação, contudo, havia um abismo sociocultural e político contextualizado por uma sociedade escravocrata e ruralista, que não tinha nenhum interesse em alterar as relações de poder do seu tempo.

No século XIX, por mais que o discurso sobre a importância da educação ainda fosse considerado um dos mais relevantes para o País e as críticas estivessem presentes em diferentes espaços políticos, conchavos velados entre coronéis e trabalhadores silenciavam a omissão dos poderes que poderiam garantir o direito à educação.

O discurso sobre a importância da educação na modernização do país era recorrente. As críticas ao abandono educacional em que se encontrava a maioria das províncias estavam presentes nos debates do Parlamento, dos jornais e até mesmo dos saraus. Os anos passavam, o Brasil caminhava para o século XX e, nas cidades e povoados, sem falar da imensidão rural, grande parte da população continuava analfabeta. (LOURO, 2009, p.444)

Ler, escrever e saber as quatro operações eram os primeiros desafios escolares para ambos os sexos. Segundo Louro (2009), as diferenças começavam a aparecer quando aos meninos eram ensinadas noções de geometria e às meninas, bordado e costura.

Vale ressaltar que, quando estou tratando aqui de educação, há uma diferença que precisa ser demarcada. A educação era um direito das mulheres de classe média, que tinha como opção inclusive não ir para a escola, pois podiam ser educadas em suas casas, por preceptoras. Segundo Vasconcelos (2004), a “educação doméstica” foi a única forma de educação para crianças e jovens, porém, com a mudança da conjuntura social e política, passou a ser uma maneira utilizada apenas pelos membros da elite brasileira (pessoas brancas).

As mulheres negras, por sua vez, tiveram uma outra história de acesso à

educação. Primeiro, porque compreendo que havia o trabalho escravo, que se configura como trabalho, assim elas entram na cota de geração de renda (mesmo que de forma precarizada) muito antes das mulheres brancas. Sua história não corresponde aos leves relatos que tratam do trabalho das mulheres negras com o uso de eufemismos como “profissionalização das mulheres negras”, após a abolição (1888). Elas não foram profissionalizadas, elas não foram capacitadas para um trabalho melhor. Segundo porque não tinham a possibilidade de escolher entre aprender a ler em casa ou na escola, porque a educação não era um direito, como é constatado por Monteiro e Gati (2012, p. 3080).

A educação e o comportamento das mulheres, desde o período colonial, variavam de acordo com a classe social a que pertenciam. Mas, de modo geral, conforme nos diz Ribeiro (2000, p.79), tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as mulheres negras escravas e indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever. As de classe inferior desempenhavam toda sorte de trabalho pesado (inclusive agricultura e mineração) aprendido de forma assistemática, no convívio com os mais velhos e experientes. As de classe superior aprendiam os afazeres domésticos e as regras de boas maneiras [...]

Somente com a industrialização das grandes cidades, por necessidade de mão de obra, ampliou-se de forma significativa o acesso ao ensino. Era preciso estudar para trabalhar. As mulheres brancas precisaram passar por uma árdua jornada de lutas sociais para a garantia de uma educação que permitisse uma participação social nos mesmos termos dos homens.

Fotografia 1 – Turma de 1959, do colégio interno para moças, Cristo Redentor, Senador Pompeu - Ceará



Fonte: Arquivo da família da pesquisadora



Há ainda o debate sobre o currículo escolar. Segundo Rosenberg (2013), não era o mesmo para jovens de quaisquer dos sexos. A diferença ao acesso não se restringia ao currículo. Homens e mulheres estudavam em escolas diferentes e quando utilizavam o mesmo prédio precisavam, por força da lei, frequentá-lo em turnos diferentes. O absurdo da segregação de gênero ocorreu de tal forma que Vilela (2002, *apud* ROSEMBERG, 2013, p. 336) descreve que o sistema produzia salas “em que um muro passado pelo meio da sala, à frente do professor, permitia que ele desse aula simultaneamente a alunos e alunas, mas não permitindo, entretanto, que esses dois grupos se enxergassem”.

A abertura de escolas mistas só começou a ocorrer por volta dos anos de 1850, em decorrência de limitações econômicas do Estado. O governo de São Paulo não suportava o ônus de manter dois sistemas de ensino. Rosenberg (2013, p.336) afirma que “[...] Também por razões econômicas, um século depois, a igreja católica inaugurava, nas pequenas cidades, classes mistas frente ao reduzido contingente de estudantes [...]”.

Assim, dois problemas vivenciados pelas mulheres do século XIX apresentam-se como relevantes: o primeiro é o da dificuldade ao **acesso** à educação; o segundo é a **qualidade** da educação a que tinham acesso, quando conquistaram o direito: “As mulheres tinham que ser mais educadas do que instruídas” (LOURO, 2009, p. 446), como se pregava à época.

No final da década de 1950, minha mãe, Maria Alnir Rabelo, entrou no Colégio Cristo Redentor, em Senador Pompeu /Ceará. Este era um colégio interno para filhas de fazendeiros do Ceará, bem como de outros estados, como Piauí e Maranhão. Durante todo o período em que esteve lá, minha mãe registrou as principais atividades em fotografias, montando um álbum-diário com o qual presenteou a sua mãe, minha avó, Raimunda Girão Rabelo. Ali estava escrito:

As alegrias do ano de 1959 ao ano de 1964 ficarão neste álbum para você mamãe, como recordação do dia 10 – 05 – 1964, **ano em que sua filha se realizará no mais desejado ideal**. Você mamãe, é tudo para mim. É a você que devo tudo [...] **Realizada no meu ideal**, mesmo que preciso seja a separação, continuará você mamãe, bem viva, bem lembrada no meu coração e ficará a lembrança de sua bondade e de seu amor. [grifos meu] (registro pessoal de Alnir Rabelo em álbum de família)

Diante da necessidade de respeitar a educação cristã, mãe e filha compartilhavam do mesmo desejo social de uma formação que ensinasse a mulher a ser

bela e recatada, como indico nas fotos 2, 3 e 4.

Fotografia 2 – Alunas do Colégio Interno Cristo Redentor, Senador Pompeu/Ceará, com roupas para a escola agrícola.



Fotografia 3 - Alunas do Colégio Interno Cristo Redentor, Senador Pompeu/Ceará, com o padre que celebrava missa diária.



Fotografia 3 - Alunas do Colégio Interno Cristo Redentor, Senador Pompeu/Ceará, durante a sua formatura.



Fonte: arquivo da família da pesquisadora.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Na sua formatura como representante do estado do Rio de Janeiro, minha mãe escreveu em seu álbum/diário, ao lado da fotografia: “Enfim, em 1961, galguei o penúltimo degrau de minha vida estudantil”.

Uma educação recatada, voltada para a formação de “rainhas do lar” priorizava textos literários e omitia textos de Filosofia, Sociologia ou qualquer disciplina que possibilitasse uma compreensão crítica do mundo. “Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe” (LOURO, 2009, p. 447).

E assim já aconselhava a Carta Lei, de Dom Pedro, de 15 de outubro de 1827<sup>6</sup>:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos filhos. **São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas** [grifo meu] (BRASIL, 1827, s/p)<sup>7</sup>

Por sua vez, os homens ocupavam espaços sociais diversificados, com práticas sociais variadas e com uso de diversos gêneros discursivos, com conteúdos ricos de possibilidades. As condições de produção de textos orais e escritos, socialmente funcionais, eram muito mais evidentes na vida de um homem (mesmo que jovem) do que na vida das mulheres. Ainda que houvesse uma ou outra mulher transgressora, onde e como faria uso de tais gêneros? Ela era desencorajada pela lei e mais ainda pela rotina a que era obrigada a se submeter para manter a honra da família. Esse desconhecimento do poder de sua voz era necessário para o sistema manter aquela estrutura consolidada na forma de uma sociedade machista e conservadora.

Se retornarmos ao século XVIII por meio da carta de Diderot (1713-1784) à Imperatriz Catarina da Rússia a respeito do Plano de uma Universidade, é possível verificar que desde cedo já havia o cuidado (ou medo?) com a distribuição do saber (e não só da riqueza e do poder). Dizia ele ser importante todos saberem ler e escrever desde o Primeiro-Ministro ao camponês. E, ao considerar a oposição da nobreza em relação a essa socialização de conhecimento, adiantava a resposta: “Porque é mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que um analfabeto” (*apud* PONCE, 2015, p.162).

No Brasil, há registros de uma escola que teria sido formada por Negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, no Maranhão, mas como sua existência limitou-se a poucos anos, 1838 a 1841, são escassos os dados sobre esse fato. Um outro registro de escola criada para crianças negras é a do Colégio Perseverança ou

<sup>6</sup> Referência à carta Lei que manda criar escolas em todas as cidades e vilas do império.

<sup>7</sup> [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)

“Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1960, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade” (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999, *apud* ROMÃO, 2005, p. 28). Um fato curioso é que a cidade de Campinas já proporcionava escolas (cinco), no ano de 1871, para os filhos libertos de escravos, 17 anos antes da abolição da escravidão brasileira.

O direito à educação das minorias sociais – e, portanto, das mulheres, das mulheres pobres e das mulheres pobres e negras, assim nessa ordem – não seria uma oferta realizada nos séculos XIX e XX de bom grado pelo Estado. O resultado desta atitude contínua de parco investimento na educação para as minorias sociais tem reflexos significativos no século XXI. Há uma redução na Taxa de Frequência Líquida gradativa (ver dados “Total”, Tabela 1), de modo a dificultar a continuidade dos estudos até a conclusão do Ensino Superior.

Tabela 1 – 4.6 Taxa de Frequência líquida das pessoas de 6 a 24 anos<sup>8</sup> de idade, por sexo e cor/raça, segundo o nível de ensino – 2012

Cor ou raça	Total			Mulheres			Homens		
	06 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	06 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	06 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos
Total	92,5	54,0	15,1	92,4	59,8	17,4	92,6	48,4	12,9
Branca	92,8	62,9	22,1	92,7	67,1	24,6	92,9	58,5	19,7
Negra	92,3	47,8	9,6	92,1	54,2	11,6	92,5	41,9	7,7

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2014 (RASEAM, 2015)

Desloquei minha atenção para a redução entre mulheres e homens brancos e negros nas faixas de 15 a 17 e de 18 a 24. As mulheres brancas apresentam 67,1% e 24,6% (estes são os números mais expressivos); os homens brancos, 58,5% e 19,7%; as mulheres negras 54,2% e 11,6%; e os homens negros 41,9% e 7,7%.

Uma categoria que não foi considerada foi a de classe social. Se fosse considerada, o que revelaria? Que os 7,7% de homens negros e os 11,6% de mulheres negras não são proletários? Qual o perfil dos/as trabalhadores/as-estudantes do Brasil?

Dar às mulheres condições de educação para que elas se tornassem críticas o suficiente ao ponto de contestar os processos de opressão a que eram (e são)

<sup>8</sup> As faixas etárias apresentadas na tabela correspondem ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

submetidas, aos olhos do poder hegemônico, parecia (e parece) um erro estratégico. O que temem aqueles que negam educação pública, gratuita e de qualidade?

À medida que os detalhes são desvelados, torna-se difícil contradizer o fato de que o próprio surgimento da universidade se configura como um fator-problema para a transformação dos processos de opressão. Segundo Corbucci (2014):

Assim como se verifica em relação à educação básica, a implantação da educação superior no Brasil ocorreu de forma tardia, inclusive em relação à maioria dos países latino-americanos (Cunha, 1980). Enquanto as primeiras universidades da América remontam ao século XVI, a primeira universidade fundada no Brasil data do século XX. Certamente, este atraso em relação aos vizinhos americanos, aliado à longa duração da escravidão, constituem fatores que explicam em parte a posição de desvantagem do Brasil em relação àqueles países (PINTO, 2004 *apud* CORBUCCI, 2014, p.8).

Além do atraso na implementação das instituições de ensino superior, Louro (2009) reconhece que o acesso à educação para as mulheres estava associado a uma estratégia política de minimizar os custos com os profissionais homens. Uma vez formadas, as mulheres poderiam ocupar os mesmos postos de trabalho por um salário inferior aos dos homens. A perspectiva da possibilidade de implementação de uma política que iniciaria a precarização da vida da mulher no mercado de trabalho foi o caminho escolhido pelos homens da lei e do poder.

O acesso à educação para as mulheres era mais para que elas colaborassem com a formação dos novos cidadãos (homens) e, posteriormente, para serem aptas a atuar como boas esposas e mães do que com o seu próprio empoderamento.

Quando os deputados nomearam a primeira lei de instrução pública o ensino das “pedagogias” - aliás o único nível a que meninas teriam acesso -, afirmaram que seriam nomeadas mestras dos estabelecimentos “aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrassem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar”. Aqui vale notar que, embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores (LOURO, 2009, p. 444).

Essa inserção de mulheres em postos de trabalho da educação foi esculpida com mais precisão no governo republicano (1889), quando os políticos da situação, defensores de que as mulheres seriam dotadas de atributos especiais para “cuidar” das crianças, declararam que a sala de aula era a principal profissão das mulheres. Esse argumento está associado ao fato de que havia a necessidade de expansão do ensino e as mulheres aceitavam condições de trabalho mais precarizadas que os homens

(RABELO; MARTINS, 2010). Era período de industrialização, conforme ressaltam os autores:

A profissionalização feminina foi incentivada pelo processo de industrialização, pela abolição do trabalho escravo (em 1888) e pelo surgimento de uma nova forma de mão-de-obra: os assalariados. O progresso se evidenciava nas cidades, nas classes dominantes e médias, e também nos centros urbanos que começavam a se industrializar: as repercussões sociais do capitalismo atingiam o Brasil nos últimos decênios do século XIX (RABELO; MARTINS, 2010, p.6170)

Se considere estruturantes as discriminações sofridas pelas mulheres, mais ainda são aquelas sofridas pelas mulheres negras. Segundo documento do SECAD/Ministério da Educação (ROMÃO, 2005, p.9), “O Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo - atrás apenas da Nigéria -, conseguiu ao longo da sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre grupos étnico-raciais negro e branco”. Contraditoriamente, o Estado negava inserir em suas análises as categorias “racismo” e “discriminação racial” para explicar que a população negra brasileira é responsável pelo mais baixo índice de desenvolvimento humano e que a população branca, pelo mais elevado. Somente o movimento negro organizado conseguiu, lentamente, romper com o silenciamento de sua existência, dando visibilidade às bandeiras de luta por direitos humanos.

Dar visibilidade significa, entre outras ações, inserir na história da educação brasileira os processos de formação de negros. É preciso que os profissionais de educação compreendam que há uma diversidade cultural que foi desrespeitada para a manutenção de um poder eurocêntrico, branco, masculino, machista, cristão e rico.

Afirma o documento produzido pela Secad/MEC:

Há cerca de 43 anos a história da educação brasileira tem seu espaço no currículo de formação do educador como disciplina específica. Porém, observando-se a bibliografia nesta área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão no número de vagas. (ROMÃO, 2005, p.21)

A falta de divulgação e até o desconhecimento de sua própria história, a história do povo que imigrou do continente africano, é prova da irrelevância da participação desses segmentos sociais na sociedade. Eram narrativas que não eram, na perspectiva da pessoa negra, coletadas arquivadas e transmitidas como dados culturais de um país diverso culturalmente. Se durante os primeiros 500 anos da história do Brasil, a história

foi contada de acordo com os interesses das elites (brancas) brasileiras, a fim de manter o seu poder e de rebaixar o nível cultural daqueles que esboçassem diferenças, não é “arbitrário” (ROMÃO, 2005) que essa história tenha uma outra versão: um olhar a partir de pesquisadores e pesquisadoras também negros e negras.

Esse primeiro momento esboça um quadro da educação brasileira que ainda não consegue ampliar o direito à educação com um olhar multicultural. Tanto a questão de gênero social, quanto as questões de raça e classe foram problemas que não só impediram o acesso, mas impediram a garantia de uma educação de qualidade para todos e todas.

Como toda a pesquisa é construída numa linha interseccional, interessa que seja discutido, dentro desse contexto, o de **auto-atribuição** dos sujeitos, que adotamos com base nos parâmetros do IBGE.

Um método de identificação racial é um procedimento estabelecido para a decisão do enquadramento dos indivíduos em grupos definidos pelas categorias de uma classificação, sejam estas manifestas ou latentes. Existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variantes. O primeiro é a **auto-atribuição** de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. O segundo é a **heteroatribuição** de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a **identificação de grandes grupos populacionais** dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA. Não há como garantir congruência entre as classificações dos sujeitos obtidas mediante a aplicação desses métodos. Todavia, é razoável esperar convergência quando os sujeitos da classificação se apresentarem de forma próxima ao estereótipo de um grupo, e o contrário se forem indivíduos na fronteira entre dois grupos. Nada impede que mais de um método de identificação seja empregado para a atribuição de pertença. No sistema classificatório do IBGE, são empregados simultaneamente os métodos da auto-atribuição e da heteroatribuição de pertença. (OSÓRIO, 2003, p. 7 – 8)

As categorias de raça e cor propostas pelo IBGE mudaram ao longo dos anos (ver figura 1).

Figura 1 – Quadro de categorias raciais utilizados nos Censos Demográficos do Brasil (1872 – 2010)

**Categorias raciais nos Censos Demográficos - Brasil - 1872/2010**

1872	1890	1940	1950	1960	1980	1991	2000	2010
População livre (defina sua cor)								
Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca
Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta	Preta
Parda	Mestiça		Parda	Parda	Parda	Parda	Parda	Parda
Cabocla	Cabocla							
		Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela
		(outras respostas foram codificadas como de cor parda)				Indígena	Indígena	Indígena (se indígena: etnia e língua falada)
Preta								
Parda								

Fontes: Directoria Geral de Estatística, Recenseamento do Brasil 1872/1890; e IBGE, Censo Demográfico 1940/2010.

Fonte: IBGE (2010)

Adotei a tese de Petrucelli (2000) de que a raça humana é – biologicamente - apenas uma, mas que existem outros fatores para além da questão biológica centrada no elemento “cor/raça”. Segundo Petrucelli (2000, p.11) ainda é necessário considerar: a) nacionalidade, naturalidade e cidadania; e b) autopercepção e percepção dos outros. A esses aspectos estão associados fatores sociais e culturais.

Para Fanon (1968) raça é um critério que sustenta o mundo colonial. No prefácio de sua obra *Os condenados da Terra*, Sartre concorda com Fanon, criticando a postura do europeu em relação aos países colonizados.

Com o trabalho forçado, dá-se o contrário: nada de contrato; além disso, é preciso intimidar; patenteia-se portanto a opressão. Nossos soldados no ultramar rechaçam o universalismo metropolitano, aplicam ao gênero humano o *numerus clausus*; uma vez que ninguém pode sem crime espoliar seu semelhante, escravizá-lo ou matá-lo, eles [sic] dão por assente que o colonizado não é semelhante ao homem. Nossa tropa de choque recebeu a missão de transformar essa certeza abstrata em realidade: a ordem é rebaixar os habitantes do território anexado ao nível do macaco superior para justificar que o colono os trate como bêstas [sic] de carga (FANON, 1968, p. 9)

A ideia é que os sujeitos se encontram na humanidade similar, mas se



diferenciavam pelas raças. E pelas raças se estabeleciam processos de violência e opressão.

Em um estudo sobre o conceito de raça, considerando também os aspectos biológicos, Osório (2003) propõe uma profunda reflexão sobre a tipificação do censo demográfico brasileiro. Reconheço a relevância e a necessidade de se aprofundar no debate, mas não é objetivo desta pesquisa. Assim, apenas, ciente das limitações do enquadramento, optei pelo quadro de cor/raça do IBGE 2010, também usado pelo próprio IBGE para a construção de uma tabela – de séries estatísticas – que descreve a transformação do cenário racial brasileiro de 1872 a 2010.

Tabela 2 – Alteração do cenário de raça de 1872 a 2010 (IBGE, 2010)

Brasil	OPCAO	1872	1890	1940	1950	1960	1980	1991	2000	2010
	Branca	38,1	44	63,5	61,7	61,09	54,23	51,56	53,74	47,51
	Preta	19,7	14,6	14,6	11	8,71	5,92	5	6,21	7,52
	Parda	38,3	32,4	21,2	26,5	29,44	38,85	42,45	38,45	43,42
	Amarela	-	-	-	-	0,69	0,56	0,43	0,45	1,1
	Indígena	-	-	-	-	-	-	0,2	0,4	0,43

Fonte: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP106>

Segundo Moura (1992, p. 35 - 36) a negação da cultura negra no Brasil interferiu no levantamento dos dados dos censos realizados.

O sistema escravista, pelos métodos de repressão que seus representantes praticavam, repeliu os valores das culturas dominadas. Em contrapartida, os seus adeptos procuravam disfarçá-los, fazê-los aparecer sob outras formas, mas sempre mantendo o seu significado simbólico inicial. Não havia como fugir à religião oficial num tempo em que havia o monopólio do poder político e o monopólio do poder religioso, pela classe senhorial e pela Igreja Católica, respectivamente. Daí o mecanismo de defesa sincrético dos negros.

Esse processo de negação da presença do povo negro no Brasil foi muito forte. O apagamento simbólico não se limitou a sua religião, mas atingiu a sua língua, bem como o seu modo de vestir. As manifestações culturais não foram deixadas em segundo plano; foi um processo perverso de apagamento das marcas da cultura negra na cultura nacional.

A mesma coisa aconteceu com as suas línguas. Não possuindo unidade linguística, os africanos foram obrigados a criar uma para que se pudessem entender. Os povos banto que chegaram em primeiro lugar e aqueles que habitavam a parte sudanesa da África, posteriormente, incorporaram ao léxico milhares de vocábulos na estrutura do português. No entanto, ninguém, ou quase ninguém, viu essa incorporação como um fator, mas, muito pelo contrário, criou-se a palavra chulo para designar esses vocábulos. A mesma coisa podemos dizer da indumentária que passou a ser considerada roupa típica: da cozinha, da música, da arquitetura. Todos esses elementos culturais africanos foram classificados como cultura rústica, folclore. Somente a cultura ocidental cristã tinha o direito de manipular os aparelhos de dominação cultural. Com isso, as manifestações culturais das populações oprimidas, as afro-brasileiras em particular, foram consideradas como elementos marginais à elaboração do ethos nacional. (MOURA, 1992, p. 36)

Fanon (1983), em sua obra *Pele Negra, máscaras brancas*, ao avaliar a posição do colonizado em relação à linguagem do colonizador, afirma que: “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (FANON, [1952] 1983, p.34).

Sem consciência do processo de colonização, sem consciência de classe de raça, mulheres e homens se afastaram das suas culturas, subvalorizam as suas agendas de luta. Pensar sobre uma educação crítica para as mulheres e homens, brancos e negros, numa relação não desigual, é uma questão que somente nas últimas décadas ganha expressividade na sociedade brasileira. Mas, mesmo assim, essa atitude implica relevantes alterações nas práticas pedagógicas, mudanças nas pesquisas realizadas, diferenças de posturas de professores/as nas salas de aula, outras escolhas de livros didáticos.

A seguir, tentarei sugerir que as bandeiras de lutas travadas pelas mulheres brancas podem trazer significativos avanços para a sociedade, mas, ainda assim, é necessário que um conjunto de outras lutas se alinhem a essa.

## **2.1 Conquistas por direitos e uma sociedade que não quer mudar**

Na década de 1970, no Brasil, são iniciados os estudos e pesquisas acadêmicas sobre as mulheres, que estavam estreitamente relacionados às bandeiras de lutas referentes ao direito à educação (ROSEMBERG, 2013). Esse foi o período em que a pós-graduação, por incentivo do governo federal, passou por uma significativa expansão. Era um período de pouca liberdade de expressão (Ditadura Militar, 1964 –

1985), e muitas trincheiras de resistência acadêmica foram criadas, uma forma de driblar o silenciamento e a exclusão. “Era o tempo do cientista 'engajado', homem ou mulher, participando das vibrantes reuniões da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), colaborando para os jornais tradicionais e criando os jornais alternativos” (idem, p.340). Esse é um período de muita produção acadêmica também sobre a história das mulheres. É desse olhar que trago recortes históricos sobre os principais momentos das lutas feministas. A primeira análise a partir de Ostermann (2006), Cameron (1995) e Magalhães (2008; 2009); a segunda a partir de uma relação de pesquisadoras que descrevem três fases, ondas ou gerações do feminismo.

Até a década de 1990, existiram três perspectivas teóricas sobre as relações entre linguagem e gênero: *déficit*, *dominância* e *diferença* (OSTERMANN, 2006; CAMERON, 1995, 2005; MAGALHÃES, 2008; 2009).

[...] A perspectiva de *déficit* sobre linguagem e gênero sustenta que o estilo conversacional das mulheres seria inferior ao estilo utilizado por homens” (JESPERSEN, 1922; LAKOFF, 1975). A perspectiva de *dominância*, que surgiu nos anos 1970, argumenta que o status “inferior” do estilo conversacional das mulheres, na verdade, origina-se da dominância social dos homens sobre as mulheres (WEST; ZIMMERMAN, 1983). Ao trazerem relações de poder como assunto central para a discussão de linguagem e gênero social, pesquisas dentro dessa perspectiva teórica orientam-se para a demonstração de como mulheres têm um espaço menor e menos importante no campo linguístico. Por fim a abordagem de *diferença*, também conhecida como “modelo das duas culturas”, apesar de amplamente criticada (FREED, 1992; HENLEY; KRAMARAE, 1991) (OSTERMANN, 2006, p. 15-16).

Essas três primeiras abordagens aceitam a concepção (estruturalista) de mulher a partir de uma relação binária homem-mulher e, portanto, masculino-feminino. O binarismo tem dois grandes problemas. O primeiro, se entendido como “[...] a única e permanente forma entre os dois elementos [...]” (LOURO, 2014, p. 37), é que não atende às exigências das múltiplas possibilidades de masculinidades e feminilidades – não estou falando apenas de todas as mulheres que uma mulher pode ser, incluímos aqui as mulheres trans. O segundo é que essa visão vê apenas um tipo de homem opressor em relação a um tipo de mulher oprimida, numa relação inflexível.

[...] essa oposição binária usualmente nos faz equiparar, pela mesma lógica, outros pares de conceitos, como “produção-reprodução”, “público-privado”, “razão-sentimento”, etc. Tais pares correspondem, é possível imediatamente perceber, ao masculino e ao feminino, e evidenciam a prioridade do primeiro elemento, do qual o *outro se deriva*, conforme supõe o pensamento dicotômico [...] (LOURO, 2014, p. 36).

Essas polaridades não são naturais, inerentes, mas construídas e logicamente justificadas. Para Louro (2014, p.37), “[...] o exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças[...]”.

Não convém mais falar de binarismo, senão para explicar como, historicamente, o gênero foi definido. Fora desse contexto, só demonstra que o/a pesquisador/a desconhece a multiplicidade de diferenças sociais e culturais que estão na dança desse jogo de poder.

Já as pesquisas posteriores passam a considerar um novo conceito: o de comunidade de práticas (CP) “[...] na introdução ao conceito de 'comunidade de prática' (doravante CP ou Cps), Eckert e McConnell-Ginet sustentam que identidade de gênero também é negociada por meio da participação do indivíduo em comunidades de práticas” (OSTERMANN, 2006, p. 16).

Além disso, segundo Ostermann (2006), os métodos para verificação das *diferenças* entre gêneros não podiam assegurar os dados levantados. Diante da fragilidade das pesquisas iniciais e do volume de trabalhos realizados na década de 1990 por feministas (acadêmicas ou não) e acadêmicas (feministas ou não) – cf. Bem (1993) e Butler (1990) – ocorreu uma tendência por um viés que considerasse as *relações essencialistas* entre linguagem e gênero. Desta forma, a pesquisadora apresenta referências que se interessam em “considerar a complexidade de questões envolvidas em 'fazer-se' gênero por meio da linguagem” (BERGVALL, 1999; ECKERT; MCCONNELL-GINET, 1992; 1995; 1999 STOKOE, 1998, *apud* OSTERMANN, 2006, p. 16).

Baseada em Lakoff (1975), Cameron (1995, *apud* MAGALHÃES, 2008) define a primeira abordagem [*déficit*] como aquela em que as mulheres são tratadas em desvantagem dada a desigualdade das formas de socialização prévia vivenciada por homens e mulheres. A abordagem da *dominância*, a partir de Zimmerman e West (1975), elabora análise de relações sociais entre homens e mulheres onde haja clara

assimetria de poder, ou seja, onde as mulheres sejam destituídas de qualquer forma de poder. Na terceira abordagem, a da *diferença* cultural, o conceito de gênero é analisado considerando outras dimensões, como raça.

A abordagem da “diferença cultural”, segundo Cameron (1995) dialogando com Tannen (1991, *apud* MAGALHÃES, 2008, p. 63), pressupõe a existência de propósitos e estilos comunicativos distintos entre homens e mulheres que seriam resultantes de formas de socialização (formais e informais) das crianças e adolescentes.

Para Magalhães (2008), Cameron (1995) traz uma relevante contribuição aos estudos de gêneros quando critica a obra de Deborah Tannen. Desconsiderar a assimetria de poder nas relações de gênero é uma postura que ignora as lutas feministas, podendo ser qualificada como antifeminista e reacionária.

De acordo com Deborah Cameron, na década de 1980, a abordagem da diferença cultural passou a prevalecer, enquanto as abordagens de déficit e de dominância foram deixadas de lado. Em parte a razão disso está relacionada à tentativa de abandonar a perspectiva de Lakoff (1975), que é tida como uma avaliação “muito negativa” da linguagem das mulheres (Cameron, 1995, p.35). Outra questão está ligada à ideologia da Linguística do século XX, que aceita a diferença cultural, mas não a desigualdade social que está embutida na abordagem do déficit. A norma da Linguística em todo o século foi o relativismo cultural e linguístico [...] (MAGALHÃES, 2008, p. 63)

O que Cameron (1995; 2005) aponta em seus estudos é que muitas pesquisadoras se concentraram em detectar diferenças entre as culturas dos homens e das mulheres (reforçando o espectro do binarismo) e ainda que nessas diferenças haveria a dominância por parte dos homens, por terem mais habilidade para os usos sociais das diferentes áreas, sem considerar a variável de que as áreas haviam sido projetadas por “antigos homens” para que “novos homens” tivessem acesso à educação adequada para fazer uso daquelas práticas sociais. Cameron (2005) afirma que apesar das diferenças, os grupos que trabalhavam com a abordagem de “dominância” e “diferença” têm em comum a busca pela identificação de diferenças entre grupos homogêneos masculinos e femininos, bem como o fato de considerarem as diferenças linguísticas uma questão de gênero.

Fraser (2007) apresenta uma crítica sobre o projeto de “transformação cultural”. Para ela, o projeto não se iniciou na segunda fase, quando as mulheres passaram a buscar mudanças culturais, mas sempre esteve presente. E reclama:

[...] a figura da luta pelo reconhecimento capturou de forma tão completa a imaginação feminista que serviu mais para deslocar do que para aprofundar o imaginário socialista. A tendência foi subordinar as lutas sociais às lutas culturais [...] O resultado foi uma trágica ironia histórica. Ao invés de chegar a um paradigma maior e mais rico que incluísse tanto a redistribuição quanto o reconhecimento, nós efetivamente trocamos um paradigma truncado por outro – um economicismo truncado por um culturalismo truncado (FRASER, 2007, p. 297).

O neoliberalismo se apropria das mudanças que o movimento de mulheres sofre com as transformações culturais. A autora considera que sindicatos e partidos socialistas também são cooptados nesse processo.

Meu objetivo em refazer o percurso histórico da luta das mulheres é associar as fases do feminismo ao tempo histórico de formação das mulheres pesquisadas. Esse pode ser um elemento contextualizador para a compreensão das transformações discursivas e sociais reveladas por meio do letramento acadêmico.

Estou tomando como letramento acadêmico todas as experiências escritas e orais propiciadas a partir do acesso à universidade, inclusive a participação em centros acadêmicos. Assim, a análise das práticas discursivas do letramento acadêmico de três gerações de mulheres passa pela (re?)tessitura de um cenário onde as práticas discursivas vigentes, moldadas para uma sociedade machista e conservadora, venham a receber ares de um outro espectro social. Proponho examinar o lugar de mulher (desde a enunciação de uma voz que podia não ser menos conservadora), com percepções de mundo, sentimentos, incômodos e inquietações. E essas inquietações podem causar problemas para uma estrutura estabilizada a serviço de uma ordem que afirmava que o lugar da mulher era ao lado do seu marido, servil e paciente.

A compreensão de direitos pelas mulheres e a sua organização para alcançar esses direitos implicaram diferentes tipos de intervenções sociais. Essas lutas são descritas como três ondas – fases ou gerações –, os movimentos feministas são definidos como movimentos políticos de organização das mulheres que recusam a dominação de um gênero sobre (qualquer) outro.

Durante a Revolução Francesa (1789 – 1799), a “Declaração dos direitos da mulher e da cidadã” foi lançada por Olímpia Gourges (1791)<sup>9</sup>. Esse é considerado o primeiro movimento das mulheres em defesa da participação no poder legislativo<sup>10</sup>.

---

9 Olímpia Gourges agiu em resposta à proposta aprovada “Declaração dos direitos do homem e do cidadão”.

10 Isso não quer dizer que ações individuais significativas não tenham ocorrido como, em 1832, a publicação do artigo “Direitos das mulheres e injustiças dos homens”, por Nísia Floresta, da localidade de

Somente duas décadas depois, na Copenhague de 1910, Clara Zetkin (1857 – 1933), em um congresso que reuniu mulheres de dezessete países, teve a iniciativa de propor o “Dia Internacional das Mulheres” (GONZÁLEZ, 2010).<sup>11</sup>

Historicamente, as fases, ondas ou gerações são descritas como:

- a) Primeira fase (1920 – 1940), conhecida também por: “fase **das lutas pela igualdade**” (FREITAS, 2011) ou “fase humanista ou universalista” (BUTLER, 2013), ou ainda, “fase dos novos movimentos sociais” (FRASER, 2007), em especial o “sufragismo” (LOURO, [1997] 2014, p. 19);
- b) Segunda fase (1960 – 1970), caracterizada como: “fase da reivindicação **das diferenças**” (SAVONE, 2008; FREITAS, 2011), ou “fase diferencialista e/ou essencialista” (BUTLER, 2013), ou “fase política da identidade” (FRASER, 2007);
- c) Terceira fase (1980 – 1990), mais conhecida como “fase **pós-moderna**” (FREITAS, 2011; NARVAZ; KOLLER, 2006; BUTLER, 2013), ou “fase transnacional” (FRASER, 2007).

As três fases anteriormente apresentadas são ricas em lutas sociais vivenciadas de forma distintas pelas mulheres brasileiras, latinas, americanas e europeias. Do início do século XX até a Segunda Grande Guerra, o movimento de mulheres preocupava-se com a garantia dos direitos civis e políticos. Para Narvaz e Koller (2006, p. 649):

[...] O movimento sufragista (que se estruturou na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos e na Espanha) teve fundamental importância nessa fase de surgimento do feminismo. O objetivo do movimento feminista, nessa época, era a luta contra a discriminação das mulheres e pela garantia de direitos, inclusive do direito ao voto. Inscreve-se nesta primeira fase a denúncia da opressão à mulher imposta pelo patriarcado.

No Brasil, a conquista do voto feminino ocorreu em 24 de fevereiro de 1932, com a Lei nº 21.076, no governo de Getúlio Vargas. Antes disso, somente mulheres casadas (com autorização do marido) podiam votar ou ainda mulheres viúvas e solteiras que tivessem renda própria. Em 1934, essas restrições foram retiradas do Código Civil, mas o voto só ficou obrigatório para os homens “Os homens maiores de sessenta anos e as mulheres em qualquer idade podem isentar-se de qualquer obrigação ou serviço de

---

Papari, Rio Grande do Norte. (DEL PRIORI, 2010)

<sup>11</sup> Segundo González (2010), o movimento sufragista teria começado em 1948, na *Convenção de Seneca Falls*, nos Estados Unidos. O encontro, que teria contado com a presença de mais de 300 participantes, exigia “igualdade política para as mulheres” (p.77). O documento que resultou desse encontro conta com a assinatura de 68 mulheres e 32 homens.

natureza eleitoral” (BRASIL, 1932). Em 1946, homens e mulheres passaram a votar sob a mesma lei.<sup>12</sup>

Butler (2013) caracteriza a primeira fase como “universalista”, “humanista”. Nela, como descrito anteriormente, ocorrem as lutas por igualdade de direitos civis, políticos e sociais.

Louro (2014) avalia que as lutas políticas da primeira onda do feminismo estavam mais relacionadas às demandas sociais das mulheres brancas de classe média. O movimento “sufragista”, por exemplo, ganhou visibilidade internacional “[...] Com amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais) o sufragismo passou a ser reconhecido como a 'primeira onda' do feminismo [...]” (LOURO, 2014, p. 19).

Os anos 1960 e 1970, para Savone (2008, *apud* FREITAS, 2011), caracterizaram-se como a “fase das diferenças”, marcada pela defesa da autonomia das mulheres em relação aos seus corpos e à sexualidade. Para Butler (2013), a segunda fase é caracterizada como um período de lutas pela afirmação de diferenças e de identidades. Segundo Narvaz e Koller (2006, p. 649), “As feministas americanas enfatizavam a denúncia da opressão masculina e a busca da igualdade, enquanto as francesas postulavam a necessidade de serem valorizadas as diferenças entre homens e mulheres, dando visibilidade, principalmente, à especificidade da experiência feminina, geralmente negligenciada.” Assim, em sua leitura, nesse período, nos Estados Unidos, havia “o feminismo da igualdade”, enquanto na França, “o feminismo das diferenças”.

Para Louro (2014), é nesse período que, associadas às lutas políticas, começam as preocupações teóricas. Estudiosas e militantes feministas problematizam o conceito de gênero em debates que ajudam a amadurecer as questões para o movimento e para a academia. O ano de 1968 ficou marcado por ser um ano rebelde, contestador.

[...] França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação, ao silenciamento (LOURO, 2014, p.20).

Para Fraser (2007), a segunda onda foi estimulada pelo radicalismo da “Nova Esquerda” (New Left), e surgiu, de uma forma inusitada, com o poder de desafiar as

---

12 O primeiro país que garantiu o voto feminino foi Nova Zelândia, em 1893.



“estruturas normatizadoras da social-democracia pós-Segunda Guerra. Originou-se, em outras palavras, como parte de um esforço maior para transformar o imaginário político economicista que tinha centrado a atenção em problemas de distribuição de classes” (FRASER, 2007, p. 293). Em sua análise, a pesquisadora reconhece três movimentos distintos dentro da segunda onda. O primeiro seria o momento em que as mulheres identificaram as práticas de dominação masculina; o segundo, com o enfraquecimento da “Nova Esquerda”, as mulheres se centraram mais nas questões culturais e, em seguida, como um terceiro movimento desenham uma “política de identidade”.

Nos anos 1980, a “fase pós-moderna” abre significativas reflexões sobre os conceitos de subjetividade e de identidade (FREITAS, 2011). Butler (2013) defende a tese de que essa fase é uma consequência do “desconstrucionismo”, que sustentou teorias como a dos sujeitos múltiplos e/ou nômades. Narvaz e Koller (2006) propõem que, instauradas as incertezas no campo do conhecimento, as mulheres concentram suas análises na produção discursiva da subjetividade, na alteridade, nas diferenças, na diversidade.

Cameron (2005) propõe um quadro comparativo das abordagens da dominância e das diferenças que apresento a seguir:

Quadro 2 - Abordagens para linguagem e gênero de Cameron (2005)

<b>Abordagem do Feminismo moderno [equivale à segunda onda]</b>	<b>Abordagem do Feminismo pós-moderno [equivale à Terceira onda]</b>
<p>O gênero tem como base de fundação o sexo: "Um não nasce, mas se torna uma mulher" [Simone de Beauvoir, 1949] O gênero (socialmente construído) se distingue do sexo (baseado na biologia), mas este último é implicitamente assumido para fornecer uma base para o primeiro.</p> <p><b>Socialização:</b> as identidades de gênero e os comportamentos linguísticos de gênero são adquiridos nos primeiros estágios da vida; Gênero é algo que você "possui".</p> <p><b>Diferença:</b> a pesquisa pressupõe a existência de dois grupos internos homogêneos, "homens" e "mulheres", e procura as diferenças entre eles.</p> <p><b>Grandes histórias:</b> as diferenças linguísticas de gênero são explicadas em relação à abrangência das estruturas sociais, e.g. a dominância masculina ou a cultura de subgênero separada; algumas pesquisas interessadas em descobrir universos culturais.</p> <p><b>Foco principal:</b> temas concebidos como "homens" e "mulheres" genéricos - implícita ou explicitamente, frequentemente brancos, heterossexuais, de classe média, monolíngues.</p>	<p>O status fundacional do sexo é disputado: "Are there womam, really?" ["Realmente, existem mulheres?"] [Simone de Beauvoir, 1949] A distinção entre sexo e gênero é questionada no com base no princípio de que o próprio sexo, por si mesmo, não é "natural", mas construído; Os chamados "fatos biológicos" sempre passam por filtros através das percepções sociais sobre gênero.</p> <p><b>Performatividade</b><sup>13</sup>: as identidades de gênero e os comportamentos de gênero são produzidos de forma contínua; Sexo é algo que você faz ou executa.</p> <p><b>Diversidade:</b> pesquisas pressupõem uma série de possíveis identidades ou posições de gênero, flexionando ou sendo flexionadas por outras dimensões da identidade social; o arco de semelhanças inter e intra grupos são tão significativos quanto as diferenças entre grupos.</p> <p><b>Explicações locais:</b> as masculinidades e feminilidades são produzidas em contextos específicos ou "comunidades de prática", em relação aos arranjos sociais locais. Sem assumir que os mesmos padrões serão encontrados universalmente.</p> <p><b>Focalização "liminar" [fronteira]:</b> mais interessado em identidades de gênero "queer" e que não sejam hegemônicas, e em relação ao gênero às identidades sexuais e à heteronormatividade.</p>

Fonte: Cameron, 2005, p. 484, tradução da pesquisadora.

A passagem do moderno para o pós-moderno, ou da segunda para a terceira fase, traz, sob o olhar de Cameron (2005), mudanças significativas no foco dado às análises. Não interessa mais as diferenças entre homens e mulheres em sus modelos hegemônicos, estereotipados, mas a busca de novas existências que, inclusive, questionem o modelo binário. O olhar sobre o gênero social não está mais somente sobre as mulheres; amplia-se para a sexualidade e as relações de gênero.

<sup>13</sup> "Performatividade" é um termo tirado do trabalho filosófico de J. L. Austin. Austin (1962) identificou como "performativa" uma classe de enunciados que não se limitam a descrever estados de coisas pré-existentes, mas que realmente trazem estados de coisas, por exemplo, "Peço desculpas", "prometo", "aposto". Apresentado em condições apropriadas, "peço desculpas" executa o ato de se desculpar. Butler, da mesma forma, argumenta que o gênero é criado pela realização de certos atos que são culturalmente entendidos como gênero. (CAMERON, 2005, p.484 [tradução da pesquisadora])

[...] Surge, assim, a terceira fase do feminismo (terceira geração ou terceira onda), cuja proposta concentra-se na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade. Com isso, desloca-se o campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero [...] [grifo meu] (NARVAZ, KOLLER, 2006, p. 649).

A ausência de dados de pesquisa para os estudos de gênero ou para os estudos feministas é denunciado por diferentes autoras. Tanto Perrot (2008) quanto Louro (2014) tratam da invisibilidade das mulheres no mundo privado. Perrot (2008), em sua obra *Minha história das mulheres*, também tratou do tema em um capítulo intitulado “O silêncio rompido”<sup>14</sup>. Ao tratar do peso do silêncio para a existência das mulheres – historicamente invisibilizadas –, Perrot declara: “Porque são pouco vistas, pouco se fala delas. E esta é uma segunda razão de silêncio: o silêncio das fontes. As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. [...]” (PERROT, 2008, p. 17). A isso, Perrot (2005, p.33) acrescenta fragmento do capítulo 1 Práticas da Memória Feminina: “[...] Mas há algo mais grave [do que a ausência das mulheres nos registros]. Esta ausência no registro é acompanhada por uma carência de traços no domínio das fontes nas quais o historiador se alimenta, devido ao déficit de registro primário”. Em *Os excluídos da História*, Perrot (1988, p. 168) relata a descrição de um viajante inglês de passagem, em 1830, pela França. Na obra, o autor trata da diferença de poder da mulher francesa em relação à inglesa, pois a francesa demonstra ter uma influência maior em assuntos da família e dos negócios, como se seu poder (oculto por trás do trono masculino) se manifestasse com respeito social. Há uma discussão necessária a ser feita sobre esse silêncio público, mas não o farei aqui, pois tratei dos silêncios, apenas. Muitas estudiosas já discorreram sobre a ardileza dessa insinuação<sup>15</sup> e não tenho a intenção de deixar parecer que sou insensível ao debate.

Ainda Perrot (2005, p. 13), em *As mulheres ou os silêncios da história*, afirma:

---

<sup>14</sup> Apesar de haver outras obras relevantes sobre o silêncio das mulheres, ou a falta de registro de sua história a partir de sua própria voz, optei por trazer Perrot (1988, 2005, 2008) e Louro (2009, [1997] 2014).

<sup>15</sup> Trata-se da acusação de que os homens seriam marionetes das mulheres nas cenas públicas. As mulheres estariam carregadas de forças do mal e poderiam corromper a sociedade.

Muito preciosos para o conhecimento da vida e do coração das mulheres, estes documentos do privado têm limites sociais estreitos, desenhados por um acesso eminentemente variável à escrita. O silêncio é quebrado apenas pelas privilegiadas da cultura. Ao contrário, ele pesa ainda mais para as operárias e camponesas cuja individualidade nos escapa. Nós as percebemos em grupos, nos campos, na feira, nas bodas ou peregrinações, através de imagens, fotografias ou descrições etnográficas que apagam necessariamente as particularidades e conflitos, mantendo a ilusão de um comunitarismo rural um tanto imobilizado [...] (PERROT, 2005, p.13)

Louro (2014) acrescenta que, no passado, mesmo as mulheres que trabalhavam (em fábricas, lavouras ou mesmo em oficinas) eram cercadas de silêncio. Porém, diz: “Gradativamente, essas outras mulheres passaram a ocupar também escritórios lojas, escolas e hospitais [...]” (LOURO, 2014, p.21). Controladas por homens ou subordinadas a eles, as mulheres conquistaram papel secundário e tiveram o trabalho doméstico, por muitos anos, ocultado, naturalizado, negligenciado. Para Louro, não bastasse a sua presença no mercado de trabalho, a ausência das mulheres também era sentida na academia, espaço em que poderiam escrever sobre a sua participação na sociedade. A tarefa de tornar visível aqueles/as que foram historicamente ocultados/as começa a ser realizada também na academia “[...] as estudiosas femininas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras e nas artes” (LOURO, 2014, p.21).

A relação entre mulheres e educação é tecida com delicadeza em *Mulheres educadas e a educação de mulheres*, de Rosemberg (2013), além do clássico *Gênero, sexualidade e educação*, de Louro ([1997] 2014), que também trata da invisibilidade das mulheres.

A invisibilidade das mulheres foi um problema para além das três fases dos feminismos. Na contemporaneidade, muito ainda há para se construir sobre a história da mulher. Na possibilidade de elaboração de uma quarta fase, Matos (2010)<sup>16</sup> propõe,

---

<sup>16</sup> A pesquisadora delimita a sua análise à América Latina.

Tomo por referência e ponto de partida aqui a constatação da presença do momento pós-vestifaliano já descrito (FRASER, 2005a; 2005b; 2008; 2009) nas relações político-sociais, ou mesmo na investigação de processos transnacionais experimentados pela e por meio da globalização (MOHANTY, 2003; YOUNG, 2007). Já faz parte de um determinado consenso entre as distintas teorias feministas o reconhecimento de uma moldura transnacional de fôlego para os movimentos feministas ao redor do mundo. Parto também do pressuposto de urgência de uma perspectiva solidária feminista “sem fronteiras”, conforme afirma Mohanty (2003; 2006), que, por sua vez, passe a valorizar diferentes escalas de intervenção: os sub-nacionalismo, os regionalismos e os localismos, só para citar algumas. Seja qual for a melhor forma de conceitualização para tais processos correntes, deve-se aqui focar uma proposta alternativa de desenho cartográfico e geométrico que é teórico e orientado privilegiadamente pelo viés feminista: a isto me dedicarei nesta seção final (MATOS, 2010, p. 79).

Para a pesquisadora, são quatro os aspectos mais relevantes que caracterizam a quarta onda; organizo-os no quadro a seguir e realizo uma crítica (na segunda coluna), compreendendo que a internet é um “instrumento cúmplice” do fim do silêncio das mulheres.

Quadro 3 – Crítica à proposta da quarta onda/ fase / geração de Matos (2010)

MATOS, 2010	Crítica à proposta de Matos (2010)
Institucionalização das demandas das mulheres e do feminismo	Como a institucionalização foi um processo que se iniciou na terceira fase, sugiro que a característica aborde a visibilidade das demandas institucionalizadas, visibilidade do feminismo.
Criação de órgãos executivos de gestão de políticas públicas especialmente no âmbito federal	Há acordo com Matos (2010)
Consolidação do processo de institucionalização de redes feministas	Avolumam-se as redes feministas locais e globais, com instrumento de divulgação de suas atividades em redes sociais da internet.
Uma nova moldura teórica para atuação do feminismo: trans ou pós-nacional.	Houve um processo de reconfiguração dada a abertura das relações transacionais, mas com o avanço do conservadorismo na América Latina e nos EUA é necessário repensar essa conjuntura.
	Autoengajamento nas lutas feministas por meio de pesquisas, leitura de depoimentos e textos didáticos.
	Debate avançado sobre o papel do homem diante do avanço do feminismo.
	Fortalecimento de conceitos como sororidade.

Com o advento das redes sociais, as mulheres passaram a denunciar assédios e a problematizar abusos por parte do governo e da imprensa. Surgiram blogs, sites e *fanpages* temáticos como o das “Blogueiras negras”<sup>17</sup>, “Blogueiras Feministas”<sup>18</sup> ou

<sup>17</sup> <https://www.facebook.com/blogueirasnegras/?fref=ts>

<sup>18</sup> <https://www.facebook.com/blogueirasfeministas/?fref=ts>

“Feministas Revolucionárias”<sup>19</sup>. A quarta onda desvela os diferentes processos de opressão, estabelece redes de solidariedade, fortalece conceitos como o de sororidade. Ao mesmo tempo que institucionaliza a luta das mulheres em diferentes nações, também são gerados mecanismos de lutas independentes, espontâneas e criativas. As mulheres, independente do território em que estejam, lutam contra as diferentes formas de opressão de forma criativa, engajada e didática, com ações nas redes e nas ruas.

Diante de tantas lutas, faz-se necessário direcionar para um aspecto: a relação da mulher com a educação. Assim, no item a seguir trago dados do acesso e da permanência das mulheres nas universidades, além de um breve histórico do surgimento das universidades brasileiras.

## 2.2 Brasil: “educação para todos”? “Pátria educadora”?

Para trazer a questão da presença da mulher nos bancos escolares à tona, dei destaque a três aspectos: o **acesso**, as **relações de poder** e a **permanência** de mulheres negras e mulheres brancas em instituições de ensino superior. Utilizei, dentre outros, o *Relatório Educação para Todos no Brasil 2000 – 2015 (2014)*<sup>20</sup>, um documento produzido pelo Ministério da Educação. Nele consta uma descrição detalhada da estrutura da educação brasileira, além de um balanço da qualidade, acesso e permanência dos alunos da educação infantil ao ensino superior. Também é nele onde estão as justificativas técnicas e jurídicas da estruturação de cada faixa de ensino.

---

<sup>19</sup> <https://www.facebook.com/Feministasrevolucionando/?fref=ts>

<sup>20</sup> O Relatório Educação para Todos no Brasil tem suas metas pautadas também nos Fóruns Mundiais de Educação, que se iniciaram em 1990 em Jomtien, Tailândia. Ocorreram outros dois encontros, um em 2000, na cidade de Dakar, Senegal, e o outro em Incheon, Coreia do Sul. Segundo a *Declaração de Incheon (2015)*, já está agendado o encontro de 2030. O Fórum, conta com o apoio da UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e ACNUR.

Traduzindo as expectativas geradas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, o Brasil mobilizou-se pelo tema [atingir metas para erradicar o analfabetismo], tendo aprovado um Compromisso Nacional de Educação para Todos (maio/1993) e um Plano Nacional de Educação para Todos (1993). Realizou ainda a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), com grande repercussão e intensa participação de educadores de todo o País. Em 1996 dois importantes dispositivos legais foram aprovados. **O primeiro deles foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), que consolidou um novo arcabouço de orientações para níveis, etapas e modalidades de educação escolar. O segundo foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (Lei nº 9.424/96).** Ao estabelecer mecanismos compulsórios para o financiamento da educação nesta etapa da Educação Básica, este fundo abriu caminho para importantes mudanças que ocorreriam no País a partir de 1995. [grifo meu] (BRASIL/MEC, 2014, p.12)

Foi a partir da LDB<sup>21</sup> de 1996 que o Brasil passou a ter a seguinte estrutura de ensino superior:

Figura 2 – Quadro das Modalidades de ensino – Lei nº 9.394/96

Quadro 2: Modalidades de ensino – Lei nº 9.394/96

Níveis	Etapas		Modalidades
Educação Superior	Ensino Superior	Pós-Graduação Graduação	EaD EJA Educação Profissional Educação Escolar Indígena Educação Especial Educação do Campo
Educação Básica	Ensino Médio		
	Ensino Fundamental		
	Educação Infantil	Pré-escola Creche	

Fonte: Elaborado com base na LDB/1996.

Fonte: Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000 – 2015 (MEC/BRASIL, 2014)

Depois de descrita a estrutura das modalidades do ensino, a primeira questão – de resgate histórico – que precisa ser tratada é a questão do **acesso** ao ensino superior. Enquanto na Europa, desde o século XIV<sup>22</sup>, há registros de educação superior, o Brasil só criou a sua primeira IES<sup>23</sup> em 04 de dezembro de 1810, por meio da Carta de Lei<sup>24</sup>, a

<sup>21</sup> Existe um conjunto de declarações, leis e planos que orientam a educação brasileira. Cito-os a seguir respeitando a sua ordem de importância: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração Mundial Educação para Todos (1990); Marco de Ação de Dakar (internacionais); Constituição Federal Brasileira (1988); Leis ordinárias LDB e ECA; Plano Nacional de Educação; Planos Estaduais de Educação e Planos Municipais de Educação (nacionais) (BRASIL/MEC, 2006, p.40).

<sup>22</sup> A Universidade de Bolonha, a primeira da Europa, data de 1088 (século XI); a Universidade de Paris data de 1170 (século XII). Só para citar algumas anteriores ao século XIV.

<sup>23</sup> A primeira escola primária do Brasil foi fundada pelos jesuítas em 1549. Depois, Marquês de Pombal mandou construir na Vila Pombalina uma escola para meninos e uma escola para meninas. Essas escolas não compõem um sistema integrado de ensino. Em relação ao ensino superior, o site oficial da Faculdade de Medicina, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, informa que ela teria sido criada por uma carta do Rei D. Pedro I, datada de 05 de novembro de 1808, mesmo ano em que teria

“Academia Real Militar” (depois chamada “Escola Central” e depois em “Escola Politécnica”<sup>25</sup>, e, por fim, denominada a “Escola Nacional de Engenharia”, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Segundo Motoyama et al. (2006, p.72), o deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro (1774 – 1847) propôs a criação de uma universidade em São Paulo. A proposta, que havia sido recebida com indiferença, acabou provocando um grande debate sobre onde e quantas instituições seriam criadas. O argumento para a recusa de São Paulo era o de que em 1820 ela não se comparava às grandes cidades (Rio de Janeiro, Salvador e Recife).

[...] a proposição de duas universidades – em São Paulo e em Olinda - acabou prevalecendo sendo aprovada em 4 de novembro de 1923. Entretanto, uma reviravolta inesperada ocorreu oito dias depois. D. Pedro I, insatisfeito com a assembleia constituinte, dissolveu-a. A sua defesa da monarquia constitucional só ia até onde, em última instância, não feria os seus ideais absolutistas [...] (MOTOYAMA et al. 2006, p.72)

Poucos foram os avanços na educação brasileira no século XIX e no início do século XX,

[...] o Brasil vivia uma situação caótica em termos de educação. Entre a reforma Benjamim Constant (lei nº 981, de 1891) e a de Rivadávia Corrêa (lei nº 8.659 de 1911), aproveitando a liberdade da legislação, surgiram no país nada mais nada menos do que 27 [instituições] superiores. A grande maioria desses estabelecimentos (9) concentrava-se em medicina, obstetrícia, farmácia e odontologia, consideradas como uma mesma área na época. (MOTOYAMA et al. 2006, p.113)

Pelo Decreto nº 8.659 (Lei Orgânica Superior e do Ensino Fundamental na República), de 05 de abril de 1911, mais conhecido como Lei Rivadávia Corrêa, ou Reforma Rivadávia Corrêa, foram estabelecidas as regras para a formação de

---

sido criada a faculdade de medicina de Salvador. Segundo o Arquivo Nacional (BRASIL/ARQUIVO) “A Escola de Cirurgia da Bahia foi criada com a chegada do Príncipe Regente d. João e da corte portuguesa ao Brasil por carta régia de 18 de fevereiro de 1808 e instalada no Hospital Real Militar da Bahia (1799), antigo prédio do Colégio dos Jesuítas, no Largo do Terreiro de Jesus”.

<sup>24</sup> Segundo Fávero (2006 apud NASCIMENTO, 2015), um fator fundamental para a criação das instituições de ensino superior pela corte portuguesa quando de sua chegada ao Brasil foi o bloqueio continental (de Napoleão Bonaparte), que impedia que filhos da elite brasileira pudessem estudar na Europa.

<sup>25</sup> “A Academia Real Militar, passou às denominações de Escola Militar e, em 1858, de Escola Central. O Ensino nessa Escola abrangia 3 cursos: 1) Curso teórico de Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais, um curso de Engenharia e Ciências Militares e um curso de Engenharia Civil. Em 1874, a Escola Central transferiu-se do Ministério do Exército para o Ministério do Império, com o nome de Escola Politécnica.” Observação retirada do site oficial da Câmara dos Deputados, do Decreto Nº 2026, de 12 de setembro de 1871.



universidades. Até então, as faculdades existiam desarticuladas. A proposição de um conselho foi uma das propostas:

Art. 12. O Conselho Superior de Ensino compor-se-ha dos directores das faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, de direito de S. Paulo e de Pernambuco, da Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, do director do Collegio Pedro II e de um docente de cada um dos estabelecimentos citados. (BRASIL, 1911)

Em 19 de novembro de 1911, com base nessa lei, funda-se a Universidade de São Paulo (MOTOYAMA et al., 2006); e, em 19 de dezembro de 1912, a Universidade do Paraná (CAMPOS, 2009). Em decorrência do Decreto Federal nº 11.530 (também conhecido como Reforma Carlos Maximiliano), de 18 de março de 1915<sup>26</sup>, a Universidade de São Paulo fechou em 1917, e, em 1918, a Universidade do Paraná reagiu a possibilidade de fechamento e, reformulando o seu estatuto, permaneceu no mesmo prédio sem o *status* de universidade. Ou seja, passou a funcionar como universidade, mas assumia-se oficialmente como as faculdades de Direito, Engenharia e Medicina (CAMPOS, 2009, p. 112), sob uma mesma diretoria. Isso permite que esta universidade seja entendida como a mais antiga instituição de ensino brasileira.

A Universidade Federal do Ceará, por sua vez, foi criada em 16 de dezembro de 1954, por meio da Lei 2.373. Para que os professores de diferentes cursos pudessem solicitar a criação da universidade, houve um amplo debate não só na comunidade acadêmica, mas em toda a capital alencarina. Antônio Martins Filho<sup>27</sup>, o primeiro reitor, foi o principal interlocutor para a sua aprovação. Assim, em Fortaleza, no ato da inauguração da UFC, alguns cursos já existiam. Em 1903, surgiu o curso de Direito. Em 1916, a Faculdade de Farmácia e Odontologia. Em 1918, a Escola de Agronomia. Em 1943, foi inaugurada a Escola de Enfermagem e, posteriormente, em 1948, a Faculdade

<sup>26</sup> Esse é um decreto que reorganiza o ensino secundário e superior na República. Apesar de afirmar que continuará mantendo seis instituições de ensino nas categorias secundário e superior, o texto delibera no seu artigo sexto que “O Governo Federal, **quando achar oportuno**, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcionar”. (DL nº 11530/ BRASIL). Ou seja, não há deliberação visando a manutenção de universidades.

<sup>27</sup> A Universidade Federal do Ceará nunca teve uma mulher reitora. Segundo site oficial da UFC, os reitores foram: Antônio Martins Filho (1959 – 1967); Fernando Leite (1967 – 1971); Walter de Moura Cantídio (1971 – 1975); Pedro Teixeira Barroso (1975 – 1979); Paulo Elpidio de Menezes Neto (1979 – 1983); José Anchieta Esmeraldo Barreto (1983 – 1987); Raimundo Hélio Leite (1987 – 1991); Antônio da Albuquerque de Sousa Filho (1991 – 1995); Roberto Cláudio Frota Bezerra (1995 – 2003); René Teixeira Barreira (2003 – 2006); Luís Carlos Uchôa Saunders, *pró-tempore* (03/01/2007 a 19/06/2007); Ícaro de Souza Farias (20/06/2007 a 16/04/2008); Jesualdo Pereira Farias (2008 – 2015); e Henry Campos (atual gestor). (site oficial da UFC)

de Medicina. Em 2017, a UFC é composta por três campi na capital (Benfica, Pici e Porangabuçu) e quatro no interior (Quixadá, Russas, Sobral e Crateús).

A trajetória de todas essas instituições de ensino – USP, UFPR, UFC – é recente. A universidade, não estou falando de faculdade, mais antiga tem um pouco mais de 100 anos. Diante da recência dessas instituições, da fragilidade dos projetos político-pedagógicos organizados de uma rede nacional de ensino, mesmo com a presença de institutos específicos para o fomento da pesquisa e o fortalecimento do ensino superior, é válido rememorar essa tão nova história acadêmica brasileira. Além disto, é preciso fazer essa leitura sempre lembrando que a sociedade brasileira é machista e patriarcal<sup>28</sup>, e que o acesso a essa educação foi prioritariamente destinado aos homens.

O século XIX não trouxe muitas conquistas para a educação das mulheres, contudo, com a Carta Lei de 15 de outubro de 1827, feita para a criação de escolas em todo o território brasileiro, as meninas ganharam destaque no artigo 11 “Art. 11. Haverão [sic] escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”<sup>29</sup>. As escolas primárias e as faculdades começaram no início do século XIX, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, apesar de todas as dificuldades, as mulheres tiveram acesso ao ensino superior pela lei Leôncio de Carvalho<sup>30</sup>, em 1879. A primeira mulher formada em Direito, na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, foi a macaense Mirtes de Campos, em 1899, mas só conseguiu seu registro na OAB em 1905.

No século XX, a abertura da educação formal para as mulheres foi legitimada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942.

---

<sup>28</sup> Durante a escritura da tese, o Brasil sofreu um golpe de estado jurídico-parlamentar, travestido de legalidade. A presidenta, Dilma Rousseff (PT), foi impeachmada e o vice, Michel Temer (PMDB), assumiu fazendo reformas significativas na educação brasileira. Os mais afetados serão as pessoas de baixa renda. Dada a complexidade e o volume das reformas propostas pela nova gestão, optei por não trazer novos dados.

<sup>29</sup> Essa mesma carta lei, 15 de outubro de 1827, também exclui as pessoas negras por meio do seu artigo oitavo. Considerando que o fim da escravidão só ocorreu, oficialmente, em 1888 e que o texto afirma que “Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos”, então as pessoas negras que foram escravizadas não podiam se submeter a exames de admissão.

<sup>30</sup> Decreto n 7.247, de 19 de abril de 1879, que reforma o ensino primário e secundário em todo o Império. “Art. 1 – É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império [...]” (BRASIL/CÂMARA DOS DEPUTADOS).

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. E' recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. [grifo meu]

Segundo Rosemberg (2013), a educação das mulheres teve um árduo caminho (nesse momento, é dada maior atenção às mulheres brancas, porque as mulheres negras tiveram uma trajetória ainda mais complexa), passando por objetivos muito diferentes daqueles que eram possibilitados aos homens. De uma educação cristã a uma “educação doméstica” e desta a uma educação escolar impregnada de segregação de gênero<sup>31</sup>:

[...] Posteriormente sustentou-se a necessidade de se educar as mulheres (comedidamente, porém) porque elas eram “educadoras de homens”, necessários à nação. Defendeu-se a educação diferenciada, porque mulheres eram tidas como menos inteligentes e mais frágeis que os homens. Incluiu-se a Economia Doméstica em seu currículo, porque “a mulher é a rainha do lar”. Criticou-se a escola mista por ser promíscua. Estimulou-se a formação de professoras porque elas, “verdadeiras mães”, têm “vocação para o sacerdócio” que é o magistério [...] Voltou-se a defender a segregação sexual na escola para que meninas pudessem ter melhor desempenho em Matemática e meninos melhorassem o rendimento escolar ao não terem que enfrentar a competição com o outro sexo. [...] (ROSEMBERG, 2013, pp. 338 - 9)

Mesmo que as meninas tivessem acesso à escola, o projeto educacional voltado para elas era diferente daquele proposto para os alunos do sexo masculino. O papel da mulher na sociedade, associado à ideia maternal do cuidar, interfere em sua formação na educação básica e, posteriormente, no ensino superior. Principalmente, em relação às escolhas dos cursos.

---

31 O conceito de gênero adotado nesta pesquisa resulta de um diálogo entre Butler (2010), Cameron (2010), Ostermann (2010) e Magalhães (2005). Tratarei gênero como construções culturais, sociais e discursivas – manifestadas por si -, possíveis de mudanças pela relação consigo, com o outro e com o mundo.

Dentre os primeiros estudos publicados em periódicos científicos está o de Alice Rossi (Rossi, 1965). Publicado em uma das mais respeitadas revistas científicas do mundo, a Science, o artigo discute a participação de mulheres trabalhando em atividades de C&T nos Estados Unidos, nos anos de 1950 e 1960. **Os dados desse estudo mostraram uma participação muito reduzida de mulheres empregadas em atividades de C&T em algumas áreas: nas engenharias, elas representavam cerca de 1% do total de empregados; já nas ciências naturais a participação delas foi de aproximadamente 10%, oscilando entre 5% na física e 27% na biologia** (LETA, 2003, 272).

No *Resumo Técnico de 2013, no Censo de Educação do Ensino Superior* (BRASIL, 2013, p.25), os dados do Brasil do século XXI descrevem como as vagas são ocupadas por área de atuação e por instituições de ensino superior públicas e privadas, considerando a categoria gênero (ver Figura 3).

Figura 3 – Número Total e Percentual de Matrículas de Graduação, por Categoria Administrativa Pública e Privada) e Sexo, segundo a Área Geral do Conhecimento – Brasil – 2013

**TABELA 1.8** Número Total e Percentual de Matrículas de Graduação, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) e Sexo, segundo a Área Geral do Conhecimento – Brasil – 2013

Área Geral do Conhecimento	Total Geral			Categoria Administrativa					
				Pública			Privada		
	Total	% F	% M	Total	% F	% M	Total	% F	% M
Total Geral	7.305.977	57,2	42,8	1.932.527	53,8	46,2	5.373.450	58,5	41,5
Agricultura e Veterinária	178.413	45,5	54,5	106.664	47,0	53,0	71.749	43,4	56,6
Ciências Sociais, Negócios e Direito	2.958.690	57,0	43,0	425.908	53,0	47,0	2.532.782	57,7	42,3
Ciências, Matemática e Computação	441.406	31,0	69,0	178.695	34,8	65,2	262.711	28,5	71,5
Educação	1.371.767	72,7	27,3	596.719	64,4	35,6	775.048	79,1	20,9
Engenharia, Produção e Construção	1.017.328	31,5	68,5	293.775	33,6	66,4	723.553	30,6	69,4
Humanidades e Artes	163.090	55,8	44,2	62.068	56,5	43,5	101.022	55,4	44,6
Saúde e Bem-Estar Social	984.769	76,5	23,5	212.749	72,0	28,0	772.020	77,8	22,2
Serviços	166.767	60,7	39,3	32.798	59,7	40,3	133.969	61,0	39,0
Não aplicável <sup>1</sup>	23.747	45,9	54,1	23.151	45,5	54,5	596	61,4	38,6

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

<sup>1</sup> Não aplicável: Corresponde à Área Básica de Ingresso- ABI

Nota: F ■ Feminino; M ■ Masculino.

Fonte: Resumo Técnico 2013 – Censo da Educação Superior

As escolhas realizadas pelas mulheres brasileiras aferidas em 2013 mantêm o

mesmo padrão das norteamericanas do século XX, descritas por Leta (2003). No Brasil, segundo censo da educação do ensino superior, as mulheres estão mais presentes nas áreas de Saúde e Bem-Estar Social (76,5), Educação (72,7%), Serviços (60,7%), Ciências Sociais Negócios e Direito (57,0%) e Humanidades e Artes (55,8%). Nas áreas Ciência, Matemática e Computação, assim como Engenharia, Produção e Construção predomina a presença de homens, com, respectivamente 69% e 68,5%. Vale ressaltar que das 7.305.977 matrículas de graduação, 57,2 são de mulheres. Aqui, aprofundo duas questões, a primeira diz respeito à raça e classe dessas mulheres. Seria igualmente distribuído o número de vagas entre mulheres brancas, negras e indígenas? E a segunda questão diz respeito a como essas mulheres ocupam esses cursos. Elas continuariam, como quando tiveram acesso à universidade, em maior quantidade em cursos como Pedagogia e em menor quantidade em cursos como os de Engenharia e Matemática?

O trabalho desenvolvido por Leta (2003) não traz a evolução das matrículas de todo o país, nos sistemas público e privado, mas aponta para uma significativa mudança na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Figura 4 – Tabela da evolução do número de estudantes do sexo feminino, matriculadas na UFRJ (LETA, 2003)

Tabela 1  
Evolução do número de estudantes do sexo feminino, matriculadas na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Centros	Cursos	1977		1982		1985		1990		2003#	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CT	Civil	15	12,3	5	21,7	3	20,0	5	21,7		
	Elétrica	14	17,3	1	11,1	9	3,0	14	4,5		
	Química	78	33,6	55	26,4	83	40,3	81	39,0		
CCMN	Matemática	92	1,3	65	40,3	73	39,0	70	36,0		
	Física	37	30,3	23	20,2	22	21,1	19	18,6		
	Química	35	49,3	26	52,0	24	52,1	30	67,0		
CCS	Medicina	103	35,0	91	49,0	81	46,0	101	62,0	48	51,6
	Odontologia	35	55,0	46	58,2	37	53,0	44	60,3	32	86,5
	Biologia	75	60,0	81	59,5	53	47,7	66	59,0		

# Os totais de estudantes matriculados em 2003 foram obtidos com a Secretaria de Graduação do Depto de Bioquímica Médica e referem-se apenas aos estudantes do 2º semestre matriculados na disciplina de Bioquímica.

Fonte: Adaptado de Fanny (2002). Os percentuais referem-se à fração que as estudantes do sexo feminino representam no total de estudantes matriculados em cada um dos cursos nos respectivos anos.

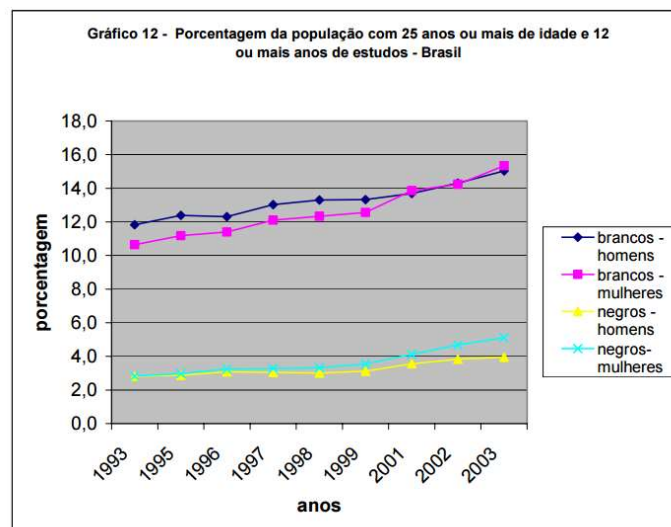
Fonte: LETA (2003)

Muitos foram os estudos realizados sobre as desigualdades sociais e os índices de educação no Brasil, da mesma forma, muitas foram as lutas sociais para a universalização da educação pública, gratuita e de qualidade. Apesar de todos os

embates políticos dentro e fora do ambiente escolar/acadêmico, estudos que relacionam as questões de raça e de gênero, como os realizados em Mato Grosso, apresentam resultados de não transformação social, ou seja, as mulheres continuam ocupando mais vagas em cursos em que o senso comum entendia como cursos para mulheres. “Conforme os dados do Censo Étnico/ Racial da UFMT: 57% das alunas da UFMT estão matriculadas nas ciências sociais e humanas, o que representa mais de 60% do total de alunos destas áreas” (PEREIRA et al., 2009, p. 3).

Em relação à luta pela **permanência** de mulheres na escola, com ênfase no ensino superior, ainda persiste principalmente em condições em que sejam desiguais (e injustas) as relações de gênero. Como demonstra a Figura 5, que trata do percentual da população com mais de 25 anos ou mais que permanecem 12 anos ou mais nos bancos escolares, o recorte de raça coloca a situação das mulheres negras em piores condições em relação às mulheres brancas.

Figura 5 – Gráfico da população com 25 anos ou mais de idade e 12 anos ou mais de estudos – Brasil



Fonte: IPEA/ Retrato das desigualdades gênero e raça, 2014, p. 14<sup>32</sup>

Para tratar da dificuldade de permanência são relacionados os fatores: gênero social, raça e classe, associados a grau de escolaridade e geração. Isso porque são as mulheres negras as que tem menor renda *per capita*. No retrato das desigualdades de raça e gênero (IPEA/UNIFEM, 2003), em 2003, entre os 10% mais pobres da população brasileira 64,6% eram de pessoas negras e entre o 1% das pessoas mais ricas havia

<sup>32</sup> <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>

apenas 11,5%. Segundo o Relatório (2003, p.29), tratando-se de indigência, a situação torna-se mais grave: “enquanto 7% dos brancos recebem menos de ¼ de salário mínimo per capita por mês, esse percentual salta para 19% da população negra, quase três vezes mais na comparação com o grupo dos brancos”. Esse cenário sofre alterações nos anos 2000, e um outro dado relevante em relação a diferença de gênero e raça diz respeito à questão salarial:

Os negros apresentam, em média, 55% da renda percebida pelos brancos em 2009; no entanto, em 1995, a razão de renda era ainda menor (45%). A pirâmide social, esculpida pelas variáveis renda, sexo e raça, sofreu pequena alteração. Se, em 1995, os homens negros tinham rendimentos superiores aos das mulheres brancas, ao longo do tempo, passam a receber ligeiramente menos, tendência que se pronuncia a partir de 1999. Em 2009, a mulher branca correspondia 55% da renda média dos homens brancos; para os homens negros, o percentual foi de 53%. No entanto, as mulheres negras, em que pesem o aumento da renda e a redução da desigualdade, permanecem bem isoladas na base da hierarquia social (sua renda média equivalia a 18% dos rendimentos percebidos pelos homens brancos, em 1995, e chega a 30,5% em 2009) (IPEA, 2011, p. 35)

Nos dados divulgados pelo IPEA (2011), são os homens brancos aqueles que têm melhor renda salarial. Entre 1999 e 2009, as mulheres brancas ultrapassaram os ganhos salariais dos homens negros, sendo descrito o seguinte cenário em 2011: mulheres brancas com 55% do ganho salarial de um branco, homens negros com 53% e mulheres negras com 18%.

Os dados levantados são elementos que colaboram para as análises das identidades das mulheres entrevistadas. A seguir, discuto o conceito de identidade ainda neste capítulo introdutório, mesmo que algumas nuances do conceito sejam retomadas nos capítulos posteriores.

### **2.3 Identidades**

Woodward ([1997] 2014), no primeiro capítulo do livro *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*, apresenta a história do escritor e radialista Michael Ignatieff sobre a igualdade e as diferenças que são autocaracterizadas por sérvios e croatas. Por mais que vissem no mesmo território por meio século e tivessem as mesmas experiências cotidianas, havia diferenças.

Essa história mostra que a identidade é relacional. A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (croácia), de uma identidade que ela não é, que difere da diferença sérvia, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue daquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um “não croata”. A identidade é, assim, marcada pela diferença (WOODWARD, [1997] 2014, p. 9)

Essa história é uma ponte para estabelecer a mesma relação entre “identidade e diferenças” entre as mulheres participantes desta pesquisa. No início da pesquisa, parecia existir uma identidade de mulher que seria construída e desconstruída. A partir do relato de suas experiências, contudo essa “mulher” a que me referi tornou-se “mulheres” em vários sentidos. A raça, a classe social, a geração são dimensões que revelam mulheres com diferentes identidades. Assim como os sérvios e croatas, as mulheres assumem uma identidade coletiva de gênero, mas as identidades fragmentadas pulsam nessa identidade coletiva, em profundo processo de negociação (MOITA LOPES, 2002).

Apesar de todas as mulheres (brancas, negras ou indígenas) passarem por processos de opressão por questão de gênero, as opressões vivenciadas pelas mulheres negras brasileiras, em decorrência da associação entre gênero e raça, são distintas daquelas vivenciadas pelas mulheres brancas. Por que não delimitamos para mulheres negras cearenses? Porque esta pesquisa possibilitou a presença de mulheres negras nascidas em outros estados, mas residindo no Ceará, que tiveram experiência de ensino-aprendizagem nesse estado.

Entendo que muitas associações são importantes, como a que aqui estabeleci entre gênero social e geração, mas, assim como propôs Woodward ([1997] 2014), uma relação entre identidade e globalização, não só é importante como merece destaque.

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativa à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais ou locais ou levar ao surgimento de novas identidades (WOODWARD, [1997] 2014, p.21).

Esses diferentes resultados em termos de identidade ocorrem porque com a globalização, segundo Woodward ([1997] 2014, p. 21), há uma “interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas”.

Dessa forma, nesta pesquisa, consideramos os conflitos de identidades das



mulheres, considerando tanto os conflitos internos (no que diz respeito ao próprio gênero) quanto externos (em relação a questões culturais e econômicas decorrentes da globalização). No que diz respeito aos conflitos externos, as lutas globais das mulheres apontam para identidades que incorporam coletivos muito mais amplos de mulheres, mas não são generalizantes, nem fixos.

Não há aqui uma proposta de identidade unificada de sujeito isolado nem de coletivo. Nesse sentido, conforme Hall:

[...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo cotidianamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis [...] (HALL, [1992] 2011, p.13).

Hall ([1997] 2014) retoma o debate sobre o conceito de identidade de uma forma bastante crítica em “Quem precisa de identidade?”. Reconhece que, ao mesmo tempo que há um volume significativo de produções que tratam do tema, também há críticas severas sobre a validade desse conceito, inclusive com “perspectivas que teorizam o pós-modernismo [e que] têm celebrado, por sua vez, a existência de um ‘eu’ inevitavelmente performativo” (HALL, [1997] 2014, p. 103). Ele responde à questão de duas formas: uma que “consiste em observar a existência de algo que distingue a crítica desconstrutiva à qual muitos destes conceitos essencialistas têm sido submetidos” (HALL, [1997] 2014, p. 103). Se há um forte questionamento sobre o conceito de identidade, se a crítica deseja riscá-lo do mapa teórico, Hall ([1997] 2014) explica que ainda não há um conceito capaz de superá-lo e que, nesse momento de transformação, ele precisa ser estudado de modo deslocado e deslocador.

A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada na forma antiga, mas sem a qual certas questões chaves podem ser sequer pensadas (HALL, [1997] 2014, p. 104).

A outra que trata da irredutibilidade do conceito de identidade. Na perspectiva de

Hall, a resposta está na centralidade da agência e da política. Para ele, é preciso pensar o sujeito numa nova posição, rearticulando as relações entre sujeitos e práticas. Hall propõe que o conceito de “identificação”, embora problemático é preferível ao conceito de identidade. Não discutirei a definição de identificação, mas me deterei nas novas significações que são construídas sobre identidade.

Essa concepção aceita que as identidades não são unificadas; que elas são, na modernidade tardia, fragmentadas, fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, [1997] 2014, p. 104).

Para Hall ([1997] 2014), as identidades são construídas tanto dentro quanto fora do discurso, e é por isso que é necessário compreendê-las como “produzidas em locais históricos e institucionais específicos” (HALL, [1997] 2014, p. 109).

Mantendo a mesma perspectiva teórica que Hall ([1997] 2014), Fairclough ([1992] 1999) exemplifica como essas identidades são negociadas permanentemente. Para o estudioso, as identidades de professores/as e alunos/as e as relações que estabelecem entre si (em seus grupos e entre grupos) “dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para a sua reprodução” (FAIRCLOUGH, [1992] 1999, p. 92). Essas relações, contudo, não são relações fechadas, assim é possível que transformações decorram do discurso, seja em sala, no intervalo ou qualquer outro ambiente escolar. Para Fairclough:

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos e crenças) como é, mas também contribui para transformá-la [...]” (FAIRCLOUGH, [1992] 1999, p. 92).

Reconheço o lugar do conceito de identidade na modernidade tardia, mas sigo Hall ([1997] 2014), quando defende que, apesar das duras críticas recebidas, ainda não há um conceito capaz de substituí-lo. As mudanças que o conceito vem sofrendo ao longo dos tempos indica uma profunda flexibilidade e dialogam com a sua própria definição.

As mulheres analisadas nesta pesquisa não serão enquadradas em caixinhas de identidade; busco apenas reconhecer, com base nas diferenças, como essas mulheres poderiam estar além do seu tempo histórico ou ainda manter discursos de outros tempos.

## 2.4 Considerações sobre as desigualdades de raça e de gênero no acesso à educação

A presença das mulheres nas universidades não é um processo natural, ao contrário. É resultado de lutas sociais para a garantia desse direito. Apesar do direito ao **acesso** existir, as condições do sistema neoliberal e machista criam contextos diferentes para as diferentes mulheres, que com as superações individuais e com a luta coletiva é possível garantir a **permanência** nos bancos universitários. As disputas de poder são vivenciadas desde o momento que a mulher acorda até a sua hora de dormir. São questões pouco acadêmicas como quem ficará com as crianças enquanto ela estuda para a prova ou ainda como as contas serão pagas se ele preferir estudar a trabalhar, ou também como organizar o tempo para o trabalho, a faculdade e o cuidado com a casa e os filhos, se o companheiro não ajuda. Há ainda outras questões que se colocam de forma contundente dentro do ambiente acadêmico: como entender o texto do/a professor/a, desconhecendo metade do vocabulário que ele profere? Se não é possível entender o que os/as professores/as falam, como compreender os textos que os/as professores/as adotam?

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira nos séculos XIX e XX não são garantia para o crescimento das condições de acesso e permanência das mulheres e, em especial, das mulheres negras numa universidade pública, gratuita e de qualidade.

Num mundo pensado pelos homens e para os homens, a presença do sexismo na linguagem foi uma forma estratégica de garantia de estruturas de poder, pois não era somente a forma como as mulheres usam a linguagem que está sendo observado, mas como elas são referidas. Todas essas estratégias podem interferir na redução do ritmo de transformação social e manutenção da supremacia masculina.

Pesquisadores feministas da linguagem estabeleceram que o poder dos homens se manifestava na linguagem de várias formas complexas. Spender (1980) identificou uma delas quando argumentou que no passado os homens tiveram controle sobre a linguagem (como filósofos, oradores, políticos, gramáticos, linguistas, lexicógrafos, etc.), então codificaram o sexismo em linguagem para consolidar suas reivindicações de Supremacia masculina. (WEATHERALL, 2002, p. 2, tradução da pesquisadora)<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> “Feminist language researchers established that men's power was manifested in language in a number of complex ways. Spender (1980) identified one of these when she argued that in the past men have had control over language (as philosophers, orators, politicians, grammarians, linguists, lexicographers and so on), so they encoded sexism into language to consolidate their claims of male supremacy”

Os dados e reflexões apresentados indicam que essas condições assimétricas estruturantes garantiram, por muitos anos, a manutenção de um cenário de educação não inclusiva no Brasil. O discurso de inclusão (o que merece um corajoso estudo) é um discurso contra-hegemônico, as escolas se naturalizaram como um espaço daqueles que tem poder e riqueza. Pesquisar a presença de mulheres negras e brancas, ricas e pobres, é, nesse estudo de um corpo muito restrito para o que o tema exige, levantar questões sobre a relação de como o discurso e os processos de letramento perpassam como dimensões que interferem na integração dessas atoras sociais no cenário analisado.

No capítulo 3, *Análise de Discurso Crítica e Gênero Social*, apresento como a Análise de Discurso Crítica (ADC) será usada como teoria e método na análise dos discursos das mulheres. Opto por dar ênfase ao significado ideacional (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, 2003) que atua com a modalidade e avaliação, mas incluímos o vocabulário (ver Quadro 1).

### 3 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E GÊNERO SOCIAL

“[...] A voz do outro não tem é limitada, passiva e não tem profundidade nem eficácia (criadora, generalizadora) na relação mútua entre as vozes. Na literatura, é o caso de personagens positivas e negativas”.

(BAKHTIN)

Os estudos que relacionam discurso e gênero não são recentes nem são poucos. Weatherall (2002), em sua obra *Gender, Language and Discourse*, apresenta um breve histórico dessa relação. Para a pesquisadora, apesar de pesquisas precederem a década de 1970, é na segunda onda do feminismo que se estabelece como campo de pesquisa. Para Shari Kendall e Deborah Tannen (2001), 1975 teria sido um ano de grande importância em decorrência da publicação de três obras: *Language and Woman's Place*<sup>34</sup>, de Robin Lakoff; *Male/Female Language*, de Mary Ritchie Key; e *Language and Sex: Difference and Dominance*, de Mary Ritchie Key e Barrie Thorne e Nancy Henley.

Esses trabalhos pioneiros surgiram durante o movimento feminista dos anos 70, quando os estudiosos começaram a questionar a identificação das normas masculinas como normas humanas e a determinação biológica do comportamento das mulheres e dos homens (KENDALL; TANNEN, 2001, p. 548, tradução da pesquisadora)<sup>35</sup>.

Para Mills (2011), a década de 1970 foi o momento em que os linguistas começaram a explorar a relação entre linguagem e gênero e mais significativamente numa perspectiva feminista. Na obra de Lakoff (1975), que passou a ser considerado um clássico desse campo (WEATHERALL, 2002), a marginalidade e a ausência de poder pode ser estabelecida tanto pela forma de homens e mulheres falarem, quanto pelo modo por meio do qual eram (e são) feitas as referências às mulheres. Segundo Mills (2011), estudos do início do século XX, como o de Otto Jespersen (1922) já apontava para um déficit na linguagem das mulheres. Além dele, ainda há todo um acervo de uma literatura folclórica que, dentre outras coisas, consolida o estereótipo das mulheres serem fofoqueiras e falarem demais.

<sup>34</sup> Segundo as autoras, a primeira publicação desta obra teria ocorrido no periódico *Language and Society*, em 1973.

<sup>35</sup> These pioneering works emerged during the feminist movement of the 1970s, as scholars began to question both the identification of male norms as human norms, and the biological determination of women's and men's behavior. (KENDALL; TANNEN, 2001, p. 548)

Um outro argumento utilizado pelos homens era a ausência (ou a incapacidade/dificuldade) de compreensão das mulheres em relação às questões econômicas, políticas e sociais. Nas últimas décadas do século XX, era como se as mulheres não fossem capazes de entender os temas discutidos, ou a relação de poder na quebra do turno, quando os homens, ao interromperem as narrativas das mulheres, declaravam que elas não se faziam entender, não eram suficientemente claras. Weatherall (2002), questiona se é falta de compreensão ou é apenas um pretexto para interromperem o diálogo, demarcando poder. Tannen (1990), escreveu *You just don't understand*, que, a partir de sua trajetória de estudos de variação linguística defende que homens e mulheres têm a possibilidade de compreender o mesmo enunciado de maneira diferente, assim como pessoas de culturas, de etnias e classes diferentes também podem ter uma ampla possibilidade de compreensão. Essas diferenças podem permear os caminhos das pessoas por curtos períodos de tempo, mas pela vida inteira.

Com o processo de globalização, e o acesso à internet, é tão provável o encontro com o diferente, quanto com o que partilha das mesmas crenças, valores, cultura. As pesquisadoras da pós-modernidade trazem para as reflexões da relação entre linguagem e gênero a flexibilização que ocorre no processo de globalização.

Para Fairclough ([1992] 2001, p. 68), “os enunciados posicionam os sujeitos – aqueles que os produzem, mas também aqueles para quem eles são dirigidos”. Essa condição subjetiva da produção do significado no processo de interação solicita do falante as condições adequadas para se obter os melhores resultados, não, apenas, na construção do significado, mas – também – nas ações realizadas-percebidas-negociadas por meio do discurso.

A ADC vê o processo social constituído por práticas sociais, quando se refere à “atividade material” como um momento da prática social. Por sua vez, **o discurso é entendido como uma forma de poder**; o discurso é um modo de formação de crenças/valores/desejos, uma instituição; enfim, o discurso é um modo de domínio social, uma “prática material” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, [1999] 2007).

A ADC também se preocupa com as disputas de micropoderes por meio do acesso e, conseqüentemente, do uso adequado dos gêneros discursivos, de modo a questionar as estruturas sociais já estabilizadas, provocando fissuras, apresentando novas possibilidades.

**Tais contradições, dilemas e entendimentos subjetivos dos problemas em situações concretas têm suas condições sociais em contradições e lutas estruturais nos níveis institucional e societário.** Retomando o exemplo das relações de gênero, a posição contraditória dos indivíduos nos eventos discursivos e os dilemas que disso resultam originam-se em contradições estruturais nas relações de gênero nas instituições e na sociedade como um todo [grifo meu] (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, p. 127).

Apresento a seguir a percepção das entrevistadas sobre mudanças sociais e disputas de micropoderes. Como expliquei no capítulo 2, a antecipação de fragmentos do texto das mulheres se dá pelo meu entendimento da necessidade de criação de espaços de voz. Também, como citei anteriormente, as regras de transcrição são explicadas no capítulo 5, onde está descrita a metodologia da pesquisa. Nesse momento, estou focando no conteúdo das narrativas, assim não interessa o significado das marcações das transcrições.

[Entrevista 1 – fragmento 1 – Amarilis]

*A gente ainda vinha de uma rebordosa da ditadura militar, né? Então, dentro da universidade e:: como eu disse, logo que eu entrei, eu entrei logo no movimento estudantil... Então, ainda tinha um clima de perseguição muito grande, um clima de medo, principalmente por parte das pessoas que eram militantes, né? Ainda tinha aquela áurea de clandestinidade, e tal... Porque ainda tinha alguns resquícios. Inclusive eu lembro que no semestre que eu entrei teve um episódio bem marcante que foi exatamente a invasão da sala do SNI que ficava lá dentro da reitoria, na universidade Federal do Ceará, né? E o movimento estudantil da época, que era o DCE organizou uma ação, que invadiu essa sala e retirou de lá todos os documentos que eram documentos secretos que diziam respeito a vida de professores, de alunos, num é? Que eram investigados pelo Serviço Nacional de Informação que era um órgão da ditadura militar, né? E aí a cabeça da diretoria do DCE, o pessoal foi preso, a gente teve que fazer vigília na polícia federal. Então foi uma coisa que foi muito marcante na minha formação. E que mais ainda me deu certeza de que eu estava no lugar certo, né? [grifo meu]*

O espaço acadêmico é visto pela entrevistada como um espaço que ultrapassa as experiências de sala de aula “[...] foi uma coisa que foi muito marcante na minha formação [...]”. Ter essa experiência de disputa da liberdade de expressão no espaço acadêmico só foi possível para Amarilis, porque estava numa universidade. E essa

disputa só se coloca como relevante para a vida das atoras sociais envolvidas quando há uma relação de pertencimento do espaço, porque a entrevistada com os seus contemporâneos se colocam como transformadores, como construtores de uma realidade que desejam para si. A disputa de poder passa também pelo tipo de educação que os/as alunos/as esperam da universidade. Compreendendo a concepção de “aluno passivo” como fora do debate para esse grupo de estudantes, nesse momento histórico (pós-ditadura militar).

Ao contrário de Amarilis, Anêmona apresenta-se de uma forma mais passiva diante de um modelo de instituição de ensino superior com o qual tem contato. Ela não satisfaz as suas inquietações e, sem reagir (dialogar sobre isso, criar grupos de estudos, dentre outras possibilidades), espera que a instituição faça algo por ela. A jovem estudante reconhece que a metodologia para a produção de artigo não permite a uma aluna que nunca o produziu dominar as estratégias discursivas. Relata que o gênero é desconhecido e, pior, o acesso ao gênero é negado pela falta de habilidade por parte dos/as que ensinam e pela escassez de diversidade de apresentações com construções textuais legitimadas pelo espaço acadêmico.

[Entrevista 2 – fragmento 1 – Anêmona]

*Eu não produzi texto na academia, eu produzi mais texto no campo do movimento social, que:: eu acho a produção do texto acadêmico uma coisa extremamente chata, né? Existem umas regras que eu não consigo lidar e me adequar, que:: choca pensamento e eu também nunca consegui// nunca encontrei um professor que me orientasse, porque eu sei que existem fissuras, né? Que existem pessoas produzindo de outra forma. Eu nunca consegui encontrar um professor que me orientasse nesse sentido, então eu acabei nunca produzindo textos acadêmicos, sempre produzi muito texto promovimento socia::l e ta::l. [grifo meu]*

Assim, esses são dois casos<sup>36</sup> de pequenas disputas de poder. No primeiro caso, a retirada dos documentos, textos, arquivos, deslegitimando o lugar da fiscalização e do policiamento realizado pelo Serviço Nacional de Inteligência (SNI), a recusa da prática da vigilância como uma prática acadêmica, algo inadequado para a universidade. A ditadura usa muitos recursos simbólicos para oprimir e cercear direitos, o processo

<sup>36</sup> Os fragmentos analisados ([entrevista 1 - fragmento 1 – Amarilis] e [entrevista 2 - fragmento 1– Anêmona]), nos quais considerei as microdisputas de poder, terão adiante consideras as categorias (modalidade e avaliação) de que neste capítulo irei tratar, a partir da ADC.



investigativo, com o fichamento dos sujeitos em observação é uma estratégia psicológica de intimidação, para além do real monitoramento das ações dos/as estudantes e professores/as. A universidade desejada pelos alunos e alunas, da década de 1980, recusa essas estratégias e esses símbolos.

No segundo caso, o conflito se dá entre os/as professores/as que não apresentam e os que apresentam um estilo tradicional, estes não dialogam com os/as alunos/as com maiores dificuldades de escrita, bem como com pensamentos mais descolonizadores. A “fissura” é descrita como uma experiência possível na universidade, mas não como uma vivência. Ela precisava de uma forma diferenciada de processo educativo para produzir textos acadêmicos. Reconhece isso e busca encontrar possibilidades de transformações pessoais, que implicarão em mudanças no próprio sistema educativo. O reconhecimento e a lamúria não são suficientes a transformação de si e da instituição, mesmo que seja um passo de grande relevância.

Esta pesquisa não se apresenta como uma pesquisa história da presença da mulher na universidade, tampouco como uma pesquisa que utiliza a Análise de Discurso Crítica para descrever como as mulheres percebem o ensino superior. O recorte é mais profundo, a caracterização dada é a de que é uma pesquisa feminista, numa perspectiva da modernidade tardia, buscando analisar as transformações das identidades de gênero social (individuais e coletivas) por meio das práticas sociais dessas mulheres. O conceito de identidade tardia em Giddens (2002) recorre a uma profunda reflexão do eu e da sociedade, no momento em que os sujeitos estão conscientes das contínuas mudanças e dos riscos que afetam a sociedade ocidental (nela, o conhecimento científico passa a ser *lócus* de segurança, mais do que a tradição). Magalhães (2005, p. 3) define o termo “modernidade posterior” como aquele usado por Giddens (2002) em relação “[...] às transformações econômicas e socioculturais das três últimas décadas do século XX, em que os avanços na tecnologia da informação e na mídia apartaram os signos de sua localização específica, permitindo sua livre circulação [...]” no tempo-espaço.

Reconheço os avançados estudos da Linguística Feminista. Segundo Wodak (1997, p.7), cabe ao conhecimento feminista presente em estudo de quaisquer áreas ser caracterizado pela crítica da ciência, da mesma forma que questiona a “visão androcêntrica dentro da 'ciência tradicional'”. A **linguística feminista** foi desenvolvida dentro da linguística. Muitas propostas e muitas premissas básicas da LF se relacionam

e se sobrepõem com princípios da linguística crítica e da análise crítica do discurso”<sup>37</sup>.

Ao pensar a relação entre ADC e gênero, busquei os aspectos críticos da relação entre linguagem e gênero propostos por Marlis Hellinger (*apud* WODAK, 1997, p.8) em que a linguística feminista:

a) coloca o comportamento linguístico feminino e masculino e o fenômeno linguístico conectados com as designações da mulher e do homem como centro elemento central;

b) analisa relações pessoais assimétricas (entre gêneros sociais) no campo de sistemas linguísticos e compreende determinados usos da linguagem como expressões da discriminação linguística da mulher (sexismo), estabelecendo uma relação entre a discriminação linguística e discriminação social.

c) não aceita fenômenos como dados, procurando alternativas, a partir dos princípios do tratamento igualitário linguístico da mulher e do homem. Nessa perspectiva, assim como a ADC, a LF está engajada com a mudança social.

Apesar da crítica que mantenho em relação às análises com ênfase no binarismo e na busca por padrões de comportamento de um masculino hegemônico e um feminino hegemônico, não há como negar que, desses três aspectos, a pesquisa se revela mais fortemente engajada com o último, pois trabalha com os processos de transformação ocorridos e as mudanças que poderão ocorrer, mas – realço - foge de uma concepção binária de gênero social. Cabe salientar que, apesar da estreita relação entre as propostas, não usarei a Linguística Feminista como teoria analítica.

São muitos os “feminismos” e muitas as perspectivas de pesquisas com recorte feminista. Mills (2011, p.2) considera que existem pelo menos dois aspectos unificadores:

1 - É um movimento político que se concentrou na investigação de gênero, ou seja, a forma como as mulheres e os homens vieram construir-se, suas identidades e o modo de olhar para os outros como mais ou menos feminino ou masculino, heterossexual ou gay.

2 - É um movimento que tem o objetivo emancipatório geral corrigir as desigualdades de gênero.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> “[...] and its criticism of the androcentric view within “tradicional science”. Feminist linguistics (FL) develop within linguistics. Many proposals and basic assumptions of FL relate to and overlap with principles of critical linguistics and critical discourse analysis”.

<sup>38</sup> “1 – It is a political movement which focuses on investigating gender, that is, the way that women and men come to construct themselves, their identities and their views of others as more or less feminine or masculine, straight or gay.

2 - It is a movement which has the overall emancipatory aim of redressing gender inequalities”

Nesta pesquisa, o estudo de linguagem e gênero social tem o recorte feminista explicitado, não é uma pesquisa a partir da Linguística feminista, mas uma pesquisa em ADC com recorte feminista. Faço o esforço de valorizar, tanto teoricamente, quanto estilisticamente, com o objetivo de “corrigir as desigualdades de gênero” (MILLS, 2011). Sendo uma opção da pesquisadora a escrita marcada do feminino em todos os casos a que nos referimos a mulheres. Conforme Mills (2011), essa escolha não tem sido muito aceita na academia nas últimas décadas, assim narrou na escrita de sua obra

No momento em que esse texto foi escrito, feminismo e ou a liberação das mulheres são termos contestados que sofrem oposição em vários locais ao redor do mundo. Isso levou algumas pesquisas e publicações no campo a serem cuidadosas ao usar o termo feminismo. **Nós sentimos que é politicamente importante usar o termo feminismo abertamente dentro do campo da pesquisa de linguagem e gênero e além.** Nós realizamos a pesquisa com o objetivo de mudar a forma com que as mulheres e os homens pensam sobre a linguagem que eles usam; e a forma com que os outros representam mulheres e homens na linguagem. Em última análise, este tem um impacto na forma como as mulheres e os homens são tratados e na forma com que eles pensam sobre si mesmos [grifo meu] (MILLS, 2011, p. 3)<sup>39</sup>.

Optei pelo uso da ADC, que considera todos os processos das práticas sociais. “Para nós, a vida social significa redes interligadas de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, da família etc)” (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, p.93). E a prática social estaria entre a perspectiva estrutural e a perspectiva da ação social. “Toda prática é uma articulação de diversos elementos sociais em uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso” (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, p. 94). Para o pesquisador a prática trabalha com: atividades; sujeitos e suas relações sociais; instrumentos; objetos; tempo e lugar; formas de consciência; valores; e discurso.

A ADC trabalha com a relação do discurso com elementos das práticas sociais, que ocorre de forma dialética.

O foco específico [...] são transformações radicais que estão ocorrendo na vida das social contemporânea e o papel do discurso nos processos de mudança, e as alterações na relação entre semiose e outros elementos sociais nas redes práticas (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, p. 95)

---

<sup>39</sup> “For us, we feel it is politically importante to continue to use the term feminism overtly within the field of language and gender research and beyond. We do the research we do in order to chege the way that women and men think about language; ultimately this has an impact on the way that women and men are treated and the way that they think about themselves”

Para Fairclough ([1992] 2001, p. 90), há três maneiras de apresentação do discurso nas práticas sociais.

Quadro 4 – Relações entre discurso e prática social, baseada em Fairclough ([1992] 2001)

Maneiras de apresentação do discurso	Exemplos
Discurso como parte de uma prática social	Parte da realização do trabalho de um professor ou de um radialista é usar a língua. Assim, como parte da atividade, se realiza na forma de gêneros, que são modos de agir.
Discurso figura representações	“Os atores sociais em qualquer prática produzem representações de outras práticas, como também representações (reflexivas) de sua própria prática, no curso de sua atividade prática” (p.95)
Discurso figura nos modos de ser, na construção de identidades	A identidade de líderes políticos como Tony Blair, no Reino Unido, ou Lula, no Brasil, é uma maneira de construção semiótica.

Para Fairclough ([1992] 2001), as identidades estão em constante processo de negociação, como foi discutido no item 2.3. A ação discursiva por meio de um gênero não garante a fixidez de uma identidade, elas estão em constante construção. Para ele, “A perspectiva dialética considera a prática e o evento contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas fixidez temporária, parcial e contraditória” (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, p. 94). A relação entre o discurso e as práticas sociais ocorre de maneira dialética, podendo haver transformação / afetação ou não. Para Magalhães (2003, p. 36),

A linguagem considerada como discurso ou prática social constitui as identidades sociais, inclusive as identidades de gênero. Todavia, não se trata de identidades fixas, pois, na perspectiva teórica que adoto, é preciso investigar a linguagem em processos históricos dinâmicos, registrando, por um lado, sua relação com a prática social passada e, por outro, o papel que exerce na transformação social.

A minha pesquisa trabalha com a transformação de identidade de mulheres, assim, interessa explicar como a ADC vê a construção das identidades a partir do significado identificacional. Como irei abordar o significado identificacional, proposto por Fairclough (2003), vale lembrar que a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) exerceu forte influência sobre as reflexões de Fairclough (2002, *apud* MAGALHÃES, 2005b). As funções de Halliday (1991, *apud* RESENDE; RAMALHO, 2013), reproduzidas no quadro a seguir, dão a Fairclough outras possibilidades de leituras, por exemplo, do vocabulário.

Quadro 5 – Recontextualização da LSF na ADC proposta por Resende e Ramalho<sup>40</sup>

LSF (Halliday, 1991)	ADC (Fairclough, 1992)	ADC (Fairclough, 2003)
Função Ideacional	Função Ideacional	Significado Representacional
Função Interpessoal	Função Identitária	Significado Identificacional
	Função Relacional	
Função Textual	Função Textual	Significado Acional

Fonte: Resende e Ramalho, 2013, p. 61

O primeiro diálogo com a Linguística Sistemico-Funcional ocorreu na obra *Discurso e Mudança Social* (FAIRCLOUGH, [1992] 2001), quando transformou as três funções em quatro a partir da divisão da função interpessoal em função identitária e função relacional. Em *Analysis of Discourse*, Fairclough (2003) opta por um novo reordenamento, agora substituindo o termo função pelo termo “significado”. Aqui a função ideacional (HALLIDAY, 1991; FAIRCLOUGH, 1992) passa a ser “significado representacional”. A função identitária (FAIRCLOUGH, 1992) passa a ser analisada como “significado identificacional” (FAIRCLOUGH, 2003) e as funções relacional e textual (FAIRCLOUGH, 1992) são tratadas como significado acional em Fairclough (2003).

O conceito de significado identificacional está, em Fairclough (2003), associado ao conceito de estilo. O autor afirma que a identificação pressupõe uma representação. E que os estilos são constituidores do aspecto discursivos das identidades. Os discursos podem ser considerados parte das relações sociais, uma vez que ele defende a tese de que a representação é uma questão discursiva, podendo ser possível se representar a mesma área do mundo em diferentes perspectivas (FAIRCLOUGH, 2003).

Para Fairclough (2003), a análise representacional da oração pode atuar em três tipos principais de elementos: os processos (verbos), os participantes (sujeito e complementos verbais), as circunstantes (adjuntos adverbiais de tempo e de lugar). São propostos cinco tipos de processos: material, mental, verbal, relacional e existencial. Um detalhe relevante sobre a localização dos atores na oração: há casos em que os participantes não trazem os atores, porque estes são objetos físicos (ex.: O carro bateu

40 Reconheço que as funções da LSF já não se apresentam com a mesma configuração de 1991, mas mantive o diálogo estabelecido à época.

no muro) e há casos em que os atores aparecem nas circunstâncias. O autor se preocupa em apresentar tipos de representações de atores sociais e inclui entre eles tipos de exclusão (supressão e *backgrounding*).

Segundo Magalhães (2005b, p.235)

A gramática trata do agrupamento de palavras em orações e frases, que são consideradas multifuncionais, na medida em que combinam significados ideacionais, interpessoais e textuais. Fairclough (trad. 2001) revê o sistema funcional de Halliday, destacando o seguinte: as representações (função ideacional), as relações sociais (função interpessoal) e as identidades [...]. Primeiro, são examinadas as representações particulares ou recontextualizações da prática social. O conceito de recontextualização, de B. Bernstein (1996: 47), significa o deslocamento, a apropriação, a relocação e o estabelecimento de relações com outros discursos em um contexto institucional particular. Além disso, são verificadas as relações entre autor(a) e leitor(a), como também entre as personagens encontradas nos textos e suas identidades sociais (Magalhães, 2000a: 85; 2005d).

Não cabe ao discurso apenas representar o mundo, ele é ação (em relação ao mundo e às outras pessoas) e interação, numa relação dialética com as estruturas. Ao mesmo tempo que ao atuar eu me elaboro, enquanto enunciador, também afeto quem interage comigo e essa interação constrói um novo processo de negociação com as estruturas existentes. Não há a possibilidade de ocorrer uma função (identificacional, interpessoal ou acional) isolada das outras funções, daí a caracterização do caráter multifuncional da linguagem. Nas palavras de Ramalho e Resende (2011), o discurso tem três significados nas práticas:

- a) Ação e interação - onde se realizam os gêneros
- b) Representação dos aspectos do mundo – onde se realizam os discursos
- c) (Auto) definição – onde se expressa o estilo

Para Fairclough (2003), os elementos da ordem do discurso<sup>41</sup> não são coisas como nomes ou sentenças (elementos da estrutura linguística), mas discurso, gênero e estilo, como descrevo a seguir:

---

41 Em sua aula inaugural, intitulada A ordem do discurso, Foucault (1999) descreve procedimentos externos e internos de exclusão no discurso. Os procedimentos externos estão associados ao poder e ao desejo (palavra proibida; segregação da loucura e desejo de verdade), enquanto os procedimentos internos estão relacionados com as convenções próprias de cada gênero, de cada esfera discursiva.

Quadro 6 – Associações das propostas em Fairclough (2003, p.28) ao Quadro 2 de Ramalho e Resende (2011, p.51)

<b>Significados</b>	<b>Elementos de ordem do discurso</b>	<b>Momentos (internos) da ordem do discurso</b>
Significado acional	Gêneros	Formas (relativamente estáveis) de agir interagir por meio (especificamente) do discurso
Significado representacional	Discursos	Formas (relativamente estáveis) de representar pontos de vista, aspectos do mundo
Significado identificacional	Estilos	Formas (relativamente estáveis) de ser, de identificar a si mesmo e ao outro

Como proposto no quadro, o conceito de significado identificacional está associado ao conceito de estilo. No significado identificacional, aponto duas categorias textuais analíticas, que estão no “Quadro 1 – Dimensões de análise das entrevistadas considerando seu perfil, suas práticas sociais escolares/acadêmicas e a análise de suas narrativas” como dimensões da análise de discurso crítica: modalidade e avaliação. O trabalho explora tanto o significado identificacional, quanto o significado acional, ao caracterizar os gêneros discursivos acadêmicos.

Para Ramalho e Resende (2011), as categorias de análise são

[...] formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar (-se) em práticas sociais situadas. Por meio delas, podemos analisar textos buscando mapear conexões entre o discurso e o não discurso, tendo em vista os seus efeitos sociais (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.161).

A avaliação trata de um juízo de valor (bom/mal; desejado/indesejado) atribuído pelo produtor do texto durante o processo de interação, considerando, inclusive, de que forma aquilo pode ser avaliado naquelas circunstâncias. Assim, uma mesma opinião pode ter modalidades diferentes, ou seja, formas diferentes de ser apresentada.

A seguir apresento uma descrição das categorias textuais analíticas (modalidade e avaliação) e relaciono discurso e sociedade, com o objetivo de refletir sobre o tratamento do gênero social e as relações de poder estabelecidas por meio da linguagem.

### 3.1 Sobre modalidade

Fairclough (2003) observa que tanto Halliday (1994), quanto Verschueren (1999) e ainda Hogde e Kress (1988) convergem com a sua opinião de que a atitude dos falantes ou escritores estão engajadas com as representações, revelando o grau de afinidade que com elas estabelecem. Halliday (1994 *apud* FAIRCLOUGH, 2003 p. 165) afirma que “modalização significa o julgamento do falante das probabilidades, ou das obrigações, envolvidas no que está dizendo”. Para Fairclough ([1992] 2001, p. 201), a modalidade “é um ponto de interseção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais – ou, nos termos da linguística sistêmica, entre funções ideacional e interpessoal da linguagem”. A modalidade é uma dimensão relevante na construção discursiva da identidade.

Para Fairclough ([1992] 2001, p. 201), as modalidades são consideradas de grande valor para a análise uma vez que “A modalidade é uma importante dimensão do discurso e mais central e difundida do que tradicionalmente se tem considerado. Uma medida da sua importância social é a extensão com que a modalidade das proposições é contestada e aberta à luta e à transformação”, porque espaço de negociação das identidades dos atores sociais.

As escolhas realizadas pelos atores sociais em relação à modalidade não são proeminentes apenas em termos de “identificação”, mas também em termos de “ação” e “representação”. Fairclough (2003, p. 166) afirma que,

Modalidade pode ser vista como inicialmente relacionada à ‘comprometimento’, ‘atitudes’, ‘julgamentos’, ‘postura’ e, por conseguinte, com a Identificação (que é o porquê eu lido com ela nessa sessão do livro), mas também tem a ver com a Ação e as relações sociais, e a Representação. O mesmo é verdadeiro com o modo. Pode ser visto como fundamentalmente algo a ver com os tipos de ação, Tipos de troca, Funções da fala (ver capítulo 6), mas especialistas, por exemplo, que irresistivelmente, usam as orações declarativas para fazer Afirmações identificam-se diferentemente dos especialistas que usam orações interrogativas para fazer perguntas, então o Modo é também significativo para identificação” (FAIRCLOUGH, 2003, p.166).

Apesar de tratar de cinco tipos de modalidade (deôntica, epistêmica, subjetiva, objetiva e categórica), em Fairclough ([1992] 2001; 2003), são dois os tipos prioritariamente desenvolvidos: modalidade epistêmica (trocas de conhecimento) e modalidade deôntica (trocas de atividade/ações).



Para Fairclough (2003), a troca ou intercâmbio se constitui por uma sequência, com alternância, de dois ou mais turnos entre falantes, em que um turno (ou movimento) provoca a expectativa de um outro turno ou movimento. No exemplo de Cameron (2001 *apud* FAIRCLOUGH, 2003, p. 106, tradução da pesquisadora)

1. Cliente: Um copo de Guinness, por favor. [troca de atividade – turno 1]  
 2. Garçom: Quantos anos você tem? [troca de conhecimento – turno 1]  
 1. Cliente: Vinte e dois. [troca de conhecimento – turno 2]  
 2. Garçom: ok. É pra já. [troca de atividade – turno 2]

A troca de conhecimento [modalidade epistêmica] está inserida na troca de atividade [modalidade deôntica], sem a resposta adequada a ação não teria sido concluída de forma satisfatória. A seguir apresento exemplos dos tipos de modalidade epistêmica e deôntica.

Quadro 7 – Descrição das modalidades (epistêmicas e deônticas) baseado nos exemplos de Fairclough (2003)

Modalidade epistêmica (troca de conhecimento)	Afirmações	Perguntas
	Comprometimento do autor com a verdade do ato	Autor provoca o comprometimento com a verdade dos outros
	Declarar: A janela está aberta.	Positiva não modalizada: A janela está aberta?
	Modalizar: A janela pode estar aberta.	Modalizada: A janela poderia ser aberta?
	Negar: A janela não está aberta.	Negativa não modalizada: A janela não está aberta?
Modalidade deôntica (troca de ação)	Ordem / Exigência	Oferta
	Comprometimento do autor com a obrigação/ necessidade	Compromisso do autor com o ato
	Prescrever: Abra a janela!	Comprometimento: Abrirei a janela.
	Modalizar: Você deveria abrir a janela.	Modalizada: Eu devo abrir a janela!
	Proscrever: Não abra a janela!	Recusa: Não abrirei a janela.

Fonte: (FAIRCLOUGH, 2003, p. 167, tradução da pesquisadora)

A construção de um enunciado modalizado requer o reconhecimento das possibilidades de usos da língua porque, por exemplo, “exigências/ordens” podem ser prescritas por meio de uma pergunta-pedido, como por exemplo, “Você abrirá a janela?”.

Ex. Abra a janela [exigência/ordem explícita]/ Você abrirá a janela? [exigência/ordem implícita]

Para Resende e Ramalho (2006), são os verbos com os advérbios e adjetivos os clássicos marcadores da modalidade. Contudo, Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 336 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006), propõem outros elementos. Reunimos as proposições num quadro, exemplificando.

Quadro 8 - Fenômenos linguísticos e paralinguísticos a serem considerados em modalizações explícitas

<b>Campo</b>	<b>Categoria</b>	<b>Exemplos isolados</b>
Aspectos semântico-pragmáticos do verbo	Verbos	Poder, dever, querer
	Modos do verbo	Indicativo, subjuntivo, imperativo
	Tempos verbais	Presente, pretérito perfeito, futuro do pretérito
Valoração dos referentes, da circunstância ou do lugar. Aspecto sintático-semântico-pragmático	Adjetivos	Desejável, indiscutível, absorto, confuso, restrito, estreito
	Advérbios e locuções adverbiais	De dúvida: talvez, possivelmente, decerto, provavelmente, porventura, quiçá, acaso.
Negociações dialógicas	Interjeições	Fora! Oba! Eh! Arre!
	Entonação	Afirmativa, interrogativa
	Rupturas enunciativas	Ironia, discurso citado
	Sinais tipográficos	Aspas

Fairclough (2003) explica que a modalidade é construída independente da presença de marcadores explícitos como verbos modais como: ‘*can*- poder; *will* - usado pra representar o futuro; *may* -dever, poder- para possibilidades; *must* - dever-obrigação; *would*- usado para representar futuro do pretérito, *should* - dever- para conselhos; etc. Sobre tempo, *can* – poder/ *could*-poderia; *will* (futuro do presente); *would* (futuro do pretérito). É a partir do uso desses marcadores de tempo que Fairclough (2003) apresenta a relação entre o não hipotético e o hipotético:

Ex.: Eu abrirei a janela [não hipotético]/ Eu abriria a janela se pedisse [hipotético].<sup>42</sup>

É possível distinguir diferentes graus de comprometimento com a verdade e diferentes graus de comprometimento com a obrigação/necessidade em oração modalizadas, sejam elas epistêmicas ou deônticas (FAIRCLOUGH, 2003).

<sup>42</sup> Exemplos de Fairclough (2003).

Quadro 9 – Níveis de comprometimento com os enunciados produzidos pelos falantes e escritores

Níveis de comprometimento	Verdade	Obrigação
Alto	Certamente	Requerido
Médio	Provavelmente	Suposto
Baixo	Possivelmente	Permitido

Fonte: (FAIRCLOUGH, 2003, p. 170, tradu o da pesquisadora).

A partir do exemplo “Abra a janela” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166), elaborei um quadro (ver quadro 10) de possibilidades de constru o com diferentes n veis de comprometimento (NC) e diferentes formas de modaliza o (modaliza o marcada no texto ou, por exemplo, modaliza o por meio do uso de interrogativas).

Quadro 10 – Exemplos de realiza es de Exig ncias baseado em Fairclough (2003)

Afi. / neg.	Grau de comprometimento	Modalizado / não - modalizado	Exemplo
Afi.	Alto	Não-modalizado para Halliday, modalizado para Fairclough.	Abra[verbo no imperativo] a janela!
Afi.	Alto	Modaliza�o explícita no texto, pelo uso de verbo	Você <b>deve</b> [modaliza�o com o verbo dever no presente – não hipotético] <b>abrir a janela</b>
Afi.	Médio	Modaliza�o explícita no texto pelo uso de verbo	Você <b>deveria</b> [modaliza�o com verbo dever no futuro do pretérito – hipotético] <b>abrir a janela</b>
Afi.	Médio	Modaliza�o impl�tica (pelo uso de interrogativa)	A janela <b>está aberta?</b> [ausência de marcadores de modaliza�o na sentença, o uso da interrogativa como estratégia de modaliza�o de uma exigência/ordem]
Afi.	Baixo	Modaliza�o mista (no texto, pelo uso de verbo e pelo uso de interrogativa)	A janela <b>poderia</b> [modaliza�o com verbo dever no futuro do pretérito – hipotético] <b>estar aberta?</b>
Neg.	Médio	Modaliza�o impl�tica (pelo uso de interrogativa)	A janela <b>não está aberta?</b> [ausência de marcadores de modaliza�o na sentença, o uso da interrogativa como estratégia de modaliza�o de uma exigência/ordem]
Neg.	Alto	Não-modalizado para Halliday, modalizado para Fairclough.	Não abra[verbo no imperativo] a janela!

Entre os p los “Abra a janela”[prescrever] e N o abra a janela [proscreever], Resende e Ramalho (2006), baseadas em Halliday (1985, p. 86), indicam para a troca de

ação “exigência” um *continuum* de modalização “[...] permitido / esperado / obrigatório. Em uma ‘oferta’, os pontos intermediários representam diferentes graus de inclinação, como desejoso de / ansioso por / determinado a” (2006, p. 81).

Embora Halliday (1984, p. 86) defina como modalidade “os graus intermediários entre os pólos positivo e negativo”, de modo que as proposições polares (asserção e negação absolutas) ficam fora do estudo da modalidade, **Fairclough assume uma categoria ampla de modalidade, que inclui os pólos**. Fairclough acrescenta também uma distinção entre **modalidade objetiva e modalidade subjetiva [grifo nosso]**. Na modalidade objetiva, a base subjetiva do julgamento está implícita: não fica claro qual o ponto de vista privilegiado na representação, se “o falante projeta seu ponto de vista como universal ou age como veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo” (Fairclough, 2001, p. 200). Na modalidade subjetiva, a base subjetiva para o grau de afinidade com a proposição é explicitada, deixando claro que a afinidade expressa é do próprio falante. (RESENDE, 2008, 82) [grifo nosso]

Resende (2008), em seu artigo *A naturalização da miséria contemporânea: análise discursiva crítica de uma circular de condomínio*, discorre sobre a relação entre avaliação e modalidade.

A categoria da modalidade também se relaciona à avaliação em textos, no sentido de que, segundo Halliday (1985, p. 75), a modalidade é “o julgamento do falante sobre as probabilidades ou obrigatoriedades envolvidas no que diz”. Para esse autor, a modalidade associa-se a “um traço semântico essencial”: a polaridade. A polaridade é a escolha entre positivo e negativo, como na oposição ‘é/ não é’; e a modalidade, para Halliday, são as possibilidades intermediárias entre sim e não, ou seja, os tipos de indeterminação situados entre os pólos (RESENDE, RAMALHO, 2006, p.80).

Por esse trabalho adotar a proposta de Fairclough ([1992] 2001; 2003), optei pela apresentação da indicação de modalização dos polos, ver Quadro 11, tanto no ponto de vista de Halliday (1991), quanto no de Fairclough ([1992] 2001; 2003).

A seguir apresento o Quadro 11, elaborado para fazer dialogar as propostas de Halliday (1991) e Fairclough ([1992] 2001; 2003), a partir de suas diferenças:

Quadro 11 – Diferenças entre os conceitos de modalidade de Halliday (1991) e Fairclough ([1992] 2001; 2003)

Halliday (1991)	Fairclough ([1992] 2001; 2003)
Termos usados: modalidade e modulação	Termo usado: modalidade - elimina a distinção entre modalidade e modulação  Fairclough ([1992] 2001, 200-2) acrescenta: modalidade categórica, modalidade objetiva e modalidade subjetiva
Considera, na modalização, apenas o que está entre os extremos e evita a polarização “é/não é”.	Considera os extremos (é/não é), a partir do que acrescenta a modalidade categórica.  Acrescenta a observação de que a distinção temporal (deve/deveria) coincide com a distinção hipotética/não-hipotética.

Cervoni (1989, p. 60 *apud* NASCIMENTO 2010, p. 34) propõe, para a modalidade deôntica, níveis, descritos por Nascimento como níveis de comprometimento: o obrigatório, o proibido, o permitido e o facultativo. Apesar de não esclarecer as diferenças, é criada uma gradação que vai da ordem à negação, ali exemplificada, necessária para reflexões futuras.

Exemplo 1 – o obrigatório: É necessário que esta sala seja a sala de reuniões.

Exemplo 2 – o proibido: Você não pode estudar nesse laboratório.

Exemplo 3 – o permitido: Você pode estudar aqui.

Exemplo 4 – o facultativo: As pessoas usam esse espaço para estudar.

Reconheço que há uma gama de reflexões sobre os níveis de comprometimento dos atores sociais com os seus enunciados, mas o trabalho estará baseado no modelo proposto por Fairclough (2003), ver Quadro 10.

A seguir apresento a categoria analítica avaliação.

### 3.2 Sobre avaliação

Segundo Fairclough (2003), avaliar é posicionar-se em relação ao que considera desejável ou não, relevante ou não. “Entretanto, declarações avaliativas também avaliam em termos de importância, utilidade, e assim por diante (veja Lemke, 1998), onde o caráter desejável é assumido” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172). Um verbo, um

advérbio ou um sinal de exclamação podem ser usados como elementos avaliativos em um dado enunciado.

Da mesma forma que propôs um *continuum* para a modalização, o pesquisador acredita que existe uma escala de intensidade (WHITE, 2001 *apud* FAIRCLOUGH, 2003), uma gradação na forma em que a avaliação pode ser usada. Advérbios e adjetivos seriam formas avaliativas de baixa intensidade, mas com uma gradação interna (bom/ótimo/excelente). Verbos com processos mentais afetivos também teriam uma gradação:

Exemplo 5 – Eu **suporto** esse tipo de atividade.

Exemplo 6 – Eu **gosto** deste tipo de atividade.

Exemplo 7 – Eu **adoro** esse tipo de atividade.

Segundo Fairclough (2003, p.171, tradução da pesquisadora),

Há também uma categoria distinta de avaliações explícitas que processos mentais, especificamente **processo mentais afetivos** (ex. 'Eu gosto dele livro', 'Eu odeio este livro'). Vamos chamá-las de '**avaliações afetivas**'. Estas são geralmente avaliações subjetivamente marcadas, quer dizer, elas explicitamente marcam a avaliação como aquela do autor, e elas são, portanto, comparáveis às modalidades marcadas subjetivamente (ex. 'Eu acho que ela chegou'). Entretanto, elas também podem aparecer como processos relacionais onde o atributo é afetivo – compare: 'Este livro me fascina', 'Este livro é fascinante'.<sup>43</sup>

Apesar de estar trabalhando com a mesma raiz latina, o verbo “fascinar” e o adjetivo “fascinante” apresentam graus diferentes de envolvimento dos atores sociais. A presença do verbo implica alto comprometimento na avaliação afetiva, mas - implicitamente – delimita a capacidade de afetação, pois o livro pode ser fascinante apenas para aquele leitor. O segundo caso, “O livro é fascinante”, implica menor comprometimento na avaliação afetiva, mas amplia a capacidade de afetação a um público mais amplo.

Trago esse exemplo para demonstrar que os processos de avaliação nem sempre são claramente demarcados. Quando o são, ocorrem por meio das escolhas de verbos e

<sup>43</sup> “There is also a distinctive category of explicit evaluations with mental process (eg. 'I like this book', 'I hate this book'). Let's call them 'affective evaluations'. These are generally subjectively marked evaluations, i.e. they explicitly mark the evaluations as that of the author, and they are therefore comparable to subjectively marked modalities (eg. 'I think she has arrived'). But they can also appear as relational processes where the attribute is affective – compare 'This book fascinates me', 'This book is fascinating'”.

adjetivos, que podem ocorrer numa escala, assim como a modalização, de baixa à alta intensidade. De um modo mais detalhado, como o Quadro 12 de marcadores da modalização, apresento marcas explícitas de avaliação.

Quadro 12 – Fenômenos linguísticos e paralinguísticos a serem considerados em avaliações explícitas

<b>Campo</b>	<b>Categoria</b>	<b>Exemplos de Fairclough (2003)</b>
Aspectos semântico-pragmáticos do verbo	Verbos (de “processos mentais” afetivos)	Ex. 8: ‘Os soldados mataram/ massacraram/ abateram/ esquartejaram os aldeões’ Ex. 9: ‘Eu gosto/amo/adoro este livro’
Valoração dos referentes, da circunstância ou do lugar.	Adjetivos	Ex. 10: ‘Este livro é bom/maravilhoso/fantástico’ Ex. 11: ‘Este é um livro importante’ Ex. 12: ‘Este é um livro imprestável’
Aspecto sintático-semântico-pragmático	Advérbios ou locuções adverbiais	Ex. 13: Ele não / nunca / jamais abrirá a janela.

Para Fairclough (2003) as declarações avaliativas não se limitam apenas ao “desejável” ou “não desejável” (Exemplos 5,6,7 e 9), mas também avaliam em termos de importância e utilidade (ver Exemplos 11 e 12). As avaliações sobre importância e utilidade podem sugerir avaliações implícitas sobre o “desejável” ou “indesejável”.

Em avaliações menos transparentes, como no exemplo “O livro me fascina”, sem a presença de advérbios ou adjetivos, Fairclough (2003, p.172) classifica as avaliações como “discurso-relativo”. O exemplo “Ela é comunista” (“She’s a communist”) só pode ser considerado avaliativo em dada contexto. Para ele, é difícil considerar que uma escolha lexical que não seja avaliativa. Resende e Ramalho (2006, p.80) esclarecem também que

As presunções valorativas são os casos em que a avaliação não é engatilhada por marcadores relativamente transparentes de avaliação, em que os valores estão mais profundamente inseridos nos textos. A construção de significado depende não só do que está explícito em um texto, mas também do que está implícito — o que está presumido. O que está "dito" em um texto sempre se baseia em presunções "não ditas", então, parte do trabalho de se analisar textos é tentar identificar o que está presumido.

Nessa pesquisa, utilizamos a nomenclatura “avaliação explícita” e “avaliação implícita” nos capítulos 7 e 8. Essa escolha se justifica pela explicitação de verbos, advérbios e adjetivos que caracterizam determinada situação ou pessoa em termos do

“desejável”/ “indesejável”, do “importante”/ “desimportante” ou do “útil”/ “imprestável”. As outras formas de construção que, pelo “não dito”, apontam para avaliações dessa natureza foram caracterizadas como “avaliações implícitas”.

Fairclough (2003) propõe que as práticas sociais podem ser compreendidas como articulações de diferentes tipos de elementos sociais que são associados com áreas particulares da vida social: ação e interação; relação social; pessoas (com crenças, atitudes, histórias, etc); mundo material; e discurso. Para Fairclough, a representação é uma questão discursiva, e **o discurso, como vimos, é apenas parte das práticas sociais** – mesmo que em sua obra esteja relacionada aos conceitos de ideologia e poder, e tenha um significado para além da produção em um contexto pontual. Para Magalhães (2009, p. 717) “os discursos (incluindo os aspectos semióticos ligados à imagem) são dimensões das práticas sociais; portanto, os textos, que são materializações linguísticas e semióticas das práticas, precisam ser aí contextualizados”.

O fragmento a seguir traz a história do autorreconhecimento de Amarilis revelando muitos dos preconceitos que precisou enfrentar.

[Entrevista 1 – fragmento 2 – Amarilis]

*É:: eu me defino como negra, né? E é uma característica assim que na minha:: ao longo da minha vida, trouxe algumas dificuldades, principalmente porque como eu sou filha de militar, né? Portanto sempre fui de classe média, sempre estudei em escolas particulares. Então, **eu era sempre uma negra no meio de brancos não é? E logicamente que no período da escola que ti::nha a coisa do bu::llying, por conta da cor::, por:: conta do cabe::lo, não é? É:: E logicamente que assim que quando se é criança, que quando se é adolescente você sente muito isso, não é? Essa coisa da da de ser rejeita::da pelos outros, por conta da cor, por conta do seu cabelo, não é? MAS QUANDO eu na na educação, no ensino médio, né? Na época segundo grau, então eu fui estudar numa escola que eu fiz amigos assim muito caros, né?***

Amarilis, 48 anos, se define como “mulher negra”. O seu autorreconhecimento está associado à consciência crítica da dificuldade do que é ser uma pessoa negra no Brasil. A presença da modalização “algumas dificuldades” – apresentada como um eufemismo - é justificada pelos fatores sociais descritos: filha de militar, de família de classe média. No seu ponto de vista, esses fatores, tornaram a sua negritude menos violenta, do que, por exemplo, a de uma mulher negra pobre, residente na periferia de



Fortaleza. Como era pouco comum a presença de pessoas brancas nas escolas de classe média, era também comum que houvesse estranhamento da presença de alunos e alunas negras nessas mesmas escolas. O contraditório se apresentava em sua vida. Ao mesmo tempo em que se sentia favorecida pela possibilidade de cursar aquele tipo de escola, também se sentia excluída dentro do espaço, porque seu corpo (sua cor, seu cabelo) não estavam em harmonia com o padrão hegemônico. “A **coisa de ser** rejeitada pelos outros, por conta da cor, por conta do cabelo, não é?” A ausência de vocabulário para se referir ao processo de rejeição, chamando de “coisa” e, ao mesmo tempo, o próprio reconhecimento da rejeição, além do tom da voz na narrativa, mostra uma insegurança, insatisfação, inquietação com o processo vivenciado.

Amarilis reconhece a dureza e a crueldade do sistema, que é racista, quando afirma “eu era sempre uma negra no meio de brancos”. E a marca da brutalidade desse racismo também está na escolha do verbo “rejeitada”. Ela não foi apenas “ignorada”, não foi “invisibilizada”, ela foi “rejeitada”.

### **3.3 Discurso e sociedade: os gêneros sociais em todos os tempos-espacos**

Segundo Weatherall (2002, p.4), as primeiras pesquisas sobre linguagem e gênero estão voltadas à explicação do poder social nas diferenças de gênero. Uma outra preocupação das pesquisas iniciais era a descoberta dos valores culturais que estariam associados aos homens e aqueles que estariam associados às mulheres. Isso, contudo, não era suficiente para todas as feministas, pois elas desejavam saber se “a linguagem apenas refletia o poder dos homens ou se também o perpetuava”<sup>44</sup> (WEATHERALL, 2002, p.4).

Para Kendall e Tannen (2001, p.640)

As primeiras pesquisas de linguagem e gênero tenderam a se concentrar em [1] documentar diferenças empíricas entre a fala de homens e mulheres, especialmente na interação entre sexos; [2] descrever o discurso das mulheres em particular; E, para muitos, [3] identificar o papel da linguagem na criação e manutenção da desigualdade social entre mulheres e homens.<sup>45</sup>

<sup>44</sup> “The issue was whether language just reflected men's power or whether it also perpetuated it”.

<sup>45</sup> “Early language and gender research focused on documenting empirical differences between women's and men's speech, especially in cross-sex interaction; describing women's speech in particular; and, for many, identifying the role of language in creating and maintaining social inequality between women and men (KENDALL; TANNEN, 2001, 640)”.

Cameron (2005) relata que são as linguistas feministas as pioneiras nas pesquisas sobre linguagem e gênero. Cabe salientar que, segundo a autora, as diferenças linguísticas encontradas não foram tratadas como qualidades “inatas de homens ou de mulheres, mas como resultados de uma socialização patriarcal que produziu os dois grupos como diferentes e desiguais” (CAMERON, 2005, p. 485)<sup>46</sup>. A pesquisadora cita o trabalho de Lakoff (1975) em que trata a “linguagem feminina” como uma lugar social para evidenciar “a subordinação das mulheres em sociedades patriarcais a que eram condenadas: suas características eram impotência, insegurança e trivialidade”<sup>47</sup> (CAMERON, 2005, p. 485).

Essas questões das abordagens do “déficit” e da “diferença”, apresentadas no capítulo dois, permeiam os primeiros estudos da linguagem, como explicou Cameron (2005): porque são conceitos que interferem na metodologia das pesquisas sobre linguagem e gênero. Em ambas, há a busca de modelo hegemônico de cada um dos gêneros [na concepção binária], desconsiderando a pluralidade de usos dos masculinos e dos femininos. O atravessamento desses conceitos ao longo da descrição das pesquisas precisa ser recebido com a compreensão de que a referência, muitas vezes, é inevitável.

Numa perspectiva pós-moderna, Cameron (2005, p. 4) defende,

Em vez de procurar linguísticas que distinguem a masculinidade genérica da feminilidade genérica, os pesquisadores hoje tendem a supor que não existe tal coisa como um homem ou uma mulher genéricos. **As masculinidades e as feminilidades vêm em múltiplas variedades, flexionadas e inflectidas por todas as outras dimensões da identidade social de alguém** - sua idade, etnia, classe, ocupação e assim por diante. Outro insight importante é que as identidades de gênero podem ser constituídas menos pelo contraste com o outro gênero e mais pelo contraste com outras versões do mesmo gênero [grifo meu].

Com o mesmo olhar, no Brasil, Pinto e Badan (2012), reconhecendo como característica recorrente a presença de força crítica na multiplicidade de abordagens, identificam três características nas discussões feministas sobre a linguagem.

A primeira seria a linguagem “impregnada da noção de poder e de efeitos”, como formadora de identidades possibilitando, assim, “deslocamentos identitários” (p. 134).

---

<sup>46</sup> “The linguistic gender differences these researchers sought to identify and explain were not treated as expressions of the innate dispositions of men and women, but as the results of a patriarchal socialization which produced the two groups as different and unequal”.

<sup>47</sup> “Thus for instance Robin Lakoff (1975) famously characterized what she called ‘women’s language’, a marked register indexing feminine gender, as a display of the subordinate status to which women in patriarchal societies were condemned: its hallmarks were powerlessness, insecurity, and triviality” (CAMERON, 2005, 485).

Os estudiosos e as estudiosas que relacionam gênero social e linguagem entendem que a identidade se produz na interação social, “[...] constituindo-se em operações de incluir e excluir, reafirmando relações de poder” (PINTO; BADAN, 2012, p.134).

A segunda característica está no fato de se considerar a linguagem como elemento essencial para a emancipação das mulheres. Afirma Caldas-Coulthard (2007, p. 233, *apud* PINTO; BADAN, 2012, p. 134):

A meu ver, já estava mais do que na hora de apresentarmos textos em que as mulheres fossem incluídas em seus textos. O meu propósito político, ao decidir apresentar meu trabalho todo no feminino, era o de chamar atenção para o problema. O livro não foi aceito pela editora.

Os textos são escritos no masculino gramatical e dificilmente seus/suas produtores/as se preocupam em adaptar a fim de fazer referência ao masculino e ao feminino. Há, no movimento social, quem já construa outras possibilidades para fugir do binarismo. A academia ainda não conseguiu criar e legitimar uma forma linguística que possa ser usada com o sentimento de pertencimento pela comunidade acadêmica.

Segundo Chouliaraki e Fairclough ([1999] 2007, p.6), “o discurso<sup>48</sup> é uma forma de poder, um modo de formação de crenças/valores/desejos, uma instituição, um modo de domínio social, uma prática material”, mas também “[...] [é] um modo de ação, uma forma em que as pessoas **podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros como também um modo de representação** [grifo meu]” (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, p.91). Para ele, contudo, o discurso não se limita a representar o mundo, mas é parte dele. Esse elo entre ação e representação é elaborado numa relação dialética em que as regras do mundo interferem nas formas de produção do discurso e, portanto, de sua maneira de agir, ao mesmo tempo que agindo, afeta e pode – em níveis distintos de potência – modificar a estrutura social, suas crenças e valores. Efeitos construtivos do discurso referem-se, primeiro, a “identidades sociais” e “posições de sujeito”; segundo, à ajuda na constituição de relações sociais entre as pessoas e, por fim, o discurso interfere na construção de [novas] crenças (FAIRCLOUGH, [1992] 2001). Assim, na perspectiva de Fairclough ([1992] 2001; [1999] 2007; 2003), da mesma forma que ele atua para a manutenção do *status quo*, também pode transformar a sociedade.

Magalhães (2008, p. 62), ao realizar um estudo sobre discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos, acrescenta que “o discurso também

---

<sup>48</sup> A Sociolinguística trata o discurso como representação da realidade, por meio da reprodução de dada situação; e ainda: percebe-o como uma atividade individual. A ADC se opõe a essa concepção.

significa, por meio do corpo, constituindo formas de ser, identidades pessoais e sociais (estilos)”.

A terceira característica proposta por Pinto e Badan (2012) em relação às discussões feministas sobre a linguagem é que “[...] a identidade é central para as escolhas epistemológicas.” (PINTO; BADAN, 2012, p. 134). Seja tratando de si, seja tratando de um coletivo de mulheres, a identidade apresenta-se como princípio fundamental das pesquisas, porque revela como essas mulheres se reconhecem na sociedade e como avaliam que suas práticas são capazes de afetar o seu cotidiano.

Magalhães (2003), em sua pesquisa “Interdiscursividade e identidade de gênero”, afirma que “A linguagem considerada como discurso ou prática social constitui identidades sociais, inclusive as identidades de gênero” (2003, p.36). Considerando os processos históricos, traz a mobilidade e/ou flexibilidade das identidades como uma possibilidade mais adequada às análises ligadas à modernidade tardia. Para Magalhães (2003), o declínio das velhas identidades (HALL, 1997, p.7) também tem relação com um período de intensas interações sociais, em sistemas de caráter globalizado (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, [1999] 2007, p.3, tradução da pesquisadora),

Nas últimas duas décadas tem havido um período de profunda transformação econômica e social em uma escala global. Economicamente, tem havido uma relativa mudança da produção de massa e consumo de bens “Fordista” para a “acumulação flexível”. “Flexibilidade” se tornou um conceito e uma prática chave que cobre tanto a inovação tecnológica intensiva na diversificação da produção, quanto a “flexibilidade” do trabalho, onde os trabalhadores de curto prazo e meio período são cada vez mais comuns (HARVEY, 1990). Ao mesmo tempo, unidades de produção são cada vez mais transnacionais. Politicamente, o “neo-liberalismo” se estabeleceu internacionalmente. Essas profundas mudanças econômicas foram descritas como introdução da nova era “pós-industrial” na organização do capitalismo moderno (BELL, 1978). As transformações culturais, que são largamente referidas como “pós-modernismo”, são, de **acordo com alguns teóricos sociais, a faceta cultural dessas mudanças econômicas** (BECK, GIDDENS e LASH, 1994; GIDDENS 1991; HARVEY, 1990, 1996; JAMESON, 1991; LASH e URRY, 1993). [grifo meu]<sup>49</sup>

No início da tese, em 2014, havia um sentimento de ampliação das fronteiras neo-

---

<sup>49</sup> “The past two decades or so have been a period of profound economic and social transformation on global scale. Economically, there has been a relative shift from ‘Fordist’ mass production and consumption of goods to ‘flexibility’ of technological innovation in the diversification of production, and the ‘flexibility’ of labour where short-term and part-time working are increasingly the pattern (Haven 1990). At the same time, units of production are increasingly transnational. Politically, ‘neo-liberalism’ has established itself internationally. These deep economic changes have been described as introducing a new ‘post-industrial’ era in the organisation of capitalism (Bell 1978). The cultural transformations that are widely referred to as ‘postmodernism’ are, according to some social theorists, the cultural facets of these economic changes (BECK, GIDDENS e LASH, 1994; GIDDENS 1991; HARVEY, 1990, 1996; JAMESON, 1991; LASH e URRY, 1993)”.

liberais, um aprofundamento do mundo globalizado também em decorrência das novas tecnologias, contudo os anos de 2015 e 2016 são marcados por um volume de mudanças em direção contrária ao que ocorreu no entresséculos. Há um avanço do conservadorismo e o fortalecimento de políticas nacionalistas. Decidi que não seria possível trazer a análise dessas questões ainda tão embrionárias para o texto, não pela ausência de um posicionamento ideológico em relação ao que ocorre, mas por uma questão metodológica.

Diante desta observação, estou de acordo com Fairclough (2003) sobre a tese de que as mudanças culturais são uma faceta das mudanças econômicas. Da mesma forma, essas mudanças econômicas e sociais interferem nos modos de ser e de agir.

Para Fairclough (2003), existem diferentes formas de agir por meio de diferentes gêneros, falados ou escritos. Nesses gêneros, estão representações do mundo material, de práticas sociais ou autorrepresentações. Aqui, Fairclough entende que as representações podem ser entendidas como uma questão discursiva negociada (ou afetada) pelo gênero discursivo. O gênero também é um elemento que impõe orientações para o estilo.

Segundo Fairclough (1999, p.91), o discurso não só é capaz de representar o mundo, mas é também uma forma de incidir sobre ele, numa relação dialética entre discurso e estrutura social. Para ele, o discurso não se limita a representar o mundo, mas é parte dele. Efeitos construtivos do discurso referem-se, primeiro, a “identidades sociais” e “posições de sujeito”; segundo, à significação de relações sociais entre as pessoas; e, por fim, o discurso “contribui para a construção de sistema de conhecimento e crença” (1999, p. 91). Não muito distante disso, Fairclough (2003, p. 123) defende que o discurso é meio para representar o mundo, não só considerando o mundo material (processos, relações e estruturas), o mundo mental (pensamentos, sensações e crenças) e o mundo social, mas também considerando o mundo projetivo e imaginário.

Chouliaraki e Fairclough ([1999] 2007, p. 4, tradução da pesquisadora), afirmam que “É uma importante característica das mudanças econômicas sociais e culturais da modernidade tardia suas existências tanto como discursos como processos que estão ocorrendo fora do discurso, e que os processos que estão ocorrendo fora do discurso são substancialmente moldados por esse discurso”<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> “It is an important characteristic of the economic, social and cultural changes of late modernity that they exist as *discourses* as well as processes that are taking place outside discourse as substantively shaped by these discourses”.

Em *Discurso e Mudança Social*, Fairclough (1999, p.253) afirma:

Aspectos discriminatórios (e, portanto, antidemocráticos) da língua e do uso linguístico tem sido largamente documentados, como o uso de 'ele' como se fosse um pronome genérico para se referir tanto a mulheres quanto a homens, ou o uso de 'homem' e termos semelhantes, a exemplo de 'coordenador' (Graddoll e Swann, 1989: 99-110). Se 'ele' fosse genuinamente genérico, seria usado indiferentemente para se referir a membros não específicos de grupos de pessoas. Contudo, existem de fato alguns casos em que 'ela' e largamente usado dessa forma, por exemplo, "se uma secretária() começa a sentir dor nas costas, há chances de que o equipamento do escritório dela esteja com defeito". 'Ela' e usado dessa forma quando o membro estereotipado do conjunto de pessoas em questão é uma mulher: a secretária típica, ou enfermeira, e uma mulher. Mas se o uso de 'ela' para referência não específica está baseado em um estereotipo, não ocorre o mesmo com 'ele'? Se regras universitárias contêm coisas como essa: "Se um aluno deseja interromper seu curso por razões pessoais ou de saúde, ele deveria discutir a questão com seu orientador em primeiro lugar". Ai não e o estereotipo de 'o aluno' masculino?

As representações particulares podem diferir, o que demonstra as discrepantes relações que as pessoas estabelecem. Nesse estudo, o autor ainda acrescenta que é o discurso o elemento a que as pessoas recorrem para se relacionarem umas com as outras e para negociarem os termos dessa relação. Assim, na perspectiva de Fairclough ([1992] 2001), da mesma forma que o discurso atua para a manutenção do *status quo*, também pode transformar a sociedade.

Cameron (2010), em estudo realizado sobre a identidade de gênero e a construção da masculinidade heterossexual de jovens do sul da Califórnia, buscou verificar se suas falas se aproximavam da percepção de senso comum de que o estilo conversacional masculino “é competitivo, hierarquizado em tópicos 'impessoais' e na troca de informação, e que evidencia gêneros conversacionais como piadas, troca de insultos e resultados de jogos” (p.130).

A pesquisadora, ao analisar o uso da fofoca masculina, não tinha o intuito de verificar se estavam utilizando um estilo conversacional “feminino”. Para ela, essa pesquisa justifica o argumento de que a fofoca não é um gênero feminino. Isso não quer dizer que não seja, na prática, mais comum entre as mulheres. A questão que se apresenta como fundamental não é a da recorrência, mas o motivo que essa prática é mais comum nesse coletivo. Se homens e mulheres vivem num mesmo espaço-tempo, partilham de macroestruturas culturais, sociais e econômicas, a circulação dos gêneros discursivos está à disposição de todos os gêneros sociais. Então, o uso dos gêneros discursivos é uma escolha política, e muitas vezes ocorre pela reprodução de “formas de

falar 'adequadas' a seu próprio sexo” (CAMERON, 2010, p. 145).

A escolha desses padrões linguísticos (orais ou escritos) pode variar.

[...] Mesmo para o indivíduo que se orienta claramente por noções tradicionais de gênero, há uma gama de identidades de gêneros possíveis de ser abordadas [...] Podem ser necessárias diferentes estratégias, quando a conversa envolve o mesmo gênero ou quando há a sua mistura, quando se dá em situação privada ou em público, segundo diferentes posições sociais (pais, mães, amantes, profissionais, amigos) que as pessoas podem ocupar nas suas vidas cotidianas. (CAMERON, 2010, p.145)

Concordo com Cameron, pois a fala teoricamente não é de um grupo; mas a prática social pode segmentar determinados grupos, inclusive por questões de poder. Mills (1995, p.1) afirma que os textos atuam sobre os seus leitores de modo inconsciente. Assim, ela propõe uma análise profunda para ajudar o leitor a perceber como as escolhas realizadas na elaboração do texto podem servir mais a um determinado grupo social do que a outro. Ela assume para a sua pesquisa um objetivo que já estava posto em Fairclough (1989), em sua obra *Linguagem e Poder*.

Norman Fairclough afirma em seu livro *Linguagem e Poder* que seu objetivo é **‘ajudar a aumentar a consciência da linguagem e do poder, e particularmente de como a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas pelos outros’** (Fairclough 1989: 4). Em muitos aspectos, eu concordo com esse objetivo, uma vez que a análise da linguagem pode ajudar o leitor a estar ciente das ideologias de diferença de gênero que são opressivas. Mas este não é o meu único objetivo, já que as ideologias de gênero não são somente opressivas, e elas não são simplesmente impostas às mulheres pelos homens. As mulheres e os homens constroem seu próprio senso de si dentro dos limites dessas estruturas discursivas, e constroem seus prazeres e desenvolvimento emocional, muitas vezes em resistência consciente a essas condicionantes, bem como em conformidade com essas restrições (MILLS, 1995, p.2, tradução da pesquisadora)<sup>51</sup>.

É com base nesse ponto de vista [de que a linguagem contribui para a dominação] que proponho verificar como a vida das mulheres acadêmicas tem mudado ao logo dessas três gerações.

Lakoff ([1975] 2010), por sua vez, em texto intitulado *Linguagem e lugar da mulher*, diz que “somos usados pela linguagem tanto quanto a usamos” (p.13). Para a

<sup>51</sup> Norman Fairclough states in his book *Language and Power* that his objective is ‘to help increase consciousness of language and power, and particularly of how language contributes to the domination of some people by others’ (Fairclough 1989:4). In many ways I would agree with this aim, since analysis of language can help the reader be aware of ideologies of gender difference which are oppressive. But this is not my only aim, since ideologies of gender are not solely oppressive, and they are not simply imposed on women by men. Women and men construct their own sense of self within the limits of these discursive frameworks, and build their pleasures and emotional development, often in conscious resistance to, as well as in compliance with, these constraints.

pesquisadora, existe uma problemática linguística que precisa ser posta: “é possível corrigir a desigualdade social por meio da mudança das disparidades linguísticas?”. Para ela, as mulheres sofrem preconceitos em duas perspectivas: uma delas na forma como ocorre o ensino para as mulheres e a outra na forma como a linguagem é dirigida a elas. Além disso, as escolhas linguísticas realizadas pelas mulheres podem implicar processos de exclusão social. Qualquer aproximação linguística com o que é um comportamento linguístico estereotipado como comportamento masculino põe em risco a habilidade social de a mulher viver em sociedade. Como sugere Lakoff ([1975] 2010, p.15), “Em função da forma como fala, a menininha – então uma mulher adulta – será acusada de não conseguir falar claramente ou expressar-se convincentemente”.

Cameron (2005), ao incluir a obra de Lakoff ([1975]2010) na história dos estudos de gênero e linguagem, descreve seu trabalho como centrado na abordagem da “dominância” e acrescenta que estudos posteriores de pesquisadores da diferença cultural, no qual está Deborah Tannen (1990)

[...] argumentariam que as diferenças linguísticas de gênero eram produzidas não pela subordinação das mulheres como tais, mas pelos arranjos sociais que separam os gêneros no período formativo da infância e da adolescência. Meninos e meninas, argumentou-se, aprendem diferentes maneiras de falar nos grupos de pares do mesmo sexo onde sua socialização principal ocorre. Eles pertencem a subculturas diferentes, e a comunicação entre eles é análoga à comunicação intercultural, implicando muitos dos mesmos problemas.

A estigmatização das mulheres pelas suas escolhas é um risco que nós, mulheres, corremos. Estou num caminho em que a escolha pela busca do poder social e acadêmico – por meio da socialização de saberes – pode ao mesmo tempo nos excluir, porque nos apropriamos daquilo que foi historicamente reconhecido como produção do homem; e nos excluir, porque não conseguimos por meio da linguagem sustentar discursivamente o saber de que nos apropriamos. Em outras palavras: “precisamos saber” e “precisamos saber **como** sustentar o saber”, a fim de enfrentar uma sociedade que não acredita na capacidade de produção científica das mulheres. Um problema é que quando nós, as mulheres, temos acesso a espaço que antes eram prioritariamente de homens, para que sejamos aceitas, adotamos as regras linguísticas do discurso masculino.



Uma área que os pesquisadores têm abordado é o impacto da entrada das mulheres em instituições e profissões que antes eram fechadas a elas ou então massivamente dominadas pelos homens. O pressuposto óbvio é que as mulheres nesta situação serão obrigadas a assimilar a uma norma 'masculina' de uso da linguagem, e que algumas delas serão profissionalmente desfavorecidas em consequência. Mas enquanto alguns estudos descobriram isso, outros encontraram algo mais complexo, sublinhando mais uma vez a importância de reconhecer a diversidade local. (CAMERON, 2005, p. 497)

Lakoff ([1975] 2010) trata das distinções entre as linguagens de meninos e meninas. Sua pesquisa levanta a questão de que, quando crianças, meninos e meninas aprendem o que ela chama de “linguagem materna”, mas que, por volta de 10 anos de idade, os meninos começam a diferenciar o comportamento linguístico introduzindo um ar rudimentar, grosseiro, chocante, enquanto as meninas mantêm o padrão anterior.

Assim, uma menina está perdida se o fizer, e perdida se não fizer. Se ela se recusa a falar como uma dama, é ridicularizada e sujeita à crítica de não ser feminina; se ela aprende, é ridicularizada por não pensar claramente, por não conseguir tomar parte em uma discussão séria: em certo sentido, como sendo menos do que um ser humano completo. (LAKOFF, [1975] 2010, p.16)

Essas escolhas, para Lakoff, ocasionam dor. A sistemática negação de direito ao acesso ao poder por meio da linguagem é uma das maiores diferenças entre os gêneros sociais. Para Cameron (2010, p. 132):

[...] A fala é também uma “uma estilização repetida do corpo”; os estilos “masculinos” e “femininos” de se falar, como identificados por pesquisadores, podem ser vistos como o resultado “consolidado” de atos repetidos, realizados por atores sociais, que estão esforçando-se para constitui-se como homens e mulheres “adequados”. Enquanto os sociolinguistas tradicionalmente pressupõem que as pessoas falam como falam pelo fato de serem quem (já) são, a abordagem pós-moderna sugere que as pessoas são quem elas são pela (entre outras coisas) forma como falam. **Essa perspectiva muda o foco de uma simples catalogação de diferença entre homens e mulheres para uma pergunta sutil sobre como as pessoas usam os recursos linguísticos para produzir diferença de gênero [grifo nosso].** Isso também nos obriga a observar a observar a estrutura rígida dentro da qual as pessoas também são obrigadas a fazer suas escolhas – as normas definem que tipos de linguagem constituem-se em recursos possíveis, inteligíveis e adequados para o desempenho da masculinidade ou da feminilidade.

Na perspectiva do sujeito, Butler (2013) e Magalhães (2005a) compreendem que as pessoas têm a possibilidade de optar por atos – discursivos – subversivos. As transgressões, os processos de emancipação, as resistências marcam atores sociais ativos

que se negam a garantir a reprodução de papéis consagrados no imaginário popular. São escolhas que asseguram significativas mudanças entre os gêneros sociais, numa **microdisputa de poder**.

[Entrevista 1 – fragmento 2 – Bromélia]

*[[I::sso! E muitas vezes desconsideram o sujeito, né? Eu já escutei um professor dizer assim: “O Direito ele é uma engenharia humana, porque ele vai ter resultados objetivos”. Só que a equação desses resultados ela é feita com uma variável subjetiva que é o sujeito, né? Que vão ter processos históricos e sociais diferentes e que vão determinar completamente o entendimento dele daquele direito e daquele dever. Só que, o Direito em si, a aplicabilidade da lei ela não vislumbra isso. Ela é algo fechado, entendeu. E aí:: dependendo de quem vai manipular esse, essa lei, isso vai dar ou não visibilidade a esse sujeito. E isso nunca vai acontecer com um sujeito menos favorecido. A lei nunca vai considerar o desconhecimento legal, ou as necessidades básicas que não estão asseguradas.*

Bromélia se recusa a aceitar a ideia de que os formandos de Direito serão “operadores do Direito”, porque entende que essa relação com o texto, a lei, aniquila o sujeito que já é invisibilizado por uma sociedade desigual. “Operadores do direito” coloca o aluno e a aluna de direito na vala comum, como um operário a exercer o seu serviço por meio da palavra. A desumanização não só violenta das diferenças de classe e raça, como também aniquila as diferenças de gênero. Disputar a forma de ler o texto é disputar uma forma disputar a nossa relação com a sociedade.

Vale destacar, ainda sobre a identidade social, que o desconhecimento de determinados gêneros discursivos pelas mulheres dificulta a apropriação de práticas discursivas em eventos predominantemente experienciados por homens. À escola (e Instituições de Ensino Superior) cabe o dever de criar condições ricas em diversidade para que um leque de experiências possa ser levado a alunos e alunas. A “[...] a identidade é central para as escolhas epistemológicas” (PINTO; BADAN, 2012, p. 134). Seja tratando de si, seja tratando de um coletivo de mulheres, a identidade apresenta-se como construção fundamental na vida acadêmica, pois depende da relação com a alteridade.

Sara Mills (2011) identifica que o surgimento e o desenvolvimento dos estudos de linguagem e gênero estão estreitamente relacionados com os problemas sociais,

políticos e econômicos de seu tempo. No final do século XX, ao mesmo tempo que havia um fortalecimento do feminismo enquanto movimento político, houve o que chamou de “virada linguística” nas Ciências Sociais, Artes e Humanidades. Ela relata que os/as pesquisadores/as passaram a defender a existência de uma relação estreita de forte “entre linguagem e a ideologia e que ao estudar a linguagem usada uma pessoa poderia descobrir muito sobre os modos que a sociedade funciona e o modo em que indivíduos e grupos constroem identidades e culturas” (MILLS, 2011, p.1). Para a pesquisadora, as relações sociais são mediadas pela linguagem, tudo que o que fazemos e pensamos é realizado por meio da linguagem. Analisar como a linguagem é usada (e negociada) pode revelar de como os indivíduos negociam “forças sociais”.

A relação entre os estudos de gênero social e a ADC provoca reflexões num amplo campo teórico. E por mais que as questões se apresentem ao debate, mais necessário é a manutenção de um diálogo com pesquisadores/as de diferentes áreas.

### **3.4 Considerações sobre os estudos de gênero social a partir da ADC**

A associação entre estudos de gêneros discursivos e estudos de letramento ocorre na medida em que desconheço os efeitos do processo de escolarização nas vidas das mulheres. Reconheço que a educação transforma a vida de um coletivo, como afirma Freire (1967), e reconheço que as transformações nas vidas das mulheres podem resultar em significativas transformações sociais ainda pouco exploradas.

Em resumo, considere três aspectos como relevantes:

- a) os gêneros discursivos estão disponíveis na sociedade e podem ser acessados por qualquer gênero social;
- b) o acesso ao gênero discursivo está relacionado com disputa de poder;
- c) o letramento acadêmico de mulheres (brancas e negras) tem relação com duas questões de poder. A primeira é a de que as mulheres passam a ter a possibilidade de ser reconhecidas como sujeitos de inteligência (atributo específico de homens na sociedade tradicional; às mulheres cabia a astúcia). A segunda é de ascensão e empoderamento, em especial, das mulheres negras.

A pesquisa que realizo sobre gênero social, utilizando a Análise de Discurso Crítica como teoria e método tem o intuito de se colocar como apenas mais um

elemento colaborador para a reflexão do gênero social e o acesso à educação de ensino superior.

As categorias textuais analíticas se limitaram apenas no significado ideacional, à modalidade e avaliação. Optei por essas duas categorias para, no resgate do estilo das entrevistadas, elaborar uma análise das identidades reveladas em seus coletivos. Aliás, interessa mais que as marcas confluem para identidades de grupos do que a busca por idiosincrasias.

Trato de três gerações de mulheres que passaram pelo processo de letramento, contudo, apenas as mulheres brancas que foram entrevistadas tiveram a oportunidade de vivenciar essa experiência. Neste caso, trabalho com grupos de gerações: a geração 1 (G1), das avós; a geração 2 (G2), das mães; e a geração 3 (G3) das filhas. E relação às mulheres negras, estou trabalhando num agrupamento de classe social.

No quarto capítulo, tratarei do conceito de letramento e de letramento crítico, a partir de Street (2012), bem como trago uma reflexão sobre os gêneros discursivos a partir de Bakhtin ([1953], 2011) e Fairclough ([1992] 2001).

#### 4 LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS

“A linguagem considerada como discurso ou prática social constitui as identidades sociais, inclusive as identidades de gênero. Todavia, não se trata de identidades fixas, [...] é preciso investigar a linguagem em processos históricos, dinâmicos, por um lado, sua relação com a prática social passada e, por outro, o papel que exerce na transformação social”

(MAGALHÃES)

Minha experiência como professora de produção textual e pesquisa acadêmica em instituições de ensino superior pública e privada por mais de quatorze anos me permite dizer que a maior dificuldade que tenho encontrado na *comunidade acadêmica*<sup>52</sup> é a insegurança dos/as alunos/as em realizar a leitura de *textos acadêmicos*. Acostumados ao estudo das escolas literárias no Ensino Fundamental e Médio, e mais recentemente de um ou outro gênero textual presente em seu cotidiano, o/a aluno/a entra na universidade desconhecedor/a de estratégias de leitura para o texto científico/acadêmico, como comenta Astromélia, em seu depoimento:

[Entrevista 1 – fragmento 3 – Astromélia]

*No Direito são aulas extremamente impositivas, são aulas, que não têm//que têm pouquíssimos recursos, né? De visual e:: isso acaba prejudicando por quê? Porque são conteúdos BASTANTE DISTANTE do nosso cotidiano. Então, assim, eu PRINCIPALMENTE tive ALGUMAS dificuldades. Eu tranquei um semestre, pra poder estudar, pra poder me adaptar ao Direito, pra poder conseguir vencer no Direito, pra entender o que o professor diz. Porque é distante da realidade. O professor fala milhares de termos que não fazem o mínimo sentido pra você, que uma pessoa comum, no dia a dia, não vai saber.*

Há ainda um outro percentual de alunos que desconhece a prática da pesquisa e espera que a formação se limite a uma preparação técnica para o mercado de trabalho. Sem reflexão teórica, sem leitura, sem produção de textos acadêmicos. Se as

---

52 Os termos “comunidade acadêmica” e “comunidade discursiva” serão, assim como em MOTTA-ROTH (1998, p. 94) “sem definição rígida de seu conceito, mas unicamente para fazer referência às normas e convenções de um grupo em relação ao discurso escrito [...]”

universidades privadas (não responsáveis pela realização de pesquisa) se limitarem a ser uma versão melhorada das antigas escolas técnicas, certamente o ensino superior brasileiro pode caminhar para o fracasso absoluto, uma vez que mais de dois terços das IES brasileiras são particulares.

A LDB é um documento que ao mesmo tempo que apresenta diretrizes para o Ensino Superior no Brasil, também defende a pesquisa nessas mesmas instituições, “Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano[...]” (BRASIL/LDB, 1996). Se a pesquisa é uma prática no cotidiano do/a professor/a universitário/a, e se também são criadas as condições adequadas para que também seja uma prática no cotidiano dos/as alunos/as, então o fluxo de gêneros acadêmicos que têm grande volume de informação e que solicitam de seu produtor também será intenso e necessário. Como ter acesso a esses gêneros? Basta estar na faculdade? E tendo acesso a eles, como saber retirar – da melhor forma possível – a informação que ele apresenta? Como o ensino superior se coloca como mediador nos processos de letramento? E dominando esse letramento essas mulheres se colocam em posição de disputa dentro do espaço acadêmico?

No item 4.1, trato do conceito de letramento e no item 4.2 do conceito de gênero, mas antes vale apresentar que a pesquisa trabalha com os conceitos de letramento acadêmico e de gênero discursivo acadêmico. Essa especificação é necessária porque entendo que nem todos os processos de letramento que ocorrem na academia são acadêmicos, e, da mesma forma, nem todos os textos produzidos na academia são acadêmicos. Como veremos na Parte C da pesquisa, algumas mulheres passaram a dominar o gênero seminário e o gênero artigo não pela mediação de professores/as, mas pelas experiências paralelas que tiveram nos centros acadêmicos, em grupos de leitura, como ocorre com Rosa G2 e Tulipa G2 (ver Tabela 4).

A academia, em decorrência da política de financiamento de bolsas, impõe a lógica do “publique ou pereça”. Segundo Motta-Roth (2001, p.11), é a quantidade de publicação que qualifica a produtividade intelectual, “Embora pesquisadores de diferentes áreas questionem o valor de uma política de publicação pautada na quantidade em detrimento de uma análise mais atenta da qualidade”. Isso abre um questionamento não só sobre a qualidade dos trabalhos escritos pelos pesquisadores, mas um questionamento sobre que gêneros são estudados no espaço acadêmico e como os alunos e alunas se apropriam desse saber.

Souza e Bassetto (2014), a partir de sua pesquisa realizada com 22 alunos do 4 ano do curso de Licenciatura em Letras, de uma faculdade pública de um estado da região Sudeste, apresentaram uma tabela com os gêneros textuais mais lidos e mais produzidos (ver Tabela 3).

Tabela 3 – Pesquisa comparativa sobre gêneros lidos e gêneros escritos por alunos de Letras

<b>TABELA 1 - Gêneros textuais lidos e produzidos pelos alunos durante o curso de graduação em Letras</b>			
<b>Gêneros textuais lidos pelos alunos</b>	<b>no</b>	<b>Gêneros textuais escritos pelos alunos</b>	<b>no</b>
1 Resenhas	22	Fichamentos	22
2 Livros Teóricos	22	Resenhas	21
3 Artigos Científicos	19	Resumos	20
4 Resumos	17	Monografias	17
5 Fichamentos	16	Projetos de Iniciação Científica (IC)	10
6 Monografias	14	Artigos Científicos	06
7 Dissertação [sic]	11		
8 Projeto de IC	10		
9 Tese	08		

Fonte: SOUSA; BASSETTO, 2014, p. 91

A pesquisa indica a relação com um considerável número de gêneros próprios da comunidade acadêmica. No entanto, como a pesquisa constata, apesar de um grande número de alunos ter a possibilidade de realizar a leitura de artigos científicos, apenas um número muito pequeno é produtor do mesmo gênero. Isso implica que ter acesso por meio da leitura não cria as condições para que os alunos produzam pesquisa.

[...] no contexto de ensino e pesquisa em terceiro grau, o entendimento dos gêneros, categorias e valores com os quais as várias disciplinas trabalham em torno do seu objeto de estudo é condição para se saber o que pode ou deve ser dito na disciplina (Kuhn, 1970). Nesse caso, a produção textual tem o papel primordial de formular representação de uma dada “realidade” significativa para o conjunto da área, ou seja, o papel de possibilitar a formulação de um conjunto de significados socialmente compartilhados pelos membros de disciplinas específicas (Lopes & Dulac, 1998: 35). Assim, é no processo dialógico entre os pares da disciplina que se produz o processo cognitivo, que vem a ser legitimado quando posto publicamente na forma da sua escrita (MOTTA-ROTH, 1998, p. 95).

A publicação é uma forma de diálogo entre pares, uma forma de interação entre membros da comunidade acadêmica, respeitando regras e convenções, isto está posto, mas a interação reativa não tem gerado motivação suficiente para que alunos/as-

pesquisadores/as escrevam esse tipo de texto.

Estou diante de três questões: a) a universidade tem um conjunto de gêneros próprios da sua prática social e o aluno pode ou não vir a conhecê-los; b) a universidade possibilita o acesso ao gênero, mas não cria estratégias de letramento capazes de motivar a leitura e a produção de textos; c) o tratamento dado a homens e mulheres em relação aos gêneros acadêmicos é diferenciado (e esse aspecto merece atenção em uma nova pesquisa onde se passa comparar dados de homens e mulheres, brancos e negros). Dessas questões, não é possível tratar do processo de diferenciação de tratamento, uma vez que só levantei dados em relação ao coletivo de mulheres, mas é possível descrever, a partir das narrativas dessas mulheres, como elas percebem esse estímulo.

Faço um parêntese, contudo, para observar que estudos complexos, como os desenvolvidos por Moss (2007), dedicam-se a compreender a relação entre letramento e gênero social. Pesquisadora, em resposta ao baixo desempenho que alunos do sexo masculino apresentavam no Reino Unido, EUA, Canadá e Austrália, desenvolveu uma pesquisa que relaciona gênero (social), letramento e sucesso escolar. Ela compreende que gênero e letramento se entrelaçam quando meninos e meninas estão em processo de aprendizagem, e esses saberes apresentam-se como significativos nas disputas de micropoder que definem as posições sociais com base na evidência das hierarquias das habilidades. O fracasso dos meninos ocorreria pelo distanciamento do currículo das escolas à sua forma de perceber, de pensar o mundo, quando valoriza mais textos literários, que seriam mais significativos (considerando seu contexto de análise) para as meninas. Ela pergunta: “[...] é inclusiva a compreensão do desenvolvimento das práticas de letramento na escola?” (MOSS, 2007, p. 60). Dada a relevância de seu questionamento, trago essa mesma questão a esta pesquisa: “é inclusiva a compreensão do desenvolvimento das práticas de letramento” nas instituições de ensino superior?

Entendo que a relação entre letramentos e gêneros discursivos, assim como se apresenta, parece ser indissociável. Assim, ao mesmo tempo que valorizo o trabalho desenvolvido por Moss (2007), reforço a necessidade de realizar este estudo numa perspectiva feminista, analisando as experiências das mulheres. Segundo Jane Felipe (2007, p. 78),



Nas três últimas décadas, o conceito de gênero ganhou considerável visibilidade no meio acadêmico, bem como nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais, na militância político-partidária, ocupando um espaço importante nas políticas públicas. Várias iniciativas têm sido tomadas no sentido de promover a igualdade de gênero e os direitos sexuais das chamadas minorias.

Os estudos feministas sobre gênero social têm colaborado de forma significativa para a ampliação de estudos que relacionam linguagem e gênero social ou discurso e gênero social, ampliando o debate em diferentes esferas sociais. A presente pesquisa relaciona gênero social, letramento, gênero discursivo e análise de discurso crítica. Demonstrando, assim, que a academia dialoga de forma interdisciplinar e integrada, porque – por exemplo, neste estudo – está preocupada em as questões de gênero, de letramento, de gênero discursivo, quando ao mesmo tempo dialoga para fora da universidade: com Ongs e com o movimento de mulheres. Essas vozes também precisam ser ouvidas.

Neste capítulo, tratarei do conceito de letramento e do conceito de gênero discursivo, para abordar sobre o letramento acadêmico como um processo de empoderamento das mulheres.

#### **4.1 Sobre qual letramento estamos falando?**

É um erro acreditar que um processo eficaz de interação com os símbolos gráficos organizados na forma de texto seja capaz de empoderar grupos não-escolarizados. Isso, por si só, é insuficiente. Bagno (2007) problematizou o mito de que “o domínio da norma culta é instrumento de ascensão social”. Não é suficiente saber ler e escrever a forma padrão da língua; outras variáveis precisam ser consideradas.

Em sua pesquisa etnográfica sobre a construção da identidade de mulheres, realizada em Paranoá, Magalhães (1995, p. 209) caracterizou, baseada em textos jornalísticos, uma segmentação social baseada no uso da escrita:

Embora reconheça que a escola brasileira não ensina, a reportagem da revista assume uma posição de defesa do que venho chamando mito do português correto (Magalhães, 1994). Segundo esta noção de língua, derivada da gramática tradicional, os brasileiros estão divididos em duas classes: os que cometem “erros de português” e os que se comportam segundo as normas historicamente consagradas da gramática.

O ensino de língua no Brasil está ainda hoje, duas décadas depois, carregado de

muitos preconceitos e mitos. Tratarei disso mais adiante.

No sentido do questionamento de conceitos, Street (2012) problematiza o termo “Letramento”. Para ele, tanto há letramentos múltiplos, como há multiletramentos. Existem letramentos múltiplos porque, da mesma forma, são múltiplas as culturas. Preocupado com a reificação dos significados, diz: “[...] a cultura é um processo que é contestado, não um inventário dado de características” (STREET, 2012, p.72). Para Street (2012), a comunidade precisa estar aberta às mudanças que podem acontecer tanto na cultura quanto nas práticas de letramento.

Já o termo “multiletramentos”, utilizado pelo Novo Grupo de Londres (New London Group, 1996), é definido como “formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual” (STREET, 2012, p.72-3).

Apesar da academia já estar familiarizada com a nomenclatura dos novos estudos: “letramento”, “letramento crítico”, “letramentos múltiplos” ou “multiletramentos”, “O cenário teórico em que se encontram as escolas brasileiras ainda opõe o “letramento autônomo” ao conceito de “alfabetização”. Nesse contexto, podem ocorrer conflitos entre práticas discursivas dos alunos/as e as que são propostas pelo sistema educacional experienciado pelos professores/as<sup>53</sup>. Em vez de optar pelas práticas discursivas dos alunos/as, prefere-se vivenciar, em sala de aula, eventos de letramento que consolidam as práticas discursivas da classe dominante (KLEIMANN, 1995). Um aspecto dessa escolha é a desvalorização da língua oral, praticamente retirada de sala da aula tradicional.

Faz-se necessário compreender porque o confronto entre os termos “alfabetização”, “letramento autônomo” e “letramento ideológico” é importante. Para Street (2014, p.159), o letramento autônomo “tem dominado os estudos por tempo demais”.

No Brasil, o Modelo Autônomo de Letramento é o que predomina nas escolas. Segundo Kleiman (1995, p.21): “As práticas de uso da escrita na escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado parcial e

---

<sup>53</sup> É preciso reconhecer que o Brasil é um país com uma dimensão continental, qualquer mudança no Sistema Nacional de Ensino brasileiro tanto leva tempo para ser construída com a participação efetiva da comunidade acadêmica (por exemplo, os Planos Nacionais de Educação, que se basearam nas Conferências Nacionais de Educação), como leva tempo no momento de retirar as leis sancionadas e leva-las para o chão da sala de aula.

inadequado”

O Modelo Autônomo de Letramento, assim defendido por Ong (1982), fortalece o que Graff (1979, *apud* KLEIMAN, 1995, p.34) vai denominar de “mito do letramento”. Além de questionar o “mito do letramento”, os “Novos Estudos de Letramento” contestam a tese de Ong (1982) sobre a existência de uma diferença radical entre sociedades iletradas e letradas (tese da “grande divisão”, construída pelo letramento autônomo). Essa distinção (entre letrados e iletrados) implica uma forma diferenciada também “nos modos de raciocinar, capacidades cognitivas” (STREET, 2014, p.38). Portanto, defende que as sociedades mais desenvolvidas social e tecnologicamente são as letradas (MAGALHÃES, 2012). Defende também que os indivíduos que têm “baixo desempenho em testes tradicionais de letramento também [apresentam] limitadas habilidades cognitivas e sociais” (OECD, 1995; OAKHILL; BEARD; VINCENT, 1995, *apud* STREET, 2012, p. 82).

Baseado em pesquisas etnográficas, Street (2012, p. 82) defende:

[...] membros de sociedades com pouco ou nenhum letramento podem, não obstante, desempenhar os complexos processos cognitivos, atingir a consciência metalinguística e realizar as operações lógicas que Godoy, Ong e Olson e outros atribuíram à sociedade letrada. As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas. [...]

Street (2012) faz ainda uma distinção entre práticas de letramento e eventos de letramento. Define os eventos de letramento como:

Penso que 'eventos de letramento' é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características. (p.75)

Sobre práticas, diz Street (2012, p. 76):

[...] Penso que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe um significado. [...] Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento [...]

O termo “letramento”, apesar de amplamente usado em trabalhos da área da Linguística e da Educação, ainda não está dicionarizado. Esse, contudo, é o menor dos problemas. É preciso que a incorporação de seu conceito seja assumida como prática pedagógica. Magalhães (2012) traz uma reflexão importante e necessária sobre pesquisadores, como Saviani (1983) que pedem a retomada das discussões iniciadas por Freire. Construídos desde 1962<sup>54</sup>, os Planos de Educação do Brasil trazem hoje um caráter participativo, mas os avanços são pequenos em relação ao que é desejado como construção participativa de uma educação crítica. As universidades precisam retornar ao tema, criando estratégias de amplo compartilhamento de informação com a sociedade.

Tratar letramento como prática social é compreender para além da capacidade avaliativa (individual) dos sujeitos reagirem a textos escritos, por esta razão torna-se uma questão que se apresenta como cada vez mais necessária. A defesa de um “modelo ideológico” de letramento - em oposição ao “modelo autônomo” - implica também a busca da compreensão de como as pessoas usam, quais as suas necessidades e qual a relação desses usos com os diversos contextos culturais e sociais. Os estudos sobre letramento ideológico têm influenciado pesquisadores/as brasileiros/as desde os anos 1990, e muitos outros/as pesquisadores/as têm compreendido que estudos críticos precisam ainda ser uma prioridade na agenda do letramento no Brasil.

Ter acesso a uma educação que trabalhe na perspectiva de um letramento ideológico é criar condições para as transformações individuais e sociais, pois meninos e meninas passarão por uma educação que os emancipa como sujeito social crítico.

Nesta pesquisa, preciso considerar a possibilidade de mulheres negras sequer conseguirem ter acesso à educação. Somente depois, levantarei a possibilidade dessas mulheres entrevistadas terem passado pelo letramento ideológico.

---

54 O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1962, na forma de plano de distribuição de recursos. É assim descrito mesmo que as constituições de 1934, 1967 e 1988 tenham planos de educação no corpo de seu texto. Vale lembrar também que em 1931, foi instituído o Conselho Nacional de Educação.

## 4.2 Acesso a gêneros acadêmicos como transformação social

Considerando que o ensino superior possibilita o acesso a gêneros acadêmicos como resenha, resumos, fichamentos e artigos científicos, e considerando que o letramento acadêmico possibilita às mulheres oportunidades de vivências dentro da academia em grupos de pesquisa, em programas de pós-graduação, bem como amplia a possibilidade de essas mulheres também serem professoras universitárias, compreendo que o engajamento dos profissionais de educação com o ensino dos gêneros não deve ser superficial, limitando-se à apresentação de cada um deles, mas que possibilite o envolvimento das alunas ao ponto delas desejarem querer saber sobre e serem capazes de produzir sozinhas.

É preciso, contudo, evitar “falsas esperanças” do que pode significar o acesso aos gêneros discursivos, assim como aquelas que podem ser geradas em relação à “aquisição do letramento para perspectivas de trabalho, mobilidade social e realização pessoal” (STREET, 2014, p.33). O tema deste item 4.2, “Acesso aos gêneros acadêmicos como transformação social”, é assim apresentado tanto no sentido da necessidade de mudança das práticas pedagógicas acadêmicas, quanto no sentido de novas possibilidades de vivências que se apresentam para aqueles que dominam os gêneros discursivos acadêmicos. O letramento acadêmico e o domínio dos gêneros produzidos na academia não são os únicos fatores que interferem para que essas vivências ocorram e para que as transformações individuais e coletivas se estabeleçam.

Este item, além de apresentar um quadro dos estudos sobre gênero discursivo, dividimos em seis subitens que tratam da relação entre texto e gêneros discursivos, do hibridismo nos gêneros discursivos, outro sobre suas funcionalidades, um ainda sobre as formas de interação em eventos sociais, um penúltimo sobre cadeias de gêneros e, por fim, uma crítica à conjuntura.

As questões de gêneros discursivos foram amplamente estudadas a partir da segunda metade do século XX (BHATIA, 2001, ARAÚJO, 2004, MOTTA-ROTH, 2008; SOLIN, 2011), por estudiosos de várias correntes linguísticas. Candlin (1993, *apud* BHATIA, 2001, p. 102) afirma que esse conceito teria encontrado nesse tempo histórico – por ter despertado o interesse em pesquisadores das mais diversas áreas – que ele qualificou como seu momento oportuno. De tal forma que, na mesma medida que existem estudos sobre gêneros discursivos, também existe uma tentativa de

compreender como esses estudos se organizam historicamente. Se para alguns, essa diversificação pode ser considerada uma vantagem, para Bhatia (2001, p. 103) é considerada uma desvantagem: “Uma das desvantagens de tal popularidade é que quanto mais popular um conceito se torna, mais variações de interpretação, orientação e estruturação são encontradas na literatura existente”.

Solin (2011) defende que a influência mais importante dos estudos de gênero discursivo pode ter sido de Bakhtin.

O conceito de gênero começou a ser amplamente utilizado na linguística somente na década de 1970. Influências foram extraídas do estudo de registros, iniciado na década de 1960 (por exemplo, Halliday et al., 1964, também ver Dittmar 1995), sociolinguística e antropologia linguística (por exemplo, Hymes 1974), bem como do folclore e dos estudos literários. Talvez a influência teórica mais importante para a pesquisa de gênero em linguística tenha sido o filósofo e investigador da literatura russo Mikhail Bakhtin (ver Björklund 2005). Em seu clássico ensaio "The problem of speech genres" (1986, originalmente publicado em 1953), Bakhtin afirma que todo uso da linguagem está necessariamente enquadrado em tipos genéricos: o gênero é uma pré-condição para a comunicação, para a criação e interpretação de textos. Portanto, é impossível a comunicação fora dos gêneros: "Falamos apenas em gêneros de fala definidos, isto é, todos os nossos enunciados têm *formas típicas de construção definidas e relativamente estáveis*" (1986: 78, *italico original*) (SOLIN, 2011, p.120, tradução da pesquisadora)<sup>55</sup>.

Para a pesquisadora (SOLIN, 2011), na contemporaneidade, os estudos de gênero discursivo ganham visibilidade ao ponto de haver pesquisas dedicadas ao tema como o primeiro congresso realizado em 1992 em Ottawa, com novas edições em Vancouver (1998) e Oslo (2001) e, mais atualmente, uma série de congressos vem sendo organizados no Brasil com o nome Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais (SIGET).

Na perspectiva das pesquisas desenvolvidas por Motta-Roth (2008), baseada também em Bhatia (2004), os estudos de gêneros discursivos têm três fases. No quadro

---

<sup>55</sup> The concept of genre began to be widely used in linguistics only in the 1970s. Influences were drawn from the study of registers, begun in the 1960s (e.g. Halliday et al. 1964; see also Dittmar 1995), sociolinguistics and linguistic anthropology (e.g. Hymes 1974), as well as from folklore and literary studies. Perhaps the most important theoretical influence for genre research in linguistics has been the Russian philosopher and literary scholar Mikhail Bakhtin (see Björklund 2005). In his now classic essay "The problem of speech genres" (1986, originally published in 1953), Bakhtin makes the claim that all language use is necessarily framed within generic types: genre is a precondition for communication, for the creation and interpretation of texts. It is therefore impossible to communicate outside genres: "We speak only in definite speech genres, that is, all our utterances have definite and relatively stable typical forms of construction of the whole" (1986:78, original italics).

a seguir (Quadro 13) sistematizo a sua percepção histórica dos estudos de gênero.

Quadro 13 – Descrição da história dos estudos de gênero discursivo  
segundo Motta Roth (2008, p.344-346)

<b>período</b>	<b>autores</b>	<b>caracterização</b>
<b>1 fase</b> 1960, 1970 e início de 1980	Beaugrande & Dressler (1981)	São estudos que valorizam a textualização, verificando a recorrência de elementos léxico-gramaticais dentro da sentença.
<b>2 fase</b> 1980 e 1990		Preocupados com a macroestrutura textual, procuram esclarecer como o texto se organiza, descrevendo e analisando as estruturas retóricas ou esquemáticas. Nesta fase, o contexto não é um elemento valorizado
Escolas e abordagens da <b>2 fase</b>	A <b>escola britânica</b> de ESP, formada por autores como Swales (1990) e Bhatia (1993) – sociorretórica	foco na organização retórica dos “tipos de textos, definidos por suas propriedades formais bem como por seus objetivos comunicativos dentro de contextos sociais” (Hyon 1996: 695)
	<b>Escola Americana</b> da nova retórica ou <b>sociorretórica</b> , representada por Bazerman (1988) e Miller (1984)	com foco nos contextos sociais e nos atos de fala que os gêneros realizam numa dada situação (Hyon 1996:696)
	A Escola <b>Sistêmico-Funcional</b> de Sidney, representada por Halliday e Hasan (1985/1989) e Martin (1985/1989)	foco na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais.
	<b>Escola Suíça</b> , representada por autores como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joachin Dolz ( <b>interacionismo sócio-discursivo</b> )	“Tomando o trabalho de J.-P. Bronckart como exemplo, pode-se dizer que o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) teoriza centralmente sobre a semiotização das relações sociais, tendo como base o trabalho do Círculo de estudos de Lev Vygotsky (Bronckart 1999:13; Bronckart 2006:7; 9-10; 15) e o conceito de ação social, desenvolvido nas teses de Gertrude Elizabeth Margareth Anscombe (1957) e Jürgen Habermas (1987) (cf.: Bronckart 2006:15; 46)”
<b>3 fase</b> 1990 e 2000	Mikhail Bakhtin Norman Fairclough ( <b>sociológico ou sócio-histórico</b> )	Elementos externos passam a ser considerados no momento da contextualização do discurso.

Apresento também a proposta de sintetização realizada por de Motta-Roth (2008) sobre as abordagens dos gêneros discursivos, contudo fiz o seu texto dialogar com considerações de Solin (2011):

a) As abordagens sociosemióticas (HALLIDAY; HASSAN; MARTIN; KRESS), desenvolvida pela Escola Sistêmico-Funcional de Sidney, valorizam o enfoque da léxico-gramática e das funções desempenhadas por elas nos contextos sociais. Para Solin (2011, p.122), Martin, Christie e Rothery são os principais estudiosos da Escola de Sidney. Também é Solin que diz:

Assim, a definição clássica de Sidney sobre os gêneros é que eles são "processos sociais orientados por propósitos" (Martin 1997: 13). O argumento é que os textos se desenrolam por meio de etapas, uma vez que a ação social costuma levar mais de um passo para realizar. As etapas são orientadas pelo propósito no sentido de que quando elas não se desenrolam como esperado, é provável que haja um sentido de incompletude. (SOLIN, 2011, p.122)<sup>56</sup>

Mas também há uma outra característica importante para esta escola, os diferentes recursos léxico-gramaticais estão associados ao tipo de cena [situação] em que os gêneros estão inseridos.

b) As abordagens sociorretóricas analisam a organização retórica dos textos, considerando os seus propósitos comunicativos – aqui representadas pela Escola Britânica e Escola Americana da Nova Retórica). Para Solin (2011), desenvolvidas também na América do Norte entre os anos de 1980 e 1990, diferem da escola de Sidney em vários aspectos. “Em vez de tratar os gêneros como recursos culturais amplamente disponíveis, os gêneros são analisados como socialmente situados, geralmente dentro de comunidades profissionais ou disciplinares particulares” (2001, p. 123). Um texto de Miller (1984), caracterizado como “texto-chave” por Solin, apresenta que “uma definição retórica do gênero deve ser centrada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para realizar” (MILLER, 1984, p. 151 *apud* SOLIN, 2011, p.124)<sup>57</sup>.

Os estudos desenvolvidos por Swales são caracterizados, por Solin (2011) como Inglês para Propósitos Específicos. “No entanto, a agenda de pesquisa de gênero ESP não é tão distinta ou teoricamente elaborado como os da Escola de Sidney ou da Nova Retórica” (SOLIN, 2011, p. 125)<sup>58</sup>. Essa seria a razão que influenciaria os pesquisadores a seguirem tanto os modelos de análise sistêmico-funcionalistas quanto os de orientação na nova retórica (e sociorretórica).

c) As abordagens sociodiscursivas (ADAM, 1990; BRONCKART, 1999, 2006; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MAINGUENEAU) – associada ao título de Escola Suíça

---

<sup>56</sup> Thus, the classic Sydney definition of genres is that they are “staged goal-oriented social processes” (Martin 1997: 13). The argument is that texts unfold through stages, since social action usually takes more than one step to accomplish. The stages are goal-oriented in the sense that when they do not unfold as expected, there is likely to be a sense of incompleteness.

<sup>57</sup> “a rhetorically sound definition of genre must be centred not on the substance or the form of discourse but on the action it is used to accomplish”

<sup>58</sup> However, the agenda of ESP genre research is not as distinctive or theoretically elaborate as those of the Sydney School and New Rhetoric.



- valorizam mais o aspecto social do que a estrutura da linguagem. Os estudos realizados por Bronckart (1999) são distintos daquele desenvolvido por Dolz e Scheneuwly (2004). Ligado ao Interacionismo sociodiscursivo, Bronckart (1999) demonstra interesse “por questões epistemológicas (comportamentais, do indivíduo), enquanto que Schneuwly e Dolz (2004) se voltam para o ensino do gênero de texto como ação social em sala de aula, preocupando-se, portanto, com o ensino” (MACHADO; PEREIRA, 2009, p. 127)

d) As abordagens sócio-históricas ou sociológicas (BAKHTIN, [1929] 2006, [1953] 2011; FAIRCLOUGH, 1989, [1999] 2007) valorizam o contexto, e Fairclough, em especial, as condições de produção, distribuição e consumo dos gêneros discursivos.

Uma crítica à proposta de Motta-Roth ocorre em decorrência da apresentação pontual da influência do filósofo Bakhtin. Apesar dos estudos realizados por Aristóteles (1982, 2012), que apresenta distinções entre épico, tragédia e comédia, e dos estudos realizados no Renascimento (SOLIN, 2011), Bakhtin é considerado o precursor dos estudos de gêneros do discurso. Ele influencia mais diretamente os novos estudos no entreséculos (XX – XXI), contudo nenhum estudo sobre gênero foge da influência das obras “*Estética da criação verbal*” (BAKHTIN, [1979] 2011), e “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*” (BAKHTIN, 2006).

Por outro lado, Fairlough ([1992] 2001) traz uma proposta de estudos de gênero que se amplia a cada trabalho. Seu trabalho é um roteiro de análise com alguns conceitos relevantes, usados em estudos mais recentes. O tema gênero discursivo tem sido amadurecido nos estudos críticos do discurso, mas é necessário dar maior atenção a conceitos como hibridismo, transmutação, assim como o próprio conceito de cadeia em sua diferenciação de constelação (SWALES, 2004), além de uma argumentação mais detalhada sobre a recusa à postura sociorretórica, que tem sido recorrentemente assumida como a mais adequada para o ensino de gêneros discursivos acadêmicos.

Solin (2011) considera o conceito de gênero como complexo e controverso. Isso decorreria da forma como são realizados os estudos sobre o assunto nas diferentes escolas. Ela critica a perspectiva que vê o gênero como classe, quando nota: “O que a maioria das pesquisas têm em comum, entretanto, é o pressuposto de que os gêneros discursivos como formas de práticas semióticas são baseados socialmente”<sup>59</sup> (2011, p.119) Ela compreende que o conceito, tal como se apresenta, orienta o pesquisador/a

---

59 “What most approach have in common, however, is the assumption that genres as forms semiotic practice social are socially based”

para valorizar aspectos como convenções, tipificações, recorrências e standardizações, enquanto que poderia, de acordo com Devitt (2004, p. 33, *apud* SOLIN, 2011, p.119) “requerer multiplicidade, ações múltiplas realizadas por muitas pessoas”.<sup>60</sup>

O conceito de gênero, em Bakhtin ([1953], 2011) envolve três elementos: Conteúdo (temático) ou tema, estilo da linguagem e construção composicional. Para caracterizar tema, busco o conceito elaborado por Bakhtin ([1929] 2006, p. 133):

Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação *como um todo*. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação.

Mais adiante, nessa mesma obra, Bakhtin conclui: “[...] o **tema** da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na **composição** (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (idem).

Sobre a relação entre significação e tema, Bakhtin ([1929] 2006, p. 134) afirma:

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é a reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada [...] sem fazer dela o elemento de um tema [...].”

Assim, posso identificar o tema se considerarmos todo o processo enunciativo.

Como disse, são três elementos: tema, construção composicional e estilo. Bakhtin compreende que o último deles estabelece com o gênero uma “relação orgânica e indissolúvel” ([1953] 2011, p. 266). Os estilos não são aspectos individuais dados aos textos, mas características intrinsecamente associadas ao tema.

---

60 “require multiplicity, multiple actions by multiple people”

[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de um dado campo; é a esses gêneros que corresponde determinados estilos. [...] O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva [...] O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento [...] (BAKHTIN, [1953] 2011, p. 266)

Para o filósofo, apesar de o estilo ser um elemento passível de ser estudado de um modo separado, isso tem ocorrido de uma forma “nociva”, gerando – já à sua época – uma série de reflexões sobre as diferentes abordagens. Bakhtin manifesta o desejo de estudos mais profundos sobre “estilo em geral e estilo individual”.

Fairclough ([1992] 2001, p.127) escreve: “As origens e as motivações imediatas da mudança no evento discursivo repousam na problematização das convenções para produtores ou intérpretes, que pode ocorrer de várias formas”. Com base nos conceitos de Bakhtin ([1929] 2006; [1953] 2011) para gêneros primários e secundários, poderia esboçar uma interferência maior dessas convenções (sociais) nos gêneros primários.

Os gêneros primários são aqueles que não precisam de planejamento, são carregados de espontaneidade, como conversas casuais. Por sua vez, os gêneros secundários são os que precisam de um planejamento mais elaborado e que exigem do enunciador ou enunciativa um amplo conhecimento da “estrutura composicional” (BAKHTIN, [1953], 2011, p. 261). Minha reflexão sobre esses conceitos é a de que, presa aos moldes sociais da polidez, a variação linguística ocorre por questões socioculturais. Por exemplo, as diferenças de cumprimento entre as pessoas ricas ou pobres, brancas, indígenas ou negras, do nordeste ou do sudeste do Brasil podem variar de acordo com as regras sociais e culturais dos grupos que ali estão (avançarei nessa questão a seguir).

Estou de acordo com Fairclough ([1992] 2001; [1999] 2007; 2003) quando apresenta uma nova nomenclatura para substituir a proposta de Bakhtin ([1929] 2006; [1953] 2011): “gêneros primários” e “gêneros secundários”. Fairclough (idem) propõe “pregêneros” e “gêneros”. Em ambos há um conjunto de regras (muitas delas sociais) e em diferentes esferas é possível criar contínuos que se aproximam de formas menos flexíveis de gêneros discursivos a formas mais flexíveis.

Rojo (2005), no trabalho intitulado *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*, traz uma valorosa contribuição aos estudos, porque não

só elenca de forma sistemática duas perspectivas distintas, mas porque fundamenta as escolhas de autores que se aproximam de uma ou outra. Para ela:

[...] Ambas as vertentes encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos-, na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p.185)

Discordo daqueles que se agrupam nos estudos de gêneros de textos ou gêneros textuais, inclusive por um argumento que Bronckart<sup>61</sup> (1997 *apud* ROJO, 2005) apresenta e que dialoga com Bakhtin ([1929] 2006).

Segundo o autor [BRONCKART], embora o critério mais objetivo que poderia ser utilizado para identificar e classificar os gêneros seja o das unidades e regras linguísticas específicas que eles mobilizam, **se cada texto constitui uma unidade de produção verbal e pode, legitimamente, ser considerado unidade comunicativa, o gênero ao qual ele pertence não pode nunca ser completamente definido por critérios linguísticos.** Donde o autor também conclui que somente os diferentes segmentos [sequências textuais] que compõem o gênero podem ser reconhecidos e classificados na base de tais critérios (ROJO, 2005, p. 190).

O que destaco na citação é um argumento contra a escolha do termo textual, porque o que está em questão não é um produto acabado e recortado do evento, apartado do momento de sua realização. Fairclough ([1992] 2001, p. 161) define gênero como um “conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado”. O conceito é alterado em suas obras posteriores, como consta em Bessa (2007), Batista Jr. (2009) e Figueiredo (2009). Em sua obra de 2003, Fairclough apresenta a seguinte definição: “Gêneros discursivos são os aspectos especificamente discursivos de formas de agir e interagir durante eventos sociais [...]”<sup>62</sup>(2003, p. 65). Posteriormente, ele apresenta o questionamento: “Nós questionamos como ele [o gênero discursivo] figura e contribui para a ação e interação social em eventos”<sup>63</sup>. Figueiredo (2009, p. 9) interpreta esse último conceito como “formas particulares de relações sociais entre agentes sociais (indivíduos e

61 Bronckart (1997, p. 75 – 76 *apud* ROJO, 2005, p. 190) nos fala de *gênero de texto e tipo de discurso*.

62 “Genres are the specifically discourse aspect of ways of acting and interacting in the course of social events[...].”

63 “we are asking how it figures within and contributes to social action and interaction in social events”

organizações).

Entendo, que toda ação linguística resulta numa intervenção social por meio de um gênero (ou mais), do texto produzido na situação comunicativa específica, com regras específicas de comunicação e com falantes que podem fazer escolhas em relação às regras sociais ou culturais e às regras da composição textual.

A enunciação individual (a “parole”), contrariamente à teoria do objetivismo abstrato, não é de maneira alguma um fato individual que, pela sua individualidade, não se presta à análise sociológica. Com efeito, **se assim fosse, nem a soma desses atos individuais, nem as características abstratas comuns a todos esses atos individuais das “formas normativamente idênticas” poderiam gerar um produto social** [a nosso modo de ver: um gênero]. O subjetivismo individualista tem razão em sustentar que as enunciações isoladas constituem substância real da língua e que a elas está reservada a função criativa na língua. Mas está errado quando ignora e é incapaz de compreender a natureza social da enunciação e quando tenta deduzir esta última ao mundo interior do interlocutor, enquanto expressão desse mundo interior (BAKHTIN, [1929] 2006, p. 126).

Se considerarmos (BAKHTIN, [1929] 2006, p. 126), as ações individuais alimentam as características abstratas comuns, mas ao mesmo tempo a sua produção é motivada e moldada por normas.

Em sua proposta de caracterização de gênero, Solin (2011) apresenta diferentes enfoques de pesquisas sobre gênero discursivo baseados nos estudos da linguagem. Inicia refletindo sobre a proposta de Bakhtin (1986, *apud* SOLIN, 2011), passa pela Escola de Sidney, pela Nova Retórica e pelo Inglês para Propósitos Específicos. As duas últimas defendem o estudo de gêneros por meio de metodologias etnograficamente orientadas. As considerações de Solin são relevantes e estarão presentes no decorrer desta tese.

Como já anunciei, compreendo que o gênero discursivo ocorre no processo social e depende do processo comunicativo. Nele, são feitas as escolhas (uma seleção polifônica ou mesmo monofônica) em termos de *pregêneros* e gêneros que podem estar no texto (material linguístico). O que o gênero não registra é um conjunto de sutilezas entre falantes, contexto, situação específica.

Considero que o gênero discursivo tenha também, como afirma Bakhtin ([1953] 2011), tema, estrutura composicional e estilo. Para além disso, há, como registra Fairclough (2009), as regras. Então, como indica Figueiredo (2009), há aspectos pragmáticos, semióticos, semânticos, sintáticos e lexicais. As escolhas que vão de um campo não-textual para um campo textual (ou as duas coisas ao mesmo tempo).

Meurer (2005, p.83), em seu artigo *Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough* apresenta sete observações gerais sobre a ADC que foram discutidas ao longo de seu texto, chamo a atenção do leitor/a para a sexta observação: “Todo texto se acha numa *corrente contínua* de outros textos e é localizado historicamente. Cada texto responde a – e pode provocar ou coibir – outros textos”. Veja sobre “cadeia de gêneros” adiante.

A explicação de Meurer (2005) sobre *corrente* ou *cadeia* de textos – conceito de Fairclough ([1992] 2001) – limitou-se a um parágrafo que tratava da relação de dialogicidade de um texto com outro, apresentada em Bakhtin ([1953] 2011). Entendo que os enunciadores são produtores (livres) de textos, que – mediante regras sociais – fazem escolhas quanto aos gêneros, aos pregêneros, à organização textual e até ao léxico. Os atos que resultam na produção de textos são passíveis de estudo, porque são os atos que implicam escolhas. As escolhas não são ideais, tampouco arbitrárias – por mais que sejam diretrizes. A margem de liberdade textual é ampla, mesmo nos textos mais tradicionais, sendo a produção de um texto não-previsto algo possível, mesmo que não seja socialmente aceitável. Um exemplo a ser recordado é o caso do relatório do escritor de *Vidas Secas*, Graciliano Ramos, quando prefeito (1928-1930) de Palmeira dos Índios, em Alagoas<sup>64</sup>. Outro caso recente foi o registro de um boletim de ocorrência, realizado por um policial de Contagem, município de Minas Gerais. O policial será julgado por uma comissão por ter realizado o registro de um crime na forma de um poema (TRIGINELLI, 2013).

Por essa razão, adoto o termo gênero discursivo (que pode ser, não a meu gosto, substituído pelo termo “gênero do discurso”), porque se considerarmos o evento em si, com toda a sua complexidade enunciativa, as escolhas linguísticas são determinantes nas relações de poder, assim também o seu estudo é um caminho para a compreensão de como opera a ideologia por meio do discurso.

“Do ponto de vista da ADC, portanto, a análise de gêneros focaliza o papel dos gêneros nas ações e interpretações que ocorrem em eventos sociais” (FIGUEIREDO, 2009, p.9). Ou seja, na perspectiva da ADC, não é analisado apenas o agenciamento dos sujeitos em relação à elaboração dos gêneros (considerando estrutura, estilo, tema), mas também as ações de interpretação, as leituras realizadas desse gênero em eventos sociais.

---

64 Quando prefeito, o escritor elaborou um relatório (10 de janeiro de 1929) para o governador de Alagoas prestando contas do exercício de seu mandato com um texto subjetivo e literário. Fonte: site oficial do escritor Graciliano Ramos. Disponível em: <http://graciliano.com.br/site/2013/07/graciliano-ramos-o-politico-ordem-na-literatura-e-na-administracao/>

Para Fairclough (2003), os gêneros discursivos não são somente formas de relações sociais como também são importantes para manter as relações estruturais da sociedade contemporânea. Ele utiliza de forma recorrente o termo “governança” para dizer que há gêneros que asseguram a manutenção de uma ordem de poder entre instituições como, por exemplo, mídia e universidade.

Segundo o teórico, são seis os aspectos que resumem suas reflexões sobre gênero.

1. The forms of action and interaction in social events are defined by its social practices and the ways in which they are networked together.
2. The social transformations of new capitalism can be seen as changes in the networking of social practices, and so change in the forms of action and interaction, which includes change in genres. [...]
3. Some genres are relatively 'local' in scale, associated with relatively delimited networks of social practices (e.g. within an organization such as a business).
4. Change in genres is change in how different genres are combined together. [...]
5. A chain of events may involve a chain or network of different, interconnected texts which manifest a 'chain' of different genres.
6. A particular text or interaction is not 'in' a particular genre – it is likely to involve a combination of different genres (FAIRCLOUGH, 2003, p.66).

Trato desses aspectos separadamente, porque proponho aprofundar o diálogo quanto a questões que considero polêmicas.

#### ***4.2.1 Forma de (inter) ação em eventos sociais***

O primeiro aspecto diz respeito à **forma de (inter) agir em eventos sociais**. Para Fairclough (2003), os gêneros discursivos são definidos pelas práticas sociais e pela maneira em que elas estão socialmente enredadas, relacionadas.

[...] as sociedades modernas desenvolveram práticas que são altamente complexas em suas formas e relações sociais de produção e nas redes de práticas que elas adentram e que atraem cada vez mais teorias especializadas em sua reflexividade. Elas são frequentemente organizadas cruzando grandes distâncias de tempo e espaço – globalizado – e dependem de sofisticadas tecnologias de mediação. **Práticas cotidianas face-a-face são cada vez mais dependentes (ou deveríamos dizer “cada vez mais colonizadas por”) dessas essas práticas complexas**, ao mesmo tempo em que se apropriam delas (CHOULIARACHI; FAIRCLOUGH, [1999] 2007, p. 41 – 42)<sup>65</sup>

<sup>65</sup> In Chapter 2 we claimed that modern societies have developed practices which are highly complex in their forms and social relations of production, and in the networks of practices they enter into, and which draw increasingly upon specialised theories in their reflexivity. They are often organised across great distances of time and space – ‘globalised’ – and depend upon sophisticated Technologies of

As relações entre discurso e poder sempre existiram, mas para Chouliarachi e Fairclough ([1999] 2007) elas se apresentam de outra forma com as significativas mudanças nas práticas sociais ocorridas com a modernidade. Especificamente em relação à alfabetização, Chouliarachi e Fairclough apresentam quatro diferenças nas relações com uso de textos orais (que chamam de “discurso face-a-face”) e textos escritos.

Primeiro, a escrita é a espacialização do discurso falado que transforma o desenrolar da interação no tempo: o “meio” ou o “fim” de uma conversa é um ponto no tempo, o “meio” ou o “fim” de uma carta é uma posição no espaço. Com o escrever, a categoria “texto” entra no discurso. Segundo, textos tais como uma troca de cartas podem ser mantidos como um registro permanente, enquanto nos tempos pré-eletrônicos não havia meios de preservar uma conversação. Terceiro, escrever (e ler) requer capacidades especiais que são difíceis de adquirir, produzindo uma divisão entre aqueles que são literatos e os que não são. Quarto, escrever torna possível um aumento no distanciamento tempo-espaço (CHOULIARACHI; FAIRCLOUGH, [1999] 2007), p. 42)<sup>66</sup>

Quando esse livro foi escrito, ainda não existiam os aplicativos eletrônicos de voz, similares aos e-mails, que permitiam o envio de mensagens em formato de áudio. Entendo que o termo texto pode se referir a registros orais ou escritos. Considerado isso, é possível repensar a primeira diferença, não da mesma forma que um texto, mas é possível espaço-temporalizar um áudio. Usando a tecnologia adequada o meio ou o fim também será uma posição no espaço-tempo.

A relação entre textos orais e textos escritos relaciona-se com o conceito de gênero primário proposto por Bakhtin ([1929] 2006; [1953] 2011), que diferencia os gêneros primários e secundários da seguinte forma:

---

mediation. Ordinary face-to-face practices are increasingly dependent upon (we might say ‘colonised by’) these complex modern practices, as well as appropriating them.

<sup>66</sup> First, writing is a spatialisation of spoken discourse which transforms the unfolding of interaction in time: the ‘middle’ or ‘end’ of a letter is a position in space. With writing, the category of ‘text’ enters discourse. Second, texts such as the Exchange of letters can be kept as permanent record, whereas in pre-electronic times there was no way of preserving a conversation. Third, writing (and reading) requires special skills which are difficult to acquire, producing a division between those who are literate and those who are not. Fourth, writing makes possible an increase in time-space distancing



Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros primários (simples) e secundários (complexos) – Não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos [sic], etc.) surgem em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, [1953] 2011, p.263).

Entendo que todo o conjunto de realizações linguísticas relativamente estáveis e socialmente negociadas passa também por definições de práticas sociais, regras de polidez, aspectos culturais tanto em textos orais quanto em textos escritos. Os/as atores/atoras sociais que produzem esses textos não são, para Fairclough (2003), livres, mas apesar de haver limites sociais as suas ações não estão previamente determinadas.

A distinção entre gêneros primários e secundários proposta por Bakhtin ([1953] 2011) aproxima-se da percepção de letramento autônomo, que privilegia o texto escrito em detrimento ao oral. Ou seja, textos orais, de comunicação imediata, não teriam sob esse olhar a capacidade de desenvolver graus elevados de complexidade. Por outro lado, os gêneros secundários se valeriam da fragilidade desses gêneros primários para a formação de novas estruturas, como se o processo de hibridização, hoje cada vez mais frequente, não dispusesse de toda ordem de associações entre gêneros. Entretanto, cabe notar que a ordem do discurso controla o processo de hibridização, assim como a hierarquia entre os gêneros discursivos (FAIRCLOUGH, 2010).

Nesse momento que tratamos das formas como os gêneros se relacionam entre si, é importante fazer a distinção do conceito de cadeia proposto por Bakhtin ([1953] 2011) e o conceito de cadeia proposto por Swales (2004). No primeiro autor, os enunciados estão naturalmente interligados. Essas conexões podem ocorrer como respostas diretas e imediatas ou como respostas indiretas. Por exemplo, uma peça publicitária direcionada para o seu público alvo pode ter uma resposta imediata do seu público com o aceite ou a recusa. É nesse sentido que Bakhtin o termo com cadeia de comunicação verbal numa perspectiva dialógica, de responsividade.

Swales (2004) considera uma relação de conexão, de dependência até da produção de um texto para o outro, como ocorre nas produções de: a) um email convidando para a publicação de um artigo no jornal; b) um email resposta concordando; c) o envio do texto para quem fez o convite; d) a publicação do artigo de opinião. Se uma etapa for suprimida, é possível que o texto que está em negociação (o artigo de

opinião) não venha a ser publicado no jornal). Assim, quando trato de cadeia, comparo a perspectiva de Swales (2004) com a de Fairclough ([1992] 2001).

Estou tratando, sim, de uma relação de um conjunto de formas usuais comuns a uma comunidade que, mesmo de esferas discursivas diferentes, compõem uma *constelação de rede de gêneros*<sup>67</sup>. O que entendendo da proposta de Fairclough (2003) é que uma comunidade de mulheres rendeiras pode, por exemplo, em um encontro fazer uso de cantigas, relatos pessoais, avaliações coletivas, registros escritos. Esses gêneros podem compor o encontro de um mesmo tema, mas eles podem variar no gênero. Esses textos não são solicitados por outros, mas qualquer integrante da comunidade consegue perceber a relação temática existente entre eles, a isso chamo constelação.

Reconheço, assim como Fairclough ([1999] 2001), não ser possível definir de um modo rígido a quantidade e os aspectos linguísticos e sociais dos gêneros. Essa flexibilidade impõe a qualquer apresentação de definições uma postura cautelosa para que não criemos um sistema fechado de identificação do que é ou não um gênero ou uma *cadeia de gênero*. Essa amplitude no olhar faz-se necessária para conseguir dialogar com a complexidade e a diversidade do tema. É com essa postura que recupero os conceitos de “cadeias intertextuais” ([1992] 2001) e “cadeia de gênero” (2003) na obra de Fairclough .

Fairclough ([1992] 2001, p.166) atribui como primeiro nome “*cadeias intertextuais*” particulares que seriam “séries de tipos de textos que são transformacionalmente relacionados umas às outras no sentido de que cada membro das séries é transformado em um outro ou mais, de forma regular e previsível”. Para o teórico, “essas **cadeias são** sequenciais ou **sintagmáticas**, em contraste com as **relações intertextuais paradigmáticas**” (idem). Os elementos das relações paradigmáticas, compreendidos por ele como da ordem do discurso, são muito diversos, sendo uma difícil tarefa a identificação de qual deles está em questão no momento da análise (discurso, estilo, gênero, etc) (idem, p.160). Para fora do texto, é estabelecida a relação sintagmática, um texto funcionando como um elo numa cadeia em que são consideradas a produção, a distribuição e o consumo de textos.

Fairclough acredita que seja limitada a quantidade de cadeias reais. A relação entre as práticas sociais e as instituições têm regras específicas, o que limitaria a possibilidade de formação de novas cadeias. Por outro lado, defende a sua

---

67 Explicarei adiante como compreendo constelação de rede de gêneros e constelação de cadeia de gêneros.

complexidade:

[...] os diferentes tipos de textos variam radicalmente quanto ao tipo de redes de distribuição e cadeias intertextuais em que eles entram, e, portanto, quanto aos tipos de transformação que eles sofrem ([1999] 2001, p.167).

São fluxos complexos os desenvolvidos por atividades mais elaboradas que envolvem diferentes campos da comunicação. Um texto produzido por um político de grande importância, por exemplo, pode gerar a criação de uma cadeia discursiva com a formulação de diferentes gêneros no jornal, no teatro, no cotidiano das pessoas (comunicação oral).

Em estudo posterior, Fairclough (2003) abandona o termo “cadeia intertextual” e opta pelo termo “cadeia de gênero”:

Cadeias de gênero são particularmente importantes: elas são **diferentes gêneros que são regularmente relacionados a outros, envolvendo transformações sistemáticas de gênero para gênero**. Cadeias de gênero contribuem para a possibilidade de ações que transcendam diferenças de espaço e de tempo, relacionando eventos sociais em diferentes práticas sociais, diferentes países e diferentes tempos, facilitando o aumento na capacidade de 'ações à distância', o que é tomado como um aspecto definidor da 'globalização' contemporânea e facilitando assim o exercício do poder (FAIRCLOUGH, 2003, p. 31).<sup>68</sup>

As mudanças conceituais que identifiquei podem ser resumidas à substituição de “texto”, por “gênero”, quando afirma na primeira definição que “os diferentes tipos de textos variam radicalmente” ([1992] 2001, p. 167) e na segunda “**diferentes gêneros que são regularmente relacionados a outros**” (2003, p. 31). A sua segunda classificação opta por valorizar a cadeia em si, mencionando o tempo e o espaço, não apenas o processo de distribuição.

Outro aspecto relevante apresentado em Fairclough (2003, p.127) é o de que textos que fazem parte de uma mesma cadeia – de uma mesma prática social – podem diferir em relação aos discursos.

Entendo que a diferença fundamental entre cadeia e constelação é que a cadeia solicita etapas ou sequência, portanto previsíveis, mas a constelação se apresenta de

---

68 'Genre chains' are of particular significance: these are **different genres which are regularly linked together, involving systematic transformations from genre to genre** [grifo nosso]. Genre Chains contribute to the possibility of actions which transcend differences in space and time, linking together social events in different social practices, different countries, and different times, facilitating the enhanced capacity for 'action at a distance' while has been taken to be defining feature of contemporary 'globalization', and there facilitating the exercise of power.

forma aleatória sendo conectada pela interdiscursividade ou pelo propósito comunicativo.

Um exemplo de uma constelação elaborada pelas mulheres entrevistadas nessa pesquisa por de ser elaborado a partir do tema descolonização. Podemos constelar o diálogo que Glicínia estabeleceu com o seu professor, com o evento organizado por Consolida G3b, com as falas políticas de Bromélia, no movimento estudantil. Em diferentes espaços, de diferentes formas essas disputas estão sendo realizadas pelas mulheres por meio de gêneros diferentes, mas todos eles incidem num mesmo propósito: repensar a relação colonizadora de educação de uma instituição de ensino pública com suas alunas negras.

O agrupamento de textos de uma constelação é mais amplo e mais complexo do que o agrupamento de textos de uma determinada cadeia. Estou usando o termo texto, porque me limito, nesse momento, ao material linguístico, rastro/produto da interação. Entendo que os textos de uma constelação, pela amplitude dos gêneros envolvidos, tornam mais ampla a possibilidade de organização constelar do que o agrupamento de textos por meio de uma cadeia de gêneros.

#### ***4.2.2 Uma crítica à conjuntura***

O segundo aspecto apresenta-se como uma crítica pontual à conjuntura política. Fairclough relaciona diretamente esses aspectos às transformações das práticas culturais e, conseqüentemente, às escolhas nas formas de (inter)ação. Ele reconhece que as mudanças nos gêneros estão relacionadas às mudanças do Novo Capitalismo. De uma forma mais incisiva e direta do que Bakhtin (2011), Fairclough (2003) aponta uma questão que já havia sido levantada por Bakhtin ([1953] 2011, p.261): “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”. Mais adiante, acrescenta Bakhtin:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se complexifica em determinado campo (BAKHTIN [1953] 2011, p. 262).

As significativas mudanças com a revolução tecnológica e com os avanços da globalização (tanto em termos de comunicação como de economia e política) implicaram uma nova ordem do capitalismo. Essa reestruturação do gerenciamento do capital e os novos modos de vida por meio do acesso à informação e ao consumo também ocasionaram a necessidade de descarte e criação de outras estruturas capazes de mediar as diferentes formas de (inter)ação.

#### ***4.2.3 Sobre a funcionalidade dos gêneros discursivos***

Um terceiro aspecto é o de que é possível reconhecer a funcionalidade de um gênero pela delimitação/alcance das práticas das redes sociais. Há gêneros que são “locais” e outros que são “globais”, especializados por uma rede de interação relativamente “global” através de redes (gêneros de governança) (FAIRCLOUGH, 2003). Também esse aspecto está diretamente relacionado à citação anterior de Bakhtin (2011). O alcance de um gênero depende da riqueza e potência da atividade humana. Sua mobilidade num mesmo tempo e a sua contínua existência por um longo período dependem fortemente da vitalidade da relação da atividade humana e de sua funcionalidade.

Particularmente, gostaria de acrescentar a seguinte questão: que formas de comunicação tem o indivíduo para fazer registros do que vive e do desejo de compartilhar com a comunidade com que convive? Nesse sentido cada indivíduo interioriza um repertório de gêneros discursivos, adquiridos no processo de socialização, na família, na escola, no trabalho.

#### ***4.2.4 Hibridismo nos gêneros discursivos***

Esse item trata do hibridismo dos gêneros, de mudanças de diferentes gêneros em textos específicos. Isso significa que um (único) texto poderá sofrer diferentes experimentações de associações entre gêneros, a depender da ordem do discurso. A preocupação de Fairclough (2003) é de que não se entenda que haja uma relação fechada entre texto e gênero e que em cada texto será encontrado um único gênero.

Para ele, o discurso “figurativo” é apenas uma parte da ação, assim existem diferentes maneiras de (inter)agir discursivamente; essa ação representada pelos gêneros

discursivos é sempre parte das práticas sociais. O discurso realiza-se ao lado do comportamento corporal na construção de identidades sociais. Para essa discussão trago o conceito de “atividade”, citando Figueiredo (2009, p. 9).

Outro conceito produtivo apresentado por Fairclough em sua análise de gênero é o conceito de 'atividade', que se refere ao “que as pessoas estão fazendo discursivamente” (2003, p.70). O foco aqui é distinguir, entre as atividades sociais, aquelas que são basicamente discursivas (por ex., palestra) daquelas nas quais o discurso ocupa um papel ancilar (por ex., consertar uma máquina, cortar a grama). Essa noção é esclarecedora para os estudos de gênero porque os gêneros são geralmente definidos em termos dos propósitos da atividade, que são implícitos ou explícitos e hierarquicamente ordenados.

O hibridismo também está sujeito às atividades sociais a que os gêneros discursivos estão diretamente relacionados. O que as pessoas “fazem discursivamente” (FAIRCLOUGH, 2003, p.70) pode ser caracterizado pelo grau de intensidade da necessidade do texto para a realização da atividade social. A questão que se coloca, mas que aqui não será desenvolvida, é que se o discurso está, na perspectiva da ADC, sendo analisado como parte da atividade assim como gestos e outros elementos do evento, como a linguagem é o elemento central do texto. Acrescento, porém, que a centralidade da linguagem ou de aspectos semióticos depende da atividade específica.

#### **4.2.5 *Texto e gênero***

Qual o local do texto no gênero? Início esse item não com base reflexão de Fairclough (2003), mas de nossas angústias durante o ensino em sala de aula. Esse último aspecto descrito em Fairclough (2003) [a relação entre texto e gênero] diz que um texto particular ou uma interação não é um gênero, mas pode envolver uma combinação de diferentes gêneros. Meu intuito é questionar que é frágil a tese de que um texto não possa comportar um único gênero. Aceito as diferentes associações entre os pregêneros (narrativa, descritiva, injuntiva, preditiva, explicativa, argumentativa/dissertativa, informativa), mas recuso a ideia de que um texto não possa comportar um único gênero na mesma proporção em que aceito a existência de gêneros híbridos.

Das caracterizações levantadas em suas obras sobre gênero, Figueiredo (2009)

identifica o que ela chama de análise tripartida: “análise de cadeias de gêneros; análise de misturas de gêneros em textos específicos; análise de gêneros individuais em um texto particular” (p. 9). Ela descreve:

Essa análise tripartida investiga através dos traços semânticos, gramaticais e lexicais dos textos, sua natureza interdiscursiva, uma vez que todo texto é composto de mistura de gêneros (realizados através de significados acionais), discursos (realizados através de significados representacionais) e estilos (realizados através de significados identificacionais). Os gêneros moldam e impactam diversos aspectos da organização e da estrutura léxico-gramatical de um texto [...] (p.10)

A noção de texto que aparece em Fairclough ([1992] 2001) quando apresenta o quadro da relação entre texto, prática discursiva e prática social, é rediscutida em Chouliarachi e Fairclough ([1999] 2007) e Fairclough (2003).

Ao tratar discurso como texto, ele defende:

Por razões que se tornarão claras mais tarde, realmente nunca se fala sobre aspectos de um texto sem referência à produção e/ou à interpretação. Por causa dessa sobreposição, a divisão dos tópicos analíticos entre análise textual, análise de prática discursiva (e também entre as atividades analíticas de descrição e interpretação) não é nítida. (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, p. 101 – 102).

Compreendo que essa falta de clareza é recorrente em todas as formas de analisar o gênero. Fairclough (2003, p.21) entende que os textos são partes dos “eventos sociais”. E que as pessoas podem atuar tanto por meio da fala quanto por meio da escrita, mas esclarece que “Este não é o único caminho. Alguns eventos sociais têm um caráter altamente textual, outros não”.

Fairclough (2003) reconhece que saíram de estruturas abstratas e passaram a analisar eventos concretos, nesses casos a separação entre a linguagem e as outras formas de elementos sociais é ainda mais complexa. Quando se trabalha com estrutura abstratas é mais viável descrever a língua como um elemento social isolado.

Assim, a nível de estruturas abstratas, nós podemos falar mais ou menos exclusivamente sobre a língua – mais ou menos, porque as teorias funcionais da linguagem ainda veem a gramática da língua como formações [construções?] sociais (HALLIDAY, 1978). A forma como tenho definido ordem do discurso deixa claro que se trata de um nível intermediário, nós estamos tratando de uma muito maior “pré-determinação” da linguagem estabelecida por outros elementos sociais – ordens do discurso são a organização e controle social da variação linguística, e seus elementos (discursos, gêneros e estilos) são correspondentemente não categorias linguísticas mas categorias que atravessam os limites entre a linguagem e a “não-linguagem”, o discurso e o “não-discurso”. **Quando chegamos aos textos como elementos de eventos sociais, a “pré-determinação” da língua por outros elementos sociais torna-se ampla a tese de que os textos não são apenas efeitos das estruturas linguísticas e ordem do discurso, eles são também efeitos de outras estruturas sociais, e de práticas sociais em todos os seus aspectos**, assim, torna-se difícil separar os fatores que moldam o texto (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24 – 25)<sup>69</sup>

O papel do texto, do material linguístico foi sempre muito valorizado e agora posto como um elemento na “cena enunciativa”. O material linguístico não é capaz de significar tudo o que o gênero é no ato de sua realização. Aspectos da pragmática precisam ser considerados, assim como outros da semiótica. O texto é mais do que palavras. E o gênero é mais do que o texto. Dessa forma, o estudo de gênero não pode se limitar a uma mera catalogação e descrição de textos. Segundo Solin (2011, p. 119), a classificação não é tudo o que um texto pode oferecer. “Os gêneros interessam a estudiosos de diferentes disciplinas porque eles permitem considerar produtos culturais não apenas como formas, mas como ação sociais simbólicas” (SOLIN, 2011, p. 119)<sup>70</sup>. Para a pesquisadora, há uma tendência de deixar de tratar os gêneros discursivos como “fórmulas normativas”. Não são os textos existentes que prescrevem normas sobre as práticas discursivas, são as práticas que se apropriam de um repertório, ainda que os/as agentes sociais tenham liberdade para criar novas possibilidades nunca experienciadas. Os gêneros tendem a ser tratados como um “[...] conjuntos de convenções socialmente situadas e variáveis, com expectativas relativas à forma textual” (SOLIN, 2011, p.

---

<sup>69</sup> So at the level of abstract structures, we can talk more or less exclusively about language – more or less, because ‘functional’ theories of language see even the grammars of languages as socially shaped (Halliday 1978). The way I have defined orders of discourse makes it clear that at this intermediate level we are dealing with a much greater ‘overdetermination’ of language by other social elements – orders of discourse are the social organization and control of linguistic variation, and their elements (discourses, genres, styles) are correspondingly not purely linguistic categories but categories which cut across the division between language and ‘nonlanguage’, the discursive and the non-discursive. When we come to texts as elements of social events, the ‘overdetermination’ of language by other social elements becomes massive: texts are not just effects of linguistic structures and orders of discourse, they are also effects of other social structures, and of social practices in all their aspects, so that it becomes difficult to separate out the factors shaping texts.

<sup>70</sup> Genres interests scholars across disciplines because it allows looking at products of culture not merely forms, but as social and symbolic action.



119)<sup>71</sup>.

Compreendo, dialogando com Bakhtin ([1929] 2006) Fairclough ([1992] 2001; 2003), Solin (2011), Swales (2004) e Figueiredo (2009), que ao pensarmos num gênero discursivo, penso em fatores pragmáticos, semióticos, semânticos, sintáticos e lexicais. O movimento que do evento ao gênero e vice-versa, de forma contínua e dialética, considerando cada elemento de composição do dito de forma textual ou não.

Com base nisso, retomo a questão inicial: “Onde o texto se situa no gênero?” Minha sugestão é a de que diversos elementos que podem interferir para a produção do gênero discursivo estão estreitamente interligados no ato enunciativo. Elenco, no Quadro 14, os elementos que podem estar atuando no momento de produção de um gênero.

Quadro 14 – Caracterização de gênero discursivo

Material textual (verbal e não verbal)	Texto	Marcas da estrutura
		Estilo
		Tema
		Propósito comunicativo
Cenário	Suporte	
	Situação/evento	Descrição da cena
		Normas da situação
Prática Social	Público-alvo	
	Papel dos enunciadores (nem todos os enunciadores são público alvo)	
	Relação de poder	Normas sociais
		Normas da relação entre os atores/as atoras sociais

Um aspecto que traz um especial interesse é o do propósito comunicativo. Solin (2011) apresenta a visão de Swales e de Fairclough. Em pesquisa realizada com Askehave, Swales (2001, *apud* SOLIN 2011) sugeriu abandonar esta categoria de propósito da análise. “propósitos, metas ou resultados públicos [dos gêneros] são mais evasivos, múltiplos, segmentados e complexos do que inicialmente previsto” (SWALES

71 “sets of socially situated and variable conventions and expectations regarding textual form”

2001, *apud* SOLIN, 2011, p. 128 – 129)<sup>72</sup>. Para o autor, só é possível retomar a categoria como secundária e após “consideráveis pesquisas”.

Fairclough (2003), ainda na leitura de Solin (2011), defende que nem todos os gêneros são propositivos e que sua estabilidade depende de uma estrutura que faz parte dos “sistemas sociais instrumentais”. Ele acredita que muitos estudiosos associam uma tendência contemporânea em direção aos gêneros propositivos com gêneros discursivos, em geral, e sugere que a proposição esteja num lugar menos central na definição de gêneros discursivos.

E para que pesquisar agrupando textos? Se o foco da pesquisa não está no formato do texto, mas na relação entre as convenções sociais e as escolhas de falantes para a produção dos textos, o processo comunicativo importa tanto quanto o material linguístico. Vejo que as possibilidades de produção, mesmo que textualmente orientadas, são livres para novos usos. Como afirma Fairclough ([1999] 2001), os gêneros podem mudar no tempo, mas continuam com os mesmos nomes e as mesmas funções. Entendo que riqueza e diversidade pode ocorrer em um mesmo tempo histórico de uma mesma cultura.

O capítulo apresenta gênero discursivo como um conceito aliado do letramento ideológico. As considerações sobre gênero discursivo apontam para alcançar uma agenda realmente crítica de letramento para todos e todas. No item a seguir, apresento as considerações a que chegamos neste capítulo.

### **4.3 Considerações sobre letramento e gênero discursivo acadêmico**

Minha ideia de gêneros acadêmicos não tem por objetivo catalogar, por quantificação ou por tipificação, os gêneros estudados na academia, mas pensar em como esses processos de ensino aprendizagem e seu uso se revelam espaços de empoderamento das mulheres, a fim de ampliar a sua participação no espaço acadêmico e fora dele.

Como disse, compreendo que aspectos pragmáticos e semânticos não podem ser desvinculados da análise de gêneros, porque um texto (entendido como artefato) é mais do que as palavras que ali estão. O gênero discursivo apresenta-se como algo muito

---

<sup>72</sup> “purposes, goals, ou public outcomes [of genres] are more evasive, multiple, layered and complex than originally envisaged” (SWALES, 2001, p.201)

mais amplo do que o texto.

Durante as entrevistas realizadas nesta pesquisa, elenco um conjunto de gêneros citados pelas mulheres e fiz a distinção entre aqueles que são produzidos e lidos em sala de aula, com fins de produção e divulgação das pesquisas e reflexões acadêmicas (gêneros discursivos acadêmicos) e aqueles que são produzidos ou lidos na academia, mas que não tinha fim específico de divulgação de produção científica. Uma exceção é o gênero apostila, que incluí como produzido na academia, mas não acadêmico, dada a falta de credibilidade dos dados ali apresentados. A apostila é um gênero questionável por várias razões. Apesar de só ter sido citada nesse sentido específico de texto produzido pelo professor para orientação dos alunos (e não coletânea de artigos para leitura dos alunos) pela entrevistada Tulipa G2 (ver capítulo 5), é importante registrar que no curso de Fonoaudiologia, os professores retiram a possibilidade de as alunas (em sua maioria na sala de aula) terem acesso a artigos e livros, limitando-se ao que é apresentado nas apostilas. Segundo narra Tulipa G2, nada mais além do que ali é proposto poderia ser discutido, porque os professores sabem que futuros profissionais também são futuros concorrentes.

Tabela 4 - descrição dos gêneros discursivos acadêmicos e da academia lidos e produzidos pelas mulheres entrevistadas

<b>Gêneros discursivos acadêmicos lidos pelas alunas em sala de aula</b>	<b>Gêneros discursivos acadêmicos produzidos pelas alunas sob orientação de professores/as</b>	<b>Gêneros discursivos lidos e produzidos na academia</b>
Livros Teóricos	Fichamentos	Debates
Artigos Científicos	Resumos	Jornal
Apostilas com artigos e capítulos de livros	Seminários	Panfleto
	Artigos Científicos	Palestras
	Relatórios	Apostilas com esquemas de conteúdo produzidas pelo/a professor/a
	Projetos de IC	Slides
	Monografias	
	Dissertação	
	Monografias	

O número de gêneros discursivos usados em sala de aula não habilita essas mulheres a ter domínio para produzir um conjunto de outros gêneros que elas desconhecem. É descrito em suas narrativas um processo árido de contato com os gêneros, quando sentem dificuldade de ler e dominar os conteúdos apresentados. O que ocorre é um esforço individual e, algumas vezes coletivo, para dominar e ter segurança

suficiente para fazer uso desses gêneros nas situações comunicativas que lhes parecerem oportunas. Os espaços fora de sala de aula são descritos, em especial pelas mulheres negras e pelas mulheres brancas da terceira geração, como amplamente significativos para o letramento acadêmico, embora não seja apresentado especificamente esse termo. Esses espaços possibilitam trocas complementares na produção do saber acadêmico. Ao utilizar outras linguagens e outros gêneros as mulheres entrevistadas reconhecem a ampliação do arcabouço, propiciando novos processos de aprendizagem dentro da sala de aula, mesmo que com gêneros discursivos aos quais não estão acostumadas.

Em outras palavras, o letramento acadêmico tem se limitado àquilo que é tecnicamente produzido na academia para fins acadêmicos, mas não tem reconhecido outros processos de letramento da academia que, mesmo secundários, têm demonstrado grande relevância para o domínio dos gêneros discursivos.

Trago aqui uma última reflexão: como a apropriação desses gêneros se apresenta como possibilidades de interações sociais que as mulheres com formação acadêmica podem utilizar para o seu empoderamento e para as mudanças de relação de poder no espaço acadêmico?

A seguir, iniciarei as análises das entrevistas. Dividirei o processo de análise em duas partes. A “Parte B” da pesquisa tem dois capítulos, um de descrição da metodologia e o outro de resgate das narrativas das mulheres a fim de apresentar um perfil das 24 mulheres entrevistadas. A Parte C também traz dois capítulos, um que analisa as transformações das identidades das mulheres e o segundo que traz uma análise de suas experiências de práticas de letramento, com o cuidado de mencionar o acesso aos gêneros discursivos.

## PARTE B – TRAMAS, FATOS E NARRATIVAS DE UMALENTE SOCIOCULTURAL

“Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança.”

(Paulo Freire, Pedagogia da Esperança)

### 5 METODOLOGIA

O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa utiliza a Análise de Discurso Crítica também como método, que propõe uma análise que busca identificar as relações de poder por meio de uso de recursos linguísticos. Assim, como propõem Chouliaracki e Fariclough ([1999] 2007), inicio com definição de um problema:

*- Como esse espaço de ensino-aprendizagem e de práticas de letramento (crítico ou não) puderam/podem interferir nas transformações das identidades das mulheres entrevistadas?*

*- Como o acesso aos gêneros discursivos (utilizados no ambiente acadêmico) pelas mulheres entrevistadas estabelece relação com suas ascensões sociais e empoderamentos?*

*- Como o acesso aos gêneros discursivos e aos letramentos vivenciados na academia revelam disputas de micropoderes?*

Um dos principais *obstáculos a serem superados*, para a realização desta pesquisa, foi o próprio contato com as mulheres que tiveram acesso a instituições de ensino superior, uma vez que, no primeiro planejamento, estabeleci que seriam entrevistadas na forma de grupos familiares (GF), a fim de observar as diferenças no processo de transformações de três gerações mulheres (avó/mãe/filha). Naquele momento, optei por quatro grupos familiares de mulheres negras e quatro grupos familiares de mulheres brancas, o que resultaria no total de 24 mulheres entrevistadas. Após um ano de busca,

não encontrei grupos familiares completos de mulheres negras, pelas razões que apresento: não tive acesso a grupos completos e, quando tive, as pessoas não se dispuseram a participar (duas famílias de duas gerações, mãe e filha, foram identificadas, mas não colaboraram com a pesquisa), e, ainda, aquelas que aceitaram, foram por mim recusadas como grupo familiar, porque ou a mãe era branca ou a filha era.

Realizei entrevistas coletivas com mulheres brancas, de classe média, que tiveram oportunidade de ter acesso ao ensino superior. Os fatores raça e classe social interferem de modo positivo para o sucesso acadêmico dessas mulheres. Uma das avós, mesmo não cursando o ensino superior, disse que poderia tê-lo feito, porque tinha notas para isso (sem levar em consideração as boas condições financeiras e sociais de acesso ao ensino). As reflexões dessas mulheres giram em torno de ser mulher na academia e a função de um ensino superior nas suas vidas pessoais.

As condições de acesso ao ensino superior para mulheres negras são mais complexas em decorrência da interseccionalidade que opera nessa condição de mulher negra e de classe social não favorecida. A conjuntura socioeconômica de classe é um fator que pesa no direcionamento de suas vidas para o acesso antecipado no mercado de trabalho. Assim, ter a oportunidade de estudar é algo que se apresenta no turno noturno, ou isso só será possível se houver o prolongamento do período de formação previsto pela academia. Diante desse cenário, mesmo essa permanência precarizada (no espaço acadêmico), possibilita a essas mulheres processos de transformações individuais e coletivos. Para as mulheres negras, estar na universidade é uma vivência significativa. Retomarei a descrição das mulheres no item 5.2.1.

Chouliaraki e Fairclough ([1999] 2007) também propõem uma análise que relaciona as três dimensões da representação da concepção tridimensional do discurso proposta por Fairclough ([1992] 2001, p. 101), ver Quadro 6. Prática social, prática discursiva e texto são dimensões indissociáveis, porque, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica, a prática social se realiza por meio do discurso, e por conseguinte é materializada pelo texto. Não há uma análise de um desses elementos (prática social, prática discursiva e texto) que não aponte para o outro, é necessário um olhar fluido em que se perceba como na relação entre gênero social e feminismo, que as escolhas discursivas são escolhas ideológicas (práticas sociais) realizadas por homens que tinham acesso à produção e distribuição (práticas discursivas) de conhecimento e que assim o fizeram para a manutenção do seu poder.

Para além das práticas sociais e discursivas e dos textos, Fairclough (2003) apresenta dois outros elementos: estruturas sociais e eventos. É nessa relação entre aquilo que há de mais abstrato, as estruturas sociais, e aquilo que há de mais pragmático, os eventos e seus textos, que as práticas são apresentadas e exemplificadas.

Estruturas sociais são entidades muito abstratas. Pode-se pensar em uma estrutura social (como uma estrutura econômica, uma classe social, ou um sistema de parentesco, ou uma língua) como um conjunto potencial, um conjunto de possibilidades. Entretanto, a relação entre o que são as estruturas possíveis e o que realmente ocorre, entre estruturas e eventos, é muito complexa. Os eventos não são de forma simples ou direta, efeitos das estruturas sociais abstratas. A relação é mediada – há entidades organizacionais intermediárias entre estruturas e eventos. Vamos chamar isso de “práticas sociais”. Exemplos seriam práticas de ensino e práticas de gestão em instituições educacionais. As práticas sociais podem ser pensadas como formas de controle da seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, e a conservação dessas seleções ao longo do tempo, em áreas particulares da vida social. As práticas sociais estão ligadas em redes e podem mudar suas formas – por exemplo, houve recentemente uma mudança no modo como as práticas de ensino e pesquisa estão relacionadas às práticas de gestão nas instituições de ensino superior, um “gerenciamento” (ou de modo mais geral “mercantilização”, FAIRCLOUGH, 1993) da educação superior. (FAIRCLOUGH, 2003, p.23 – 24, tradução da pesquisadora)<sup>73</sup>

Assim, compreendo o possível problema de comunicação entre a ADC e leitores de outros campos de análise: como se houvesse uma estrutura fixa para análise, como se essas estruturas permanecessem as mesmas para todos os tipos de pesquisas. Para minimizar esse desgaste, decidi durante todo o percurso da tese fazer duas coisas: primeiro, mostrar que essas estruturas não são armaduras, mas propostas de planejamento, portanto são flexíveis e adaptáveis; segundo, fazer dialogarem as três dimensões (práticas sociais, práticas discursivas e texto)<sup>74</sup>, realçando a relação dialética

<sup>73</sup> “Social structures are very abstract entities. One can think of a social structure (such as an economic structure, a social class or kinship system, or a language) as defining a potential, a set of possibilities. However, the relationship between what is structurally possible and what actually happens, between structures and events, is a very complex one. Events are not in any simple or direct way the effects of abstract social structures. Their relationship is mediated – there are intermediate organizational entities between structures and events. Let us call these social practices. Examples would be practices of teaching and practices of management in educational institutions. Social practices can be thought of as ways of controlling the selection of certain structural possibilities and the exclusion of others, and the retention of these selections over time, in particular areas of social life. Social practices are networked together in particular and shifting ways – for instance, there has recently been a shift in the way in which practices of teaching and research are networked together with practices of management in institutions of higher education, a managerialization (or more generally marketization, Fairclough 1993) of higher education.” (FAIRCLOUGH, 2003, p.23 – 24)

<sup>74</sup> A recorrente retomada à referência de Fairclough ([1992] 2001) deve-se ao fato de que novos leitores se limitam à sua obra traduzida, quando existe toda uma produção com outras reflexões que estão ainda para serem amplamente discutidas no Brasil.

entre elas, inclusive, atribuindo a essa relação um campo profícuo de transformações identitárias. Reconheço que o aprofundamento da descrição realizada para a análise dos problemas que se apresentam, tanto em relação às práticas sociais, quanto aos discursos, pode provocar a criação de estratégias para “*superar os obstáculos*”. Este é um aspecto muito importante na ADC proposta em toda a obra de Fairclough: a análise não termina na descrição ou na compreensão das implicações das ações em um determinado tempo histórico, mas precisa ir além – ver enquadre metodológico de Chouliaraki e Fairclough ([1999] 2007, p. 60).

Segundo Fairclough: “O que é de maior significação aqui para a análise de discurso é a visão de discurso como constitutiva – **contribuindo para a produção, a transformação e a reprodução dos objetos** (e [...] dos sujeitos) da vida social” ([1992] 2001, p.66). O discurso e a realidade estão numa relação pulsante, viva, em que os significados estão em aberto processo de negociação.

O/a pesquisador/a precisa reagir a esses processos de disputa de poder, onde há assimetria de poder, e ensaiar reações de modo a criar condições de equidade. Esses gestos apontam para possíveis mudanças discursivas acadêmicas e, por conseguinte, possíveis mudanças sociais.

Ainda, seguindo a sugestão de Chouliarachi e Fairclough ([1999] 2007), a pesquisa deve trazer à tona uma *reflexão sobre a análise*, pois uma pesquisa crítica também deve ser reflexiva. Ser reflexivo/a é assumir explicitamente que a análise tem um caráter ideológico, como qualquer outra análise. O/a pesquisador/a precisa ter clareza de que o lugar que de fala ele/a ocupa na hora que faz a sua análise, com base em que premissas ele/a observa o seu objeto.

O meu lugar de fala traz a história de uma jovem nordestina, filha de pais que nasceram no interior do Ceará. Meu pai não conseguiu terminar os estudos e minha mãe estudou em colégio interno. Em minha família, a educação era muito valorizada, era tudo o que tínhamos a certeza de que teríamos. Comecei a trabalhar aos 17 anos. Meu primeiro emprego de carteira assinada foi telefonista da Teleceará, hoje Oi. Trabalhava no turno da manhã, entrando com o grupo das 5 horas. Fui professora de turmas que vão da Educação Infantil até o Ensino Médio, antes de ensinar na universidade. Nos quase quinze anos de ensino superior, estive em uma universidade pública e duas instituições de ensino superior privadas. Sou a única sobrinha de 27 tios/as que consegui fazer o Doutorado. Assim como muitas mulheres entrevistadas, precisei estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Não havia opção. É desse lugar, de quem acredita



na educação como um lugar de transformação, que realize esta pesquisa.

As mulheres que entrevistei foram escolhidas por mim, mas havia uma pequena lista de critérios suficientes para tornar inviável um conjunto de entrevistadas: seriam oito grupos de três gerações, sendo quatro grupos somente de mulheres brancas e quatro, somente de mulheres negras, que tivessem cursado a faculdade. Essas mulheres que aceitaram o convite também falam do lugar de mulheres escolarizadas (no item 5.1.1 descreverei a amostra).

Esta pesquisa propõe debruçar-se sobre as transcrições das entrevistas geradas no trabalho de campo, em contato com grupos familiares, ou com mulheres universitárias em fase de conclusão, ou com mulheres de movimentos sociais já formadas. Além das entrevistas transcritas, foram registradas notas de observações assistemáticas, que se entrelaçam às análises. Ainda realizei uma detalhada pesquisa documental para fazer dialogarem os dados dessas mulheres com o cenário nacional do acesso à educação e permanência das mulheres brancas e negras no ensino superior.

Pela natureza desta pesquisa, não utilizo o método quantitativo. Para a leitura do *corpus*, a análise qualitativa dialogará com os conceitos elencados ao longo das reflexões teóricas.

A pesquisa qualitativa superou a fase inicial dos intensos questionamentos sobre a sua validade; segundo Flick (2008), ela já atingiu a fase adulta. Num momento em que está associada a diferentes métodos, a preocupação é: quais os procedimentos usados? Bardour (2001, p. 115, *apud* FLICK, 2008, p.23) “relata que vários pesquisadores a informaram que devem seguir vários procedimentos (como validação com entrevistados, codificação múltipla, etc) para satisfazer os requisitos das revistas especializadas [...]”.

Richardson *et al.* (2011) preocupam-se com os dados qualitativos

[...] poucas tentativas são feitas para colocar as concepções e as condutas das pessoas entrevistadas em um contexto histórico ou estrutural. Considera-se suficiente descrever formas diferentes de consciência sem tentar explicar como e porque elas se desenvolveram [...] (2011, p. 91).

Para o pesquisador/a, esse tipo de conduta desencadearia outro problema: “a tendência a uma atitude não crítica das concepções e consciência dos entrevistados” (idem)

Além de uma descrição das mulheres baseada em suas narrativas, a análise está organizada em dois momentos, intitulados:

a) Transformações mediadas discursivamente nas identidades das mulheres: com base no significado identificacional, faz-se uma análise de gênero, raça e classe social das mulheres brancas e negras por meio das categorias textuais analíticas modalidade e da avaliação (FAIRCLOUGH, [1992] 2001; 2003).

b) Gêneros discursivos e letramentos nas transformações identitárias das mulheres: organizadas por blocos temáticos, a análise utiliza as mesmas categorias textuais analíticas, modalidade e avaliação (FAIRCLOUGH, [1992] 2001; 2003)

## 5.1 Procedimentos metodológicos

O levantamento dos dados foi realizado mediante entrevistas semiestruturadas e observações. As narrativas breves, presentes nas entrevistas, serão consideradas relevantes, porque colaboram para a compreensão/construção da realidade pessoal, social e cultural (GEORGAKOPOULOU, 2011).

A entrevista é uma estratégia representativa da pesquisa qualitativa, que apresenta caráter flexível, pois permite, ao entrevistado ou entrevistada, responder de acordo com sua perspectiva pessoal, possibilitando ao investigador ou investigadora interpretar como a pessoa entrevistada compreende as questões relacionadas ao contexto no qual está situado/a. Por esse motivo, considerando a observação como segunda técnica de coleta de dados, a entrevista foi a estratégia predominante nesta pesquisa (MAGALHÃES, 2006). As entrevistas qualitativas podem ser classificadas como: estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. Piccoli (2009) compreende que podem ser classificadas apenas como estruturadas ou não estruturadas, e assim conceitua:

Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma maneira rígida, a entrevista é considerada estruturada. No outro extremo, o entrevistador encoraja o sujeito a falar de forma mais aprofundada, constituindo uma entrevista não estruturada ou aberta (p.93).

Entretanto, Santos e Candelouro (2006, p. 75) também definem as pesquisas semiestruturadas e as estruturadas:

Tendo em vista que a entrevista estruturada parte de um roteiro de questões aplicadas, rigorosamente, e que a não estruturada é aquela que permite que o entrevistado traga à tona toda a sua subjetividade e riqueza de experiências logo supõe-se que na semi-estruturada haja uma confluência de perguntas previamente

elaboradas a partir das respostas e elucubrações dos entrevistados.

Apliquei entrevistas semiestruturadas a três gerações de mulheres escolarizadas até o ensino superior. Dada a dificuldade de encontrar grupos familiares completos de mulheres, com o ensino superior na primeira geração, a pesquisa aceitou que as avós pudessem ter o curso Normal como substituto do curso superior.

Outra decisão tomada durante a pesquisa foi a forma de geração de dados em relação às mulheres negras, uma vez que só três grupos incompletos estabeleceram o primeiro contato. Dois grupos não responderam a minhas mensagens eletrônicas. O último deles aceitou prontamente. Além disso, realizei formas de entrevistas diferenciadas com as mulheres sem núcleo familiar: uma entrevista coletiva (com o GF) e as demais como entrevistas individuais.

Em relação ao grupo de mulheres brancas, também houve uma geração de dados diferenciada. No GF Tulipa a neta viajou para Vancouver, Canadá, para um intercâmbio e precisou responder por email. Ao chegar ao Brasil, refiz a entrevista pessoalmente.

O roteiro da entrevista contém os seguintes assuntos:

- a) O que foi ensinado
- b) Forma de ensino
- c) Período em que estudou
- d) Comportamento da família em relação aos estudos
- e) Realidade das mulheres e suas experiências
- f) Concepção de letramento
- g) Práticas de letramento
- h) Modelo de ensino da escola
- i) Resultado da aprendizagem dos alunos

Durante as entrevistas, havia o esclarecimento sobre a pesquisa e a preservação da identidade das entrevistadas. Também expliquei sobre a possibilidade de optar entre responder ou não às questões apresentadas, deixando claro não existir relação de obrigatoriedade. As entrevistas foram realizadas em cinco blocos de questões, descritos a seguir:

Parte A - Perfil das mulheres entrevistadas

- a) Idade

b) Curso realizado

c) Trabalho

- já trabalhou na área de formação
- gostaria de trabalhar na área de formação
- está satisfeita com a área em que trabalha hoje

d) Estado civil

e) Tem filhos?

- Se sim, quantos? Qual a idade deles?

f) De que forma você define a sua raça?

- Essa sua autocaracterização [de raça] já foi algum problema ou teve alguma vantagem social?
- Você poderia narrar uma situação específica?

Parte B – Sobre a faculdade

g) Sobre o processo de ensino-aprendizagem

- Como você caracterizaria esse ensino superior?
- Quais são os principais tipos de aula?
- Quais são os principais tipos de texto que você lê?
- Quais os principais tipos de texto que você produziu?

h) Qual o período em que estudou? Quais anos? Qual década?

i) O conteúdo de sala de aula era ou não adequado ao seu tempo histórico? Apontava ou não para o passado? Instigava ou não a pensar novos futuros?

Parte C – Sobre a presença de mulheres na faculdade

j) Havia muitas mulheres no seu curso?

- Como você caracterizaria o aspecto social e cultural das mulheres com as quais conviveu no ensino superior?
- Como você as percebia quando vocês começaram o curso?
- E quando terminaram?

Parte D – Sobre o contato com textos acadêmicos

k) Quais as formas de leitura usadas em sala de aula?

- Os professores pediam para fazer leitura de texto em sala? Como? Para quê?
- Havia ou não leitura em grupos fora da sala? Será que essas leituras tinham um

objetivo coletivo? Ou era apenas para estudar para a prova?

l) Como você caracterizaria o modelo de ensino da escola?

m) O que você acha que você e sua turma mais aprenderam durante a sua experiência na universidade?

Parte E – Sobre a relação com a família

a) Como você caracteriza a educação para a sua família?

- Existe alguma orientação familiar ou alguma situação específica que fez você ter essa opinião?

b) Os seus pais estudaram?

- Até que série?

- Se fizeram faculdade, qual o curso?

Os tópicos escolhidos visam abarcar as três dimensões de análise propostas por Fairclough ([1992] 2001; [1999] 2007): prática social, prática discursiva e texto. Alguns aspectos são híbridos e permitem, antes de qualquer experiência responsiva, já perceber que podem trazer diferenças no campo de análise.

Associados à compreensão das três dimensões estão os seguintes aspectos:

a) Como os fatores socioeconômico e racial das mulheres que tiveram a oportunidade de vivenciar o cotidiano da vida acadêmica interferiram para a sua inclusão social?

b) Como ocorreu o acesso aos gêneros acadêmicos e como esse acesso pode ser avaliado como uma possibilidade de empoderamento das mulheres na comunidade acadêmica e fora dela?

c) Que gêneros discursivos e práticas sociodiscursivas são recorrentes nas narrativas breves das três gerações de mulheres?

A ADC se propõe a considerar o texto produzido numa situação contextual mais ampla: o contexto imediato. Além disso, para que possa criar condições favoráveis para a análise das narrativas breves (GEORGAKOPOULOU, 2011), precisei estabelecer uma descrição detalhada dos contextos sociohistórico e cultural das três gerações de mulheres entrevistadas (primeira geração, nascida nas décadas de 1930 e 1940; segunda geração, nascida nas décadas de 1960 e 1970; e a terceira geração, na década de 1990), além da análise do tempo histórico da realização da pesquisa.

Não estou afirmando que existe uma associação direta entre as narrativas e o

tempo histórico em que as mulheres nasceram, mas como o trabalho traz uma análise das transformações sociais por meio do letramento acadêmico, é válido valorizar o tempo em que essas mulheres estão na academia. Assim, considerando que um/a estudante termine o ensino médio com 17 anos, as mulheres brancas entrevistadas, por exemplo, viveram o tempo da academia uma geração depois daquela com a qual depararam ao nascer.

Quadro 15 - Comparação entre as fases dos feminismos e as décadas de nascimento das mulheres brancas

<i>Décadas das fases do feminismo</i>	<i>Década de nascimento das entrevistadas por geração (mulheres brancas)</i>	<i>Estimativa de ano em que essas mulheres concluíram o ensino médio<sup>75</sup></i>
Primeira fase (1920 – 1940)	G1 – 1930, 1940 e início dos anos 1950	G1 - 1948 <sup>76</sup>
Segunda fase (1960 – 1970)	G2 - 1960 e 1970	G1 - 1958, 1963 G2 - 1978
Terceira fase (1980 – 1990)	G3 - 1990	G1 - 1986 <sup>77</sup> G2 - 1980, 1988, 1993
Quarta fase (2000 até hoje)	-	G3 - 2005, 2014, 2015, 2017

As etapas do procedimento metodológico são descritas da seguinte forma:

a) a realização de uma ou duas entrevistas com cada núcleo familiar de mulheres, de modo que fosse possível a liberdade para que fizessem narrativas breves de suas experiências;

b) não sendo possível entrevistas com o núcleo familiar de mulheres negras, a realização de grupo focal com mulheres que são a primeira geração de letradas academicamente de suas famílias;

d) não sendo possível a realização de grupos focais, foram realizadas entrevistas individuais com as mulheres;

e) transcrição das entrevistas e narrativas;

f) elaboração do histórico das mulheres, considerando os processos de inclusão social e as dificuldades de permanência na universidade;

<sup>75</sup> Foi calculado o ano de nascimento a partir da idade indicada por cada mulher e acrescidos 17 anos (data possível para terem concluído o Ensino Médio). Supomos erro de um ano para mais ou para menos.

<sup>76</sup> Essa mulher só terminou o Ensino Médio depois que suas filhas se graduaram. Lírio G1 não fez faculdade, mas isso só foi revelado, posteriormente; a família e ela valorizam a conclusão do Ensino Médio e a realização de cursos de extensão na faculdade, como se ela estivesse fazendo uma graduação. Para ela, ainda estar matriculada em cursos de extensão em faculdades é ainda estar fazendo faculdade.

<sup>77</sup> Como fez o curso de Normal, Tulipa G1 não desejou fazer faculdade no período esperado. Assim, deixou para fazer o curso de História em 1986, quando passou a ser uma exigência para permanecer em sala de aula.

g) análise das transcrições, baseada nos aspectos já citados anteriormente.

A seguir, apresento a descrição da amostra.

### **5.1.1 Descrição da amostra**

Segundo Richardson *et al.* (2011), existem dois tipos de amostra:

- não probabilística (definida como “sujeitos escolhidos por determinado critério”), que pode ser dividida em acidentais e intencionais ou seleção racional.

- probabilística (“todos os sujeitos têm a mesma probabilidade de ser em escolhidos”), sendo probabilística, aleatória ou ao acaso.

Esta pesquisa traz uma amostra probabilística acidental, isso quer dizer que é, Segundo Richardson (2011, p. 160), “um subconjunto da população formado pelos elementos que se pode obter, porém, sem nenhuma segurança de que constituam uma amostra exaustiva de todos os possíveis subconjuntos do universo”.

Optei por denominar todas as mulheres com nome de flores, relacionando as características delas com as das flores escolhidas. A intenção não é associar a ideia de flor à de delicadeza, porque isso seria facilmente, também, relacionado à linguagem. Quando pensei em flores, pensei em primavera, na forma atribuída pelos movimentos sociais da América Latina ora ao escritor Pablo Neruda ora ao médico Ernesto Che Guevara: “Podrán cortar todas las flores, pero nunca terminarán con la primavera”.

Assim, todas as 12 mulheres entrevistadas brancas, são de classe média e estudaram em escolas particulares. As mulheres da primeira geração, as avós, estudaram o Pedagógico (Escola Normal) ou fizeram faculdade de Pedagogia e História, as da segunda geração estudaram em instituições públicas de ensino superior, já as mulheres da terceira geração são todas alunas de instituições privadas.

Quadro 16 – Mulheres brancas entrevistadas

<b>Descrição do grupo familiar (GF)</b>	<b>Descrição individual</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Formação</b>
Grupo Familiar Orquídea (duas entrevistas coletivas)	G1 (geração 1 - avó)	71	Viúva com um filho e uma filha	Escola Normal
	G2 (geração 2 - mãe)	46	Casada com uma filha	Biblioteconomia
	G3 (geração 3 - filha)	20	Solteira	Arquitetura
Grupo Familiar Lírio (uma entrevista coletiva)	G1 (geração 1 - avó)	86	Viúva com duas filhas	Escola Normal [?]
	G2 (geração 2 - mãe)	56	Casada com uma filha	Direito
	G3 (geração 3 - filha)	29	Noiva	Arquitetura e Direito
Grupo familiar Rosa (duas entrevistas separadas e uma coletiva)	G1 (geração 1 - avó)	79	Viúva com cinco filhos/as	Escola Normal
	G2 (geração 2 - mãe)	54	Casada com duas filhas	Pedagogia
	G3 (geração 3 - filha)	26	Solteira	Teatro/ Comunicação Direito e Turismo
Grupo Familiar Tulipa (todas as entrevistas separadas)	G1 (geração 1 - avó)	64	Casada com uma filha	História
	G2 (geração 2 - mãe)	41	Casada com uma filha	Fonoaudióloga
	G3 (geração 3 - filha)	19	Solteira	Engenharia de Produção

Das 12 mulheres negras, 4 são concluíram o ensino médio no período da segunda geração do feminismo, mas as demais, 8 mulheres, tiveram suas experiências universitárias na quarta fase do feminismo (ver Quadro 18). As mulheres negras estudaram, em sua maioria, em escolas públicas, tendo experiências pontuais em instituições privadas ou em instituições que chamarei de seletivas, como o Colégio Militar de Fortaleza. Fizem o ensino superior em instituições públicas ou instituições privadas, por meio de programas sociais como o Proni.



Quadro 17 – Mulheres negras entrevistadas

<i>Descrição do GF e das mulheres</i>	<i>Descrição individual</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado civil</i>	<i>Formação</i>
Grupo Familiar Consolidada	G2 (geração 2 - mãe)		Separada com 2 filhas	Serviço Social
	G3a (geração 3 - filha)	24	Casada com um filho	Ciências Sociais
	G3a (geração 3 - filha)	28	Solteira	Psicologia
Mulheres sem grupos familiares entrevistados	Flor Morena	56	Casada com um filho e uma filha	Linguística
	Amarilis	48	Separada com 1 filho	Ciências Sociais
	Girassol	47	Separada com 2 filhos	Assistência Social com mestrado em Gestão de Políticas Públicas
	Jasmim Amarelo	32	Solteira	História
	Aster	31	Solteira	História
	Anêmora	29	Solteira	Administração/Turismo/Teologia e Filosofia
	Bromélia	29	Separada sem filhos	Pedagogia/ Direito
	Gerbera	28	Solteira	Publicidade
Glicínia	27	Solteira	Economia Doméstica/Gestão de Políticas Públicas	

A sondagem sobre a existência dos grupos familiares se iniciou em agosto de 2015 e perdurou até setembro de 2016.

Nem todas as entrevistas foram gravadas. Alguns encontros tiveram o objetivo de aproximação com as entrevistadas, para deixá-las mais confortáveis para a gravação. Para capturar a voz, utilizei meu aparelho celular Samsung duo, bem como o Motorola G2. As transcrições foram realizadas com base nos critérios propostos por Magalhães (1990), alguns ajustes foram necessários para incluir todos os aspectos da forma que a presente pesquisa exige:

Quadro 18 – Sistema de transcrição para dados discursivos baseado em Magalhães (1990)

Convenção	Correspondência
[[	Fala simultânea no início do turno (quando ocorrer no meio do turno, marcar na palavra em que iniciou, assim como – se inteligível – na palavra iniciada do outro informante.
[	Sobre posição de vozes
[ ]	Sobreposição localizada, quando não ocorre um novo turno
(+)	Pausa e silêncio até três segundos (com mais de três segundos serão cronometrados)
(?-)	Dúvidas e suposições do analista
(inint)	Ininteligível
//	Truncamento brusco pelo próprio falante
///	Interrupção por outro falante (registrar na outra linha)
MAIÚSCULA	Ênfase
:	Alongamento de vogal
::	Alongamento maior da vogal
-----	Silabação
Repetições de sons ou palavras	Grafá-las
(...)	Supressão de texto por parte da analista
(( ))	Comentário por parte da analista
Pa	Pesquisadora
GF	Grupo Familiar

Os textos foram transcritos por mim, com a ajuda de uma colega de curso, dado o volume do material coletado.

### ***5.1.2 Perfil dos grupos familiares e das mulheres***

Iniciei os primeiros contatos em 2015, as primeiras mulheres com quem dialoguei sobre o meu trabalho foram as mais jovens mulheres brancas dos grupos familiares Orquídea, Lírio e Rosa.

Entrei em contato com o **GF Lírio**, por meio de uma aluna do curso de Arquitetura, de 28 anos, de uma faculdade particular. A aluna já havia cursado Direito e uma pós-graduação agora fazia um novo curso. A mãe é formada em Direito e atua como juíza e a avó mantém-se permanentemente matriculada em cursos da Universidade Aberta e cursos de extensão de universidades particulares de Fortaleza. Realizei a primeira entrevista somente com ela e a segunda com o grupo familiar

completo em sua casa. Fui convidada para tomar um café. A casa ficava num condomínio fechado. As casas da avó e da mãe ficavam perto e muito rapidamente as famílias se organizaram para o nosso encontro. Fui muito bem acolhidos na sala. A avó demorou a chegar, estava no andar superior da casa, enquanto isso, ficamos conversando: eu, Lírio G3, seu noivo, meu amigo e sua mãe. Toda a conversa girava em todo da fortaleza da avó. Do quanto ela gostava de estudar e de como isso havia inspirado o grupo.

O **GF Orquídea** é bastante peculiar. Desejei entrar em contato com Orquídea G3, que naquela época tinha 19 anos, exatamente porque identifiquei em sua trajetória acadêmica elementos de transformação. Ela fora uma aluna muito tímida, mas isso havia se dissipando durante os semestres. Ela aceitou prontamente o meu convite e as portas de sua casa ficaram abertas para mim com muita generosidade e gentileza. Tivemos dois encontros: um em 2015 e outro em 2016. Apesar da G1 ser bastante espontânea, a timidez era um traço forte das outras duas gerações. Durante as duas entrevistas, G2 respondia às questões olhando para a toalha da mesa, pegando no copo ou em algum objeto que estivesse ao seu alcance. Também como o primeiro grupo familiar, as duas famílias moravam perto, em condomínios da Aldeota, perto do mar.

O acesso ao **GF Rosa** foi um pouco mais difícil, devido às diferentes agendas das três mulheres e da minha. Consegui realizar entrevistas em separado com a neta e a filha. Somente depois de transcritas as primeiras entrevistas e realizado o primeiro levantamento elas entraram em contato para que realizássemos uma entrevista com as três. Isso ocorreu numa manhã de sábado. Fui ao apartamento de Rosa G2 e de lá fomos (eu, ela e Rosa G3) para a casa de Rosa G3. Sua casa ficava em Fortaleza, mas muito próximo de Caucaia, cidade litorânea vizinha. Localizada em um bairro de periferia que tinha passado por recente urbanização, as calçadas estavam cuidadas e a rua era arborizada. Quando cheguei, Rosa G3 tinha acabado de estender a roupa no varal, localizado logo na entrada da casa. Fui acolhida com muita gentileza, sentamos na varanda e lá ficamos por mais de uma hora.

O grupo familiar **GF Tulipa** faz parte da minha família. Tulipa G1 é prima legítima de minha mãe. Havia alguns anos que não conversávamos e num encontro casual descobri que sua filha já tinha filha que estava na faculdade. Não hesitei. Convidei e Tulipa G1 aceitou, mas entre o seu primeiro aceite e a primeira entrevista muitas conversas ocorreram, porque as agendas de G2 e G3 Tulipa eram muito complicadas. Finalmente, consegui agendar com duas e a terceira se propôs a responder

por email, uma vez que àquele momento já estava em intercâmbio, nos Vancouver/Canadá. As conversas ocorreram separadamente. Tulipa G1 em sua casa e Tulipa G2 em seu consultório. Logo que Tulipa G3 voltou de viagem, marcamos um café na casa de sua avó e realizamos a entrevista com interação face a face. Esse grupo familiar é extremamente peculiar. Todas as mulheres são muito fortes e estudiosas, além de ter uma marca impossível de ser questionada: uma alegria constante. Tulipa G1 tivera um câncer a mais de vinte anos. Ela o enfrentou com otimismo. Hoje, reconstruída, dá palestras gratuitas para pessoas que passam pela mesma experiência que ela passou.

Em relação às mulheres negras, depois de muito divulgar sobre a dificuldade em encontrar grupos familiares de mulheres negras, de falar até com mulheres de movimentos sociais, consegui entrar em contato com um aluno das Ciências Sociais da UFC que, por sua vez, me indicou uma aluna da UECE, que fazia parte de um grupo de estudos sobre questões raciais, que por sua vez, conhecia um grupo familiar de mulheres negras. E assim, cheguei ao **GF Consolida**, formado por uma mãe e duas filhas autocaracterizadas como negras. Foi uma das entrevistas mais fáceis e agradáveis. Logo que marcamos, realizamos. Era um domingo de manhã, eu fui para casa de Consolida G3a e, como sua mãe morava no mesmo condomínio, no bairro de Fátima, logo estávamos todas rindo e conversando. Havia levado a minha filha, como companhia, e quando G2 e G3b entraram, foi uma festa! Porque a minha filha e G3 faziam Psicologia juntas. O interessante dessa entrevista foi que o esposo de G3a ficou sempre na cozinha, cuidando do almoço e do nosso lanche, quando a entrevista terminou, ele trouxe copos e suco e bolo. Todo o processo aconteceu naturalmente até eu fazer o comentário sobre a divisão sexual do trabalho, então voltamos a rir e refletir sobre as relações de gênero.

Uma entrevista com um grupo de três mulheres negras ocorreu depois de algumas tentativas de encontro, marcamos uma entrevista coletiva que ocorreria em um fim de tarde. Todas as nove mulheres convidadas confirmaram presença, mas a agenda foi sendo alterada e, no dia do encontro, somente três mulheres puderam comparecer: Gerbera, Girassol e Glicínia. Os nomes foram escolhidos pelas características delas.

**Girassol** é uma mulher negra, intensa e forte. Passa segurança no olhar e tranquilidade no tom voz, na forma de falar. Ela fala olhando nos olhos dos interlocutores e parece demonstrar preocupação em ser entendida, em estar sendo ouvida. Vez ou outra, esboça um ar de sorriso, como se quisesse dizer que se sente bem em estar na presença do outro. Usa roupas e turbante de modo a reafirmar a sua

negritude. Ela é mãe de uma jovem que se prepara para o curso de Arquitetura e um jovem que já entrou na UFC.

[Entrevista 2 – Apresentação Girassol]

*Bem eu sou ((ruído)) eu sou Girassol mais conhecida como Sol, tenho 47 anos, eeehh estudei/fiz o curso de Serviço Social e depois cursei um mestrado em Políticas Públicas e Sociedade, na UECE, ambos os cursos. Já trabalhei na área // na minha área de formação, mesmo que não tenha sido especificamente contratada como assistente social, mas numa formação assim mais ampla, mas desde quando eu me formei tenho trabalhado nisso. Atualmente, eu não tenho vínculo empregatício mas é:: no INegra a gente tem alguns projetos que são desenvolvidos com mulheres encarceradas e tanto Glicínia quanto eu estamos mais à frente da execução desse projeto. Sou solteira, tenho duas crianças, uma de 18 anos, que é uma menina e um menino de 24 anos.*

**Gerbera** é uma jovem vibrante, cheia de energia e instigante. Parece que o tempo todo é capaz de transformar em alegria aquilo que olha, que toca, que fala. Não sucumbe às críticas, à dor. Ao contrário, parece encontrar nesses obstáculos mais força para desafiar o que vem adiante. Demonstra amplo acolhimento aos diferentes e uma generosidade inquestionável.

**Glicínia** é uma jovem prudente e terna. Filha de pastor, precisou romper com um conjunto de preconceitos dentro da sua própria família e, hoje, continua fazendo isso nos mais diversos ambientes em que atua. Do Instituto Negra (INegra), assim como Girassol, a jovem participa de um projeto de apoio a mulheres encarceradas.

[Entrevista 2 - Apresentação Glicínia]

*Eu sou Glicínia, né? Tenho 27 anos recémcompletados. É::... Eu... aí::... Minha trajetória acadêmica é meio doida porque eu fui até o último semestre de um curso, de Economia Doméstica, na Federal, mas eu não concluí. Acabei desistindo e mudando de curso. Então agora eu estou cursando Políticas Públicas, é::, Gestão de Políticas Públicas na Federal. É::... Nunca trabalhei, mas pretendo trabalhar nessa área, né? que apesar de não trabalhar... é::... com algum vínculo, com vínculo formal, a gente, eu eu já, como eu tenho uma trajetória no movimento social a gente de qualquer forma vê o que é e entende o que é políticas públicas em alguma proporção, né? Então, eu acho que é isso que eu quero trabalhar mesmo. Eh sou solteira, não tenho filhos e eu sou*

*uma mulher negra, né? de cor preta. E se é:: a trajetória dessa vida né? É:: dess/dess/dessa história de autorreconhecimento eu eu negava assim totalmente, mas sabia que tinha alguma coisa estranha assim que eu não era branca... que tava num lugar que... por exemplo... uma história que familiares de... tipo a questão do CABELO, a questão do do do nariz, do do da boca:, das marcas que são que são o nosso que definem para o mundo muitas vezes esse ser diferente que... Minha famil... MEU PAI É NEGRO... Minha mãe é:: meio índia meio alguma coisa também (riso) então para a família/mas para a família dela, que é uma família branca, que ela é adotada, e e esse esses traços de cabelo, nariz, boca e CORPO também sempre foi uma coisa muito::... Então eu não... eu não me... não me reconhecia, queria operar o nariz, queria alisar o cabelo, enfim. Eh então, essa, esse autorreconhecimento, é:: essa autoidentidade*

*Pa.: Você queria fazer a cirurgia de afilamento?*

*Glicínia: De afilamento [quase simultaneamente]? Sim! Porque, quando eu era criança, minhas minhas tias colocavam um pregador assim no meu nariz pra ver se afilava, né? Então a gente ficava, né? A:: é:: Então tinha mu:ito isso.*

A questão da raça é negada pela jovem e pela sua família, mas principalmente é negada a elas o direito de ser negra em sua plenitude. São negações que ocorrem tanto numa dimensão individual, quanto social. Fanon ([1952]1983, p. 54) mostra a subserviência individual

Porque enfim, quando lemos no romance autobiográfico *Je suis Martiniquaise* — “Gostaria de ter me casado, mas com um branco. Só que uma mulher de cor nunca é realmente respeitável aos olhos de um branco. Mesmo se ele a ama. Eu sabia disso” — temos o direito de ficar preocupados. [...] Para nós, nenhum equívoco é possível: *Je suis Martiniquaise* é uma obra barata, que preconiza **um comportamento doentio**. Mayotte ama um branco do qual aceita tudo. **Ele é o seu senhor**. Dele ela não reclama nada, não exige nada, senão um pouco de brancura na vida [...]

Quando dizíamos, na nossa introdução, que **a inferioridade foi historicamente sentida como uma inferioridade econômica, não nos enganávamos**.

O autor critica a posição da mulher, que negra, deseja incorporar a branquitude do seu amor não numa ação libertária, mas numa relação de subserviência.

Cesaire, a partir de Llama, nos leva a refletir sobre como o colonialismo afeta os colonizados:

Una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que suscita su funcionamiento es una civilización decadente.  
 Una civilización que escoge cerrar los ojos ante sus problemas más cruciales, es una civilización herida.  
 Una civilización que le hace trampas a sus principios, es una civilización moribunda ((LLAMA, 2004 [1950], p. 7 *apud* CÉSAIRE, 2006, p.10]

Anêmona, uma jovem negra, 29 anos, filha de uma mulher (branca) trabalhadora doméstica e um pintor; teve duas irmãs brancas e a sua cor foi um problema em casa, na escola e na sociedade. Anêmona foi o seu nome para esta pesquisa, porque significa persistência. Integrante de movimentos sociais, a jovem parece não desistir facilmente de nada. A sua relação com os diferentes cursos de ensino superior não é de abandono é de inquietação, ou melhor, de insatisfação.

Ela começou falando que precisava explicar que antes de tudo precisava falar de sua mãe, que essa era uma história muito peculiar. Que sua mãe era uma mulher evangélica, de muita fé, fundamentalista (o que ela fez questão de descrever), mas que ela também tinha passado por um processo de transformação, ela já não estava mais tão fundamentalista quanto antes. A mim, a narrativa da mãe trazia uma crítica não à fé em si, mas a tudo o que a mãe foi levada a fazer por causa da fé. Pareceu-me que aquele tipo de relação com a fé, esse fundamentalismo, as afastava e que ela se tornara uma mulher mais distante das pessoas.

Esse fundamentalismo parece mais latente no momento em que ela descreve um fato específico de sua vida. Aquela criança que Anêmona fora não gostava de regras, mas adorava descobrir coisas novas. Ela diz sobre si “Nem sempre fui assim. Eu já cheirei solvente.”. E conta que um dia, sua mãe a vira cheirando a lata de solvente de seu pai (que era pintor). Num ato de fúria, a mãe a levava ao banheiro e derramara todo o solvente na sua cabeça. O solvente ardia enquanto a água do chuveiro batia em seu corpo e ela chorava. A mãe gritava que “Pior é no inferno”, que estava fazendo aquilo “para o seu bem”. A relação das duas não era boa. A mãe branca com uma filha negra, de cabelos crespos e com um comportamento longe do que ela entendia como aquilo que deveria ser o comportamento de uma menina. Para Anêmona, foram muitas as formas de resistências.

Certo dia, em outro momento de fúria, a mãe levantara o braço para Anêmona, para bater. Dessa vez, a jovem reagiu e disse que aquilo não ia mais acontecer. A mãe ficou três dias sem falar com ela e Anêmona chorou compulsivamente. O resultado desse evento foi que ambas repensaram a relação. “Mais a mãe”, disse. O que propiciou

um reencontro das duas. Começaram, então, a cultivar uma amizade. E a sensação que Anêmona tem é a de que uma influência a outra, uma dá força para a outra.

Hoje Anêmona é aluna de Filosofia da UFC, mas ela já havia feito outras três faculdades: Turismo, Administração e Teologia. Iniciara a segunda, mas percebera que não era exatamente o que buscava e abandonou. A terceira buscou mais por uma questão familiar e pela facilidade de acesso, mas não percebia que ali pudesse satisfazer as suas curiosidades. Havia uma inquietação em sua narrativa marcada pela ideia de que a faculdade não seria capaz de dar aquilo que a vida já era capaz de oferecer. Ela já tivera muitas experiências nos movimentos sociais, viajara para congressos, se tornara uma pessoa crítica e esperava que a educação de ensino superior instigasse essa criticidade e a busca por coisas novas e desconhecidas.

Fazer uma faculdade não poderia ser apenas a certificação de um *status*. Para ela, aquilo não bastava. Ela não buscava um diploma, estava em busca de novas experiências, novos saberes. Como uma curiosa, disse que esse último curso, o de Filosofia, trazia muito isso para ela, porque teve disciplina que não precisava estar presente em sala de aula. Ela estudava muito os textos e alcançava boas notas. Um fato comprometeu a sua relação com o curso: um professor passou a exigir a sua presença em sala, participar de todos os debates. Essa sensação de obrigatoriedade por si só já tornava o curso desinteressante. Parecia querer aprender na liberdade de aprender.

Essa liberdade diz muito da mulher que ela é hoje e da criança que ela fora um dia. Ela se fortalece nos movimentos sociais. Faz parte dos Tambores de Safo, fundado em 2010, é um grupo musical, que por meio da música e da arte, procura estimular o pensamento crítico feminista e contribuir para o empoderamento das mulheres.

**Amarilis** é uma mulher de 48, formada em Ciências Sociais, é professora universitária em Sobral. Para cumprir as atividades acadêmicas, sua vida se organiza entre a cidade do Fortaleza e a cidade de Sobral. O pai era militar e a mãe deixou de trabalhar para cuidar dos seis filhos. Logo que entrou no curso, iniciou estágios e entrou no movimento estudantil. Muito do processo de formação dela se dá pelas experiências fora de sala de aula: pelas pesquisas e pelas lutas sociais. Foi casada com um homem branco de olhos claros e teve um filho branco. Em suas narrativas, recupera a memória de ser confundida muitas vezes com a babá se seu filho.

A reação da sociedade ao fato de Amarilis, uma mulher negra, ter um filho branco, também é reflexo da situação socioeconômica em estas mulheres estão inseridas. Segundo dados do Ipea:



O contingente de mulheres dedicadas ao trabalho doméstico remunerado, 17,1%, em 2009, permanece expressivamente superior ao total de homens: 1,0% no mesmo ano. As desigualdades raciais também se mantiveram inalteradas: em 2009, **12,6% das mulheres brancas ocupadas eram trabalhadoras domésticas, enquanto 21,8% das mulheres negras** desempenhavam a mesma função. (BRASIL/IPEA, 2011 p. 30)

As tentativas para falar com **Bromélia** não foram poucas (facebook, pessoalmente), mas a jovem foi candidata a vereadora nas eleições de 2016 pelo Psol (Partido Socialismo e Liberdade) e isso impingiu uma agenda muito atribulada e só conseguimos nos encontrar depois das eleições. Com 29, é uma jovem mulher divorciada. Hoje está aluna do curso de Direito diurno, mas já cursou Pedagogia. Filha de pais evangélicos, defende o empoderamento da mulher e da mulher negra. O nome que escolhi significa inspiração e resistência.

**Astér** significa lealdade, fidelidade, sabedoria, bons pensamentos, poder e luz. Usei o nome dessa flor porque representa muito bem essa jovem de historiadora (2004 – 2008) de 31 anos. Já trabalhou com museu, durante a graduação, pra fazer pesquisa e compreendia que a sala de aula era um lugar menor, mas hoje, professora do ensino médio, tem uma outra concepção do ambiente escolar. O seu desejo pela pesquisa a levou para a pós-graduação em História.

O nome dessa entrevistada é Jasmim Vermelho, que significa alegria. Isso porque não importa as circunstâncias ela tem o dom de permanecer com um sorriso estampado no rosto, o bom humor é o seu ponto forte. Meiga e acolhedora, a jovem sabe que os amigos e amigas têm um valor muito especial e ela cuida muito bem de cada um deles.

O primeiro contato com **Jasmim Vermelho** foi pela internet. Perguntei se ela poderia participar do grupo de mulheres que estavam sendo entrevistadas para a pesquisa que realizava para a faculdade e ela aceitou de imediato. Marcamos uma primeira vez, mas não foi possível que ela comparecesse. O trabalho é intenso e imprevisível e eu tinha que me adaptar a esses horários. O problema é que eu também tinha horários e nem sempre dava pra gente encaixar. Fiz uma nova tentativa: marcamos uma palestra para que ela falasse para os alunos da disciplina de TCC1, do curso de Comunicação Social, da Faculdade 7 de Setembro, sobre as experiências dela como aluna e seus aprendizados na faculdade, em especial, sobre a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso.

A jovem de 28 anos tem uma irmã e um irmão por parte de pai, com quem não

tem contato. Ela morava no bairro “Maiobão”, que fica no município de Paço do Lumiar, na ilha de São Luís. Chegou em Fortaleza em 2008, veio morar na casa de uma tia, irmã de sua mãe. Na família, foi a primeira a terminar o ensino superior. Sua mãe só conseguiu terminar o magistério.

Conversamos um pouco antes da aula e fiz anotações durante a palestra. Assim como Gerbera, ela era a única aluna negra na sua turma. Essa é uma informação relevante e diversas vezes retomada em sua fala. Nascera em São Luís do Maranhão, vivera em um bairro da periferia. Lá, ser negro é norma. Não percebia a sua cor e ela nada significava em sua vida até vir fazer faculdade. Aqui, era a única aluna do curso de jornalismo e os professores se reportavam a ela para tratar de questões raciais. Sentia que havia um tratamento diferenciado por parte dos colegas de turma, principalmente na hora da realização dos trabalhos em equipe.

Teve oportunidade de pesquisar com o seu orientador sobre o reagee. Foi ao Maranhão coletar dados e também lá percebera que havia diferenças entre o reagee que era produzido para os bairros periféricos, onde havia mais negros e o reagee produzido para as zonas turísticas. Nessa região, o texto era editado, higienizado, até o ritmo era diferente.

Ela descreve a dificuldade que é permanecer no ensino superior sendo uma mulher negra da periferia. Traz na sua fala a questão do transporte público, da distância da faculdade até a sua casa e dos riscos que as alunas mulheres correm ao ter que usar o transporte. Relembra a falta de segurança dentro do ônibus e no percurso de casa à faculdade e seu retorno.

Foi necessário substituir a entrevista de Jasmim Vermelho pela entrevista de **Flor Morena**, professora doutora do curso de Letras de uma universidade pública do Ceará, porque a primeira entrevista com Jasmim Vermelho não foi gravada e não conseguimos agendar a segunda, inviabilizando o processo de gravação e transcrição dos dados. Flor Morena, nome escolhido por ela mesma, nos acolheu muito prontamente sabendo das dificuldades que enfrentava. Ela é natural de Natal, Rio Grande do Norte, e depois de formada veio à Fortaleza para assumir o cargo de professora. É casada e tem dois filhos que já fazem faculdade.

Entrei em contato com **Jasmim Amarelo** e logo ela aceitou participar da pesquisa, mas algumas coisas aconteceram. Entre elas, a jovem torceu o pé e o processo de recuperação foi bastante doloroso. Entrei em contato algumas vezes e aguardei a sua recuperação.

Ela nasceu no Pará, mas, em por consequência do emprego do seu pai, morou em outros estados antes de vir para Fortaleza. E dos 32 que tem, 11 foram vividos em terras alencarinas. Hoje ela cursa História na Universidade estadual do Ceará. E é mãe de uma menina. Não concluiu o curso, porque precisa fazer poucas disciplinas por semestre para conciliar o trabalho, o cuidado com a casa e a filha e seus estudos.

O próximo capítulo realiza uma apresentação mais detalhada das mulheres, com narrativas breves. Mantive a separação dos grupos por raça, mas não fiz distinção de apresentação por classe social.

## 6 NARRATIVA DAS MULHERES

“A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e [...] das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas ‘intrigas’ não faz outra coisa senão trabalhar a favor dos obstáculos”

(Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*)

Em sua obra *Identidades fragmentadas*, Moita Lopes (2002), ao estabelecer a relação entre discurso e identidade, aponta dois aspectos que rememoro agora: a) o significado como produto da negociação entre os enunciadores; e b) e as relações condicionantes dessas construções de significado, ou seja, que elas são também implicadas pela situação sociohistórica e dependentes das relações de poder existentes entre os participantes.

Assim como Fairclough (2001), Moita Lopes (2002, p.31) trata o discurso como um modo de ação no mundo: propondo “investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, deste modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos”.

Narrar também é uma forma de agir no mundo, de constituir o mundo. Para Georgakopoulou (2011), as narrativas para a vida humana são importantes, porque (re)constroem, (re)interpretam aquilo que somos individualmente e coletivamente, considerando os aspectos sociais e culturais. Os textos narrativos envolvem o nosso cotidiano, da forma mais trivial e corriqueira a construções retóricas mais elaboradas. Elas podem ser faladas ou escritas e se apresentam nos mais diversos gêneros: cartas, fofocas, testemunhos, contos e recontos de histórias e filmes.

Georgakopoulou (2011) aborda dois tipos de estudos sobre as narrativas no cotidiano das crianças. O primeiro deles trata sobre como a criança adquire habilidades retóricas por meio da interação, pela constante socialização com parentes, elaborando, assim narrativas coerentes e inseridas culturalmente no grupo com o qual interage. O segundo tipo, baseado na perspectiva pós-vigostskyana, tem dado atenção aos

processos de interação social (forma e políticas) baseados em eventos narrativos que ocorrem dentro da vida familiar.

Em sua obra *Researching life stories and family histories*, Miller (2000), sugere que pesquisas bibliográficas e de história de vida são realizadas por três principais abordagens: a realista, que valoriza a utilização de entrevistas; a neo-positivista, que utiliza também entrevistas, só que no modelo mais estruturado; e a narrativa, que depende da produção livre dos/as entrevistados/as, mediada pelo/a entrevistador/a. Se analisasse os dados desta pesquisa com a tipificação de Miller (2000), ela estaria entre as abordagens “realista” e “narrativa”. Apesar de ter uma entrevista com perguntas previamente elaboradas, o processo de aplicação deixa as entrevistadas livres para discorrerem sobre suas vidas, o que permite a narrativização. Além disso, há outros encontros nos quais não realizamos entrevistas, cuja proposta era de possibilitar uma aproximação por meio de falas mais livres.

As narrativas são caracterizadas por Fairclough (2003) como pré-gêneros. Georgakopoulou (2011, p.191) afirma que elas têm sido tratadas como um gênero pré ou meta, mas que não podem ser caracterizadas como gêneros discursivos tal como os concebo:

Mais importante tem sido postulado como um gênero pré ou meta que não pode ser colocado no mesmo nível dos gêneros ordinários. Ou em um básico texto típico (a estrutura subjacente ou primordial instanciada por diferentes superfícies e formas textuais) isso significa que isso percebe, mas não é percebido por outros típicos textos, como argumentos, descrições e exposições: nós podemos contar uma história a fim de apresentar um argumento, mas a função do discurso ou objetivo da narrativa não pode ser realizado por textos argumentativos (VIRTANEN, 1992). (GEORGAKOPOULOU, 2011, p.191)<sup>78</sup>

O que Georgakopoulou (2011) observa é que, diferentemente de outros prégeneros, a narrativa pode cumprir outras funções além de narrar. Ela pode, ao mesmo tempo, narrar e argumentar. Outros pré-gêneros não tem essa mesma mobilidade. Cepedello (2014) não aceita a ideia de que a narrativa cumpra o papel de argumentar.

Para Cepedello (2014, p. 135), “[...] la clave del tema sobre el que pivota la narración que le sigue, en donde **lo que menos interesa es la construcción de un**

<sup>78</sup> More importantly, it has been posited as a pre- or meta-genre that cannot be put at the same level as ‘ordinary’ genres (Swales 1990), or as a basic text-type (i.e. underlying or overriding structure instantiated by different surface, textual forms); this means that it realizes but is not realized by other text-types, such as argument, description, and exposition: e.g. we can tell a story in order to present an argument but the discourse function or goal of narrating cannot be realized by argumentative texts (Virtanen 1992).

**argumento en el sentido narratológico del término**". Não cabe à narrativa argumentar, mas ela pode ser usada como recurso na construção de textos argumentativos.

O processo de narrativização das vidas das mulheres entrevistadas é de organização de memórias e ao mesmo tempo de uma relação dialética de reconhecimentos, na busca de informações sobre si para narrar e – posteriormente – no encontro de leitores e leitoras com essas elaborações já amadurecidas.

Georgakopoulou (2011) nos apresenta Mishler (1995, p.87 – 123), com suas três propriedades de narrativas:

a) propriedades **referenciais** – a relação entre a narrativa e aquilo do mundo que ela é capaz de reconstruir;

b) propriedades **textuais** – cuidados com a própria estrutura interna do texto, sua coerência; e

c) propriedade **contextual** – trata da relação do texto com o contexto imediato.

Essa distinção será reformulada na discussão presente nos termos dessas três configurações a seguir apresentadas, de propriedades narrativas: referencial, textual e contextual.

Essa forma dialética de tratar a narrativa aproxima-se da ADC, em que práticas sociais, práticas discursivas e textos estão em constante relação dialética.

As narrativas podem ser caracterizadas com caráter autobiográfico, no sentido autobiográfico românico-helênico de “escritos pessoais” (BAKHTIN, 1998), influenciado pelo modelo platônico que as trata como caminhos para o autoconhecimento. Afirma o teórico russo: “a consciência de si próprio aqui não se revela para 'uma pessoa qualquer' em geral, mas para um grupo definido de leitores de suas obras. É para eles que se elabora a autobiografia” (BAKHTIN, 1998, p.258). Essa “tomada de consciência pública” é sistematizada em outros conceitos, em sua obra *Questões de Literatura e de Estética*.

Nesse sentido, cria-se um borramento das fronteiras entre o indivíduo e o coletivo. As identidades individuais, não são identidades particulares, mas transpassam outras tantas em semelhanças e convergências de uma coletividade:

Nas histórias que contamos, devem estar presentes **identidades públicas e privadas** (pessoais e profissionais), informando sobre suas relações com os contextos de ordem macro e micro. Podemos mostrar em nossas histórias de vida as origens de nossos posicionamentos, como formas de escolhas pessoais, realização de desejos, identidades “antigas” relacionadas ou não com a construção atual. Essas histórias são, assim, entendidas como locais de “trabalho identitário” (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008, *apud* REIS, 2009, p.4).

As narrativas que resgato aqui buscam recuperar aspectos das identidades pessoais e públicas das mulheres entrevistadas. Busquei narrativas relacionadas ao tema que chamei de “transformação das identidades das mulheres”, porque existem elementos da coletividade, do conjunto de alunas da Pedagogia, ou do Direito, ou do Turismo e existem aspectos da subjetividade de cada narradora.

A primeira narradora vem do curso de Turismo, mas também cursou (parcialmente) Administração, Teologia e Filosofia. Ela descreve como ela percebe as mulheres com as quais conviveu.

[Entrevista 2 – fragmento 2 – Anêmona]

*No primeiro curso que eu fiz, tinha uma presença muito grande de mulheres, Turismo, né? De mulheres E os homens que tinha, eram homens gays Entã::o **as mulheres que fazem turismo eram mulheres que eram filhas de classe mé::dia** que tinham uma perspectiva de desenvolvimento profissional pra ganhar muito dinheiro:: né? Esse era o objetivo. E elas estavam bem dentro de um padrão bem mais hegemônico, né? Assim, mulheres heterossexua::is, bran::cas, que gostavam:: das baladas po::ps, mais ou menos essa coisa. E eu não senti mudança. Assim, eu fiz quatro ou cinco semestre de turismo, nesses cinco semestres eu não percebi muita mudança entre elas. Eu sou amiga de algumas eté hoje, a mudança aconteceu quando elas saíra da universidade, né? Algumas tiveram filho e quando foi pra esse mundo mesmo da competição e do trabalho, eu percebi mais mudanças e outras reflexões que foram muito mais pautadas na própria vida. Mas eu também eu acho que o curso de Turismo não permitia essas reflexões, era muito voltado pra:: questão de mercado e de economia.*

A construção da identidade das mulheres do curso de Turismo como um coletivo no qual Anêmona não se adequa é marcado por construções discursivas que distinguem aquilo que ela vê nas colegas de sala e aquilo que ela nega em si, às vezes ocultado. Sistematizamos a relação entre o eu e o outro no quadro a seguir.

Quadro 19 – Depoimento de Anêmona sobre mulheres do curso de Turismo.

Colegas de sala de Turismo	Anêmona
“as mulheres que fazem turismo eram mulheres que eram filhas de classe mé::dia”	Ela era uma jovem da periferia de Fortaleza.
“tinham uma perspectiva de desenvolvimento profissional pra ganhar muito dinheiro:: né?”  “Esse era o objetivo [delas]”	Ela queria transforma a sua vida, conseguir um emprego
“E elas estavam bem dentro de um padrão bem mais hegemônico, né?”	Ela não tinha o perfil físico do padrão hegemônico
“mulheres heterossexua::is, bran::cas, que gostavam:: das baladas po::ps, mais ou menos essa coisa”	Anêmona não gostava de baladas, frequentava espaços alternativos.
E eu não senti mudança	A faculdade não foi capaz de transformá-la e ela abandonou o curso. As jovens continuaram e tiveram grandes processos com as coisas da vida: a maternidade, o trabalho, por exemplo.

“É claro que a identidade social de uma pessoa inclui diversos papéis sociais, embora seja duvidoso que essa forma de "teoria do papel" possa alcançar adequadamente a complexidade interna e a heterogeneidade da identidade social, que tem sido um tema importante na teoria pós-estruturalista” (FAIRCLOUGH, 2003, p.161)<sup>79</sup>. Por mais que a identidade de uma pessoa possua diversos papéis sociais, as disputas de micropoder que se dão em cada um desses papéis interferem para as negociações dessas identidades sempre em movimento, porque sempre em novas negociações. O fato de as disputas se apresentarem e as mulheres não se colocarem com posição de enfrentamento também é uma informação significativa.

O curso de Turismo, especificamente, parece, na avaliação de Anêmona, não ser um curso provocador, transformador. Não é para se pensar as cidades e as relações sociais nelas existentes e por ela provocadas, mas para gerenciar as relações sociais e a cidade, mediadas pelo capital. Ela não cita casos, no curso, de reflexões sobre o fato de a cidade de Fortaleza ter estado no mapa do turismo sexual, parece que as aulas estão alheias às questões socioculturais, cumprindo a tarefa de ser um curso técnico.

Nesse lugar de formação para gerenciamento do capital, ela demarca um tipo hegemônico de mulher (branca, heterossexual, de classe média, que tem oportunidade de estudar), bem como uma proposta de perfil de egresso: a/o aluna/o investe na cidade

<sup>79</sup> “Of course, a person’ s social identity includes “diverse social roles, though it is doubtful whether this ‘role theory’ way of putting it can adequately grasp the internal complexity and heterogeneity of social identity, which has been a major theme in post-structuralist theory” (FAIRCLOUGH, 2003, p.161).



para que a cidade possa ampliar a sua capacidade de investimentos.

E onde se localiza a mulher que é Anêmona? Em outro grupo etnicorracial, em outra classe social. Por tanto, com outra rotina de trabalho, outra relação com a cidade. Não ter o perfil físico hegemônico, nem o capital que permite o acesso a determinados espaços sociais retirava de Anêmona um conjunto de escolhas. A vida para ela seria diferente.

Nas narrativas de Anêmona (a que vimos) e de Bromélia (a que será apresentada a seguir), a diferença entre as mulheres ocorre por uma questão ideológica. Chouliaraki e Fairclough ([1999] 2007, p. 26 - 27) afirmam:

Ideologias são construções discursivas, assim a questão da ideologia é parte da questão de como o discurso relaciona-se com outros momentos das práticas sociais. Mas o conceito de ideologia emergiu nas sociedades modernas e está ligado às relações nas redes modernas redes de práticas, especificamente nas relações entre práticas discursivas (isto é, entre os momentos discursivos entre diferentes práticas). **Podemos dizer que o discurso de uma prática coloniza o de outra, ou que o último se apropria do primeiro, dependendo de como as relações de poder são expressadas como relações entre práticas e discursos.** Então ideologias são construções de dominação relacionadas de uma prática que é determinada por relações especificamente discursiva entre aquela prática e outra prática.<sup>80</sup> [grifo meu]

As alunas do curso de Turismo e dos cursos de Pedagogia e Direito observadas pelas narradoras parecem ser atorras sociais engajadas com os discursos do campo hegemônico. O discurso da prática social acadêmica não coloniza o seu, ao contrário, institucionaliza, valida, fortalece o seu. Ambos estão dentro de um mesmo campo de poder. As jovens que resistem a esse modelo (porque é um modelo não pensado para elas) estão em outro campo. A essas cabe colonizar e não discutir o discurso e a metodologia da academia. Para quem coloniza não há ideologia e suas práticas não podem ser contestadas.

A segunda narradora é Bromélia, a jovem que já fez Pedagogia e agora enfrenta o desafio cotidiano de cursar Direito na Universidade Federal do Ceará no período diurno. Ela descreve a as diferenças relacionando os perfis dos cursos que realizou.

---

<sup>80</sup> Ideologies are discursive constructions, so the question of ideology is part of the question of how discourse relates to other moments of social practices. But the concept of ideology has emerged in modern societies and is tied to relations within modern networks of practices, specifically relations between discursive practices (i.e. between the discourse moments of different practices). We may say that the discourse of fone practice colonizes that of another, or that the latter appropriates the former, depending on how power relations are expressed as relations between practices and discourses. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, [1999] 2007, p. 26 - 27)

[Entrevista 1 – fragmento 3 – Bromélia]

*Muito jovens! [As alunas do curso de Direito] Acho que a pessoa mais velha da turma sou eu com 26 anos. A mulher mais velha da turma sou eu com 26 anos, porque elas são muito muito jovens, entendeu? Isso vai determinar a maneira como elas vão lidar com os discursos, a maneira como elas vão receber toda aquela formação e ao meu ver é até muito complicado porque elas têm uma formação totalmente desprovida de uma vivência social mais aprofundada, né? E:: isso vai determinar a atuação dessas mocinhas. E como era o perfil de quando a gente começou o curso? Na Pedagogia a gente começou o curso, eu e as mulheres com quem eu convivi, era uma sala muito unida. Eu acho que a gente começou o curso com muitas expectativas de melhorar de vida. Eu sempre digo isso: “Eu entrei na universidade pra vencer na vida” E aí o processo da universidade foi que me mudou. Me forjou como um uma militan::te e tal, mas quando eu entrei na universidade não era isso. Entrei na universidade porque eu não queria morrer ganhando a mesma coisa de sempre, entendeu? Queria ter alguma coisa a mais. Lá no direito não! As meninas quando entram lá elas entram muito deslumbradas assim não é querendo vencer na vida, mas é a coisa do status mesmo, é querendo ser advogada, entendeu? As meninas da Pedagogia, elas entram na Pedagogia, essas do curso noturno, pra ter um emprego, entendeu?*

Quadro 20 – Comparação entre colegas de Bromélia dos cursos do Direito e da Pedagogia

<b>Colegas de sala do Direito</b>	<b>Colegas de sala da Pedagogia</b>	<b>Bromélia</b>
<i>“Muito jovens” “dessas mocinhas”</i>	Parece ter a mesma idade dela	Ela tem 26 anos
<i>“As meninas quando entram lá elas entram muito deslumbradas assim não é querendo vencer na vida, mas é a coisa do status mesmo, é querendo ser advogada”</i>	<i>“Eu acho que a gente começou o curso com muitas expectativas de melhorar de vida”.</i> <i>“As meninas da Pedagogia, elas entram na Pedagogia, essas do curso noturno, pra ter um emprego”.</i>	<i>“Eu entrei na universidade pra vencer na vida”</i>

Em relação ao segundo aspecto, a diferença de perfil apresentado pelas suas colegas. Há uma demarcação do discurso hegemônico claro: educação como espaço de apropriação de saber e manutenção da classe em oposição ao discurso da educação como um processo de transformação social, de emancipação humana e de libertação dessas mulheres, presas em primeira instância a condições econômicas precárias. Estudar Pedagogia é uma porta de ascensão social, mesmo que o salário ainda não seja

superior ao daquele que a sua mãe adquiriu ou que sua avó conquistou, agora, essa mulher será professora. E isso é transformador e libertador em suas vidas.

Em relação ao primeiro aspecto apontado: a diferença de idade entre ela e colegas de curso, foi também uma questão apontada por Aster, aluna do curso de História, da UECE.

[Entrevista 1 – fragmento 1 – Jasmim Amarelo]: as mulheres do curso/alunas

*Meu curso sempre foi um curso misto, né? E a UECE é assim a maior universidade com recorte mais de popular; você vê poucas mulheres, sobretudo mulheres pretas, né? Mulheres negras e mulheres assim do meu perfil, né? São mulheres que já: que fugiram da faixa etária da tá na universidade, eu entrei na UECE com 27 anos de idade. E:: mulheres negras e mulheres MÃ::ES. Então:: eu vi assim ao longo do curso, e eu já militando no movimento estudantil, que esse número, com esse perfil, mesmo não sendo mãe, mesmo não tendo// a evasão acontece, né?// porque lá também tem esse perfil de mulheres trabalhadoras e homens trabalhadores.*

O problema de ser negra e pobre não foi enfrentado apenas por Anêmona, em seu curso de Turismo, tampouco somente por Bromélia, no curso de Direito. Jasmim Amarelo percebia essa diferença, mesmo numa universidade que definia como de “recorte mais popular”. Isso porque a universidade, mesmo no século XXI, com todos os avanços sofridos nesse início de século, ainda não é: a) um espaço de mulheres; e b) um espaço de mulheres negras. A isso vão se somar outras variáveis, porque para permanecer estudando essas mulheres precisam trabalhar. E trabalhando, o tempo de permanência nos cursos aumenta ou, pela pressão das condições postas, ela desiste, abandona o curso.

É muito importante a presença de mulheres na academia protagonizando ações que estimulem primeiro a entrada e depois a permanência de outras mulheres. Da mesma forma que as mulheres precisam se fortalecer em relações de irmandade com outras mulheres (o que é chamado de sororidade) que são alunas, é fundamental que existam professoras mulheres negras. Sentir-se representada no espaço acadêmico fortalece o vínculo com a instituição.

O primeiro caso de mulheres professoras é de Amarilis, a cientista social:

[Entrevista 1 – fragmento 3 – Amarilis]: as mulheres do curso/professoras

*O corpo docente de Ciências Sociais, pelo menos os professores com quem eu tive aula a maior parte foi de mulheres, né? **E que eram mulheres assim muito fortes, muito bem, digamos assim, muito bem preparadas e e isso ajudava a ter uma referência, porque existiam algumas que era mulheres militantes, como a Maria Luiza Fontenelle<sup>81</sup>, que era professora do meu curso, né? Eu não cheguei a ser aluna dela, mas ela, ela foi professora de lá, né? E:: na época ainda era, ainda não tinha se aposentado, inclusive não tinha um núcleo de pesquisa que foi criado por ela e por outras mulheres professoras que era um núcleo de estudos sobre a mulher então, isso era uma coisa muito importante dentro da universidade, essa referência dessa coisa de mulheres já se preocupando também com o estudo sobre mulheres, que era uma coisa na época é:: bastante inovadora, não é?***

O primeiro caso traz mulheres brancas acadêmicas, mesmo assim, percebo a importância de serem criados espaços formais para se pensar a mulher na sociedade, estudar uma história (naqueles anos 1980/90) ainda muito silenciada e esquecida. O Brasil permaneceu na Ditadura entre 1964 e 1985, ter professoras mulheres militantes no período pós-ditadura foi fundamental para que outras mulheres possam se perceber como sujeitos de sua própria história e, ao mesmo tempo, corresponsáveis pela história coletiva das mulheres de sua época.

Da mesma forma que a presença das mulheres constrói a sua narrativa, a ausência dessas mulheres também constrói.

[Entrevista 2 – fragmento 1 – Girassol]: as mulheres do curso/professoras

*Aí eu queria falar assim só de mais de mais assim de mais duas coisas. Uma é das ausências que a gente identifica:: **Assim, primeiro eu acho que eu não tive nenhum professor, nenhuma professora negra. E isso diz muita coisa (inint.) Não via! E também praticamente to:das e to:dos os autores identifico assim na minha graduação identifico assim quase ninguém negro, né? Isso reforça a ideia desse não lugar. De não ser sujeito em determinado espaço. Por que a gente não se vê?***

---

<sup>81</sup> Maria Luiza Fontenelle foi prefeita de Fortaleza, pelo Partido dos Trabalhadores – PT, entre os anos de 1986 e 1989. Enrincheirada pelo governo federal e estadual, ficou impossibilitada de governar. Sua gestão foi caracterizada como uma das piores gestões da capital cearense.

A ausência de mulheres negras nos bancos das salas de aula e como professoras eram experiências que parecem, a cada uma delas, experiências únicas. Isoladas cada uma em seu curso, como em ilhas, não conseguem perceber que formam um arquipélago de mulheres que vivenciam situações semelhantes, mesmo com as pequenas diferenças de realidade. Elas estão sozinhas, sem uma representação e resistem ao sistema universitário que é pensado para brancos e vivido majoritariamente por brancos e brancas.

O fato de algumas mulheres terem sucesso em suas carreiras fortalece a concepção de que a academia é um espaço também para mulheres. A partir disso, começa-se a surgirem outras necessidades: por exemplo, a da adaptação do mercado de trabalho para essas mulheres recém-formadas.

[Entrevista 1 – fragmento 4 – Amarilis]: as mulheres do curso/alunas

*E:: as mulheres das quais eu acompanhei a formação e a carreira// e ai assim, uma coisa interessante é que na minha turma, tirando eu e a **Cravo**, que entrou junto comigo no curso e que hoje é professora da UECE, a grande maioria eram mulheres que vinham da periferia, né? Que vinham de famílias assim pobres da periferia. E isso também foi uma coisa muito importante pra mim, né? Que eu que fui criada numa família de classe média, convivendo com pessoas de classe média, morando na na na em bairros mais centrais, né? Então isso pra mim foi muito importante também esse contato, né? E as mulheres com quem eu fui tendo contato ao longo do curso é:: de fato assim é:: depois você percebe que passaram a ter um protagonismo dentro das suas áreas, né? Eu vendo que tinha uma colega que é:: que ela era da Bahia, inclusive, né? Ela passou a trabalhar// Era de uma turma mais nova do que a minha// Mas passou a trabalhar nessa áreas de de saúde numa ong que tinha aqui em Fortaleza, que eu não sei nem se ainda existe, que era ali na Meton de Alencar. Esqueci o nome. É:: mas que era uma ong que trabalhava com essa coisa de planejamento familiar e saúde da mulher:: eu não lembro::, né? E outras é isso assim e outras foram trabalhar em órgãos públicos também com questões, por exemplo, eu lembro da Acácia que era de uma turma mais nova do que eu, mas a **Acácia** desde cedo começou a se envolver com o pessoal do Conjunto Palmeiras, né? Com a história do banco Palmas e depois foi até presidente da Habitafor na gestão da **Luizianne**, né? A **Nágila** também, que também é do meu curso e que depois passou a ter um protagonismo dentro dessa*

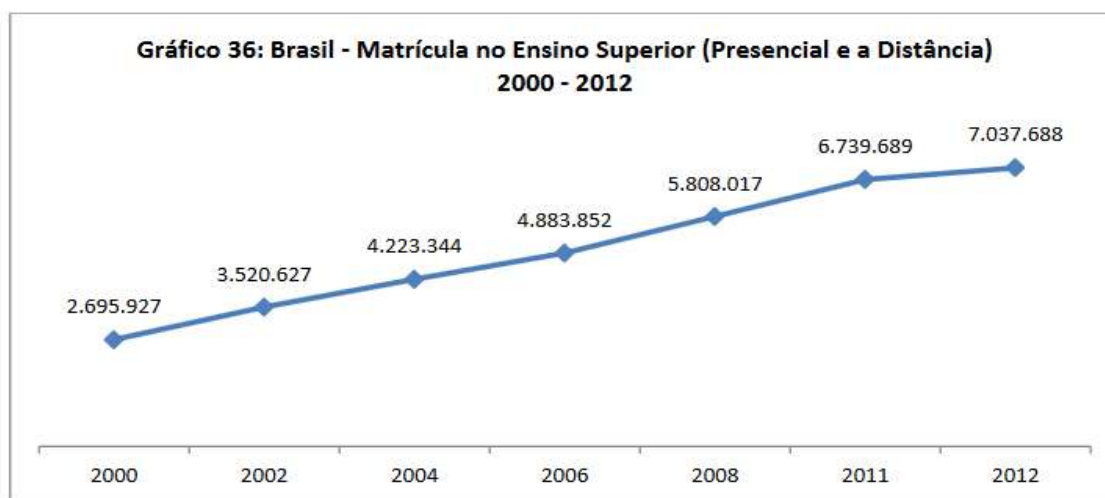
*questão da política local porque virou assessora da Luizianne e tem?? Então é assim. Outras Seguiram carreira acadêmica, né? Algumas eu não tive mais notícia. Logicamente teve aquelas que a:: abandonaram o curso ou depois de se formar, perceberam que queriam fazer outra coisa, até porque dentro da nossa área, o mercado de trabalho não é fácil, né? E nessa época menos ainda. Se hoje é complicado na na naquela época era mais complicado ainda, né? Mas eu acho assim que realmente tinha uma presença muito forte das mulheres e um protagonismo, né?*

As mulheres citadas por Amarilis são todas mulheres brancas, mas todas conseguiram superar as dificuldades do seu tempo histórico e realizaram projetos respeitáveis. Cravo tornou-se professora universitária; Acácia foi presidente da Habitafor; Luizianne foi prefeita de Fortaleza; e Nágila foi assessora da prefeita.

Se penso nas identidades das mulheres associadas a cada tempo histórico, percebo um acúmulo de identidades de um momento para outro, como se aquelas que foram fortes para determinado momento quisessem permanecer como tal, conservando crenças e valores. Ao mesmo tempo, essas identidades conservadas não conseguem conviver com as identidades resultantes de acúmulos históricos. A identidade de cada momento descrito não transgride o seu tempo apontando para o futuro; ela parece ser esse acúmulo e ao mesmo tempo esse conflito das constantes negociações do que é do que pode vir a ser.

Dos anos 80 aos anos 2010 - especificamente 2016, quando é deflagrado no Brasil um golpe de Estado de modo institucionalizado -, vivemos um significativo período de democracia no Brasil, sua relevância não se dá pela quantidade de tempo, mas pelos avanços nas políticas públicas. Passamos por um governo (três gestões e meia) que investiu no ensino superior, com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas de universalização e de qualidade. Há críticas dos movimentos sociais em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade em relação àquilo que poderia ter sido feito ainda mais e melhor, contudo é necessário reconhecer a real ampliação do acesso ao ensino superior tanto pelo aumento do número de vagas em instituições federais, quanto pela criação de políticas públicas que permitiram a permanência em universidades particulares.

Figura 6 – Tabela de Evolução das Matrículas em graduação presencial (2000 – 2012)



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Fonte: Inep/MEC

A participação feminina na educação de ensino superior aumentou entre os anos de 2000 e 2012. Segundo relatório do Inep (BRASIL/MEC, 2014, p. 47)

Os dados permitem concluir que também no Ensino Superior a presença feminina é dominante. Sua participação superava a masculina em 28,6% em 2000; em 2012, essa superioridade chegou a 33,9%. Ou seja, **em 2012, as mulheres representavam 57,2%** dos estudantes matriculados do Ensino Superior no país.

Os dados do Inep (BRASIL/MEC) 2012/2013 sobre a distribuição de matrículas somente para a graduação presencial, além do aumento do número de vagas ofertadas, apontam para a criação de acesso em universidades particulares por meio dos programas Prouni<sup>82</sup> (Programa Universidade Para Todos) e Fies (Programa de Financiamento Estudantil), isto é importante porque, das 7.037.688, somente 1.897.376 matrículas são públicas, ou seja, 27%. A defesa do movimento social é a luta pela garantia de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

<sup>82</sup> A adesão ao Prouni isenta as instituições de ensino superior do pagamento de quatro tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) (BRASIL/MEC).

Figura 7 – Tabela de Evolução das Matrículas em graduação presencial (2000 – 2012)

**TABELA 2**

Bolsas do ProUni e contratos do Fies concedidos e número de ingressantes em cursos de graduação presenciais nas IES privadas – Brasil (2005-2014)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
ProUni	95.580	109.018	105.574	124.622	161.369	152.734	170.765	176.757	177.324	223.579
Fies	77.212	58.741	49.049	32.384	32.654	71.611	153.570	368.841	557.192	732.243
<b>Total</b>	<b>172.792</b>	<b>167.759</b>	<b>154.623</b>	<b>157.006</b>	<b>194.023</b>	<b>224.345</b>	<b>324.335</b>	<b>545.598</b>	<b>734.516</b>	<b>955.822</b>
Ingressantes	1.108.600	1.151.102	1.183.464	1.198.506	1.157.057	1.181.650	1.260.257	1.508.295	1.494.490	1.658.350
ProUni_Fies/Ingressantes	15,6	14,6	13,1	13,1	16,8	19,0	25,7	36,2	49,1	57,6

Fonte: Inep/MEC.

Elaboração dos autores.

Obs.: <sup>1</sup> O somatório dos contratos do Fies e das bolsas do ProUni é maior que o número de estudantes efetivamente matriculados, uma vez que bolsistas parciais do ProUni podem contrair financiamento também junto ao Fies.<sup>2</sup> O número de ingressantes não corresponde ao total de estudantes, uma vez que um estudante pode ter ingressado em mais de um curso ou instituição de ensino.**Fonte:** CORBUCCI et al. (2016)

Esse cenário mudou drasticamente no ano de 2016, após iniciado processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, agravando-se após a sua consolidação. O projeto político do governo interino, intitulado “Uma ponte para o futuro”, estabelece um forte acordo com a política hegemônica, alinhando banqueiros, mídia, Supremo Tribunal Federal e o Parlamento. Dessa forma, em sua lógica governamental, é inevitável realizar cortes nas políticas públicas, dentre eles o número de vagas nas universidades federais, como dispõe a Portaria Normativa nº 10, de 6 de maio de 2016, publicada no Diário Oficial da União em 14 de outubro de 2016: “Art. 1º A redução de vagas autorizadas para curso de graduação em atividade deverá ser processada nos termos do art. 56, § 3º, e do art. 56-A, ambos da Portaria Normativa MEC nº 40, de 2007.”

Os elementos políticos convergem para que esse cenário de ausência de mulheres negras nas universidades se perpetue. Reconheço que os recortes de raça e de classe estão fortemente interligados. Foram as pessoas pobres e negras que historicamente foram privadas do acesso ao ensino, são elas as que mais sofrem nele para permanecer, porque ainda não há políticas públicas para refrear os índices de evasão relacionada às questões raciais. Essas mulheres que formam a primeira geração de suas famílias a cursar faculdade podem estar fadadas a ser a última geração a ter acesso ao ensino superior, porque o “Projeto Ponte para o Futuro”, implementado pelo governo Temer (PMDB), está associado à redução de vagas nas universidades públicas. Uma possível contradição nesse governo é a ampliação de bolsas do Prouni em 2017. Segundo site oficial do MEC: “No total, 214.110 bolsas de estudos serão oferecidas a estudantes de



todo o país. O número é o maior desde a criação do programa, em 2004, e representa crescimento de, aproximadamente, 5% em relação ao mesmo período do ano passado, quando foram ofertadas 203.602 bolsas” (BRASIL/MEC).

Por outro lado, uma história foi construída. E não pode ser desconsiderada. Aquilo que essas mulheres fizeram em suas vidas se avoluma num movimento contrário ao do governo provisório brasileiro, num movimento de resistência aos cortes, ao silenciamento, à invisibilização. Elas aprenderam a existir. E vão querer ser vistas.

A seguir, apresento a Parte C deste trabalho, que traz dois capítulos de análise. No primeiro, foco mais na caracterização das identidades das mulheres; no segundo, mais na apresentação dos processos de letramento e acesso aos gêneros discursivos acadêmicos.

## PARTE C – UM OLHAR SOBRE UM DISCURSO QUE PULSA EM VIDA

“Não basta para nós, nem é argumento válido, reconhecer que nada disso é "privilégio" do Terceiro Mundo, como às vezes se insinua. O Primeiro Mundo foi sempre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração. Pense-se apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados; nas guerras deste século, na discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem por ele perpetrada. Não, não temos o privilégio da desonestidade, mas já não podemos compactuar com os escândalos que nos ferem no mais profundo de nós”.

(Paulo Freire, Pedagogia da Esperança)

### 7 TRANSFORMAÇÕES MEDIADAS DISCURSIVAMENTE NAS IDENTIDADES DAS MULHERES

Organizei a nossa análise em duas etapas. A primeira, de um modo mais uniforme, apresenta os dados dos GF de mulheres brancas, buscando relacionar o cruzamento de dados mais por geração do que por tema. A segunda etapa apresenta as narrativas do único GF de todas as mulheres negras entrevistadas, organizados por blocos temáticos, selecionados com base na abordagem das respostas dadas pelas entrevistadas: a) objetivo da formação b) modelo de universidade; c) acesso aos novos textos; d) movimentos sociais; e e) descolonização.

Usarei como categorias textuais analíticas as modalidades deôntica (ordem e negação) e modalidade epistêmica (afirmações e perguntas), bem como a avaliação (FAIRCLOUGH, 2001; 2003). Utilizarei marcadores diferentes para indicar as duas categorias.

Quadro 21 – Marcações das categorias textuais analíticas

<b>Modalidade epistêmica</b>	<b>declaração</b>	Destaque em cor azul
	<b>perguntas</b>	Destaque em cor verde
<b>Modalidade deôntica</b>	<b>oferta</b>	Destaque em cor lilás
	<b>Exigência / ordem</b>	Destaque em cor laranja
<b>Avaliação</b>	Destaque em cor cinza	

## 7.1 Mulheres brancas

A primeira geração nasceu no final da primeira fase histórica do feminismo “das lutas pela igualdade”, entre as décadas de 1930 e 1940 (Lírio 85; Orquídea 70; Rosa 75 anos e Tulipa 64 anos). Suas filhas nasceram na segunda fase do feminismo, a “fase das diferenças”, entre os anos 1960 e 1970 (Lírio 55; Orquídea 45; Rosa 54; e Tulipa 41 anos). As netas, por sua vez, nasceram entre o final da segunda fase e o início da terceira, a chamada “fase da pós-modernidade” (Lírio 28; Orquídea 19; Rosa 25 anos e Tulipa 19 anos).

Três tempos históricos muito significativos para a história das mulheres brasileiras. No primeiro, a privação. O início ao acesso aos direitos mais elementares, como votar. A tímida entrada no ensino superior, tanto que considerei famílias cujas avós tivessem feito o Normal ou Pedagógico, mesmo que a busca fosse prioritariamente por núcleos familiares em que as três gerações tivessem acesso a instituições de ensino superior.

Realizei conversas não gravadas com algumas das mulheres desses segmentos: Lírio G3, Rosa G3, Rosa G2 e Orquídea G2. Depois de algumas trocas de informações e de certa familiaridade com a pesquisa, solicitei a permissão para entrar em contato com as demais familiares, para a entrevista coletiva. A primeira entrevista realizada foi com a da família da Rosa, ocorrendo depois com os outros GF.

A conversa com as três mulheres da família Lírio foi a mais fácil de ser agendada e realizada. Tão logo solicitei a entrevista, elas aceitaram e marcaram na casa da senhora Lírio G2, logo depois do almoço. Assim, pude conversar informalmente com as três gerações de mulheres. Era uma tarde quente de um dia de semana. A jovem Lírio G3 estava envolvida entre trabalho e atividades da faculdade e a Sra. Lírio G2, apesar das responsabilidades, foi muito afável. Em um condomínio fechado, as três moravam muito perto uma da outra. Mãe e neta demonstravam, antes mesmo da entrevista, uma admiração muito grande pela avó que, como descreviam, não parava de querer aprender. Ela realiza atividades chamada de “ginástica cerebral”, além das atividades físicas regulares.

Ao narrar a história das filhas, ela demonstrava não querer tratar do tempo perdido. Parecia ser natural o processo de letramento familiar, as crianças aprendiam a ler com a família – ou com uma professora particular - ainda antes mesmo de ir para a escola.

[Entrevista 2 – fragmento 1 – Lírio G1]

*Não, não precisou não porque// as minhas filhas// o meu esposo era juiz e a gente passou um tempo no interior*<sup>[modalidade epistêmica - declaração afirmativa]</sup>// e elas começaram a estudar com sete anos<sup>[modalidade epistêmica - declaração afirmativa]</sup>, porque *ele disse que não queria botar elas [pra estudar] no interior* <sup>[avaliação]</sup>. Mas a G2a e a G2b foram para o Colégio 7 de Setembro e no primeiro ano o doutor Edilson me chamou e queria botar a G2a e a G2b em outro grau... eeemmm [...] ai eu disse não, bote só a mais velha e a outra fica [...]

Como Lírio G1 citou, a educação formal (escolar) só começou aos sete anos, mas as filhas já estavam familiarizadas com outras experiências de letramento. Assim como Vasconcelos (2007) descreve sobre “educação doméstica”, o primeiro contato com o texto ocorria dentro da própria casa, com a mãe ou com a professora contratada. Como o marido de Lírio G1 era juiz, naquela época, não havia o desejo, expresso pelo verbo “querer” na sentença avaliativa (destaque em cinza), de que as filhas saíssem de casa cedo. É possível inferir que um juiz, estando temporariamente num município do interior, não desejasse que a educação de suas filhas fosse afetada pelo contato com outras crianças de outras classes sociais.

No segmento destacado “o meu esposo era juiz e a gente passou um tempo no interior”, ao mesmo tempo em que há a descrição do cargo do marido e da situação de transitoriedade de estada de famílias de juizes, há também a possibilidade de indicar que no interior não é necessário (ou não seria o local mais adequado para) ter acesso ao saber. A informação subsequente, de que matriculou as filhas no Colégio 7 de Setembro<sup>83</sup> e de que a direção sugeriu que avançassem uma turma, sugere que buscava ensino de qualidade e que suas filhas, filhas de um juiz, estavam à altura desse ensino.

Lírio G1 não fez o ensino superior, fez o normal com muita alegria e orgulho:

[Entrevista 2 – fragmento 2 – Lírio G1]

*Aí eu fiz a Escola Doméstica São Rafael*<sup>84</sup><sup>[modalidade epistêmica]</sup>... Não sei se você conhece...

<sup>83</sup> O Colégio 7 de Setembro está entre as cinco escolas particulares mais importantes da cidade de Fortaleza, sendo considerada uma escola tradicional.

<sup>84</sup> A Escola Doméstica São Rafael foi, baseada nos preceitos cristãos, uma escola somente para o ensino de mulheres. Lá, as moças aprendiam a coser, a cozinhar, além de boas maneiras.

*e tinha muita...// gostava muito daquele//daquelas irmãs... ”* [modalidade epistêmica – avaliação explícita]// *papai me chamava “barata de sacristia”* [modalidade epistêmica – avaliação implícita] [*riso*] *porque eu comungava sexta, sábado e domingo... E eu tinha a intenção de ser freira, mas depois a vida vai passando* [modalidade epistêmica] *e a gente... MAS com meus estudos, toda vida eu tinha muito boa vontade* [avaliação explícita]. *É tanto que o meu professor dizia: “Você vai vencer na vida sem precisar da ajuda de ninguém”* [avaliação implícita]”

Apesar de estar tratando do seu processo de educação, o tema principal parece ser a sua relação com a igreja, até porque as escolas eram cristãs, ou católicas, e as jovens eram educadas respeitando os princípios do catolicismo. O seu processo de escolarização ocorreu entre os anos 1960 e 1970, mas já se distingue de outras experiências. Como Silva (2014) afirma, a relação entre educação e religião está presente na história da educação das mulheres da elite brasileira. As mulheres eram preparadas para serem rainhas do lar e nesta concepção, bastava-lhes saber as “prendas” do lar e ser uma boa católica.

As narrativas da educação e da religiosidade se interconectam. O pai a avalia como “barata de sacristia” (Ex.: *papai me chamava “barata de sacristia”* [modalidade epistêmica – avaliação implícita]) dada a intensidade de sua frequência à igreja. Mais do que católica, mais do que beata, ele a considerava uma “barata de sacristia”, como uma “velha carola”, aquela que tem intensa paixão por uma ideia, sentimento ou religião, um fanático. Essa avaliação é percebida por ela como um elogio, ela ri e acolhe as palavras do pai. Até porque, àquela época, não queria ser professora, médica ou engenheira, queria ser freira. No enunciado “*eu tinha a intenção de ser freira, mas depois a vida vai passando* [modalidade epistêmica]” a ausência de objetividade na oração coordenada adversativa demonstra baixo grau de comprometimento com o enunciado, como um desejo não explicitado de revelar o motivo que a afastou de tanta devoção.

Lírio G1 valorizava a relação que tinha com os estudos, sua dedicação é expressa por meio do advérbio “muita” e do adjetivo “boa” *com meus estudos, toda vida, eu tinha muito boa vontade* [avaliação explícita]. Ela demonstra interesse em ter uma formação de ensino superior:

[Entrevista 2 – fragmento 3 – Lírio G1]

*Eu fiz o segundo grau* [modalidade epistêmica – declaração], *queria me formar. Ainda pensei em fazer uma faculdade* [avaliação].

As três declarações “Eu fiz o segundo grau”, “[Eu] queria me formar” e “Eu pensei em fazer faculdade” são apresentadas na ordem da realização, do desejo. O que ela fez foi o que desejava fazer [o normal], o que ele não fez [a graduação] só ficou no plano das ideias, como uma possibilidade de realização.

Segundo Lírio G2, Lírio G1 recomeçara os estudos há seis anos, com professora particular em casa, para terminar o Ensino Médio por meio de Supletivo. Mas os relatos de valorização de estudos estão por toda a nossa conversa.

[Entrevista 2 – fragmento 4 – Lírio G1]

*“Não tenho do que me arrepender da vida”<sub>[modalidade epistêmica - declaração]</sub> [...] **Eu faço um bocado de cursos, não sei se você conhece a faculdade Sem Fronteiras... Aqueles cursos TODOS eu fiz/DANÇA de salão... e aqueles... ouse SER VOCÊ MESMO**<sub>[modalidade deôntica - exigência]</sub>... tem um bocado de curso lá que...// PINTURA... que a gente não pode parar, né?*

Cria-se uma expectativa de que a senhora Lírio G1 se conforma com a “[...] condição de mulher” do seu tempo histórico, mas ela é inquieta, curiosa, incansável. Ela [...] não se satisfaz com pequenas doses de instrução” (LOURO, 2009, p.446). Essa impressão equivocada se dá pelas escolhas do casamento e pela descrição da relação com o marido e com o estudo, contudo ela declara que não se arrepende dessas escolhas, como se tivessem sido escolhas necessárias para que outras escolhas mais felizes pudessem também ser realizadas, como dos seus muitos cursos. Assim, ela não se adequa à identidade coletiva tradicional de seu tempo. Aos 85 anos, deseja que a sua vida seja cheia de coisas novas, quer aprender sempre mais, que ver o mundo, o Fortal, o carnaval, as festas que puder. Isso não exclui o desejo de ver suas filhas e neta com formação universitária e realizadas profissionalmente.

Nesse fragmento de narrativa, o que surpreende é o seu conselho “*Ouse ser você mesmo*”, que surge inesperadamente em meio a outros assuntos. De modalidade deôntica, a ordem retoma a primeira ideia, de que ela foi ela mesma e não se arrepende de ter realizado as escolhas que realizou. O verbo ousar propõe uma ruptura com padrões estabelecidos, sendo ela mesma, poderia ser aquilo que a sua condição social e racial também possibilitava, ser uma mulher branca e rica com acesso à educação. E o acesso à educação possibilita acesso a outros espaços sociais.

O discurso de emancipação, independência, autonomia era do casal G3 [Lírio]; Lírio G2, hoje juíza de direito, conta:

[Entrevista 2 – fragmento 1 – Lírio G2]

*o meu pai tinha um único objetivo: era formar todos os filhos. Então ele dizia que o marido das filhas seriam empregos (?-). Para isso ele queria que todas estudassem, se formassem e só então depois fossem constituir família...[modalidade epistêmica – declaração] Dar um rumo numa direção que não precisassem de um homem para sustentá-las...[avaliação] mas elas mesmas se mantiverem... FINANCEIRAMENTE independentes.*

Apesar de a senhora Lírio G3 se dedicar à educação dos filhos, as crianças (todas elas) foram educadas para serem independentes. A declaração do pai é mais do que uma afirmação é a expressão de um desejo de transformação de uma realidade social. Ainda com poucos recursos financeiros, o pai só tinha a certeza de que o que poderia deixar para os filhos era uma educação de qualidade, que – de fato – fosse um instrumento de transformação inclusive das relações de gênero, como declara na negativa: defende a ideia de que a mulher tem que se formar, trabalhar e não se submeter a nenhum homem.

O comportamento do pai de Lírio G2 destoava da sociedade patriarcal cearense de meados do século XX. Essa variável certamente deve ser considerada na construção de uma concepção de emancipação da mulher e da relação de equidade entre os gêneros. Além dele pensar diferente, busca escolas que não mais subestimassem a capacidade da mulher aprender. Dos colégios da rede particular de Fortaleza entendiam que “*o estudo é que daria certa independência e vivência para a vida*”

[Entrevista 2 – fragmento 2 – Lírio G2]

*Eu estudei em dois colégios: no 7 de Setembro e no Nossa Senhora das Graças. E todos dois assim eles tinham por meta// um com doutor Edilson, que era ESTUDAR, ESTUDAR, ESTUDAR [modalidade epistêmica]. Quando eu fui para o Nossa Senhora das Graças, a gente tinha a esPIRitualidade em cima da vocação religiOosa, de tentar unir as pessoas dentro de alguma filosofia, mas também tinha por meta mostrar que o estudo é que daria certa independência e vivência para a vida [modalidade epistêmica – avaliação implícita]. Então, assim, tudo o que foi visto em sala de aula, tanto na parte de ciências quanto na parte de geografia, sempre era mostrado muito uma REALIDADE de vida*

[avaliação explícita]. *A própria literatura chegava pra gente dessa maneira.*

Dois aspectos, então, precisam ser ressaltados. O primeiro é o de que estudar era importante para qualquer aluno/a, independente do gênero – e isso está posto em sua avaliação implícita de que é por meio da educação que se alcança independência. Segundo, a educação estabelecia uma estreita relação com as questões sociais e isso se dá na afirmação marcada pelos avaliadores: “tudo”, “sempre” e “muito”.

Orquídea G1 queria ser engenheira, mas para casar preferiu fazer logo o Normal. Nunca exerceu a profissão de professora, mas reconhece que era importante que a mulher tivesse formação.

[Entrevista 2 – fragmento 1 – Orquídea G1]

*Orquídea G1: No primário, a gente chamava primário* [modalidade epistêmica – declaração], *né? Eu estudei com uma grande professora que era dona Margarida Sabóia de Carvalho, que eu nunca esqueci* [avaliação], *mulher de Jáder de Carvalho. Foi com quem mais eu aprendi* [avaliação]. *Foi foi// eu saí de lá pra ((risos)) porque pra entrar na Escola Normal, antigamente, era um vestibular, era um verdadeiro vestibular* [avaliação]. *Então eu fiz esse, esse, essa prova. Eram duas turmas. Eu passei, fiz o Ginásio, né? Que nós chamávamos ginásio* [modalidade epistêmica – declaração], *né? Quem tinha média mais de 7,0 podia fazer o científico ou o normal. Eu poderia ter feito o científico* [modalidade epistêmica – declaração], *mas como eu//*

*Orquídea G2: Mãe ela quer saber os textos.*

*Orquídea G1: Não, pêra aí. Depois eu falo do texto. É, então, eu queria fazer Engenharia ((risos))*

*Pa.: A senhora queria fazer Engenharia?*

*Orquídea G3: ((risos)) Eu queria fazer engenharia* [avaliação].

*Pa.: E foi pro normal por quê?*

*Orquídea G1: Porque eu já estava noiva ((risos)) e ia terminar sem nenhum diploma, sem nada* [modalidade epistêmica – declaração], *né?*

Na sua avaliação, a entrada na escola normal tinha um processo tão seletivo quanto o do vestibular. Na segunda entrevista coletiva, Orquídea G1 contou que não passou na primeira seleção e que a sua professora, Margarida Sabóia de Carvalho, fizera um conto para o jornal enunciando a crise da seletividade do processo, uma vez que



tinha convicção de que a aluna estava apta para estudar na instituição. No ano seguinte, ela fizera novamente o exame e passara. O uso do termo “verdadeiro” é o elemento avaliador, reforçando que o processo é complexo e competitivo.

A relação entre “Eu poderia ter feito científico” (modalizada pelo verbo “poder” no futuro do pretérito) e “eu queria fazer engenharia” (avaliação explicitada pela presença do verbo “querer”) estabelecem uma relação de conflito com a construção negativa indireta (Orquídea G1 opta pela construção “poderia ter feito” em substituição à forma direta “eu não fiz”) por meio da qual apresenta o aspecto que a impediu de ser mais uma mulher nos bancos das ciências exatas das universidades brasileiras: ela iria casar, precisava de um diploma para honrar o seu marido.

O sentimento de possibilidades, de acreditar ter escolhas, que ocorre com as duas mulheres de classe social média alta (Orquídea G3 e Lírio G3) não são os mesmos sentidos pelas outras duas mulheres (Rosa G1 e Tulipa G1). O estudo veio para essas como uma necessidade para se mudar de vida. Tulipa G1 era normalista e professora de uma respeitada escola da rede pública da cidade de Fortaleza (Colégio Jenny Gomes), que antes recebia o apoio da Base Aérea de Fortaleza. Algumas narrativas dos anos 1980 o comparam ao Colégio Militar. Lá, ministrava aulas de ciências, mas nos anos 1980 foi decretado pelo governador Luiz Gonzaga Fonseca Mota, pela lei estadual Lei Nº 10.884, de 02 de fevereiro de 1984, que os professores deveriam ter habilitação específica de ensino superior para ensinarem o primeiro e o segundo grau. De um modo mais detalhado, até a quarta série, o segundo grau; até a sexta série, “2º Grau, acrescida de um ano letivo de estudos adicionais”; até a oitava série, “habilitação específica obtida em curso superior de graduação de curta duração”; e no segundo grau, “a habilitação de que trata o inciso anterior acrescida de, no mínimo, um ano letivo de estudos adicionais”. A ideia era de que os professores conseguissem “[Art. 9] V - em todo o Ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a Licenciatura Plena” (CEARÁ/ LEI Nº 10.884). Posteriormente, por orientação do governador Tasso Jereissati (1987 – 1991), os/as professores/as graduados deveriam ser remanejados para as suas áreas de formação.

Nessas condições, Tulipa G1 se vê obrigada a cursar o ensino superior, com a ajuda e a compreensão dos/as professores/as, coordenadores/as e direção da escola. Com ela, muitos/as outros/as profissionais da educação entram no ensino superior. Ela avalia que aquela experiência foi desafiadora para eles/as.

[Entrevista 1 – fragmento 1 – Tulipa G1]

*Eu acredito que nós tivemos oportunidade de vivenciar isso [mudanças]<sub>[avaliação]</sub>. Só que tinha algum// alg/ algumas// alguns impedimentos que se caracterizava pe//pela//porque já éramos pessoas de uma certa idade já <sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>, né? Houve a necessidade de fazer a- a- a faculdade, por questão de promoção também<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>, mas, mas, mas é – é// era// mas foi uma convivência um:::::ito saudável, foi uma grande oportunidade//porque mudamos a cabeça, quem – quem não pode mudar é porque não teve assim [pausa] maturidade, mas o grupo em si mesmo sofreu grandes mudanças. Eram pessoas que tinham interesse de-de-de melhorar de vida, tinham interesse de se socializar, havia muita conversa era// co-como-como nós éramos como uma certa/ UMA CERTA IDADE que eu digo não era aquela TURMA DE ADOLESCENTE, era turma de pessoas que faziam/ que estavam ali porque precisavam mudar, porque precisavam// porque precisavam para a sua atividade profissional mais consciente do seu papel na sociedade<sub>[avaliação]</sub>, né? Porque, como se diz, foi uma faculdade cursada por necessidade, priorizando melho-me-melhorar pra que a gente saísse daquele ritual só de coisas antigas<sub>[avaliação]</sub>.*

Naquela turma de homens e mulheres, Tulipa G1 não percebia muitas diferenças entre as mudanças sofridas pelos homens e pelas mulheres. Parece que o espaço acadêmico tinha afetado aos dois. O “precisar mudar” faz referência tanto a necessidade de um diploma, quanto à necessidade de ter uma postura mais crítica em sala de aula. Depois que a entrevista encerrou, ela ficou conversando um longo tempo. Tinha outras histórias. Queria falar de como ter passado pela universidade também tinha alterado suas práticas como professora naquele período pós-ditadura, naquela escola que tinha relação com a base aérea. Uma das histórias que mais impressionou foi a sua recusa em adotar o livro escolhido pela direção. Ela tinha feito um curso e aprendera a ver o mundo com outros olhos, quando chegou ao colégio, a diretoria indicou um livro ultrapassado, pouco reflexivo. Ela indicou um livro de história comparada, que os pais teriam que comprar ou ela mesma teria que pagar do próprio salário. Então, ela foi à editora, conseguiu um abatimento significativo, conversou com os pais e mães e eles compraram. Apenas um aluno ficou sem o material. A este, ela deu o livro.

Naquele momento, no chão daquela sala dos anos 1980, aquela mulher desafiava a institucionalidade da escola para mostrar outras formas de ver o mundo. Também outras formas de ver o mundo foram possibilitadas à Rosa G1 a partir do acesso ao

estudo, àquela época ainda a escola normal.

[Entrevista 1 – fragmento 1 – Rosa G1]

Rosa G1: *Muitas mudavam o jeito de viver, de se vestir, de falar*<sub>[avaliação]</sub>, né?

Pa.: *de falar?*

Rosa G1: *É! TAMBÉM DE FALAR! Porque tinha delas - coitadas! – que não sabiam nem falar*<sub>[avaliação]</sub>! *Né? Naquela época, né? Mas teve uma mudança ENORME*<sub>[avaliação]</sub>.

Rosa G2: *Acho que da senhora principalmente, não foi não, mãe*<sub>[avaliação]</sub>?

Rosa G1: *É!*

As mudanças acontecem em todos os aspectos no jeito “de viver, de vestir, de falar”. Para Rosa G1, aquela experiência que possibilitou a ela se tornar professora e, posteriormente, sustentar a família após o falecimento de seu marido, pareceu-lhe única no sentido de ser enriquecedora, tanto para ela quanto para suas colegas de turma. Quem mais percebe as diferenças sofridas por ela são as filhas, como sugere Rosa G2 “Acho que da senhora principalmente, não foi não, mãe”.

Assim como há diferenças entre as questões apresentadas entre os grupos de mulheres brancas em decorrência da classe social e da geração, há diferenças nas narrativas das mulheres brancas e das mulheres negras.

## 7.2 Mulheres negras

Por que não foram escolhidas apenas mulheres da Psicologia? Por que não apenas de universidades públicas? Por que não apenas nascidas no estado do Ceará? As pequenas diferenças levantadas nessas questões não interferem nos problemas sociais descritos nas entrevistas. Cada uma dessas mulheres, na solidão de sua existência acadêmica (ou escolar), é uma estrela da nossa constelação, é uma flor de uma primavera que resiste bravamente.

Tanto pela ainda parca produção sobre a presença das mulheres na academia, quanto pela incipiente discussão da privação do ensino às mulheres negras, defendo a tese de que as falas isoladas das mulheres são relevantes para um enredamento consistente de uma cadeia de ocorrências que podem estar ocorrendo em outros espaços do Brasil. Ao mesmo tempo que considero a possibilidade de construção de coletivos,

também considero a ideia de que nenhum dos casos subjetivos pode ser generalizado.

Assim, encarei o problema individual de cada mulher como um problema que merece ser trabalhado no âmbito do coletivo das mulheres negras. Apesar de esta ser uma pesquisa qualitativa e não haver números suficientes de casos que permitam a generalização, é possível conectar as histórias das mulheres entrevistadas.

Os temas escolhidos para análise foram: “Modelo de universidade”, onde se posicionam sobre o tipo de ensino que perceberam, que vivenciaram; “Permanência na universidade” devido à redução drástica da taxa de frequência líquida do grupo de 6 a 14 anos (mulheres brancas 92,7% e mulheres negras 92,1%) para o grupo de 18 a 24 anos (mulheres brancas 24,6% e mulheres negras 11,6%) (RASEAN, 2015); e “Descolonização” pela necessidade de uma reflexão sobre o tipo de leituras que priorizamos, num país latino .

### ***7.2.1 Modelo de universidade***

Como descrevi ao longo do texto, mas com especial atenção no capítulo segundo, a universidade brasileira teve raça, gênero e classe. O acesso de mulheres, que ocorreu por lutas sociais, depois o acesso de negros, indígenas e quilombolas, que foi garantido pelas políticas públicas de cotas, não representa um rompimento das desigualdades e também não expulsou dos corredores universitários o vento dos preconceitos. As universidades públicas, antes das políticas de ação afirmativa para afro-descendente, absorviam principalmente os melhores alunos do ensino médio de grandes escolas da rede particular. A ideia de um sistema de cotas era para reduzir a desigualdade social do acesso ao saber.

As políticas de ação afirmativa (denominado “Affirmative Action or Positive Discrimination”) surgiam nos Estados Unidos, em 1964, como consequência da luta social do povo negro norte-americano (VERÍSSIMO, 2001, p.5). No Brasil, o sistema de cotas entrou em vigor em 2012 (meio século depois), quando o Supremo Tribunal Federal aprovou de forma unânime. O Prouni e o sistema de cotas possibilitaram o acesso de jovens das periferias brasileiras. E, mesmo com a criação de programas de inclusão e permanência, na avaliação das entrevistadas, ainda há muito o que ser feito para que se reduza a desigualdade racial.

[Entrevista 1 – fragmento 2 – Jasmim Amarelo]

*Hoje em dia eu defendo cotas raciais* [avaliação implícita]. *Eu acho que a população negra ela tem assim:: é::// A sociedade brasileira ela tem uma dívida histórica com a população negra* [avaliação implícita], *difícil de ser superada* [avaliação explícita], *nem com cotas vai ser superada* [avaliação implícita].

A declaração que anuncia a defesa de cotas raciais se apresenta como avaliativa implícita, porque há um posicionamento político em relação à existência das cotas. Jasmim Amarelo não anuncia uma política pública, ela assume essa política como uma estratégia necessária para a inclusão de pessoas negras na universidade. Sua argumentação é reforçada com a declaração de que existe uma dívida histórica que precisa ser sanada. A jovem explicita, por meio do uso do adjetivo “difícil” e do advérbio “nem”, a sua crença na dificuldade de “superação” dessa dívida.

Além de elitista, o espaço universitário é definido pelas mulheres como conservador, distante da realidade do novo grupo social que no início do século XX começa a ter acesso ao saber.

[Entrevista 1 – fragmento 4 – Bromélia]

*E:: o modelo de ensino da universidade é um modelo bastante tradicional, pouco didático, pouco agregador* [avaliação explícita], *né? Aquela coisa, professor falando, você ouvindo. Se você tiver tido condições de ler, você intervêm. E isso nos dois cursos. O que é uma pena pra Pedagogia ser desse jeito* [avaliação explícita].

O primeiro depoimento de Bromélia avalia como ela percebe a universidade. O uso dos advérbios de intensidade “bastante” e “pouco” sinalizam a distância da aluna em relação à forma de ensino da instituição. As condições de ensino são as mesmas para os/as alunos/as que trabalham e para os que não trabalham, assim a necessidade da leitura como condição de participação em sala de aula, fica comprometida, uma vez que só participa quem tem a possibilidade de ler o texto. E avalia de forma negativa a Pedagogia, que é um curso que forma educadores e que pensa a educação. Ele poderia pensar estratégias didáticas inclusivas e se distanciar de modelos tradicionais de ensino. Pensar uma nova pedagogia, inclusive com novas práticas de sala de aula para alunos e alunas dos cursos noturno.

Não é isso, contudo, o que vivencia Bromélia. Os cursos estão tão afastados dos

alunos/as que é necessário fechar a matrícula para se preparar para cursá-los.

[Entrevista 1 – fragmento 5 – Bromélia]

*O ensino superior em si é uma coisa mu:ito distante da nossa realidade*<sup>[avaliação explícita]</sup>. *E aí, pra mim, (inint.) nas áreas de atuação e na formação social desse sujeito, por exemplo, na Pedagogia o ensino-aprendizagem que a gente teve, como é que eu posso falar desse ensino superior? Era um ensino mais próximo, acho que por ser das áreas das humanas, por ser uma coisa mais cotidiana, digamos assim, era uma coisa mais próxima. É:: as aulas eram expositivas, assim como também são as do Direito só que a diferença é que uma coisa é um professor falando várias coisas, na Pedagogia, e falando de coisas que são muito reais e concebíveis pra você*<sup>[avaliação implícita]</sup>. *Você consegue ouvir e automaticamente formular aquilo na sua cabeça. Visualizar aquele processo*<sup>[modalidade epistêmica – declaração]</sup>. *Já no Direito não. No Direito, são aulas extremamente impositivas, são aulas, que não têm//que têm pouquíssimos recursos, né?*<sup>[avaliação explícita]</sup> *De visual e:: isso acaba prejudicando, por quê? Porque são conteúdos BASTANTE DISTANTE do nosso cotidiano. Então assim, eu PRINCIPALMENTE tive ALGUMAS dificuldades*<sup>[avaliação explícita]</sup>. *Eu tranquei um semestre, pra poder estudar, pra poder me adaptar ao Direito, pra poder conseguir vencer no Direito, pra entender o que o professor diz*<sup>[modalidade epistêmica – declaração]</sup>. *Porque é distante da realidade*<sup>[avaliação explícita]</sup>. *O professor fala milhares de termos que não fazem o mínimo sentido pra você, que uma pessoa comum, no dia a dia, não vai saber.*

Bromélia empolga-se, fazendo uma comparação entre os cursos de Pedagogia e de Direito. Para ela, ambos são distantes da realidade do aluno (e a intensidade dessa distância é marcada pelo uso do advérbio “muito”), mas o curso de Pedagogia é mais próximo, porque o professor se preocupa em elaborar um discurso (oral) de forma a se fazer entender. Os exemplos que ele traz são exemplos do cotidiano do/a aluno/a. Estar “mais” próximo para ela é permitir pelo menos uma abstração durante uma aula expositiva. O que “não” ocorre no curso de Direito. Se a Pedagogia possibilita trocas com os conhecimentos de mundo dos alunos, no Direito, os professores não se preocupam com essa relação, tanto que ela avalia: usam “pouquíssimos recursos”, para ministrar conteúdos que são “bastante distantes” da realidade, isso gera o que caracterizou como “algumas dificuldades”. O uso do pronome indefinido “algumas” foi enunciado acompanhado de movimentos corporais e faciais de modo a entender a ironia,

tanto que sua afirmação seguinte aponta para o trancamento do semestre. Estudar Direito na faculdade era impossível sem que antes se pudesse estudar Direito em casa! Elaborou um curso mínimo de conceitos chaves para que pudesse compreender os professores, acompanhar as aulas. Durante esse acesso gradativo, muitas experiências de enfrentamento a uma estrutura e a um sistema que é elitista ocorreram.

Paulo Freire ([1996] 2000) propõe uma reflexão sobre o ensino e as formas de discriminação. Ser discriminada foi o que aconteceu a Aster, ao tentar entrar na instituição para assistir aula.

[Entrevista 1 – fragmento 1 – Aster]

*Quando eu entrei na universidade, né?// Hoje eu faço uma leitura disso, mas eu não sabia ler essas coisas que aconteceram comigo. Eu me lembro eu achava que eu não combinava [com a universidade] [avaliação implícita], que eu era// porque eu vi uma amiga minha dizendo: “Olha, eu pensei que tu não era aluna da da faculdade” [avaliação implícita]// Nessa época, não tinha cancela, né? Era corrente. ((está ininteligível, mas ele narra que estava chegando atrasada na faculdade)) E aí quando eu tava, entrando o guarda levantou a corrente e:: saiu rasgando a minha canela assim:: E ele disse que era porque eu parecia que não era aluna da UFC [avaliação implícita].*

A prática dos direitos humanos no campo do gênero social, por exemplo, desenvolveu-se afirmando que “os direitos humanos são direitos das mulheres” e que “os direitos das mulheres são direitos humanos” (CRENSHAW, s/d, p. 09). Isso reflete o fato de que, tradicionalmente, o entendimento era que quando as mulheres vivenciavam situações de violação dos direitos humanos, semelhantes às vivenciadas por homens, elas podiam ser protegidas. No entanto, quando experimentavam situações de violação dos direitos humanos diferentes das vivenciadas pelos homens, as instituições de defesa dos direitos humanos não sabiam exatamente o que fazer.

Nem todas as violações de direitos sofridas pelas mulheres eram entendidas como questões de direitos humanos, não havia como categorizar tipos de violências que somente as mulheres sofrem somente pelo fato de serem mulheres. As organizações internacionais não entendiam sabiam como caracterizá-las, nem mesmo os movimentos de mulheres compreendiam que as violações tinham especificidades e que os seus direitos violados, mesmo que diferente dos “direitos dos homens”, eram “direitos humanos”.

Essa distinção de violações que aqui descrevi, traz apenas a questão de gênero, contudo há um complexo e necessário aprofundamento da questão quando surgem outras questões como a de raça, de modo isolado ou mesmo associado a, por exemplo, o gênero social. Segundo Crenshaw (s/d), é possível que homens e mulheres passem por experiências distintas de violações de direito relacionado à sua raça. O mesmo pode ocorrer quando mulheres brancas e negras sofrem discriminação de gênero, por mais que sejam mulheres, as mulheres negras “experimentam discriminações raciais que as brancas frequentemente não experimentam. Esse é o desafio da interseccionalidade” (CRENSHAW, s/d, p. 09).

Assim, entendo que a universidade tem atitudes elitistas não somente na sala de aula, mas fora dela. Quando a colega de sala de Aster avalia: “*Olha, eu pensei que tu não era aluna da da faculdade*” [avaliação implícita]. Explicita que existe no imaginário dos alunos e alunas da UFC que aquele espaço é um espaço para pessoas que tem um determinado padrão estético e que certamente não é o padrão de uma pessoa negra.

Não é só o/a professor/a que sente a presença dos/as alunos/as negros e pardos, também os/as outros alunos/as e os/as funcionários/as. A narrativa de Aster traz a negação do acesso: pessoas negras não são pessoas universitárias. Isso é demonstrado de forma ainda mais violenta – mesmo que por acidente –, quando fisicamente ela é impedida de entrar no Centro de Humanidades, para assistir aula no seu curso, História. Ele impediu a sua entrada na instituição porque pensou que ela não fosse aluna “*E ele disse que era porque eu parecia que não era aluna da [universidade]*” [avaliação implícita]. São percepções de uma estética que tem um caráter excludente.

### 7.2.2 Permanência na universidade

Que universidade é essa em que essas alunas entravam? No item anterior, há a caracterização de que era (e ainda é) elitista e conservadora. Essas características dificultam muito a permanência das mulheres. Há, no estado do Ceará, uma diferença entre a UECE e a UFC. Como disse Jasmim Amarelo, a universidade estadual é tratada pelos alunos como aquela de recorte mais popular, assim o relato de Girassol sobre sua longa e difícil permanência na graduação e na pós-graduação traz a marca do apoio da instituição, dos/as professores/as e dos/as colegas de sala.



[Entrevista 2 – fragmento 2 – Girassol]

*Eu queria falar também, eu não sei se eu já falo aqui, mas é sobre o meu mestrado que no mestrado foi uma experiência que pra mim foi muito foi muito é:: desafiante* [avaliação explícita]. *Eu também gastei mais do que o tempo* [ela fez a graduação em 9 anos]. *Era para fazer em dois anos e meio e eu fiz em quatro anos e a questão financeira ela foi, ela atravessou o curso porque eu precisa// a a universidade ela-a-a praticamente exige, quando você vai fazer um mestrado, um doutorado, uma dedicação exclusiva que pra quem precisa trabalhar é bem difícil* [avaliação explícita] *e aí eu passei uma parte do curso, talvez um ano e meio, desempregada Então, era difícil! Chegou momentos em que eu disse assim eu não não consigo mais* [avaliação explícita] // *então// E muitas vezes eu eu disse assim: “Vou abandonar”* [modalidade epistêmica – declaração], *né? Até chegar um ponto em que a coordenação soube que eu não tava mais querendo, que eu não tava mais podendo* [modalidade epistêmica – declaração], *na verdade, e:: ai o povo fez assim: a Universidade assumiu tirar todas as xerox do texto. Eu não tinha dinheiro para chegar na faculdade* [modalidade epistêmica – declaração] *aí, algumas pessoas me davam carona e:: e:: acho que era isso, né? E até mesmo lanche, quando eu passava o dia todo, a alimentação pesava em alguns momentos* [modalidade epistêmica – declaração]. *E ficar nessa condição* [avaliação implícita] // *Eu sou// eu tenho uma gratidão profunda por todas as colegas que colaboraram, que contribuíram. Tem a universidade que eu acho que ela tem que cumprir mesmo de tirar as xerox e tudo, mas é um lugar muito desconfortável* [avaliação explícita]. *Principalmente, você é sujeito da história da sua vida, assim, eu comecei a trabalhar mu:::ito cedo, mas eu tava naquela situação, desempregada e:: eu não não conseguia* [modalidade epistêmica – declaração].

A permanência na universidade é avaliada como um desafio, o uso do advérbio “muito” demonstra que não se trata de etapa de sua vida que vai requerer pouco empenho. Ao contrário. As condições de acesso de um curso de pós-graduação já eliminam muitos alunos, porque exige dedicação exclusiva. A exclusividade do estudo só pode existir para famílias de classe média ou para pessoas jovens, ou para pessoas que tenha condições de se engajar na faculdade ao ponto de ganhar uma bolsa de estudos de algum dos programas. Uma mulher de mais de quarenta anos, mãe de dois filhos, negra e pobre não se enquadra nesse perfil.

Quadro 22 - Análise da permanência de Girassol da universidade.

Como se sentia?	O que a impedia?
<i>Vou abandonar</i>	<i>que eu não tava <u>mais querendo</u>, que eu não tava <u>mais podendo</u></i>
<i>E ficar nessa condição</i>	<i>Eu não tinha dinheiro pra chegar na faculdade</i>
<i>é um lugar muito desconfortável</i>	<i>E até mesmo lanche, quando eu passava o dia todo, a alimentação pesava em alguns momentos</i>
<i>você é sujeito da história da sua vida, assim,(...) e:: eu não não conseguia.</i>	<i>eu comecei a trabalhar mu:::ito cedo, mas eu tava naquela situação, desempregada</i>

O sistema social tinha atingido aquela mulher no que lhe era mais caro: perdera a possibilidade de ser sujeito de sua própria história. O duro golpe do desemprego não permitia que tivesse dinheiro para o transporte, para alimentação, para fotocópia. Não era uma questão de “querer”, da esfera do desejo, era uma questão do “poder”, da esfera da possibilidade/impossibilidade. Não havia dinheiro ir à faculdade, indo, precisava decidir se poderia ou não se alimentar, porque aquela decisão interferiria no orçamento familiar.

Na avaliação indireta “*ficar nessa condição*”, cabe no pronome demonstrativo “nessa” toda a sorte vivenciada naquele momento de sua vida. “Essa condição” recupera o limite da possibilidade de sua permanência na universidade. Entendo que existem três momentos descritos nessa dificuldade de permanência: o primeiro se dá pela real impossibilidade financeira de continuar o curso; o segundo, pelo desconforto que é fazer o curso dependendo da ajuda diária dos outros para comer, deslocar-se e ter acesso aos textos; e o terceiro, não descrito nesse fragmento, traz a experiência de quando consegue um emprego, mas de tão duras condições que quase inviabilizam a continuação do curso.

Para Glicínia, a questão maior foi a distância entre a universidade que ela queria e a real universidade.

[Entrevista 2 – fragmento 1 – Glicínia]

[*sobre como eram as aulas*] *Realmente a vivência era puramente dentro da universidade*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>, né? *E: no finalzinho, quando eu já tava: muito desinteressada mesmo com o curso e com tudo*<sub>[avaliação explícita]</sub>// *menina, as vezes eu ia da Messejana pro Pici, o curso era no Pici, era e ainda continua sendo ((risos)) ai eu pensava “Ah, meu Deus, espero que alguma coisa bata nesse ônibus, que esse ônibus vire, que eu fique em coma*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub> *((risos de todas)) Eu não quero*

*mais!*” [modalidade epistêmica – declaração] ((burburinho)) Então, essa era a minha reza quase cotidiana. Mas eu tenho que ir<sub>[avaliação]</sub>! Por conta eu acho que dessa vivência ((permanecem os risos)) (...) Por conta de não enxergar a universidade como um espaço meu, assim<sub>[avaliação]</sub>// Que eu me enxergue em cada cada processo diante do que (inint.) nada quase. E ao mesmo tempo ter li// assim// É muito doido<sub>[avaliação explícita]</sub>, porque ao mesmo tempo que a gente tem uma certa dita liberdade pra//, mas é tipo assim por nossa própria conta, né? Assim, você quer estudar isso? É isso que você se interessa e quer estudar? [modalidade epistêmica – interrogação] Então, vai-te embora<sub>[modalidade deôntica – exigência]</sub>, né? Isso não é comigo, o que é comigo está aqui escrito nesse plano [modalidade epistêmica – declaração], enfim!

Quadro 23 - Análise da permanência de Glicínia na universidade

Como se sentia?	Como a universidade a tratava?
no finalzinho, quando eu já tava: muito desinteressada mesmo com o curso e com tudo	você quer estudar isso? É isso que você se interessa e quer estudar? Então, vai-te embora, né? Isso não é comigo, o que é comigo está aqui escrito nesse plano
Ah, meu Deus, espero que alguma coisa bata nesse ônibus, que esse ônibus vire, que eu fique em coma	
(...) Por conta de não enxergar a universidade como um espaço meu	
eu tenho que ir!	
É muito doido!	

A aluna não se identificava com a universidade. Não eram discutidos os temas e problemas do seu cotidiano. A distância já mencionada por Bromélia nos cursos de Pedagogia e Direito também ocorria no curso de Economia Doméstica. As aulas eram ministradas com transparências de semestres anteriores (na época, os professores ainda usavam transparências e não slides), sem o cuidado de adaptação dos exemplos. Com o decorrer do curso, a aluna foi desistindo, ficando desinteressada. O nível de desinteresse marcado pelo advérbio de intensidade “muito” antes do adjetivo “desinteressada” e pelo advérbio de realce “mesmo” logo depois é traduzido no desejo de acidentarse: Glicínia preferia ficar em coma (!) a assistir uma aula. A declaração que imprime o de sua presença “eu TENHO que ir”, é também uma avaliação social de cumprir com o papel esperado pela família e pela sociedade. Apesar da obrigatoriedade explicitada, a aluna se nega como parte desse espaço, pois é um espaço não acolhedor de diferenças, de outras possibilidades.

Na sequência “você quer estudar isso? É isso que você se interessa e quer

*estudar?* [modalidade epistêmica – interrogação] *Então, vai-te embora* [modalidade deôntica – exigência], *né?* *Isso não é comigo, o que é comigo está aqui escrito nesse plano*” há um descompromisso por parte do professor em relação ao que não está institucionalizado, ele só se dispõe a refletir sobre o que está na ementa da disciplina e aconselha a jovem a buscar as informações que a inquietam em outros espaços. O uso do pronome demonstrativo “isso”, em relação ao que se interessa por estudar, poderia se tratar a uma referência direta ao conteúdo que está sendo localmente apontado naquele momento da conversação, mas tem mais força como um uso pejorativo, porque está associado também a uma outra construção pejorativa “vai-te embora”. A ordem é literal, “não desejo você perto de mim, não desejo trabalhar com esses conteúdos”. É a voz intransigente da recusa, na negação do outro (e o outro aqui é a mulher negra).

E a universidade dizia para ela que ela não fazia mesmo parte quando não se abria para novas pesquisas, novas leituras novos olhares. Estava fadada a olhar os seus objetos de estudo com os mesmos velhos olhares planejados com padrões de uma universidade do século XX.

Pensar uma universidade acolhedora para os alunos e alunas não é pensar uma universidade sem qualidade de ensino. Ao contrário. É pensar em criar as condições físicas elementares para que esses alunos e alunas tenham condições de acessar o nível de ensino requerido pela universidade.

### 7.2.3 Decolonização

Como qualquer outro grupo social se sente representado numa universidade que é branca? Com professores brancos? Com autores brancos? Com teorias majoritariamente europeias e norte-americanas? O que é lido da América Latina e da África?

Sim, a universidade é racista. É racista quando limita o acesso de pessoas negras e indígenas à universidade, quando dificulta sua permanência e também quando ensina usando uma cultura que o desloca de suas raízes. São formas de violência subjetiva que são percebidas cotidianamente pelos alunos e alunas negras. Formas que colonizam: “Desculpem-nos, mas queríamos que aqueles que se encarregam de descrever a colonização lembrem-se de que é utópico procurar saber em que um comportamento desumano se diferencia de outro comportamento desumano” (FANON, [1952] 1983, p.

73).

Moita Lopes (2006) discute o conceito de descolonização em Linguística Aplicada, fazendo a crítica sobre a necessidade de sujeitos que sempre foram objetos da pesquisa passarem a ser os pesquisadores, colocando os seus métodos e os seus olhares nas análises. Os trabalhos que incorporam a descolonização como eixo discursivo tratam de transitar na produção acadêmica da África e da América Latina, avaliando, inclusive, novas formas de perceber o mundo.

Essa discussão não é recente; já ocorria, no Ceará, desde a década de 1980, como serão demonstradas nas narrativas das mulheres entrevistadas

[Entrevista 1 – fragmento 1 – Consolida G3a]

[...] *na no curso de psicologia mesmo, ninguém falava de// até pouco tempo atrás ninguém falava de africanidades, ninguém falava de cotas, ninguém falava de racismo*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>, *é estranho né? E a maio// e a::// de todos os professores do departamento tem o quê*<sub>[modalidade epistêmica – interrogação]</sub> *o Valberto, o único professor negro*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>. *(inint) A Estefânia eu não sei ((risos)) e assim é be::m complicado pra mim, me reconhecer quanto negra na na universidade, o curso de Psicologia, sabe? A gente não faz quase nenhuma leitura, tipo sobre sobre isso, sabe? Sobre africanidades, o modo de de subjetivação que tem que que você tem na ÁFRICA, que você tem na EUROPA, que você tem em qualquer lugar do mundo são distintas, porque são distintas*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>. *Aí você vai num curso desse e lê autores europeus, às vezes até brasileiro a gente não lê direito*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub> *[Pa: sim].* *Aí você vai parecendo uma dupla colonização... é muito:: complicado e:: eu tento na medida do possível é:: subverter um pouquinho, ler autores negros, estar próximo disso*<sub>[avaliação - explícita]</sub>, *a gente do do CA promoveu no semestre passado um debate sobre isso, que aí sim eu chamei pessoas negras*<sub>[avaliação - explícita]</sub>, *né? Pra tá lá na frente da mesa e tal, porque isso são são processos que que eu vejo como resistência mesmo, da gente tentar vamo dizer assim afrobetizar ((risos)) a academia*<sub>[avaliação - explícita]</sub>.

Quadro 24 - Análise do processo de descolonização da universidade – Consolida G3b.

Cenário da Psicologia	Reação da aluna
<i>ninguém falava de// até pouco tempo atrás ninguém falava de africanidades, ninguém falava de cotas, ninguém falava de racismo</i>	<i>muito:: complicado e:: eu tento na medida do possível é:: subverter um pouquinho, ler autores negros, estar próximo disso</i>
<i>de todos os professores do departamento tem o quê o Valberto, o único professor negro</i>	<i>a gente do do CA promoveu no semestre passado um debate sobre isso, que aí sim eu chamei pessoas negras</i>
<i>assim é be::m complicado pra mim, me reconhecer quanto negra na na universidade</i>	<i>eu vejo como resistência mesmo, da gente tentar vamo dizer assim afrobetizar ((risos)) a academia.</i>
<i>Aí você vai num curso desse e lê autores europeus, às vezes até brasileiro a gente não lê direito [Pa: sim]. Aí você vai parecendo uma dupla colonização</i>	

A reação de G3b Consólida como construção de uma realidade de descolonização da universidade não ocorre de modo isolado, com a subversão individual por meio da leitura de outros textos, e sim porque a aluna está engajada no movimento estudantil. Percebido o problema, o coletivo se move para reagir coletivamente às condições de opressão. Nesse momento, o inusitado: não é a academia que ensina, ela aprende! Ela é afrobetizada pelos estudantes.

Na avaliação de G3b Consólida, como a situação tem um alto índice de complicação, ela não tem condições suficientes para resolver todo o problema, o que faz, fá-lo na “medida do possível”, tanto no que diz respeito às ações individuais quanto às ações coletivas.

[Entrevista 2 – fragmento 2 – Glicínia]

*E ai quando eu vou//fui me embora, passei um tempo sem estudar e quando eu voltei agora no ano passado em 2015. E ai a minha visão é a da necessidade de de estar no espaço porque é importante PARA MIM e para o meu povo<sub>[avaliação - explícita]</sub>, né? Ter pessoas formadas e que se apropriem de alguns espaços sim. Não que eu diga que é o único espaço que seja colocado como:: é:: importante assim, mas eu acredito que que é um espaço que a gente tem que estar em disputa, que é disputável, que eu preciso estar realmente lá e colocar algumas coisas<sub>[avaliação - explícita]</sub>, né? A Sol falou que a gente vinha conversando, né? Então, eu tava dizendo pra ela que é um trabalho triplo pra gente<sub>[avaliação - implícita]</sub>, porque as vezes eu tento levar, por exemplo, outro autor que não*

*seja o autor muito que o professor só quer saber de um viés eurocêntrico ou então que não tenha somente aquela visão, mas trazer outras coisas, outras visões de de outros conhecimentos, de conhecimentos populares enfim, pra sala de aula e o quanto isso é um entrave,* [modalidade epistêmica – declaração] *né?* *Muitas vezes você tem até uma certa é:: não é nem inimizade, mas o professor fica meio “Ai, Meu Deus”* [modalidade epistêmica – declaração e avaliação - implícita], *né?* *E até uma rejeição de dizer* [avaliação - explícita] *“O que é que essa menina quer trazendo isso?”* [modalidade deôntica – exigência e avaliação - explícita], *assim, né?* *Se// Qual a importância disso?* [modalidade deôntica – exigência e avaliação - explícita]

Quadro 25 - Análise do processo de descolonização da universidade – Glicínia

Proposta da aluna para a faculdade	Reação da universidade
<i>a minha visão é a da necessidade de de estar no espaço, porque é importante PARA MIM e para o meu povo</i>	<i>Muitas vezes você tem até uma certa é:: Não é nem inimizade, mas o professor fica meio “Ai, Meu Deus”, né?</i>
<i>Não que eu diga que é o único espaço que seja colocado como:: é:: importante assim, mas eu acredito que que é um espaço que a gente tem que estar em disputa, que é disputável, que eu preciso estar realmente lá e colocar algumas coisas</i>	<i>E até uma rejeição de dizer: “O que é que essa menina quer trazendo isso?” Qual a importância disso?</i>
<i>as vezes eu tento levar, por exemplo, outro autor que não seja o autor muito que o professor só quer saber de um viés eurocêntrico ou então que não tenha somente aquela visão, mas trazer outras coisas, outras visões de de outros conhecimentos, de conhecimentos populares enfim, pra sala de aula e o quanto isso é um entrave, né?</i>	
<i>Então, eu tava dizendo pra ela que é um trabalho triplo pra gente</i>	

A aluna reconhece que o espaço acadêmico não é um espaço para pessoas negras, mas avalia explicitamente que é necessário estar lá não pela necessidade individual de formação e ascensão social, mas para garantir o acesso ao conhecimento para as pessoas negras: “*importante PARA MIM e para o meu povo*”. Mesmo que a universidade não seja o único espaço para o fortalecimento do povo negro, é um espaço importante, sendo necessário disputá-lo: “*é um espaço que a gente tem que estar em disputa, que é disputável, que eu preciso estar realmente lá e colocar algumas coisas*”. A mudança na universidade não acontece somente dentro dela, pelos que lá estão. A obrigatoriedade de sua presença (ter que) revela que as transformações podem acontecer pela presença forte de agentes externos que disputam o que já está posto.

O enunciado marcado como modalidade epistêmica, do tipo declarativo e



avaliação implícita (“*Muitas vezes você tem até uma certa é:: Não é nem inimizado, mas o professor fica meio “Ai, meu Deus”*”), destaca o que lugar de ação é um lugar de enfrentamento consciente, recusa latente a qualquer texto que ela venha a propor. O cuidado com a escolha do vocabulário: “não é nem inimizado” e fica “ai, meu Deus”, demonstra a delicadeza ou fragilidade das relações ali estabelecidas, como se a aluna se relacionasse negociando a escolha de cada novo termo.

O segundo fragmento da segunda coluna do Quadro 26 tenta descrever a reação da universidade à apresentação de alternativas a fim de criar as condições favoráveis para que alunos e alunas negras se sintam academicamente representados. Mas o que ocorre é a construção do lugar da recusa é um lugar de estranhamento, descrito nas duas sentenças de modalidade epistêmica (interrogativas).

A avaliação se dá por pressuposição de (diante da reação física do professor) que a ação da jovem é inadequada para a academia. Inadequada e pouco relevante. Assumindo um *status* de superioridade.

Outras mulheres também discutiram o processo de colonização do ensino superior brasileiro, como Aster.

[Entrevista 2 – fragmento 2 – Aster]

*A gente leu muito:: ocidentais, né? Só o colombiano que que trazia literatura de fora, né? Sem ser inglesa, francesa e os norte-americanos*<sup>[avaliação explícita]</sup>. *O colombiano trouxe textos da América Lati::na Argenti::na*

Pensar uma nova academia em tempos contemporâneos é pensar em compreender a “ressignificação” de fronteiras fluídas num tempo afetado por mudanças. Essas trocas de saberes que ocorrem para além da educação formal desencadeiam uma nova ordem de pensar: mais flexível, mais ampla, menos hierárquica. Talvez uma ordem fora de ordem.

No enunciado “*A gente leu muito:: ocidentais, né? Só o colombiano que que trazia literatura de fora*” o advérbio “muito” valoriza a escolha do professor em relação aos ocidentais. Os ocidentais é aquilo que está dentro do discurso europeu, pois “de fora” aponta para os “latinos”, que também são ocidentais, mas não são lidos pela academia.

A clareza da limitação da forma de pensar do espaço institucionalizado acadêmico não ocorreu no discurso de todas as mulheres. Flor Morena, professora



universitária, por exemplo, não percebe a sua negação da desconstrução do discurso acadêmico colonizador. Para ela, que nunca passou por nenhum constrangimento, não havia problemas com apresentação de textos de outros autores, mas contraditoriamente declara “*a gente não tinha liberdade de levar texto*”.

[Entrevista 1 – fragmento 1 – Flor Morena]

*Em linhas gerais, sinceramente, eu nunca tive problemas nem de levar texto de negro, nem de trabalhar texto de negro* [modalidade epistêmica – declaração]. *MAS também naquela época, a gente não tinha liberdade de levar texto* [modalidade epistêmica – declaração]. *A gente lia muito o que o professor mandava a gente ler* [modalidade epistêmica – declaração], *é muito diferente de hoje* [avaliação – explícita], *né? É muito diferente.*

As declarações “não ter liberdade” para e ler o que o “professor mandava” é a constatação de uma estrutura de ensino não democrática, em que o professor manda e o aluno obedece, sem questionamentos. A não avaliação mais crítica da ausência de liberdade impede Flor Morena de reagir ao processo colonizador. A atual professora, no entanto, avalia que há diferenças entre o ensino que vivenciou como aluna e o ensino que pratica como professora: “é muito diferente de hoje”. Ela percebe as mudanças sofridas pela a academia.

A descolonização da academia é um processo de transformação urgente, não por parte dos alunos e alunas, mas pela estrutura, pelo sistema acadêmico. A mudança de postura da academia já se iniciou com a política de cotas, mas é preciso reconhecer a potência dos discursos científicos latinos e africanos como tão legítimos como aqueles produzidos pelo continente europeu, reconhecer que o ocidente não tem um saber mais legítimo do que o oriente. Essa é uma mudança de postura que nos leva a aceitar a afloração de saberes no mundo, de aceitas novas possibilidades de mundos, em que a diversidade seja respeitada.

### **7.3 Considerações sobre as transformações sofridas durante o processo de formação**

As questões apresentadas com mais ênfase para as mulheres brancas são diferentes daquelas apresentadas para as mulheres negras. Identifico que o estudo é de

grande importância para ambos os grupos estudados, mas como esse estudo interferirá em suas vidas é bastante diferente.

Enquanto as mulheres brancas das primeiras gerações reforçam o discurso de que a formação das mulheres é apenas um instrumento de legitimação da sociedade capitalista, mantida por meio do discurso hegemônico masculino, as mulheres negras disputam o espaço acadêmico para iniciarem outras formas de pensar e de viver a academia. Retomarei essa questão no item 8.3, em que trato da participação das mulheres nos movimentos sociais.

Foram recorrentes as narrativas que valorizam a importância da educação, narrativas de descrevem a preocupação em como o acesso ao diploma poderia facilitar a escolha de um bom casamento e, para as mais jovens, o acesso ao diploma como uma forma de não precisarem se casar, de serem capazes de trabalhar e se manterem sem um marido.

A referência ao modelo de ensino classificado pelas mulheres como “tradicional”, em especial por parte das mulheres negras, tem força discursiva, porque é esse o tipo de ensino responsável pela consolidação de uma dinâmica excludente em vários sentidos, não apenas do acesso à universidade, agora garantido por uma política racial afirmativa, mas da permanência daqueles que precisando trabalhar precisam resistir a toda sorte de conflitos para permanecer estudando. O reconhecimento deste modelo de ensino e a luta contra ele implica também a luta contra o discurso colonizador, assim elas procuram apresentar textos de autores latinos e africanos, como alternativas aos autores europeus, prioritariamente lidos nos bancos acadêmicos.

Como afirmei no capítulo 2, há políticas afirmativas que valorizam a diversidade cultural do país e que permite e até orienta o ensino da cultura afro-brasileira, mas as limitações do chão das instituições de ensino superior, por sua inércia diante das transformações culturais e sociais, e a resistência por parte de segmentos mais conservadores impedem que novos conteúdos e práticas pedagógicas críticas sejam implementadas em sala de aula.

A seguir, trago o último capítulo de análise, “Gêneros discursivos e letramentos nas transformações identitárias das mulheres” onde procuro valorizar nas narrativas a percepção das mulheres sobre como a universidade apresentou os conteúdos e como essas práticas de ensino e essas novas leituras interferiram nos processos de transformações.

## 8 GÊNEROS DISCURSIVOS E LETRAMENTOS NAS TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS DAS MULHERES

“Quem são os atores sociais que protagonizaram as ações coletivas na sociedade civil?”

(Maria da Glória Gohn, 2010)

As instituições de ensino superior propiciam à sua comunidade, em especial alunos e professores, a oportunidade de ter acesso e se apropriar de um conjunto de gêneros discursivos que são próprios da dinâmica do ensino superior e de quem faz pesquisa no ensino superior. Assim, passam a fazer parte do cotidiano dos/as alunos/as gêneros discursivos acadêmicos (MOTTA ROTH; HENDGES, 2010) como fichamentos, resenhas, resumos, artigos, relatórios, monografias, pareceres, memoriais, dentre outros. A riqueza e a diversidade estão em profunda ebulição com possibilidade de criação de novos gêneros, mas também com uma certa inércia na manutenção de gêneros mais usuais.

Estar familiarizada com a diversidade existente não é uma tarefa fácil para alunos/as dos primeiros semestres, que desconhecem tanto o conteúdo, quanto a estrutura composicional - termos de Bakhtin ([1953] 2011) – além da evidente dificuldade em leitura e escrita por significativa parcela dos novos/as graduandos/as. Esse estranhamento sentido pelos/as estudantes com o novo mundo justifica a preocupação dos docentes em inserir, entre as disciplinas introdutórias, tanto “Produção Textual” quanto “Metodologia Científica”. Essas disciplinas apresentam para os/as alunos/as os gêneros discursivos acadêmicos.

As experiências vivenciadas pelos alunos e alunas no ambiente acadêmico, contudo, extrapolam os limites da sala de aula, assim tenho trabalhado com a ideia de que nem todo os textos produzidos na academia não são textos acadêmicos, mas o domínio de um vasto repertório usado durante o ensino superior é necessário para a formação mais integrada com as práticas acadêmicas.

Nessa perspectiva, assumimos que as experiências nos movimentos sociais e nos centros acadêmicos têm sido de grande importância para a formação das mulheres, porque foram e são espaços democráticos de leituras, debates, seminários e encontros nacionais em que elas precisavam desenvolver a habilidade de produzir textos orais

politizados e com forte relação com os conteúdos mais atualizados estudados pelos professores/as pesquisadores/as.

O espaço dentro da sala, caracterizado como tradicional, não cria fissuras para o acesso das mulheres que, como Bromélia, se veem obrigadas a se afastar da sala de aula para compreender o que o professor está explicando. A linguagem hermética associada à postura autoritária inviabiliza a criação de um ambiente acolhedor, que estimule a curiosidade por parte das próprias mulheres, como foi o caso de Anêmona, que não escreveu um artigo, porque não tinha um/a professor/a que explicasse de uma forma mais clara e didática.

Nessas narrativas, de cunho autobiográfico, as mulheres negras, em especial, pelo processo de empoderamento que vivenciaram para não sucumbir à pressão da estrutura do estado neoliberal, cometem o que Bakhtin chama de autoglorificação. A autoglorificação nas narrativas de cunho autobiográficas é, para o retórico Aristides, um traço “puramente helênico; por isso a autoglorificação é totalmente admissível e correta” (BAKHTIN, [1975] 1998, p. 252). Bakhtin assume que a presença da autoglorificação nas biografias pode ocorrer, pois ela “é tão-somente a manifestação mais nítida, e mais conspícua da identidade de uma abordagem biográfica e autobiográfica da vida” (BAKHTIN, [1975] 1998, p. 252). O filósofo avança, problematizando sobre a possibilidade de ter a mesma conduta ao tratar de si e ao tratar do outro. Para ele, “a *coesão pública* do homem clássico se desintegra, uma diferenciação radical das formas biográficas e autobiográficas” (BAKHTIN, [1975] 1998, p. 252).

Nesta pesquisa, a questão do público e do privado se desdobra como relevante na medida em que aquilo que se revela como “consciência de si” perpassa a consciência de um coletivo para o qual a revelação é produzida, não são falas produzidas para quaisquer leitores/as mas para um público específico. “Essas são formas autobiográficas [romano-helênica] antigas que podem ser denominadas formas de *tomada de consciência pública do homem*” (BAKHTIN, [1975] 1998, p. 258). Segundo Bakhtin ([1975] 1998), o grego, diferentemente do povo romano-helênico, não fazia distinção entre o plano “interno” e “externo”, porque o plano “interno” era tão valorizado e vivido quanto o plano externo, sendo tratado de forma homogênea.

Neste capítulo da pesquisa, priorizarei a análise das narrativas também utilizando as categorias textuais analíticas: modalidade e avaliação. As narrativas foram organizadas em três blocos temáticos: “Acesso aos novos letramentos”, “Grupos de

leitura”, “Atividades acadêmicas e movimentos sociais” e “Mudanças percebidas”.

## 8.1 Acesso aos novos letramentos

Um dos grandes desafios dos/as alunos quando entram na faculdade é conseguir compreender os professores/as com linguagem técnica e os artigos científicos. As disciplinas de primeiro semestre são caracterizadas como disciplinas introdutórias, em geral, mais abrangentes para propiciar ao/à aluno/a um constructo teórico que possa balizar as demais leituras mais específicas que deverá realizar ao longo do curso. O que ocorre, muitas vezes, é que, mesmo essas leituras introdutórias se apresentam como inacessíveis para os/as estudantes. E eles/elas têm dificuldade de realizar seminários, produzir artigos e até mesmo fichamentos.

Essa dificuldade de leitura é revelada por Consolida G3a.

[Entrevista 1 – fragmento 2 – Consolida G3a]

*Então assim, quando eu entrei na faculdade, foi-um-ba-que pra mim*<sup>[avaliação – explícita]</sup> *Eu não ti::nha nenhu::ma vivê::ncia com aquilo ali::, não ti::nha leitu::ra*<sup>[modalidade epistêmica – declaração]</sup>, *era difícil PRA CARA::MBA...*<sup>[avaliação – explícita]</sup> *TODO semestre é difícil ainda*<sup>[avaliação – explícita]</sup> *((risos)) eu não eu não// eu eu eu tenho muitas dificuldades, assim, pra ter aquela escrita acadêmica*<sup>[avaliação – explícita]</sup>, *e de vez em quando na antropologia, é por isso que eu me identifico muito, eu pego aquelas que são MUITO próximas a:: outros textos, em etnografias, a escrita, por exemplo, é diferente, não é aquela escrita acadêmica... truncada, entendeu? [Pa: mais dura, né?] é, aí eu me sinto assim... a pertencente àquilo*<sup>[avaliação – explícita]</sup>, *entendeu? Quando eu leio, me dá um gosto de ler, e eu sinto que é, meu Deus, eu acho é possível fazer isso também*<sup>[avaliação – explícita]</sup>. *Aí nessa parte aí é tanto que minhas aproximações acadêmicas são pra esse lado, né? Mas eu tive muita dificuldade mesmo*<sup>[avaliação – explícita]</sup>, *quantas e quantas vezes o André teve que me dar aula e tal, porque eu não sabia*<sup>[modalidade epistêmica – declaração]</sup>, *e eu tava com muita dificuldade*<sup>[avaliação – explícita]</sup>, *sabe?*

Apesar de irmãs, as experiências de Consolida G3a e Consolida G3b são bastante diferentes. G3a optou por trabalhar cedo, engravidou cedo, enfim passou a ter um conjunto de responsabilidades diferentes das vivências que G3b teve oportunidade.

Quando Consolida G3a entrou na faculdade sentiu a abissal diferença entre as leituras realizadas fora do mundo acadêmico e aquelas que ela começava a fazer. A ênfase em sua avaliação negativa sobre seus primeiros contatos com a universidade é marcada por “foi um baque”, “pra caramba”, “não tinha nenhuma vivência”, “tive dificuldade mesmo”, “muita dificuldade”. “Baque”, que significa “estrondo de um corpo que cai”, é usado como gíria para realçar a força do estranhamento. Além do termo implicar adensamento do sentimento, a jovem modificou a entonação “foi-um-ba-que”, realçando o sentido. O mesmo acontece com a gíria “caramba”, que indica intensidade. “Caram::ba” ganha mais intensidade ainda pelo prolongamento silábico. O texto é marcado por alto engajamento da entrevistada, inclusive quando usa o pronome indefinido “nenhum” e o advérbio “muito” são intensificadores da constatação de dificuldade.

Para Consolida G3b, o conhecimento prévio e os diálogos familiares colaboraram muito para o entendimento dos textos. Parte do que a academia apresentava não era de todo novo para ela, porque, por incentivo da mãe, já estivera em diferentes espaços que discutiam conceitos-chave da academia.

[Entrevista 1 – fragmento 1 – Consolida G3b]

*Sim, acho que... enfim, eu e minha sempre conversamos muito, né? E nessas conversas mamãe sempre foi muito:: muito aberta comigo e tal e coisa, tinha momentos que [G2: muitos livros também da minha Tese] [G3a: era] e tinha o lazer dela e tal e nos momentos livres dela// nossa nossa grande saída era tipo ir pro Dragão do Mar ver algum filme, ou a gente ia muito pro:: conversa filosófica e tal. Eu tipo assim treze anos de idade e tipo, ouvindo palestra (inint) Schopenhauer e eu “Carambra, que massa” ((risos)) e assim, é:: e as conversas da gente de falar sobre... tudo, desde economia, até como se constrói a subjetividade e tal, e, assim, antes mesmo de entrar na UFC, eu tive acesso a livros<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>, a textos, né? Muito acadêmicos<sub>[avaliação – explícita]</sub>. Eu comecei a ler psicologia antes de entrar na Psicologia e não foi, tipo, porque eu tive que ir na livraria comprar liv// não, tava em casa, tipo, na estante de casa já tinha livros de psicologia, já tinha aquela coleção “Os Pensadores”, já tinha é ferramentas ali acessíveis ao alcance da minha mão<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>. [Pa: certo] Então foi uma coisa bem mais fácil, pra mim, não foi aquele espanto de chegar na faculdade e:: vamos dizer assim, me deparar com o texto acadêmico e não saber pra onde vai<sub>[avaliação – explícita]</sub>, porque eu meio que já tinha algumas coisas, já tinha umas ferramentas, já*

*tinha:: vamos dizer assim, um treinamento feito em casa*<sub>[modalidade epistêmica – declaração], né? ((risos)) já já pra isso, sabe? E tipo, as conversas que eu tenho com minha mãe são profundamente transformadoras</sub><sub>[avaliação – explícita] a/</sub>

Se para Consolida G3a “foi um baque”, para Consolida G3b “não foi aquele espanto”. A transição do mundo fora da academia para o cotidiano acadêmico foi tranquilo, porque, como ela explica, o discurso acadêmico já perpassava a sua vida, por meio da voz “transformadora” da sua mãe” e por meio das palestras que a mãe lhe permitira acessar. A avaliação se explicita por meio de “aquele espanto”, “vamos dizer assim [...] e não saber pra onde vai” (se referindo à experiência de G3a). A negativa ao sintagma nominal formado pelo pronome demonstrativo “aquele” usado como realce para o nome “espanto”, que é uma surpresa causada por algo inesperado, ilustra a desmistificação do espaço acadêmico com um espaço inacessível. Ele não só era esperado, como já estava posto na sua vida, por meio de diferentes estratégias. Um letramento que se antecipa, que prazerosamente ultrapassa os muros da universidade.

Na avaliação explícita “eu tive acesso [...] a textos, né? Muito acadêmicos”. Algumas questões se apresentam além do grau de engajamento a partir do uso do advérbio “muito”. O que ela entende por textos mais e textos menos acadêmicos? Ou aqueles textos, àquele momento de sua vida, já tinham uma linguagem acadêmica fazendo com que, gradativamente, se sentisse familiarizada com o vocabulário e com o estilo do texto acadêmico?

E sobre as “conversas transformadoras” que teve com a sua mãe, se G3b admite que essas conversas são conversas acadêmicas, ela admite que as reflexões teóricas são capazes de transformar sua forma de compreender o mundo e de viver o mundo?

Consolida G3b foi a única mulher que fez referência tão detalhada de conhecimentos prévios que colaboraram para a experiência de cursar o ensino superior.

Um olhar diferente é apresentado por Rosa G2, que faz uma crítica sobre como era o ensino no período em que era aluna e, agora, como é no momento em que se torna professora. Uma fala profundamente engajada com o compromisso da educação, Rosa G2 é preocupada em envolver o/a aluno/a no processo de sua própria aprendizagem. Para ela é preciso que se sintam parte da construção do saber.

[Entrevista 2 – fragmento 1 – Rosa G2]

Rosa G2: [...] *o que acontecia com o ensino superior na minha época, eu vejo muito*

hoje em dia ainda<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>. Professor divide o assunto na turma, o assunto é dividido em um grupo e o grupo fragmenta aquele texto. Então, você fica com um pedaço “x” e você fica com “y”, aí se faltar na apresentação a fulana // “Professora, ninguém sabe não, que a fulana não veio”<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>. Ou seja, o conhecimen::to a construção do texto// o texto global você não conhece. Então qual o sentido do seminário, não é? Da troca?<sub>[modalidade epistêmica – interrogação]</sub> Então eu procuro romper com isso<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>. Entendeu? Então eu começo com uma pesquisa individual, cada um vai pesquisar esse assunto individualmente, eu não dou nada!<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub> Tá? Aí eu oriento o tipo de pesquisa que eles devem fazer, [incompreensível] os sites, na biblioteca da faculdade//

Pa.: Que tem muito material

Rosa G2: Isso! E isso tem me ajudado// tem ajudado muito! Então, quando eles terminam, eu sempre faço uma avaliação.<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub> E eles... Eu quebro muito// Eles vão construindo, à medida que eles vão construindo o seminário eles vão TROcar ideias sobre o que eles pesquisaram<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>. Ou seja, é o segundo momento do seminário[...]

No período em que era aluna, o professor entregava um texto, que era dividido em partes. Cada pessoa do grupo ficava responsável por uma parte e se, durante a apresentação, alguém faltasse, aquela lacuna não poderia ser coberta, porque cada pessoa só havia estudado a sua parte. Foi Descartes quem impulsionou, por sua visão mecanicista, a separação do conhecimento em grandes áreas. Essa proposta de saber segmentado, como foi apresentada no capítulo 2, que trata também da estruturação da educação básica da educação brasileira – os componentes curriculares das séries não estabelecem relação entre si. Somente nos anos 1990, o ensino de conteúdos transversais ganhou maior força política também porque validado pelo Estado, por meio dos PCNs (1996), que vieram, dentre outros objetivos, para colaborar com a desconstrução da cultura da fragmentação. O conhecimento fragmentado, apresentado de maneira desconexa, perde sentido e frustra os alunos e alunas: Afinal, para que preciso aprender isso? Como isso será significativo em minha vida? – pensa o/a aluno/a.

Essa dinâmica de ensino-aprendizagem [fragmentada] se perpetua até a o momento em que Rosa G2 se torna professora. Ela, contudo, reage e estimula seus alunos/as a ter uma visão totalizante e crítica dos textos que leem. A pesquisa pelos melhores artigos, a seleção das informações, a troca de conhecimento dentro do grupo, o



diálogo com a professora, todos esses momentos são estratégias de um ensino libertador e emancipador, que desenvolve a autonomia do aluno/a. Ao contrário do ensino a que se opunha, do ensino a que tinha sido submetida.

[Entrevista 2 – fragmento 2 – Rosa G2]

*Leituras conservadoras, tradicionais* [avaliação]. *Lia o texto, raramente explicava, complementava* [modalidade epistêmica – declaração]. *E raramente era em grupo e era conservador mesmo, tradicional* [avaliação].

Quando aluna, as leituras eram conservadoras e o professor não estava preocupado com o engajamento do/a aluno/a; numa educação bancária, cumpria a tarefa de passar o conhecimento. Rosa G2 não sucumbiu à sorte da perda da criatividade e da falta de resistência, como prevê Paulo Freire ([1996] 2000, p. 27) sobre a crítica e a recusa do ensino bancário: “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto [...]”.

Para a professora Rosa G2, o processo de construção do seminário, que também é avaliado e acompanhado pela professora, acaba sendo tão importante quanto a própria apresentação. Não conhecer o texto global é uma falha do sistema de educação, porque o aluno/a deve estar preparado para falar com segurança sobre todo conteúdo.

A postura do professor tradicional também é descrita pela professora Flor Morena.

[Entrevista 1 – fragmento 2 - Flor Morena]

*Eu inclusive tinha um professor negro, Belchior, mas eu vou lhe dizer uma coisa: eu não sei se era o melhor ou o pior exemplo* [avaliação]. *Eu posso descrever a atitude dele. Ele che// pouco deu aula* [avaliação]! *Porque ele chegava e perguntava: “Leram os textos?”* [modalidade epistêmica - interrogação] *Então se 50% não tivesse lido// Ele se sen// Ele chegava, abria o jornal:: e ficava esperando e perguntava “Leram o texto?”* [modalidade epistêmica - interrogação] *“Não” 50%* [modalidade epistêmica - declaração]. *Então ele se levantava e até a próxima semana* [modalidade epistêmica - declaração].

A voz do outro é colocada aqui revelando menos compromisso com a narrativa, são explicitadas a interrogação “Leram o texto?” e a declaração “Não”, durante o relato

de um ato intransigente do professor, que só ministraria a aula caso a turma tivesse conseguido realizar as leituras recomendadas. Ele “pouco” dera aula, porque na maioria das vezes os/as alunos/as não tinham lido o texto. Não havia a preocupação com a criação de metodologias motivacionais, de modo a envolver a turma, a leva-la a fazer uma leitura espontânea do texto: porque gosta/quer/precisa, longe de ser “obrigada a”.

Sobre esse comprometimento do aluno/a com a leitura, Bromélia apresenta uma comparação entre os cursos de Pedagogia e Direito.

[Entrevista 1 – fragmento 6 – Bromélia]

*As formas de leituras usadas.// Lá na Pedagogia [UFC], leituras muito fragmentadas* [avaliação explícita]. *Nós não tínhamos uma biblioteca muito específica, não tínhamos livros específicos pra nós e nem havia muito interesse da turma* [avaliação implícita]. *Acho que pela correria do dia a dia a gente sempre buscava assim a parte do artigo que vai cair na prova, a parte do livro que a professora vai discutir* [avaliação]. *No direito isso é diferente* [avaliação explícita]. *As pessoas se debruçam mais sobre a bibliografia, sobre o livro, sobre o próprio código até pela necessidade da formação mesmo* [avaliação explícita].

Numa narrativa predominantemente avaliativa, Bromélia descreve as limitações da sala de aula “leituras fragmentadas”, as limitações do curso “não tínhamos livros específicos”, e por fim as limitações da turma “nem havia muito interesse da turma”. Justifica essa leitura recortada pela falta de tempo dos/as alunos/as trabalhadores/as, pela falta de tempo, ela entende que os/as alunos/as liam apenas o que era exigido, mas compreendo que nesse contexto há uma fragmentação da fragmentação da fragmentação. Em outras palavras, a disciplina já não estabelece relação com outras disciplinas, dentro da disciplina o professor recorta um conteúdo que não estabelece relação com outros, sobre o conteúdo é passado um texto que não estabelece relação com outros textos, depois o/a aluno/a só lê a sua parte do texto. Que saber é esse que a academia se propõe a construir? Que atitudes pode tomar em relação à forma de oferta das leituras? Quais outras atitudes são necessárias para construir uma cultura de uma leitura acadêmica crítica?

Ao contrário das do que ocorreu no curso de Pedagogia, Bromélia relata que no curso de Direito as pessoas precisam se “debruçar” com mais afinco nas leituras recomendadas. Essa é uma mudança significativa na postura do aluno, mas parece não haver muita diferença na segmentação de textos, apesar de “se debruçarem sobre a

bibliografia”.

Um outro fator que é apresentado por Anêmona e Flor morena é a relação entre trabalho e estudo. No fragmento a seguir, a professora de Linguística, Flor Morena, descreve a experiência de leitura no curso de Letras noturno, nos anos 1980.

[Entrevista 1 – fragmento 3 – Flor Morena]

*Eu fiz o curso de Letras na década de 1980// início de 1980 e:: é:: o meu foco era a formação do professor de FRANcês, francês língua estrangeira. Na época, eu posso dizer que havia uma diferença entre os alunos que faziam o curso de Letras pela manhã e os alunos que faziam o curso de Letras à noite<sub>[avaliação]</sub>. Como eu trabalhava, eu fazia o curso de Letras à noite. Então é:: até o próprio, a própria relação entre o professor e os alunos ela diferente<sub>[avaliação]</sub>. Não era uma questão da minha cor, porque ele fazia isso com todo mundo, né? O professor dava uma aula diferente<sub>[avaliação]</sub>. Isso daí eu percebia! Né? Que era diferente que não se aprofundava muito, que terminava mais cedo<sub>[avaliação]</sub>, né? Então, a dizer que era tradicional, não... era o modelo que era sempre<sub>[avaliação]</sub>. Agora que eles exigiam menos da gente e terminava que a gente achava bom, porque a gente tinha que trabalhar logo cedo no dia seguinte<sub>[avaliação]</sub>.*

A diferença entre o curso de Letras diurno e noturno em decorrência da mudança da atitude dos professores/as. Flor Morena narra que eles “exigiam menos”, a turma “achava bom”, porque precisava trabalhar no dia seguinte. Aqui se estabelece um pacto que relativiza o valor da educação, mais: que desqualifica o lugar do ensino-aprendizagem. Paulo Freire ([1996] 2000, p. 26) afirma que “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar – aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade”. O compromisso com o professor com a sua turma, independente de ser noturno ou diurno precisa ser o mesmo, porque é um compromisso com uma educação de qualidade.

Nos anos de experiência em sala de aula em ensino superior, um dos problemas mais difíceis que enfrentei foi o do cumprimento do horário. Na última instituição em que trabalhei havia uma fiscalização por parte da coordenação e de parte dos alunos/as em relação ao tempo de sala de aula. Era preciso começar na hora e terminar na hora. Nós, professores e professoras, éramos cobrados por isso, pelos/as alunos/as e pela instituição. Havia, contudo, casos bem particulares, de jovens que moravam em

municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, como, Horizonte, Pacajus, Aquiraz, Maracanaú, Maranguape, Caucaia, São Gonçalo do Amarante. O caminho para suas casas era longo e os ônibus oferecidos pelas prefeituras saíam de Fortaleza às 22h30. A aula na instituição que trabalhava terminava às 22h40. Não podia terminar a aula mais cedo para todos os/as alunos/as e sabia do esforço hercúleo que aqueles estudantes estavam fazendo para estarem ali, para assistirem as aulas do horário CD. Decidi, quebrar a regra da instituição e assumir o risco, liberando apenas os alunos/as dos municípios vizinhos mais cedo 22h20. Nos últimos minutos de aula, passei a realizar um outro tipo de dinâmica que ao mesmo tempo pudesse ser atraente para quem ainda permanecia em sala e não pudesse prejudicar quem saia mais cedo.

O nível de complexidade das aulas, a dificuldade das atividades, comigo, se mantiveram as mesmas nos turnos da manhã e da noite. Cada um com o seu tempo e eu no tempo de cada um. Isso porque entendo que a professora também é afetada pela sua turma, ela se redesenha de acordo com a relação que tem com seus/suas alunos/as.

Flor Morena percebia que a postura do professor não se dava em decorrência de sua raça, não era um favorecimento pontual para ela, era direcionada a todo o coletivo da turma de Letras noturno. Ela “percebia” isso. Percebia que havia uma cultura cristalizada por parte do professor e havia uma necessidade de sobrevivência por parte dos/as alunos/as, uma voz silenciada de que não havia como vencer na vida se não se submetessem a esse tipo de negociação.

Para Anêmona, a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem não ocorre apenas pelo tipo de leitura (se silenciosa, coletiva, fora ou dentro de sala), mas pela forma que as leituras são passadas.

[Entrevista 2 – fragmento 3 – Anêmona]

*São livros. Geralmente quando o professor faz uma disciplina ele trabalha com um livro*[modalidade epistêmica – declaração]. *É muito difícil ele trabalhar com o texto solto*[avaliação – explícita]. *O que acaba também sendo uma carga muito grande de leitura*[avaliação – explícita], *né? Numa disciplina você tem que ler uns SEIS livros!* [avaliação – explícita] *E aí não são livros simples de entendimento, porque os caras escrevem exatamente pra você não entender, assim, parece que o que demarca o conhecimento nessa filosofia europeia é o quanto mais difícil você consegue expressar os seus pensamentos*[avaliação – explícita], *né? São ideias complexas, é claro, mas parece que// o Hegel, o Kant, são caras que escrevem de uma forma muito complicada*[avaliação – explícita]! *Então, você ler seis livros em*

*uma disciplina em um semestre não é uma coisa muito viável para quem tem uma vida, para quem trabalha ou até pra quem gosta de tomar uma cerveja de vez em quando*<sub>[avaliação – explícita]</sub>, né? ***É muito descolado da realidade***<sub>[avaliação – explícita]</sub>. *E tem uma ideia de que pra você fazer Filosofia e você ser um bom filósofo, você TEM QUE VIVER ISSO*<sub>[avaliação – explícita]</sub>. *Você tem que saber de tu::do o que essas pessoas pensaram, pra você conseguir pensar*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>, né? *E tipo, as outras referências são complementares, as referências que você tem que saber são essas*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>, né?

A atitude do professor de Anêmona parece pré-determinada. Não há um replanejamento para cada nova turma, avaliando a capacidade leitora, o ritmo dos debates. O professor planejou uma disciplina em que fosse realizada a leitura de “x” obras e todos devem se desdobrar para atingir a meta estabelecida por ele. O que ele não considera é que existem diferenças entre alunos que trabalham e alunos que não trabalham.

Quando o sistema de cotas foi implementado um discurso recorrente pelos arautos da defesa de uma educação elitista era o de que a qualidade do ensino cairia com a entrada de pessoas negras, de baixa renda. Não foi isso o que aconteceu, como mostram dados do IBGE. Os estudantes cotistas têm o mesmo e, às vezes, melhor rendimento que alunos/as não cotistas. O mesmo discurso de redução da qualidade de ensino se propaga diante de alunos/as trabalhadores/as (cotistas ou não). A expectativa da academia é a de que eles que devem se empenhar para alcançar o nível e o ritmo da turma. Em nenhum momento, é colocado para esses profissionais da educação que o processo de inclusão social também passa por uma postura mais flexível, com criação de formas diversificadas de avaliação de modo a não prejudicar o coletivo e, ao mesmo tempo, estimular o/a aluno/a trabalhador/a a permanecer estudando.

A quantificação “seis livros” não é uma declaração, mas uma avaliação explícita de que esta quantidade é inaceitável para um semestre de graduação, é “uma carga muito grande”. Não pelo número de livros, porque a jovem está acostumada a ler (o que não pode ser uma informação generalizada), mas porque as ideias são inacessíveis. E são inacessíveis por três razões: “são ideias complexas”, são escritas “de forma muito complicada”, além de serem “muito descolado da realidade”. A ausência de clareza do assunto, a linguagem erudita (de difícil entendimento) e o assunto distante da realizada dos/as leitores, tudo converge para a posição de distanciamento entre aluno/a e

academia.

A academia, na crítica de Anêmona, apresenta um modelo de pensar “*Você tem que saber de tu::do o que essas pessoas pensaram, pra você conseguir pensar*” como eles pensam. Na sua avaliação, não é aceitável outra estrutura de pensamento, ou modo, que esteja distante dos europeus. Se os espaços em que ela esteve fossem mais democráticos, talvez ela tivesse mais tolerância sobre o diálogo com outros pensares, outros autores. Afinal, o espaço acadêmico precisa permitir o vasto reconhecimento de pesquisas, independente do tempo e do espaço.

Em relação à experiência da oralidade na sala de aula, Orquídea G3 afirma:

[Entrevista 2 – fragmento 1 – Orquídea G3]

*A escola ensinou [a falar em público] [modalidade epistêmica – declaração] é::// COM CERTEZA// mas... eu acho que NA FACULDADE eu humm é:: as apresentações é::... [ela disse que não conseguia falar, a entrevista foi interrompida com risos] Nas apresentações... [mais risos] ou eu segurava o cartaz ou eu faltava no dia... Mas na faculdade tem realmen::te essa:: essa:: obrigação* [avaliação – explícita].

O espaço da escola não tem sido o espaço da oralidade. A escola tradicional é a escola das aulas expositivas., das aulas ministradas pelo/a professor/a. A fala é um instrumento de poder do professor, que deve manter a turma silenciada, sob controle. A educação interacionista, crítica, que valoriza o diálogo, dá voz e vez para os alunos e as alunas parece ainda distante da realidade de estudantes mesmo da terceira geração. É nessa escola que as experiências de fala se aproximam das práticas sociais da comunidade, é assim que os muros invisíveis, entre escola e sociedade se revelam.

Apesar dos eventos de letramento realizados na escola serem favoráveis à sua formação, a jovem Lírio G3 atribui e responsabiliza de sua educação ao contexto familiar que era mais motivador do que o da escola. Enquanto que Orquídea G3, quando indagada sobre se a obrigatoriedade das falas na faculdade trouxe alguma mudança para a sua vida, afirma “SIM, TÁ MUDANDO, eu percebo que está mudando [avaliação], desde que eu entrei na faculdade, está mudando”.

A mudança também chegou para Consolida G3a, quando participou de um congresso e teve que apresentar um trabalho. Ela percebeu que era capaz de realizar uma pesquisa e se sentiu fortalecida por isso.

[Entrevista 1 – fragmento 3 – Consolida G3a]

[...] ano passado eu fui apresentar um trabalho na USP. Eu não ia falar pra NINGUÉM que eu ia, porque eu tipo é assim eu não queria nem dizer pras pessoas, assim, porque eu tinha medo ((risos)) de ter que me explicar<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>. Eles vão dizer assim, “O que você vai fazer lá?” aí eu “não, calma, gente, é que eu escrevi um trabalho e tal, parece que eles não leram, mas sei lá”<sub>[avaliação]</sub>, mas mesmo assim// [G3b: aceitaram sem ler, né?] aceitaram sem ler e tal<sub>[avaliação]</sub>, aí o professor// eu eu escrevi em co-autoria com o professor, chamado Leonardo Sá, um trabalho sobre a trajetória da minha mãe e foi aceito num evento de antropologia do direito da USP<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>. Isso foi em junho do ano passado, eu ainda tava no TERCEIRO semestre, tinha tipo POUQUÍSSIMAS leituras, entendeu? ((risos)) TO-TAL-MEN-TE assim, NERVOSA, ANSIOSA, “meus Deus, esse povo é doído, que que eu vou falar lá?”<sub>[avaliação]</sub> e aí eu tava lá bem na minha// ((fala simultânea ininteligível)) ((risos)) tudo sobre minha mãe e eu// Só sei que quando chegou lá numa aula, esse dito professor falou que tinha escrito comigo o trabalho. Disse: “É, dia tal não vai ter aula, porque Izabel e eu vamos pra USP apresentar um trabalho”. Todo mundo... parece assim, menina do exorcista ((risos)) né? Eu baixei a cabeça, assim, quis MORRER. E// eu quis morrer de vergonha<sub>[avaliação]</sub>. Foi MUITO// aí depois eu fiquei problematizando “por que que eu tava com vergonha?” né? Por quê? Por que que não pode ser uma coisa comum e natural? Por quê? Por que os outros meninos brancos tavam viajando pra apresentar trabalho e eu não podia?<sub>[modalidade epistêmica – interrogação]</sub> Aí depois eu comecei a receber um elogio e não dizer “cara, tu tá meio louco” e começar a dizer “obrigado”<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>. Sabe?

A aluna do curso de Ciências Sociais, trabalhadora, não acreditava em seu potencial até perceber que ou outros acreditam na sua produção acadêmica. Ela minimiza o valor de sua produção com uma autoavaliação cruel. Ela não comunicou para ninguém o seu aceite, porque esperava que a reação da turma fosse negativa “O que é que ela vai fazer lá?”. E já havia planejado uma resposta: “Calma, gente, é que eu escrevi um trabalho e tal, parece que eles não leram, sei lá” e sua irmã interfere na brincadeira reforçando “Aceitaram sem ler e tal”. Como se a possibilidade do aceite tivesse sido meramente casual. Como se não tivesse ocorrido o compromisso acadêmico da avaliação do resumo. “Eu baixei a cabeça, assim, e quis MORRER” descreve o grau da avaliação depreciativa que tem de si mesma. O desejo de se esconder, a vontade de



sumir, o metafórico desejo de morte, tudo apontando para uma cena em que a aluna não se sente merecedora dos créditos conquistados. Posteriormente, um conjunto de interrogações [modalidade epistêmica] se apresentam como processo de uma mudança interior, uma auto-avaliação, um reconhecimento de si diante da academia para que pudesse, enfim, proferir o enunciado final em que a transformação é revelada: “*Aí depois eu comecei a receber um elogio e não dizer ‘cara, tu tá meio louco’ e começar a dizer ‘obrigado’*”. A aluna passa a aceitar a sua produção como viável. Mais. Ela passa a se aceitar como aluna negra pesquisadora. Ao fim, ela revela uma mudança de postura em relação à sua própria auto avaliação. Ela “se orienta” a aceitar o elogio atribuído de forma adequado às suas conquistas.

Rosa G3 narra que as experiências nos cursos de Teatro e de Publicidade são deferentes. Enquanto há grupos de leitura no Teatro (de uma instituição pública), não há na Publicidade (de uma instituição particular). Há mais resistência à leitura nesta última. As leituras são feitas em sala de aula para promover o debate. “Ele [o professor] dá o texto pra todo mundo, todo mundo lê junto ali, silenciosamente, e discute sobre o texto depois.”

Os gêneros discursivos mencionados pelas mulheres são resumos, artigos, livros acadêmicos e seminários. O acesso aos textos ocorre em sala de aula e também por atividades individuais e coletivas, mas há o destaque para a importância do uso adequado do texto na sala de aula e do papel do/a professor/a para o sucesso das atividades desenvolvidas pelas alunas.

O fragmento a seguir é um misto entre práticas de leitura na sala de aula e práticas de leitura fora de sala de aula, tema do item a seguir.

[Entrevista 1 – fragmento 1 – Tulipa G2]

*Sempre muitos textos*<sub>[avaliação]</sub>, né? Então, cada professor que vinha, “*deixei no C.A.*” né? No C.A. acadêmico “*o texto tal tal tal para trazer para a próxima aula*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>”. *Então sempre assim*<sub>.[avaliação]</sub> // Então// *Ou era alguma apostila, né? Mas nunca eles davam, né? Sempre tinha no C.A. Todos os textos e apostilas. Já tinha Todo o material preparado no C.A.*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>.

Pa.: *A leitura ela feita antes da aula?*

Tulipa G2: *ANTES! E ALGUNS durante, num é? E assim, na verdade, ou a gente fazia// pegava aquela apostila pra acompanhar o decorrer do semestre, ou a cada aula nós tínhamos um texto para debater, ou então, já pra gente estudar, ele vinha*



*debatido*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>. *Que, se a gente quisesse aprofundar, nós tínhamos que ir para a biblioteca*<sub>[avaliação]</sub> e//

*Pa.:* *[Em grupos?*

*Tulipa G2: Primeiro sozinho. Quando a gente vai// Quer dizer// quando a gente vai//*

*Lá.:* *quando a gente vai formando os grupos quando tem os mesmos interesses aí a gente vai começando a formar os grupos e aí a gente ia pra biblioteca não mais sozinho*<sub>[avaliação]</sub>// *Mas no primeiro momento, cada qual vai pro seu. E AÍ quando a gente começa a conhecer os colegas, a gente começa a se definir. Eu gosto mais de uma área, eu gosto mais da outra*<sub>[avaliação]</sub>. *Ou então, aqueles que querem estudar mais um pouquinho e aqueles que não gostam de estudar em grupo. Então a gente já ia pra biblioteca, já estudava mais*<sub>[avaliação]</sub>. ”

Existe de fato uma distinção entre os textos acadêmicos e os textos das apostilas (como textos preparados pelos professores para ministrar a disciplina) quando perguntada sobre essa diferença, Tulipa G2 responde que alguns professores pareciam temer que os/as alunos/as se tornassem melhores profissionais do que eles. Então, se limitavam ao conteúdo da apostila e não respondiam nenhuma questão além do que apresentavam em sala, se os/as alunos quisessem, que fossem pesquisar na biblioteca. A necessidade de leitura fora da sala de aula era muito grande, mas nos primeiros semestres isso acontecia de modo muito solitário, somente nos últimos semestres, quando as afinidades profissionais se revelam, vão formando grupos de estudo, como afirma: “E AÍ quando a gente começa a conhecer os colegas, a gente começa a se definir. Eu gosto mais de uma área, eu gosto mais da outra”. E realmente tem alunos que não gostam de participar de grupos de leitura.

A seguir trato com mais atenção sobre as práticas de leitura fora da sala de aula.

## 8.2 Grupos de leituras

A participação em grupos de leitura ou grupos de estudo é uma experiência pouco vivenciada pelas entrevistadas. Aquelas que tiveram mais tempo para participar das atividades acadêmicas ou que tiveram mais engajamento com os seus cursos revelam a participação de forma mais organizativa.

A primeira narrativa trata da tentativa de Anêmona de fazer parte de um grupo

de estudos. Ela tenta adequar-se aos horários, mas o trabalho impede que se mantenha presente.

[Entrevista 1 – fragmento 4 – Anêmona]

*Sobre a// Não existia muito a leitura dentro da sala de aula* [modalidade epistêmica – declaração]. *Eu tinha uma professora que fazia a leitura do texto e à medida que ia lendo o texto ia explicando algumas coisas. A sala toda fazia e ela ia fazendo a exposição a partir da leitura, mas fora ela, nunca tive a experiência de leitura na sala de aula* [modalidade epistêmica – declaração]. *Os professores pediam pra gente fazer a leitura do texto antes e faziam a exposição na sala de aula* [modalidade epistêmica – declaração]. *Eu nunca participei de processos de grupo de estu::do* [modalidade epistêmica – declaração], *eu participei de um grupo de estudos, mas também não era de leitura coletiva, a gente fazia a leitura do texto antes e ia pro grupo pra fazer a discussão* [modalidade epistêmica – declaração]. *Eu passei pouco tempo nesse grupo* [avaliação], *porque logo começou a chocar com as datas, com os horários do trabalho, né? E:: eu sei que outros alunos se auto-organizavam pra fazer esse tipo de coisa* [avaliação], *né? Tipo pra ler::, pra, pra estudar junto pra prova::.* *Eu nunca consegui fazer isso, porque eu nunca tive uma dinâmica na vida que me permitisse me dedicar mais exclusivamente à universidade* [modalidade epistêmica – declaração]. *Então, eu sempre lia os textos da universidade em algum tempo vago, ou antes de dormir::, ou no final de sema::na, ou no ônibus, enquanto eu tava indo pro traba::lho:* [modalidade epistêmica – declaração]. *Né? Não, eu nunca tive como tirar assim: esses dias vai ser dias que eu vou estudar* [modalidade epistêmica – declaração].

A leitura para Anêmona parece ser uma atividade realizada no singular. Poucas são as suas experiências de trocas de saberes em coletivos. A sala de aula não lhe permitia isso e a sua tentativa de participar de um grupo de leitura foi frustrada. Ela tentou, mas não conseguia realizar as leituras antes para ir debater com o coletivo depois. A dinâmica da sua vida não permitia isso. Ela lia o que podia e quando podia: dentro de um ônibus, antes de dormir, nos intervalos da faculdade.

O mais revelador de seu processo de ensino-aprendizagem está na declaração: “Não, eu nunca tive como tirar assim: esses dias vai ser dias que eu vou estudar”. A necessidade do trabalho em conflito com o desejo do estudo. Fica evidente que a aprendizagem está em segundo plano em relação à supressão de suas necessidades mais básicas. Essa ideia ganha ênfase por estar presente duas vezes no mesmo momento de

fala: “*Eu nunca consegui fazer isso, porque eu nunca tive uma dinâmica na vida que me permitisse me dedicar mais exclusivamente à universidade”.* Em todos os cursos pelos quais passou, em todos os momentos que tentou estudar, “nunca” (advérbio de intensidade que está numa escala de gradação: não/nunca/jamais) lhe foi concedido o direito (permitido) de “somente” estudar. A universidade não olhou para aquela mulher e percebeu as complexas condições de permanência, nenhuma bolsa de estudos foi-lhe concedida.

Como já apresentei no capítulo 2, por mais que a universidade tenha ampliado o acesso que a preocupação com a permanência estivesse no discurso institucional, ainda não se tornou uma realidade. A universalização do ensino superior como - nós dos movimentos sociais em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade - entendemos que deve ser ainda está longe de ser alcançada.

A narrativa de Bromélia está relacionada com o fragmento xx, do item 8.1, que trata do paralelo entre como a leitura é tratada nos cursos de Pedagogia e Direito.

[Entrevista 1 – fragmento 7 – Bromélia]

*Os professores sempre pediram para fazer leitura só e tal// Muito pra gente poder intervir dentro da sala de aula, pra gente se tornar um debatedor do Direito como também na parte da Pedagogia. E essas leituras fora da sala de aula e em grupo eu percebo mais fortemente no Direito*<sup>[avaliação implícita]</sup>, *mas por quê? Porque o Direito// A-A galera com quem eu faço o curso são pessoas que não trabalham, que têm a tarde toda e a noite de maneira ociosa* <sup>[avaliação implícita]</sup>. *Então têm mais tempo para fazer essas leituras fora de sala de aula com o objetivo de se apropriar mesmo do próprio código e da intervenção dele e não necessariamente pra prova*<sup>[modalidade epistêmica – declaração]</sup>. *Já na Pedagogia não. O tempo, ele era cobrado pra nós* <sup>[avaliação implícita]</sup>. *Até eu mesma trabalhava o dia todo. Trabalhava 44 horas, quando eu fazia a Pedagogia*<sup>[modalidade epistêmica – declaração]</sup>. *Mas eu consegui fazer em um ano a menos*<sup>[modalidade epistêmica – declaração]</sup>. *Era 5 e eu fiz em 4. Nós trabalhava de segunda a sábado*<sup>[modalidade epistêmica – declaração]</sup>.

Os comentários de Bromélia principalmente o enunciado “O tempo, ele era cobrado para nós”, configuram-se como uma avaliação indireta. Aqueles/as que têm tempo não o usam e parecem não ser cobrados na prática acadêmica, mas há exigência de uso adequado do tempo para aqueles que se desdobram para dar conta das atividades acadêmicas. Em “Até eu mesma trabalhava o dia todo”, o advérbio “até”, que assinala

inclusão, e o substantivo feminino “mesma”, associado a construções reflexivas (Ex.: Escrevia para si mesma.), destacam a percepção de sua participação no coletivo da Faculdade de Educação, com pessoas que estudavam e trabalhavam. O adjetivo “todo” é usado como uma hipérbole para descrever a situação que julga de grande dificuldade, mas que conseguiu enfrentar bem, reduzindo o tempo de permanência no curso em um ano.

Em uma avaliação implícita, a jovem narra: “// *A-A galera com quem eu faço o curso são pessoas que não trabalham, que têm a tarde toda e a noite de maneira ociosa*”. Ela qualifica a turma como não trabalhadores, isso significa algo que perpassa toda a sua fala: são privilegiados, porque têm a oportunidade de apenas estudar, sem precisar trabalhar para se sustentar ou sustentar suas famílias. Então, são essas pessoas privilegiadas que passam “*a tarde e a noite de maneira ociosa*”, o adjetivo indica aquele/a que não tem ocupação, que realiza atividade com preguiça. Em outras palavras, são pessoas sem nenhum compromisso que não realizam sequer uma das atividades mais elementares da faculdade (a leitura de textos).

No enunciado “*Então têm mais tempo para fazer essas leituras fora de sala de aula com o objetivo de se apropriar mesmo do próprio código e da intervenção dele e não necessariamente pra prova”, a presença do advérbio “mais” constrói uma comparação com o pouco tempo dos/as alunos/as trabalhadores/as da Pedagogia. O pronome demonstrativo “essas” delimita as leituras que poderiam ser feitas pelos/as alunos/as do curso de Direito. O substantivo “mesmo” e o adjetivo “próprio” modalizam o enunciado enfatizando a possibilidade de leituras profundas e não apenas – como demarca o advérbio “necessariamente” – para a realização de provas.*

Toda a modalização nas declarações conflui para a construção de um quadro comparativo do comportamento leitor de alunos/as dos cursos de Pedagogia e de Direito, valorizando como, apesar de todas as limitações (descritas na análise do fragmento **xx** – item 8.1), os/as alunos/as de curso noturno demonstram mais compromisso com a faculdade, valorizam mais o seu processo de formação acadêmica.

### **8.3 Atividades acadêmicas e movimentos sociais**

A formação acadêmica implica outras experiências que a universidade oferece. E é preciso estar na universidade para que essas experiências ocorram. Porque não

vivências do chão do espaço educativo tratarei como práticas da academia ou práticas da universidade. Da mesma forma, os gêneros discursivos produzidos serão tratados como gêneros discursivos da academia ou gêneros discursivos da universidade. Relativizo o uso da nomenclatura de Motta-Roth e Hendges, (2010), de gêneros acadêmicos, que os tratam como aqueles que têm sua produção e circulação realizada no ambiente acadêmico com o objetivo de divulgação de pesquisas. Ora, os textos produzidos pelos centros acadêmicos, diretórios estudantis, grupos culturais, grupos políticos e, mais recentemente, grupos religiosos, também são textos que têm produção e circulação no ambiente acadêmico. O ponto crucial na distinção entre os gêneros discursivos acadêmicos e os gêneros discursivos da academia é o seu propósito comunicativo. Os últimos não visam a divulgação de pesquisa, têm fins relacionados às práticas sociais e discursivas de seus coletivos.

Assim, os gêneros acadêmicos são entendidos, neste trabalho, como aqueles que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores e alunos (pesquisadores ou não), com o propósito específico de proporcionar a divulgação científica.

Feito esse esclarecimento, assumo a produção de gêneros discursivos da academia provenientes dos movimentos estudantis como essenciais para a formação política do/a aluno/a universitário/a.

Segundo Amarilis, o movimento estudantil foi um espaço de formação tão relevante quanto o espaço da sala de aula.

[Entrevista 1 – fragmento 5 – Amarilis]

*Mas assim, a minha grande escola sempre foi o movimento estudantil, independente do curso [avaliação] a minha // a base de toda a minha formação [avaliação] // Até porque eu estudei em um período em que é:: o movimento estudantil era levado muito a sério [avaliação]. E a gente estudava muito, pra vocÊ FAZER PARTE, a primeira tendência que eu fiz pa::rte foi a Quilombo dos Palmares [modalidade epistêmica - declaração], né? A gente tinha toodo um trabalho de formação [modalidade epistêmica - declaração], né? Tinha grupo de estudo pra você ler as obras de Marx, de Lênin, não é? E de outros autores marxistas [modalidade epistêmica - declaração]. Então tinha todo um trabalho de formação que AJUDOU MUITO TAMBÉM na minha formação [avaliação], né? Fo::ra os debates dentro do movimento estudantil, nos conselhos de entidade, nos momentos de luta, né? E a participação em congressos estudantis, né? Que durante todo o meu período de estudante eu também tive a a*

*oportunidade de viajar muito de de de conhecer o país exatamente através dos eventos do do do movimento estudantil*<sub>[modalidade epistêmica - declaração]</sub>. *E isso foi muito importante também, porque você vai crescendo com esse contato com pessoas de outros esta::dos, vai conhecendo outros luga::res e outras cultu::ras*<sub>[avaliação]</sub>, né? *Então, é é é realmente foi a minha grande escola*<sub>[avaliação]</sub>.

Há um alto comprometimento com a ideia de que o movimento estudantil é uma escola para ela. Isso se dá tanto no primeiro enunciado - deflagrado a partir do uso dos termos “grande”, “sempre” e “independente” – quanto no último, em que repete, acrescentando o advérbio “realmente” que ele (o movimento estudantil) foi a sua “grande” escola.

E como um movimento pode ser uma escola? Amarilis enumera aspectos que julga relevante para a sua formação: a) ser necessário ter uma leitura inicial para poder fazer parte do grupo; b) estando no grupo, fazer parte de uma política de formação; c) a possibilidade de participar de debates, conselhos de entidade, movimentos de luta; d) a oportunidade de viajar e conhecer o país; e e) a possibilidade de ter contato com outras pessoas de outras culturas. A presença desses elementos autoriza a sua avaliação: “*Até porque eu estudei em um período em que é:: o movimento estudantil era levado muito a sério*”. O período a que ela se refere é pós ditadura militar. A ditadura se encerra em 1985 e Amarilis entra na faculdade em 1986, período de efervescência da oposição às formas de opressão.

Maria da Glória Gohn (2011) faz um mapeamento da construção da cidadania de classes no Brasil e descreve os anos de 1982 a 1995 como a sexta fase das lutas, chamada de “Fase da Negociação e dos Direitos Humanos”. Segundo Gohn (2011), a riqueza desse período se dá pelo processo da Constituinte (1988), pelo surgimento de centrais sindicais, pelo surgimento e fortalecimento de movimentos sociais na luta pelos direitos das mulheres, dos negros, dos indígenas e mesmo em defesa do meio ambiente, da moradia, da saúde. “Os anos 1980 são fundamentais para a compreensão da construção da cidadania dos pobres no Brasil, em novos parâmetros” (GOHN, 2011, p. 126).

Todos os elementos listados por Amarilis, como as invasões à reitoria para destruição dos arquivos do SNI, a formação de um grupo de estudos de pessoas negras, a participação em congressos estudantis, a participação em grupos de leitura, bem como de debates organizados pelos centros acadêmicos, enfim todos têm relação com uma

experiência político-social realmente comprometida com a transformação do cenário político brasileiro. A experiência de Amarilis do grupo “Quilombo dos Palmares” é mais um coletivo em defesa dos direitos de negros e negras e, ao mesmo tempo, em defesa dos/as estudantes.

Para Glicínia, foi por meio do movimento social que percebeu situações de opressão em relação à sua raça.

[Entrevista 1 – fragmento 3 – Glicínia]

*[[De afileamento? Sim! Porque, quando eu era criança, minhas minhas tias maternas colocavam um pregador assim no meu nariz pra ver se afileava] [modalidade epistêmica - declaração], né? Então a gente ficava muito, né? Assim... Aaa eehh Então tinha muuito isso] [modalidade epistêmica - declaração].*

[...]

*Então::// A gente nunca estava à frente de nada] [avaliação]... E outras coisas assim de... da era.. da na Na própria igrejeeja deee estranho, né? Por que que algumas pessoas estão ali] [modalidade epistêmica - interrogação], né? por exemplo, por que que sempre tem, né? Por que as que cantam// as meninas que// – eu era da igreja evangélica] [modalidade epistêmica - declaração], enfim - que as meninas que cantam têm um certo tipo assim] [modalidade epistêmica - interrogação], né?? Tem outras que desempenham um outro papel e aí, enfim, então. É essa história de me reconhecer enquanto mulher negra foi a partir da vivência com o movimento social mesmo, que o contato foi a partir da minha entrada na universidade] [modalidade epistêmica - declaração]. Eu entrei em 2009 eeee a partir dai... eee houve realmente um estremecimento de dizer] [avaliação] de que lugar/de onde eu sou] [modalidade epistêmica - interrogação], né? O que é que eu sou? [modalidade epistêmica - interrogação] Qual o meu lugar? [modalidade epistêmica - interrogação] E qual o meu não lugar? [modalidade epistêmica - interrogação] Enfim, até esse choque da própria universidade de não deee não de não me ver, enfim!*

A jovem Glicínia foi criada numa família que não aceitara a sua negritude. Como narra, suas tias afilearam o seu nariz, colocando um pregador. Ela não estava consciente do que significava “ser negra”, ela não se sentia negra e não percebia os efeitos que essa diferença causava em sua vida. Ela reconhece que era preterida em diferentes situações, mas não compreendia a razão. Até que entra na universidade, em 2009, e se envolve com o movimento social. Esse reconhecimento desencadeou um conjunto de reflexões: o que ela era? Qual o seu lugar? Qual o seu não lugar? O que ela sabia eram insinuações



de suas vivências, mas desejava reconhecer-se ou mesmo conhecer-se.

Fanon ([1952] 1983, p. 29 – 30) exemplifica quando foi violentado – quando esteve num café - por um homem branco, de quando foi decretado para ele um não lugar, que é importante retomar, porque muitas vezes a pessoa negra já tem uma construção de si (e da sua raça), de seus lugares, mas a negativa do outro (do branco) pode romper as fronteiras dos direitos e até da dignidade e “Você se levanta e vai embora: uma chuva de injúrias lhe é lançada”.

O homem branco gritou o lugar do homem negro: o mato. E na cidade, mesmo ele sendo um “velho bêbado” branco e o outro sendo um “acadêmico” negro, é a raça que tem mais importância. A raça é o divisor de águas, definindo que a cidade, o café na cidade, é um lugar que não pertence ao negro.

Na sua situação de preterida, Glicínia ia para o culto e observava o coral se questionando “*Por que que algumas pessoas estão ali?*”. E ainda “*Por que que as meninas que cantam têm um certo tipo assim?*”. Ali, no silêncio, também havia um grito que separava os lugares daquelas jovens: você é negra! O seu lugar não é no coral. Assim, ecoa o julgamento silencioso que eles não foram capaz de proferir como o velho bêbado de Fanon ([1952] 1983).

Reconhecer-se mulher negra, durante a participação nos movimentos sociais, provoca uma reação inesperada “*houve realmente um estremecimento de dizer de que lugar/de onde eu sou, né?*”. Não bastasse o substantivo masculino “estremecimento” (que pode ser relacionado numa escala de afetação tremor/estremecimento/ruptura) que acentua o impacto da notícia, a jovem utiliza o advérbio “realmente”, para dissolver qualquer dúvida da transformação iniciada.

Em outro momento, relata como ocorreram os processos de transformação.

[Entrevista 1 - fragmento 6 - Amarilis]

Glicínia: *É:: então esse primeiro curso era assim muito no... era muitas descobertas e até mesmo nesta questão do do ser negra*<sub>[modalidade epistêmica - declaração]</sub>, *porque eu comecei em 2009.2, foi! E em 2011 eu fui bolsista de um núcleo de gênero e numa dessa//uma dessas atividades que eu tinha do das minhas tarefas, era acompanhar o movimento de mulheres*<sub>[modalidade epistêmica - declaração]</sub> *(inint) e ai foi uma trans-for-ma-ção assim, porque eu comecei a entender algumas, algumas coisas*<sub>[avaliação]</sub>// *que pra minha família evangélica, de interior eu nu::nca tinha visto aquela mulher de dread, aquela mulher de trança, eu nunca tinha visto na minha vida*<sub>[modalidade epistêmica - declaração]</sub>!



*Girassol: De turbante*

*Glicínia: De turbante, meu Deus*<sub>[modalidade epistêmica - declaração]!</sub> *Então foi um impacto assim*<sub>[avaliação].</sub> *Então, um pouco a universidade me proporcionou isso, mas não, mas não a discussão sobre raça. Proporcionou// Me deu uma brechinha para eu ir para outros lugares*<sub>[modalidade epistêmica - declaração].</sub>

As “muitas” descobertas foram proporcionadas pela participação da entrevistada num núcleo de gênero, no qual ela foi bolsista. Ela avalia que sofreu uma significativa “transformação”, ênfase marcada pela segmentação das sílabas. A jovem interiorana, evangélica, teve acesso a diferentes culturas. E o contato com a cultura do povo negro foi surpreendente, na verdade, um “impacto” ter contato com pessoas que usavam *dread* e turbante. Todas essas vivências abriram oportunidades para que ela pudesse fazer outras reflexões, pensar outros mundos possíveis, pensar-se outra.

O que acontecia com Glicínia era o movimento inverso do descrito por Fanon ([1952] 1983). Havia um novo modo de ser que se materializava, mas não com sentimento de inferioridade, não na tentativa de aproximação com a cultura dos/as brancos/as. Ela desejava se reconhecer e viver aquela nova experiência de ser mulher negra em sua plenitude.

Os movimentos sociais também ampliaram as fronteiras de Anêmona. Para ela, foi significativa a participação em congressos e encontros nacionais de diversos cursos, mas ela demarca que o lugar que ocupava não era o da mulher negra acadêmica, mas o da militante. Este lugar estava assegurado.

[Entrevista 2 – fragmento 5 – Anêmona]

*E também assim, as falas que eu tive na universidade foi muito de movimento social*<sub>[modalidade epistêmica - declaração].</sub> *Eu já falei em encontros de estudantes, encontros nacionais de estudantes de Dire:ito, das Ciências Socia:is, é: do Serviço Socia:l, do Jornalis::mo, de vários cursos, mas sempre nesse lugar da pessoa que vai falar enquanto movimento e não enquanto acadêmica*<sub>[modalidade epistêmica - declaração].</sub>

Rosa G2, mulher branca, também participou dos movimentos sociais.

[Entrevista 2 – fragmento 3 – Rosa G2]

*Pronto, como eu já falei da reabertura do CA de Pedagogia no caso que eu participei, então, nós sentíamos a necessidade de ampliar essa discussão através dos textos<sup>[avaliação]</sup>, né? Então nós buscávamos isso, mas fora de sala de aula<sup>[modalidade epistêmica - declaração]</sup>. Até pela organização do CA.*

E o centro acadêmico era um lugar de organização e de aprofundamento dos debates. Um lugar para novas leituras. Havia o espaço de sala de aula, mas era fora da sala que os horizontes poderiam ser ampliados, as críticas poderiam ser melhor elaboradas.

As experiências de participação nos movimentos sociais revelam que as mulheres obtiveram outras formas de letramento ou mesmo os mesmos letramentos, mas com outros enfoques. Essas experiências foram significativas ao ponto de estimular mudanças em suas vidas, na sua relação com sua raça, na sua percepção do que é ser uma aluna, do seu lugar no mundo.

Os gêneros discursivos acadêmicos são apenas uma parte do que a academia pode oferecer para os/as estudantes.

## 8.4 Mudanças percebidas

Trago neste item, fragmentos de narrativas em que as mulheres percebem as mudanças ocorridas ao longo de sua formação acadêmica, ou mesmo comparando a sua formação com a de uma mulher de uma outra geração. Para que serve esse saber? A quem pertence esse saber? Que tipo de ensino as mulheres desejam? Como esse saber me afetou? Como as mulheres com as quais elas conviveram foram afetadas?

O grupo familiar Lírio G1 revela que houve uma transformação em relação ao propósito de formação escolar. A primeira geração de mulheres obtinha o diploma para casar, mas isso mudou e agora os objetivos são outros.

[Entrevista 2 – fragmento 5 - Lírio G1]

*Pa.: Que década era essa? Era década de::*

*Lírio G1: De 60,*

*Pa.: 60, né?*

Lírio G1: 60. Era 1964. Então, as meninas da minha turma [[ *muitas queriam ser professoras, de escola primária* [modalidade epistêmica - declaração], *né? Porque fazia escola normal [inaudível] E a maioria queria casar* [modalidade epistêmica - declaração] ((risos)) A::iii *Diferente, né?* [avaliação]

Pa.: Diferente.

Lírio G1: A gente queria casar mesmo. Eu, inclusive, nessa época já estava noiva.

Lírio G2: *Hoje elas nem querem mais* [avaliação]

Lírio G1: é:: hoje em dia, *as meninas não querem mais casar* [modalidade epistêmica - declaração]. *Elas queriam casar, tinham o objetivo do casamento.*

Lírio G2: não era nem o objetivo [inaudível]

Lírio G1: *hoje elas não estudam pra casar, mas se casar, ótimo!* [avaliação]

Na década de 1960, as colegas de turma de Lírio G1, inclusive ela, estudavam para casar. Algumas queriam ser professoras. Hoje, na década de 2010, meio século depois, há, para ela, uma grande diferença. As mulheres podem até casar, se quiserem, mas não estudam mais para isso: “*hoje elas não estudam pra casar, mas se casar, ótimo!*”. A condição “casar-se” é considerada na avaliação das atoras sociais envolvidas, gerando uma primeira gradação: a) casar é bom/ casar graduada é melhor; e b) fazer faculdade é bom/ faculdade e casar é ótimo. Na declaração “*as meninas não querem mais casar*” há uma avaliação implícita de que antes elas queriam casar, mas hoje isso é evitado. Não é construída uma relação entre *dever casar* e *querer casar*, as narrativas mantem o tom da liberdade de escolha por parte da mulher, mesmo que as primeiras gerações se sentissem socialmente pressionadas para isso.

A próxima mudança trata da percepção da jovem Rosa G3, em relação ao cenário das universidades com dos programas sociais desenvolvidos pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (janeiro/2003 – dezembro/2010).

[Entrevista 2 – fragmento 1 – Rosa G3]

*Com os programas// a partir do governo Lula, né? Com os programas sociais de inclusão, com as cotas, é:: esse aspecto social que eu digo ele se abrangeu, foi um::: uma grande movimentação// uma nova movimentação pro pro ensino acadêmico* [avaliação]. *Na Universidade Federal, a partir do Enem, começaram a entrar estudantes de várias classes sociais, e::: preto, branco, de toda cor* [modalidade epistêmica – declaração]

Rosa G3 teve a oportunidade de estudar na Universidade Federal do Ceará, no curso de Teatro, e numa faculdade particular da cidade de Fortaleza, no curso de Pedagogia – fora, inclusive, minha aluna. Ela já dera esse depoimento em outros espaços. Os programas de inclusão social provocaram mudanças que a afetaram bastante. Ela se sentiu positivamente tocada pela ampliação da diversidade de raças na universidade. Mas é preciso fazer uma correção, apesar de Rosa G3 atribuir a política de cotas ao presidente Lula, foi uma lei sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, por meio da Lei 12.711/2012. Cabe ao presidente a Lei 11.096/2005, que institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), que “tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior” (BRASIL/MEC, s/d)<sup>85</sup>.

O grupo familiar Orquídea relata uma transformação significativa em relação às leituras de sala de aula. Orquídea G1 realizava a leitura como uma obrigação, para avaliação. Ali, não era observado a sua integração com a turma, a sua compreensão leitura, mas a habilidade de enunciar corretamente as palavras. O espaço da sala de aula para a avó não era um espaço de debates e reflexões, era um espaço que a leitura era apenas um instrumento de avaliação das alunas.

[Entrevista 2 – fragmento 1 – GF Orquídea]

Orquídea G3: *Existe leitura silenciosa. Tinha leitura do professor, para gerar um debate. E:: também tem textos diferentes para cada grupo// para cada grupo assimilar o texto [incompreensível] e debater entre os colegas.* [modalidade epistêmica – declaração]

Orquídea G2: *É É eu acho que que na minha faculdade teve teve:: todos esses tipos de leitura aí: silenciosa, em grupo, textos para debater em sala, para cobrar em prova. Acho que teve todo tipo aí.* [modalidade epistêmica – declaração]

Orquídea G1: *O meu não era faculdade, né? Era considerado o:: O::*

Orquídea G2: *O normal, mãe.*

Orquídea G1: *O normal. Não, ela seguia sempre// era quase sempre a pergunta* [modalidade epistêmica – declaração]: *Pra que que a gente estava fazendo o curso normal* [modalidade epistêmica –

<sup>85</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=205&Itemid=298&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09cHJvdW5pJmQ9cyZwYXJhbXNbc2ZGVdP SZwYXJhbXNbc2YXRlXT0mcGFyYW1zW2NhdGlkXT0mcGFyYW1zW3NlYXJjaF9tZXRob2RdP WFsbc2ZwYXJhbXNbb3JkXT1wcg](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09cHJvdW5pJmQ9cyZwYXJhbXNbc2ZGVdP SZwYXJhbXNbc2YXRlXT0mcGFyYW1zW2NhdGlkXT0mcGFyYW1zW3NlYXJjaF9tZXRob2RdP WFsbc2ZwYXJhbXNbb3JkXT1wcg) . Acesso em: janeiro de 2017.

interrogação], *se a gente tinha vocação para professora* [modalidade epistêmica – interrogação]. *Debatia sobre isso, sabe. Ai as vezes perguntava individualmente* [modalidade epistêmica – declaração]

*Pa.: E tinha leituras também?*

*Orquídea G1: Tinha leituras, ela avaliava.*

*Pa.: Tinha leitura em voz alta?*

*Orquídea G1: Muito pouco* [avaliação].

*Pa.: Havia mais leitura em casa?*

*Orquídea G2: Mais em sala* [avaliação]

*Pa.: É?*

*Orquídea G2: É, em sala.*

Como as atividades desenvolvidas no normal foram bastante diferentes das atividades desenvolvidas na faculdade, a senhora Orquídea G1 não percebia a importância nas diferenças metodológicas existentes de uma geração para outra. É possível que essas mudanças não tenham ocorrido pelo tipo de ensino, mas em decorrência de uma mudança geracional. O ensino mudou. Sugiro um novo estudo mais aprofundado sobre essa questão.

Para Consolida G3b, a mudança não é algo que se espere, ela se sente responsável pela transformação, ativa e atuante.

[Entrevista 1 – fragmento 1 – GF Consolida]

*Consolida G3b: A gente não faz quase nenhuma leitura, tipo sobre sobre isso* [avaliação], *sabe? Sobre africanidades, o modo de de subjetivação que tem que que você tem na ÁFRICA, que você tem na EUROPA, que você tem em qualquer lugar do mundo são distintas, porque são distintas* [avaliação]. *Aí você vai num curso desse e lê autores europeus, às vezes até brasileiro a gente não lê direito [Pa: sim]. Aí você vai parecendo uma dupla colonização* [avaliação]... *é muito:: complicado e:: eu tento na medida do possível é:: subverter um pouquinho, ler autores negros, estar próximo disso* [modalidade epistêmica – declaração], *a gente do do CA promoveu no semestre passado um debate sobre isso, que aí sim eu chamei pessoas negras* [modalidade epistêmica – declaração], *né? Pra tá lá na frente da mesa e tal, porque isso são são processos que que eu vejo como resistência mesmo, da gente tentar vamo dizer assim afrobetizar ((risos)) a academia* [avaliação].

*G3a: É vocês que vão afrobetizar eles e não// [G3b: É, mas tem que ser né?] É verdade.*

*G3b: Porque já chega da gente ter branco falando da gente* [avaliação], *né? Isso é muito*

*chato*<sub>[avaliação]</sub> [G3a: *isso é muito chato*]. *Muito chato. Isso aí// a gente volta no que a G3a falou de// do silenciamento, né? Você falar por si, você falar de si em primeira pessoa*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>... *porra, isso é muito gratificante, você per// é um processo de transformação*<sub>[avaliação]</sub>. *Eu SOU, eu FAÇO, eu PENSO, eu SINTO*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>, *então é:: ao mesmo tempo é é eu eu eu eu eu, não é ninguém falando por mim, não é ninguém falando por mim, sentindo por mim, ninguém dizendo como devo me portar e tal*<sub>[modalidade epistêmica – declaração]</sub>.

A jovem estudante faz uma crítica sobre a ausência de vozes de pessoas negras, tanto nos textos que são trabalhados em sala de aula quanto na própria representação das pessoas negras em seminários, palestras. Na sua avaliação, a criação de dinâmicas que valorizem essas vozes é uma “subversão”, uma oposição à norma acadêmica de seu curso. É nesse gesto de confronto que ela consegue encontrar-se, reconhecer-se: “*Eu SOU, eu FAÇO, eu PENSO, eu SINTO*”. Neste enunciado, G3b não se refere apenas à pessoa que é, ou mesmo à mulher que ela é, negra. É um enunciado que refere à toda sua raça. A potência do enunciado ocorre pela ênfase nos verbos e pelo uso do presente do indicativo. Os verbos “pensar” e “fazer” são, no sentido que assumo para o enunciado, caracterizados por Borba (1990) como de ação e os verbos “ser” e “sentir” são verbos de estado. Em “pensar” e “fazer” é possível estabelecer uma relação entre a percepção da possibilidade de refletir, racionalizar e ao mesmo tempo construir. O apagamento do complemento do “fazer” pode significar a mudança de transitividade verbal, como, por exemplo, no enunciado produzido durante a campanha eleitoral da cidade de Fortaleza para o candidato Juraci Vieira de Magalhães (PMDB) “Juraci faz”<sup>86</sup>. O enunciado foi avaliado e adotado como o “estilo” do candidato. O que ocorreu foi que o verbo fazer, transitivo direto, foi tratado como intransitivo, passando a atribuir qualidade ao sujeito: Juraci era um fazedor, mais do que aquele que capaz de faz, potencialmente, praças, pontes e viadutos. Situação similar ocorre com o apagamento dos complementos dos verbos aqui estudados, com exceção de “pensar”, aqui tratado como sem complemento (BORBA, 1990, p.996). Passam a atribuir qualidade ao sujeito.

O fenômeno sintático-semântico-pragmático irá ocorrer também com os verbos “ser” e “sentir”. A diferença entre eles é que estes são de estado e não de ação. Entenderei o verbo “ser” como “pertencer” e “sentir” como “ter sensações”. Ela

<sup>86</sup> O enunciado “Juraci faz” é atribuído como uma das estratégias de marketing mais importante das eleições de 2000, na vitória contra o atual senador Inácio Arruda (PCdoB/Ceará).

pertence a um coletivo, ela pulsa de sensações sobre as experiências que tem. Há humanidade no seu discurso. Não se coloca como um ator social distante da universidade, mas engajado/a, entranhado/a.

Quadro 26 – Análise do grupo familiar Consolida sobre mudanças percebidas em relação ao ensino de autores africanos

<b>Descrição da IES</b>	<b>Descrição de ações realizadas</b>	<b>Avaliação e apresentação de sentimentos de Consolida G3b</b>
<i>A gente não faz quase nenhuma leitura, tipo sobre sobre isso[...] Sobre africanidades.</i>	<i>a gente do do CA promoveu no semestre passado um debate sobre isso, que aí sim eu chamei pessoas negras</i>	<i>eu tento na medida do possível é:: subverter um pouquinho, ler autores negros, estar próximo disso</i>
<i>[...]o modo de de subjetivação que tem que que você tem na ÁFRICA, que você tem na EUROPA, que você tem em qualquer lugar do mundo são distintas, porque são distintas</i>	<i>a gente do do CA promoveu no semestre passado um debate sobre isso, que aí sim eu chamei pessoas negras</i>	<i>a gente volta no que a G3a falou de// do silenciamento</i>
	<i>Você falar por si, você falar de si em primeira pessoa</i>	<i>isso é muito gratificante, você per// é um processo de transformação</i>
		<i>Eu SOU, eu FAÇO, eu PENSO, eu SINTO</i>
		<i>não é ninguém falando por mim, não é ninguém falando por mim, sentindo por mim, ninguém dizendo como devo me portar e tal</i>

O quadro apresenta-se como uma síntese das transformações percebidas pela narradora. A instituição se apresenta fechada, intransigente. Outros olhares são avaliados pela instituição como quebra de regras. Os/as alunos do CA. aceitam o desafio de quebrar essas regras e o resultado não é a mera concretização do pensado, mas a possibilidade de sentir a academia e a vida de uma outra forma, fazendo parte, sendo parte.

Os engajamentos e as transformações não acontecem para todas as mulheres entrevistadas, nem para todas as mulheres de um mesmo curso. Existem outros fatores que interferem nessa relação. O fato é que nem todas as mulheres são afetadas. A seguir, apresento a narrativa de Rosa G2 e Bromélia. Em Rosa G2, havia um envolvimento maior nas atividades de sala pelas mulheres que participavam do movimento acadêmico.

[Entrevista 2 – fragmento 8 – Rosa G2]

*Acho que em algumas delas. Poucas* [avaliação]. *Né? O grupo que nós// é// era mais é:: // o CA::, né? Então, a gente ia mais à fren::te discutia outras questões [incompreensível]*



*em seminários e tal, mas a maioria não* [modalidade epistêmica – declaração].

Para Bromélia, a relação com o curso também é significativa.

[Entrevista 1 – fragmento 9 – Bromélia]

*Uhum! Pra:: conseguir se sustentar. As meninas do Direito não, elas entram pra: ser advogadas* [modalidade epistêmica – declaração]! *Que é legal ser advogada, é uma coisa boa* [avaliação explícita]! *E:: quando terminaram, né? As meninas da Pedagogia, eu percebi assim, todas elas terminaram com a sua estima melhor, sua autoestima melhor. Eu vi vo decorrer do curso foi uma transformação muito grande, principalmente com as minhas amigas, de ter o seu próprio emprego* [avaliação explícita], *muitas delas, quando saíram, teve toda uma leva de concursos municipais que é o concurso que as pedagogas podem fazer; a a maioria delas hoje são concursada::das e têm um emprego que ganham mais de mil reais, mais de mil e duzentos por mês* [modalidade epistêmica – declaração]. *Isso é significativo pra mulheres como nós. Isso deu uma melhorada na vida das minhas amigas* [avaliação explícita]. *Minhas amigas hoje todas têm transporte próprio, né? Todas deram aquela arrumada na sua casa. Os filhos, inclusive, elas se tornaram professoras da rede pública, mas os filhos saíram da rede pública e foram para a rede privada* [avaliação implícita], *porque você, né? Vai fazer essa* [[distinção

As transformações percebidas em Bromélia não estão diretamente associadas aos processos de letramento, mas como o acesso ao gênero permite mudanças em suas vidas. As mulheres do curso de Direito são de classe média e entram no curso com a expectativa de se tornarem advogadas. Os adjetivos “legal” e “boa” legitimam a avaliação positiva do “ser advogada”. O acesso ao conhecimento, para a turma das mulheres do curso diurno, está no campo do previsível e possivelmente alcançável. A maioria estudou em colégios particulares e são parte de grupos familiares que se dedicam à boa formação dos filhos e filhas. Ser advogada “é uma coisa boa”, independente da sorte. Há um status construído.

Para as alunas do curso de Pedagogia que estudaram com Bromélia, toda uma sorte de acontecimentos interferiu para que o desfecho da história fosse, ao mesmo tempo, inesperado e feliz. A maioria da turma conseguiu emprego, seja em instituição particular, seja por meio de concurso público: “a maioria delas hoje são *concursa::das* e têm um emprego que ganham mais de mil reais, mais de mil e duzentos por mês”. A



ênfase dada ao valor do salário sugere a avaliação positiva de Bromélia em relação ao tipo de emprego que as alunas conseguiram. Era um emprego seguro com um valor superior a um salário mínimo.

Tabela 5 – Salário mínimo de 2007 a 2017

Período	Lei	Valor
Abril 2007	Lei nº 11498, de 2007 (MP nº 362, de 2007)	R\$ 380,00
Março 2008	Medida Provisória nº 421, de 2008	R\$ 415,00
Fevereiro 2009	Medida Provisória nº 456, de 2009	R\$ 465,00
Janeiro 2010	<a href="#">Medida Provisória nº 474, de dez/2009</a>	R\$ 510,00
	<a href="#">Medida Provisória nº 516, de 2010</a>	R\$ 540,00
Janeiro 2011	<a href="#">Lei nº 12.382, de 2011</a>	R\$ 545,00
Janeiro 2012	<a href="#">Decreto nº 7.655, de 2011</a>	R\$ 622,00
Janeiro 2013	<a href="#">Decreto nº 7.872, de 2012</a>	R\$ 678,00
Janeiro 2014	<a href="#">Decreto nº 8.166, de 2013</a>	R\$ 724,00
Janeiro 2015	<a href="#">Decreto nº 8.381, de 2014</a>	R\$ 788,00
Janeiro 2016	Decreto nº 8.618, de 2015	R\$ 880,00
Janeiro 2017	Decreto nº 8.948, de 2016	R\$ 937,00

Sendo assim, o valor estimado pela entrevistada chegava a quase dois salários mínimos, considerando que as mulheres recebiam entorno de mil reais e o salário em 2013 valiam 678 reais (valor de dois salários: 1.356 reais) e, em 2014, 724 reais (valor de dois salários: 1.448 reais). Esse é um valor rejeitado por profissionais de outras áreas, mas para aquelas trabalhadoras isso significou uma forma de ascensão social. “Dar uma melhorada da vida” implica poder ter transporte individual, poder fazer reforma na casa e poder colocar o filho em uma escola particular. Por outro lado, a expressão “dar uma melhorada” é menos enfática do que ser “legal” ou ser “bom”. Há uma consciência não explicitada na narrativa de que o futuro para quem tem uma formação em Direito é melhor do que para quem tem uma formação em Pedagogia.

## 8.5 Considerações sobre os processos de letramento e sobre o acesso aos gêneros discursivos

O acesso aos gêneros discursivos produzidos na academia e, mais, aos gêneros

discursivos acadêmicos ainda é um campo em disputa. Entrar na faculdade não significa o acesso e o domínio desses gêneros. O esforço individual e/ou coletivo, por meio de leituras em grupos e individuais, faz-se necessário.

A participação em movimentos sociais foi um elemento facilitador no sentido de propiciar às mulheres experiências similares às da sala de aula, como a leitura de textos e a apresentação em congressos. A escrita de textos nos movimentos sociais parece não ser um registro marcante neste grupo de mulheres entrevistadas, mas o fato de terem desenvolvido a habilidade de se apresentarem em grupo já se configura como um diferencial em relação às alunas que não tiveram as mesmas vivências.

Na sala de aula, a leitura de textos herméticos foi usada pelas mulheres da primeira geração de forma superficial e pouco crítica. A reflexão começa a ser narrada pelas mulheres brancas da segunda geração e é mais fortemente marcada nas narrativas das mulheres da terceira geração. As mulheres negras também anunciam leituras críticas.

O tipo de textos escolhido passa pela reflexão já realizada no capítulo 7, sobre descolonização. Tema recorrente, as mulheres negras denunciam a falta de representatividade de sua raça tanto nos textos, quanto nas apresentações orais (congressos e encontros). Há, contudo, uma nova questão que aqui se apresenta: não é simplesmente uma linguagem acadêmica, hermética, distante da realidade dos leitores, mas estilos de teóricos que, como afirmou Anêmora, parecem se esforçar para não serem compreendidos.

A leitura e a produção de textos acadêmicos devem ultrapassar os cuidados das disciplinas de Produção Textual e Metodologia Científica, normalmente disciplinas introdutórias, com o objetivo de apresentar os gêneros da academia para o/a aluno/a, além da disciplina Projeto de Pesquisa, ministrada quando o curso possibilita a produção de um texto monográfico. No caso específico do curso de Letras da UFC, foi retirada a sua obrigatoriedade em todas as suas habilitações. A supressão da monografia restringe ainda mais as condições adequadas para uma produção em que haja mais envolvimento do/a aluno/a.

Todo/a professor/a precisa entender-se também responsável pelo domínio desse saber. A compreensão das informações que estão contidas nesses livros, capítulos de livros e artigos pelo/a aluno/a é facilitada com o domínio do gênero. São esses ensaios de leitura e produção de textos, que precisam ser lidos e produzidos apesar de suas limitações. É esse exercício de troca de saberes, numa linguagem acadêmica que permite que os/as alunos/as comecem a se familiarizar com os gêneros discursivos

acadêmicos. É preciso refletir sobre as práticas acadêmicas de professores como o de Tulipa G2, do curso de Fonoaudiologia, que ainda utilizam apostilas e preferem um aluno não crítico. A privação da criticidade está, para ela, diretamente relacionada com o medo de formarem profissionais mais competentes do que aqueles que eles mesmos são.

A universidade já é para sentida como um lugar que oferece oportunidades seja na vida acadêmica, seja fora dela. Essa percepção está registrada na narrativa tanto das mulheres bancas quanto das mulheres negras. Ter acesso aos textos, dominá-los, ser capaz de pensar academicamente, produzir textos e falar sobre teorias encoraja essas mulheres a realizar mais e outras atividades.

Diferenças culturais são sentidas de modo a instigar a ação de algumas mulheres sobre o ambiente universitário da mesma forma que esse ambiente provoca uma nova forma de olhar-se. É o que acontece com Consolida G3b, quando, engajada em um CA, cria um evento para discutir questões raciais e se propõe a “afrobetizar” a academia. Também é o que acontece com Glicínia, jovem evangélica, proveniente do interior do estado do Ceará, que passa por uma transformação interna dolorosa do perceber-se negra ao reconhecer-se como tal.

A universidade é diferente para alunos/as trabalhadores e trabalhadoras. É diferente para homens e mulheres. É diferente para mulheres negras e para mulheres brancas. Habituada a ser um espaço “de e para” homens de família, ainda não aprendeu a viver-se plural, multicultural, diversa. As relações de micropoderes permanecem latentes nas instituições de ensino superior, e o lugar da mulher é um lugar para ser conquistado.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mulheres são como água, crescem quando se juntam”

(Autoria desconhecida)

Este trabalho se propôs a realizar uma pesquisa interseccional, considerando, na análise do perfil das entrevistadas, grau de escolaridade, gênero social, raça e classe. Os aspectos classe e gênero social estabelecem relação com os atores sociais masculinos homens, tanto negros quanto brancos. Essa relação foi construída na análise do cenário do ensino superior brasileiro (ver capítulo 2). Na seleção das atoras sociais entrevistadas, essas questões se apresentam menos relevantes, uma vez que são todas mulheres e quase todas do ensino superior, assim os aspectos raça e classe incidem mais significativamente sobre a análise dos processos de letramento que ocorrem na academia (ver capítulos 7 e 8).

As mulheres entrevistadas têm vivência de letramentos no espaço universitário, à exceção das mulheres da primeira geração (G1 – avós) dos grupos familiares brancos, que poderiam ter formação na Escola Normal. Das quatro entrevistadas, duas tiveram formação nesse tipo de ensino (Orquídea e Rosa), uma é formada em História (Tulipa) e outra tem apenas o ensino médio<sup>87</sup> (Lírio) e realiza diversos cursos na Universidade sem Fronteiras, um programa de extensão universitária, além de outras atividades em instituições superiores particulares.

Apenas dois grupos familiares de mulheres brancas podem ser caracterizadas como de classe média alta (Lírio e Orquídea), os outros dois grupos são de mulheres de classe média baixa (Rosa e Tulipa), professoras, trabalhadoras, residentes em bairros caracterizados como não privilegiados. Vale ressaltar que a neta de um dos grupos familiares brancos (GF Rosa) assume a sua negritude e isso é rejeitado pela avó de modo veemente [eu não a caracterizei como mulher negra, porque em sua narrativa ela se contradisse algumas vezes, afirmando-se como branca]. Caso similar vai acontecer com um outro grupo tido como de classe média alta (Orquídea) em que a neta menciona a necessidade de um debate sobre a questão de raça e a avó diz que hoje esse assunto está na moda e que as pessoas utilizam o tema para ganhar popularidade. As mulheres negras estão num espaço social de menos prestígio, também residindo em locais

---

<sup>87</sup> Houve com o grupo familiar Lírio uma falha de comunicação. A avó não tem o ensino superior, mas aceitamos manter as entrevistas.

periféricos e realizando os seus cursos com alguma dificuldade financeira.

Uma questão importante sobre a dimensão de raça foi levantada durante a pergunta: “Essa sua auto-caracterização de raça já foi algum problema ou alguma vantagem social?”. Apenas o grupo familiar Rosa percebeu a importância da cor como uma vantagem social. Para os grupos Orquídea e Tulipa, ser branca era uma questão tão natural que nunca tinham percebido essa questão como um problema ou uma vantagem. Para as mulheres negras, hoje, período em que a pesquisa foi realizada, há uma clareza das dificuldades sobre o que significa ser uma mulher negra, mas nem sempre isso foi um problema compreendido de forma nítida. As violências aconteciam, mas as mulheres não percebiam o real motivo das situações de constrangimento e agressões a que eram submetidas.

O fato de não ter conseguido entrar em contato com três gerações de mulheres negras por um período superior a quatorze meses de procura é revelador das diferenças sociais de acesso ao ensino superior. Da mesma forma, é reveladora a não percepção da existência de vantagens e desvantagens de sua raça por parte das mulheres brancas. Elas percebem as diferenças entre homens e mulheres, mas não entre mulheres brancas e mulheres negras. Uma sociedade de brancos e para brancos naturaliza as condições estruturantes de manutenção dos seus privilégios, de modo que as diferenças etnicorraciais só passam a ser percebidas quando as atoras sociais são afetadas por elas, como, por exemplo, ocorre com a defesa de um discurso meritocrático contra a política afirmativa de cotas nas universidades, que argumenta que cotas privilegiam as pessoas negras e indígenas. Apesar de ser recorrente em nosso tempo, a meritocracia não foi discutida entre as mulheres brancas entrevistadas.

É desse lugar de mulheres escolarizadas, brancas ou negras, ricas ou pobres, que a pesquisa analisa o olhar delas sobre si e sobre as transformações sofridas por outras mulheres de seus cursos. Assim, foram considerados os processos de letramento (STREET, 2012; MAGALHÃES, 2012), gêneros discursivos (FAIRCLOUGH [1992] 2001; 2003; MAGALHÃES, 2009; SOLIN, 2011) e as relações de micropoderes.

Para identificar processos de transformação nas identidades das mulheres, a entrevista foi a técnica mais utilizada, como descrevi no capítulo 5, que trata da metodologia adotada na pesquisa. Diante da possibilidade de entrevistas abertas, com respostas a um conjunto de perguntas realizadas por blocos temáticos, foi possível coletar narrativas das mulheres, num movimento que ao mesmo tempo que era autobiográfico também era descritivo e avaliativo de seu grupo social dentro de seu

tempo histórico.

Com esses relatos, busquei entender como as histórias convergiam em relação aos temas que eram recorrentemente abordados; assim, nos capítulos 7 e 8, organizei as análises das entrevistas em blocos temáticos, como por exemplo: modelo de universidade, permanência na universidade, grupos de leitura.

Nesses blocos temáticos, foram consideradas as dimensões da análise de discurso crítica: modalidade e avaliação (FAIRCLOUGH [1992] 2001; 2003). Houve uma ocorrência mais significativa da modalidade do que da avaliação, considerando o conceito de avaliação explícita, porque, como afirma Fairclough (2003), os enunciados mesmo não realizando uma avaliação direta podem imprimir uma posição avaliativa.

A modalidade epistêmica (de trocas de conhecimento) ocorreu com maior frequência do que a modalidade deôntica (de trocas de ações). Isso em decorrência de serem dados de narrativas, onde as interações entre pesquisadora e entrevistadas tinham pouco importância. Orientadas por um conjunto de questões previamente elaboradas, as mulheres evoluíam sobre os temas sugeridos, descrevendo cenas. Essa recuperação da história de suas vidas é reveladora de suas identidades, inclusive para si mesmas, quando passam a perceber determinados aspectos narrados dos quais demonstram não ter clareza até aquele momento.

As transformações de identidade nos grupos familiares de mulheres brancas ocorrem mais significativamente por geração. Para a primeira geração de mulheres (as avós), estar no ensino superior significa uma oportunidade para escolher um melhor casamento. Segundo a visão hegemônica da época, homens preferem mulheres com boa formação e que os ajude a cuidar melhor dos seus filhos e filhas. Essas mulheres (G1) já educam as suas filhas para que estudem e tenham boa formação não somente para casar, mas para terem um bom emprego, embora o casamento ainda seja para elas um elemento fundamental na vida das mulheres. Para a segunda geração (G2), a permanência na universidade é uma possibilidade de empoderamento e de emancipação, mas esse grupo de mulheres não questiona o modelo de educação das universidades, nem sente as opressões em relação às diferenças de raça. Os registros apontam para uma compreensão de mais importância aos estudos para a vida das mulheres do que a geração anterior. Isso fortalece a entrada e a permanência de mulheres da terceira geração (G3). Essas mulheres (Lírio, Orquídea, Rosa e Tulipa) buscam mais do que o seu curso pode oferecer. Lírio e Rosa têm mais de um curso; Tulipa está fazendo um intercâmbio em Vancouver/Canadá, Orquídea está envolvida com pesquisa em

Arquitetura. Apenas uma dessas mulheres pensa em casar, mas não entende a formação como um caminho para isso, pois existe um sentimento de satisfação pessoal.

Em relação às mulheres negras, só tive contato com um grupo familiar incompleto, formado por G2 e G3. As duas gerações são críticas à forma como a universidade tem acolhido as pessoas negras, ao mesmo tempo que têm consciência de que os processos de formação acadêmica permitiram entender questões conceituais do mundo, sobre as quais não seriam capazes de refletir sem o arcabouço teórico que a universidade foi capaz de proporcionar. O mérito, contudo, não pode ser entendido como somente da faculdade. Há um esforço hercúleo por parte dessas mulheres para terem acesso ao ensino superior e, ainda mais, para concluírem os seus cursos. A universidade ainda não é capaz de avaliar as diferenças sociais e dar a devida assistência financeira às alunas para que estas possam permanecer até o fim do curso de forma digna ou, ainda, de proporcionar as condições ideais para realizá-lo no tempo estabelecido pelo projeto pedagógico.

As identidades reveladas em minha análise podem ser harmonicamente associadas aos seus tempos históricos (ver quadro 15), considerando que as mulheres brancas das gerações G1 e G2 apresentam uma recorrência de autodescrição em relação ao que eram durante o período escolar e o que são hoje. Essas identidades diferentes entre si, de G1, G2 e G3, coexistem nesta década de 2010 e são identidades em disputa. Há uma tendência entre as 24 mulheres a apresentar um modo de ser e de viver o mundo que não rompa com o seu tempo histórico, isso permite que coexistam identidades diferentes e conflitantes, alimentando outros projetos de identidade ou de resistência e podendo impulsionar identidades pessoais a se consagrarem como futuras identidades coletivas. Nas identidades, há disputas de micropoderes. Nesse grupo analisado, de mulheres que tiveram experiências de educação no estado do Ceará, pois nem todas as mulheres são cearenses e nem todas passaram por todo o processo de escolarização neste estado, existe um lugar de resistência, um desejo de permanência nos espaços de educação, mesmo que entre elas existam objetivos diferentes. É possível encontrar outras respostas, outras dinâmicas, em outros contextos geográficos.

São as mulheres negras, com exceção de Rosa G2 e Rosa G3 (mulheres brancas), que realizam as críticas mais contundentes ao modelo de universidade. A produção acadêmica hegemônica de homens brancos e heterossexuais passa a ser confrontada com o acesso à educação pública pelas minorias sociais: mulheres, negros, LGBTs. Isso implica a construção – por parte de poucos professores, do movimento estudantil e de

alguns alunos e alunas – de um discurso de descolonização da academia (MOITA LOPES, 2006).

O acesso e a permanência das mulheres na faculdade, a descolonização do ensino superior, enfim um outro modelo de educação e de universidade precisam ser vivenciados. Digo isso, porque há significativos avanços nos Planos de Educação e na LDB. Não recuar em direção aos direitos dos filhos e filhas dos trabalhadores brasileiros é necessário para se garantir uma outra sociedade, capaz de ser crítica em relação a si e em relação ao seu papel no cenário mundial. O complexo de colonizado não será superado sem uma educação de qualidade, uma relação de igualdade entre homens e mulheres não virá sem uma educação de qualidade.

A identidade das mulheres brasileiras do século XX ao século XXI já passou por processos de transformação por meio do letramento acadêmico. A tese das transformações é corroborada pela consagração, por meio de uma eleição direta, da primeira presidenta do Brasil, Dilma Rousseff (2010 – 2016). Da mesma forma, reafirma-se a estrutura machista e patriarcal brasileira pelas condições de golpe de estado ocorridas em 2016, levando ao afastamento da presidenta.

A informação que me pareceu mais significativa, ao final da escrita, foi perceber que precisei reformular a metodologia ao longo do processo de pesquisa, pela dificuldade em encontrar mulheres negras com grupos familiares completos (três gerações) ou incompletos (duas gerações). Isso porque, mesmo quando encontrava uma mulher negra, cuja mãe havia realizado o ensino superior, a mãe era branca, como foi o caso de Anêmona e de uma professora universitária de outro município, que não participou da pesquisa.

Compreendo que as experiências vivenciadas pelas mulheres brancas são diferentes das mulheres negras, por algumas razões, entre elas, as expectativas que têm em relação aos cursos, e, segundo, a relação que estabelecem com a academia durante o curso. O acesso ao letramento afeta nas transformações de crenças e valores em diferentes proporções nos grupos de mulheres brancas e mulheres negras. A percepção que tenho é de uma tendência à inércia nos grupos familiares brancos, tanto pela falta de percepção sobre si, como mulher branca e as suas vantagens sociais, como pela invisibilidade do abismo social em relação ao outro. Assim, para as mulheres brancas, a academia é mais um espaço de trânsito na sociedade, podendo ascender em um espaço do qual ela já faz parte. Todavia, reconheço que não tenho dados sobre as mulheres brancas pobres. Para as mulheres negras, a universidade é a porta de acesso a uma



sociedade que não as reconhece como sujeitos de direito, que não a reconhece como pessoas capazes de entrar numa universidade, ao ponto de elas mesmas afirmarem que não se achavam capazes de serem aprovadas nos cursos que as aceitaram. Portanto, no futuro, sugerimos um estudo que aborde o perfil de entrada e de saída das mulheres, considerando a satisfação em relação ao curso, bem como a sua relação com a sociedade.

Ainda sobre o letramento, cabe valorizar as diferentes formas de letramento que ocorreram na academia, pois, por meio delas, mesmo que secundárias, foram relevantes para possibilitar o letramento acadêmico tal como vem sendo tratado.

O ensino superior também se apresenta como espaço significativo para a transformação social. As disputas de micropoderes não findam no espaço acadêmico. Fora dele, essas atoras sociais apresentam uma outra identidade em disputa na sociedade motivando outras transformações ainda mais profundas em suas trajetórias de vida.

Outro aspecto, a relação das mulheres durante o curso ocorre pelas condições mais elementares. As mulheres brancas (de classe média), em sua maioria, como descrito, estudam durante o dia e não precisam trabalhar; enquanto as mulheres negras ocupam as vagas noturnas e administram o tempo entre o trabalho, os cuidados com a casa e os estudos. Isso inviabiliza, como afirmou Bromélia muitas vezes, a leitura dos textos e a conseqüente participação em sala de aula.

O acesso ao texto mediado pela academia é uma tarefa grotesca e violenta para o conjunto de mulheres negras. Foi por meio de grupos de estudos, dos movimentos sociais, de atividades de extensão, que essas mulheres conseguiram sanar as desigualdades de compreensão de como elas percebiam o mundo e os textos e como a academia os apresentava.

Se a academia ensinou as mulheres brancas a falar em congressos, não foi a academia que ensinou isso às mulheres negras. Elas aprenderam a argumentar, a fazer apresentações, a escrever textos nos movimentos sociais, nos centros acadêmicos, nos grupos de estudo. A sala de aula dizia para elas buscarem outros lugares para discutir os assuntos que desejavam discutir.

Pensar uma outra universidade é necessário e urgente para que as mulheres brancas e negras se sintam acolhidas e que não mais sejam objetos de estudos, mas sejam sujeitos de suas próprias histórias. Que possam ser elas as analistas, as pesquisadoras, as professoras.

Sugiro que outras pesquisas avancem no sentido de apresentar mais dados sobre as transformações sofridas pelas mulheres a partir das suas experiências de letramento

acadêmico. Que estas pesquisas não se limitem a apresentar os números de mulheres que tiveram acesso a esse ensino, mas analisar como esse ensino afeta as suas vidas, o que elas fazem com aquilo que aprendem, como percebem as negociações entre aquilo que pensavam e aquilo que passaram a pensar depois da universidade, se compreendem que essas escolhas são perdas ou se as tomam como aprendizagens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Antônia Dilamar. Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. **Revista de Letras**, 26/1-2: p. 21-27. Fortaleza - Ceará. 2004.
- ARISTÓTELES. **A arte retórica e a arte poética**. São Paulo: Difusão Européia, 1982.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- BAGNO, Marcos. **O preconceito linguístico**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail [VOLOSHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1953].
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: HUCITEC, 1998 [1975].
- BHATIA, Vijay K. A análise de gêneros hoje. **Rev. de Letras** - N0 . 23 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2001 p. 102 – 115. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras/article/view/2204/1674> Acessado em: agosto de 2016.
- BORBA, Francisco da Silva (coord). **Dicionário gramatical de verbos do Português contemporâneo do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1990.
- BRASIL. Carta Lei, de Dom Pedro, de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Chancellaria-mór do Imperio do Brazil**, Rio de Janeiro, RJ, 31 de out. de 1827. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html) Acesso em: setembro de 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: fevereiro de 2017.
- BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698> Acesso em setembro de 2016.
- BRASIL. Decreto Nº 2026, de 12 de setembro de 1871. Autoriza o Governo a mandar admitir a exame na Escola Central o alumno ouvinte Juliano José de Amorim Gomes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ. Disponível

em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2026-12-setembro-1871-551957-norma-pl.html> Acesso em: janeiro de 2017.

BRASIL. Decreto n 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html> Acesso em: outubro de 2016.

BRASIL. Decreto Federal nº 11.530, de 18 de março de 1915. [Reforma Carlos Maximiliano] Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html> Acesso em: outubro de 2016.

BRASIL. Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932. Este Código regula em todo o país o alistamento eleitoral e as eleições federais, estaduais e municipais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: janeiro de 2017.

BRASIL. [Decreto nº 7.655, de 23 de dezembro de 2011](#). Regulamenta a Lei nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7655.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7655.htm) Acesso em janeiro de 2017.

BRASIL. [Decreto nº 7.872, de 26 de dezembro de 2012](#). Regulamenta a Lei nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7872.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7872.htm) Acesso em janeiro de 2017.

BRASIL. [Decreto nº 8.166, de 23 de dezembro de 2013](#). Regulamenta a Lei nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8166.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8166.htm) Acesso em janeiro de 2017.

BRASIL. [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990](#). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm) Acesso em: janeiro de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: junho de 2016.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas

universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm) Acesso em: junho de 2016.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) Acesso em: janeiro de 2017.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação Cooperação: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil Projeto gráfico e revisão de texto: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil Tiragem: 500 Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105 / Ministério da Educação. – Brasília : MEC, 2014. 105 p., il. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 out. 2016.

BRASIL/MEC. Portaria Normativa nº 20, de 13 de outubro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 out. 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=12&data=14%2F10%2F2016&captchafield=fristAccess> Acesso em 14/10/2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BUTLER, Judith. **El gênero em disputa**: el feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona, Espana: Paidós, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CAMERON, Deborah. Gender and language ideologies. In.: HOLMES, Janet; MEYERHOFF Miriam. **The handbook of language and gender**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003, 447 – 467 pp.

CAMERON, Deborah. **Language, gender and sexuality**: Current Issues and New Directions. Applied Linguistics, Oxford University Press, 2005.

CAMERON, Deborah. Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual (1998). In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz [org.]. **Linguagem, gênero e sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CEARÁ. LEI Nº 10.884, DE 02.02.84. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis84/10884.htm> Acesso em: fevereiro de 2017.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh University Press: 2007 [1999].

CORBUCCI, Paulo Roberto. Evolução do acesso de jovens à educação de ensino superior. **Texto para discussão 1950**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Brasília, DF: Ipea, 2014. Disponível em: [http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/ipea\\_evolucao\\_do\\_acesso\\_de\\_jovens\\_ao\\_ensino\\_superior\\_no\\_brasil.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/ipea_evolucao_do_acesso_de_jovens_ao_ensino_superior_no_brasil.pdf) Acesso em: agosto de 2016.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luís Cláudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. In: **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea. n° 46 ago. 2016. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/160908\\_radar\\_46.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/160908_radar_46.pdf) Acesso em 14/10/2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. ano 10 1 semestre. 171 – 188. 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman, 1989. Disponível em: [http://npu.edu.ua!/e-book/book/djvu/A/iif\\_kgpm\\_Fairclough\\_Language\\_and\\_Power\\_pdf.pdf](http://npu.edu.ua!/e-book/book/djvu/A/iif_kgpm_Fairclough_Language_and_Power_pdf.pdf) Acesso em: janeiro de 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1992] 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. New York: Routledge, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Gêneros textuais na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). In: **Anais V SIGET – Simpósio Internacional de Gêneros textuais**. Caxias do Sul- RS, 2009.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v.15 n.2, p. 291-308, maio/ago. 2007.

FELIPE, Jane. **Gênero, Sexualidade e a produção de pesquisa no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. Pró-posições**, v. 18, n. 2, p. 77 – 87, maio/ago. 2007

- FREITAS, James Deam Amaral. Continuidade e Ruptura nos estudos de Gênero: Historiografia de um conceito. **OPIS**, Catalão, v.11, n. 1, p. 15 – 30, jan/jun. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** / Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 [1921].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 16ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000 [1996].
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: Aula Inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 em dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1999.
- GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Narrative. In: ZIENKOWSKI, Jan; OSTMAN, Jan-Óla; VERSCHUEREN, Jef. **Discursive Pragmatics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 190 – 207.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahah, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilização civil no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 6ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2011.
- GONZÁLEZ, Ana Isabel Álvarez. **As origens e a comemoração do dia internacional das mulheres**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011 [1992].
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 [1997], p. 103 - 133.
- HEBERLE, Viviane; OSTERMANN, Ana Cristina; FIGUEIREDO; Débora de Carvalho. **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.
- IPEA/UNIFEM. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 1 ed. Brasília, DF: Ipea, 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf> Acesso em: 14/10/2016.
- IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4 ed. Brasília, DF: Ipea, 2011. Disponível em:

[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_retradodesigualdade\\_ed4.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf) Acesso em: 14/10/2016.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. pp.: 15 – 64.

LAKOFF, Robin. Linguagem e lugar da mulher. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz [orgs.]. **Linguagem, gênero e sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 13 – 30.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres do Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 [1997].

MACHADO, Daniela Zimmermann; PEREIRA, Rodrigo Acosta. A infraestrutura textual do gênero ombudsman: um estudo interacionista sociodiscursivo. **Work. pap. linguíst.**, n.esp.: 127-147, Florianópolis, 2009 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/1984-8420.2009v10nespp127/11932> Acesso em: fevereiro de 2017.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade de mulheres. In: KLEIMAN, Ângela (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 201-238.

MAGALHÃES, Izabel. Interdiscursividade e identidade de gênero. In: MAGALHÃES, Izabel; LEAL, Maria Cristina D. **Discurso, gênero e educação**. Brasília, DF: Plano Editora – Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003. p. 33 – 64.

MAGALHÃES, Izabel. Escrita e identidades. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 2005a. p. 106 – 118.

MAGALHÃES, Izabel. Análise do discurso publicitário. **Revista da ABRALIN**, vol. 4, nº 1 e 2, p. 231-260. dezembro de 2005b.

MAGALHÃES, Izabel. Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. **Calidoscópio**. v. 6, n. 2, p. 61-68, maio/ago. 2008

MAGALHÃES, Izabel. Gênero e Discurso no Brasil. **Discurso & Sociedad**. v. 3, n.4, pp. 714-737. 2009.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, Izabel (org). **Discursos e Práticas de Letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 17 – 69.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria



feminista a partir do Sul Global? **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/06.pdf> Acesso em: outubro de 2016.

MEURER, J. L. Gêneros Textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI; MOTTA-ROTH. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81 – 109.

MILLS, Sara. **Language and sexism**. Cambridge University Press 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/Language-and-Sexism%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/Language-and-Sexism%20(1).pdf) Acesso em: fevereiro de 2017.

MILLS, Sara. **Language, gender and feminism: theory, methodology and practice**. New York: Routledge, 2011. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=m92yW-UVtelC&printsec=frontcover&dq=sara+mills&hl=pt-BR&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=sara%20mills&f=true](https://books.google.com.br/books?id=m92yW-UVtelC&printsec=frontcover&dq=sara+mills&hl=pt-BR&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=sara%20mills&f=true) Acesso em: fevereiro de 2017.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 127 - 129

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – **Anais Eletrônico** do IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil” Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf) Acesso em: setembro de 2016.

MOSS, Gemma. Literacy events in the contexto of the school. In: MOSS, Gemma. **Literacy and gender: Researching texts, contexts and readers**. New York: Routledge, 2007.

MOTOYAMA, Shozo (Org.). USP 70 anos: imagens de uma história vivida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=YnyaQqD1L0AC&pg=PA113&lpg=PA113&dq=o+Brasil+vivia+uma+situa%C3%A7%C3%A3o+ca%C3%B3tica+em+termos+de+educ+a%C3%A7%C3%A3o+motoyama&source=bl&ots=KzNrBNO0jZ&sig=muLec21KcVUHAXD1S7INM9q2jGQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwievcv7jvnRAhWJFpAKHQDNDTAQ6AEIGjAA#v=onepage&q=o%20Brasil%20vivia%20uma%20situa%C3%A7%C3%A3o%20ca%C3%B3tica%20em%20termos%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20motoyama&f=false> . Acessado em: Dezembro de 2016.

MOTTA-ROTH, Desirée. Escritura, gêneros acadêmicos e construção de conhecimento. **LETRAS** – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS). p. 93 – 110. jul./dez. 1998.

- MOTTA-ROTH, Desirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>> . Acessado em: 12 de outubro de 2016.
- MOURA, Clóvis. **História do movimento negro**. São Paulo: Ática, 1992.
- NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 7, n.1, p. 30- 45, jan/jun. 2010.
- NASCIMENTO, Renato Ferreira; SILVA, Ana Paula Rabelo. O instagram e a Formação de uma constelação de Gêneros para além da galáxia da internet. In.: **Anais do Intercom** - Sociedade Brasileira de Estudos interdisciplinares de Comunicação. XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste 2 a 4/07/2015.
- OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: IPEA. **Texto para discussão nº 996**. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2958/1/TD\\_996.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2958/1/TD_996.pdf) . Acesso em: setembro de 2016.
- PERROT, Michele. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.
- PERROT, Michele. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.
- PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada: um estudo do suplemento da PME de julho/98**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.
- PINTO, Joana Plaza; BADAN, Suzana Costa. Feminismo e as identidades no cerne dos princípios de pesquisa. **Calidoscópio**. v. 10, n. 2, p. 133-139, maio/ago. 2012.
- RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 4., 2010, Uberlândia. *Anais...* Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 10/02/2016
- RAMALHO, Viviane, RESENDE, Viviane. **Análise de Discurso (para a) crítica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

REIS, Cláudia Maria Bokel. A construção de identidades pessoais e profissionais em memoriais de formação: hibridização, polifonia e dialogia na escrita de professores em de formação continuada. **SIGET**. Caxias do Sul: Rio Grande do Sul, p.1 – 20, 2009  
Disponível em:

[http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivos/a\\_construcao\\_de\\_identidades\\_pessoais\\_e\\_profissionais\\_em\\_memoriais\\_de.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/a_construcao_de_identidades_pessoais_e_profissionais_em_memoriais_de.pdf) Acesso em 14/10/2016.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2013.

RESENDE, Viviane. A naturalização da miséria contemporânea: análise discursiva crítica de uma circular de condomínio. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 71 – 91, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. 12 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e Gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI; MOTTA-ROTH. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184 – 207.

ROMÃO, Jeruse (org). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e educação das mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOLIN, Anna. Genre. In: ZIENKOWSKI, Jan; ÖSTMAN, Jan-Ola; VERSCHUEREN, Jef [orgs.]. **Discursive pragmatics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 119 – 134.

SOUZA, Micheli Gomes; BASSETTO, Lívia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores pesquisadores. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 14, n.1, p. 83 – 110, 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 2, n. 20, p.71-99, jul/dez. 1995.

STREET, Brian (Org). **Literacy and development: Ethnographic Perspectives**. London and New York: Routledge, 2001.

STREET, Brian . Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org). **Discursos e Práticas de Letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 69 – 92.

STREET, Brian . **Letramentos sociais**: Abordagens do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. Educação e desigualdade racial: políticas de ações afirmativas. São Paulo: 2003. Disponível em: <http://www.adami.adv.br/raciais/17.pdf>. Acesso em: 14/10/2016.

WEATHERALL, Ann. **Gender, Language and discourse**. USA and Canadá: Routledge Inc., 2002.

WODAK, Ruth. Introduction: some important issues in the research of gender and discourse. In: WODAK, Ruth. **Gender and Discourse**. California: Sage Publications, 1997, p. 1 – 20.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença**: perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 [1997], p. 7 – 72.

## ANEXOS

## ANEXO 1

## TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1 – MULHERES BRANCAS

Tulipa G1 – Entrevista individual

Em casa – Cidade dos Funcionários

**Pa:** É, entrevista com a família Tulipa. É, eu estou conversando com a geração, é:.... G1. Em nenhum momento: a senhora vai ser identificada fora da academia, a senhora sempre vai ser chamada de Tulipa, certo? É, eu vou fazer as perguntas sempre em blocos, a senhora responde APENAS o que a senhora quiser, OK? Então o primeiro conjunto de perguntas diz respeito ao perfil da senhora, a idade:, o trabalho, se gosta de trabalhar na sua área de formação, qual se estado civil, se a senhora tem filhos, quantos filhos tem, qual a idade do seu filho, de que forma você define sua raça, se é branca, se é negra, qual a sua raça, se isso já foi uma vantagem ou algum problema e:: se tem alguma história sobre raça que a senhora queira contar.

(+)

**Tulipa:** Precisa dizer o nome não, né?

**Pa:** Não, precisa não.

**Tulipa:** Eu sou branca, né... Tenho quaren... Tenho sessenta e quatro anos, sou professora:, fui professora, hoje me encontro aposentada, mas realmente foi tudo o que eu sempre quis, né, fiz com MUITA dignidade o meu trabalho, muita dignidade mesmo, gostava, me sinto plenamente realizada:. É, na verdade, no início eu pensei muito, por exemplo, eu não entrei na faculdade na idade certa. Quando eu era jovem eu fiz pra medicina porque era muito interessante e:: também era um desejo, mas aí o tempo passou e eu parti para o lado da educação que realmente era o que EU me identificava, né. fiz concursos, fui aprovada para outras áreas, né, mas mesmo assim, o meu sonho era trabalhar em escolas, trabalhei muito:, trabalhei em três expedientes, trabalhei com diversos grupos de pessoas, adultos, cri é.. infantil, infantil mesmo, crianças, adolescentes. Que mais?

**Pa:** Acho que a senhora falou tudo. A senhora é casada, né::? Tem uma filha?

**Tulipa:** Não, disse não. Vamos dizer de novo?

**Pa:** Vamos. Tem filhos?

**Tulipa:** Não, espera! Apaga esse aí, né?

**Pa:** Não, eu corto.

**Tulipa:** Não tem nada não, né? SOU casada, há 33 anos, tenho uma filha com 41 anos e trabalhei na área da minha formação, na área pedagógica. E, no início quando eu era bem jovem eu pensei muito em cursar medicina, era um desejo, era muita realização pra família, mas eu acabei indo para o lado da educação. Tive oportunidade de trabalhar em outras áreas, fiz concurso, passei, mas me identifiquei mesmo com a minha formação:: que foi professora. Fui professora 25 anos, trabalhei com TODAS as idades, todos os perfis de crianças e fiz tudo com muita dignidade, muita dignidade do começo ao fim, porque eu acreditava que eu era o elemento de mudança. (+) Mais?

**Pa:** Sim, vamos lá. A segunda parte... a gente tava falando sobre a faculdade, né? Sobre processo de ensino aprendizagem, certo? É que eu tenho problema de visão ((riso)) Como você caracteriza esse ensino superior? Ele era tradicional na sua época? Era um ensino mais moderno, vocês faziam rodas de conversa, vocês faziam aula de campo? Quais eram os tipos de aula? Quais são os principais tipos de texto? Eram textos de livro, eram textos é::, de artigo científico? Que tipo de texto o professor levava pra sala de aula? Era slide, apostila? Como o professor apresentava esse conteúdo? É, qual o período que a senhora estudou, né? A década?

**Tulipa:** Anos 80, né?

**Pa:** E o conteúdo da sala de aula? Ele era um conteúdo que discutia seu tempo histórico, ele apontava para o futuro ou ele era um conteúdo que apontava para o passado, era ultrapassado?

**Tulipa:** Médio, né, não era::... É, eu cursei faculdade na década de 80, né.

**Pa:** Sim.

**Tulipa:** Digo História?

**Pa:** Sim.

**Tulipa:** Cursei, é, eu fiz o curso de História e, na verdade, já tinha sinais de evolução. Não era só aquele ensino bem tradicional, havia pesquisa, havia viagens de de de identificação da história. Era, era foi muito interessante, muito proveitoso. Eu fazia UECE e e com professores já dando sinais de modernidade já. Já havia muita discussão, havia muita aula de campo. Já num patamar de realidade já. A maioria das pessoas que cursavam já eram professores já exerciam a profissão e COBRAVA. Eu acreditava muito na na na teoria de que o cidadão tinha que construir sua própria história, então eu... porque que eu ia contar a história do passado? Se o meu presente era aquele? Então eu me identifiquei muito com o curso, foi muito proveitoso, depois eu passei a exercer a

profissão como professora de história e COM CERTEZA eu fiz um trabalho bem feito porque a minha é... Eu achava que o ensino de História era era era traduzir assim a do.. o ensino de História na formação do futuro cidadão, né. Então, mas sempre levando para o campo COMPARATIVO. A História de hoje e a história de ontem. Palcos diferentes, mas muita coisa se identificava, mas também dei sinais de... sempre puxando pra modernidade, sempre partindo para que o cidadão pudesse construir sua história. E mais o que?

**Pa:** Vamos para o terceiro bloco agora. Agora eu vou perguntar sobre a presença das mulheres na faculdade. Como era o seu curso, né? ele tinha muitas mulheres? Como você caracteriza o aspecto social e cultural das mulheres com as quais você conviveu no ensino superior? Como elas ENTRARAM no curso e como elas saíram, a senhora percebeu alguma mudança (+) nessas mulheres?

**Tulipa:** Eu acredito que nós tivemos a oportunidade de vivenciar isso, só que tinha algumas, alguns impedimentos que se caracterizava porque já éramos pessoas com uma certa idade já, né. Houve a necessidade de fazer a a a faculdade por questão de promoção também, mas mas era era foi uma convivência muito saudável era foi uma grande oportunidade porque mudamos a cabeça. Quem não pode mudar é porque não teve assim, maturidade. Mas o grupo em si:: mesmo sofreu grande mudança. Eram pessoas que tinham interesse de melhorar de de vida, tinham interesse de se socializar, havia muita conversa, era como nós éramos de uma certa idade.... Uma certa idade que eu digo não era aquela TURMA de adolescentes, era aquela turma de pessoas que estavam ali porque precisavam: mudar, porque precisavam: que, pra sua atividade profissional, estivesse mais consciente do seu papel na sociedade. Porque na verdade foi foi, como se diz, uma faculdade cursada POR necessidade, priorizando o melhor, melhorar, né. pra que a gente saísse daquele ritual só de coisas antigas. Eu acho que eram meninas muito inteligente que todo mundo depois passou pra pós-graduação, muita gente, alguns não::, mas eu acho que mais da metade eu acho que foram bem sucedidos porque eram pessoas que tinham visão. Muita gente inteligente, muita gente que se interessava muito. Agora tinha o fator TEMPO, a gente já tinha uma profissão definida já, isso também atrapalhava um pouco, não era aquela disponibilidade TOTAL, mas eu, pelo menos, eu saí bem fortalecida::.

**Pa:** Eram alunos trabalhadores?

**Tulipa:** Eram alunos trabalhadores que tinham suas dificuldades, né. Tinham dificuldade até de aprendizado assim, porque quando a gente ia numa certa idade... Eu



digo uma certa idade porque não era adolescentes, né. Quer dizer, a gente já tinha vivido muita coisa, né?

**Pa:** Sim.

**Tulipa:** Porque eu entrei na faculdade já com 31 anos, né, de idade.

**Pa:** Não, é nova! ((Riso))

**Tulipa:** [Não, mas é quando muita gente já tá saindo, né?

**Pa:** Sim. Sim, é verdade.

**Tulipa:** Mas foi um curso interessante. Eram pessoas maduras que sabiam EXATAMENTE o que queriam e que queriam levar pro seu âmbito do trabalho, novidades, melhoras, mais conscientização, foi ,muito interessante o curso, eu acho que abriu MUITAS portas e abriu muita, como é que a gente chama, de muita, de todas as formas:, foi um amadurecimento TOTAL. Amadurecimento de quem já estava madura, mas foi um amadurecimento muito proveitoso. Foi uma GRANDE oportunidade!

**Pa:** Vamos pro quarto bloco, né. Sobre é, o contato com os textos...

**Tulipa:** Mas tá bom, assim?

**Pa:** Tá excelente! Tô adorando! ((riso)) É porque é rápido mesmo! É o quarto bloco, o contato com os textos acadêmicos. Os professores pediam pra fazer leitura em sala de aula? Eles, como era essa relação com os textos? Havia leitura de grupos fora da sala de aula ou não havia:: nenhum tipo de formação de grupo pra estudar pra prova nem grupos no CA's, como era a leitura:: na sala de aula e fora da sala de aula...

**Tulipa:** [Não, a leitura na sala de aula, como é que a gente diz é... Se tornavam mais difícil esse encontro justamente porque, porque era uma sala de trabalhadores, todo mundo já tinha sua profissão definida, né, mas uma coisa que sempre me chamou atenção era um professor de História:, ele, a prova dele era baseada no ESTUDO do texto, quer dizer, ele dizia o livro, você TINHA que ler o livro pra na prova saber onde encontrar a resposta daquela coisa. É tanto que ele eu levei pro meu trabalho em sala de aula, achei incrível, foi uma coisa que sempre me marcou, ele dizia 'leitura tal, texto tal'. A gente tinha que ler o livro pra poder:: depois discutir com o colega pra na hora de responder as perguntas que ele formulava você tinha que ter lido o livro...

**Pa:** [Senão não conseguia fazer...

**Tulipa:** [Senão não conseguia fazer a resposta da prova. Isso me chamou muita atenção, eu levei pra minha sala de aula e foi um SUCESSO porque você acabava com aquele mito assustador de 'ah que eu não vou saber fazer'. E tem outra coisa que sempre me interessou::, era que toda questão vinha, como se diz, era antecedida com um texto::, um

texto assim indicador, que dava alguns caminhos, para após vir a proposta de pergunta:, né. Que isso a gente também achava muito interessante, mas tinha pesquisa de grupo, a gente dava aula, já era bem moderno, não era aquela coisa assim só:...

**Pa:** E vocês falavam e tinha seminários?

**Tulipa:** Tinha, tinha. Tinha seminário a gente pegava um determinado tema e preparava e fazia áudio e já BEM moderno já. Tinha um professor de História que nós fomos conhecer a história da escravatura do Ceará, nós fomos a Redenção. Era bem moderno, era... a gente lia muito. Agora assim, na verdade na verdade poderia ter sido bem mais rico se não fosse essa condição...

**Pa:** De estudar e trabalhar.

**Tulipa:** É, de estudantes trabalhadores porque a disponibilidade tinha de ser reduzida, mas o que PODE ser feito foi muito interessante.

**Pa:** Eu vou fazer o último bloco de perguntas e tem relação com a:: sua família, né. Como você caracteriza a importância da educação para a sua família? Existe alguma orientação familiar ou alguma situação específica que fez você ter essa opinião de GOSTAR da educação, seu pai: lhe orientou a gostar de educação, sua mãe: lhe dizia pra você estudar? Existia um tipo de fala assim em casa? Como seus pais se comportaram em relação a isso daí, né? Seus pais estudaram?

**Tulipa:** Muito ruim.

**Pa:** Então é isso, né. Até que série eles estudaram...

**Tulipa:** É, na verdade. Eu sou família, eu sou filha de um casal trabalhadores que tiveram, que venceram na vida porque era MUITO trabalhadores a minha mãe tinha muita vontade de estudar, mas não era possível, o meu pai também não estudou, mas eram pessoas muito sensatas, era MUITO equilibrada. Uma família de onze filhos e que nós tivemos grandes oportunidades. Eu acho que essa: necessidade de crescer veio pelo interesse que papai demonstrava, quem pode foi pro colégio, pro internato, um ensino excepcional, depois ele se deslocou da sua cidade para capital com toda a família para que todos tivessem oportunidade, então ele falava com muita alegria ‘a minha filha é PROFESSORA, a minha filha é DOUTORA, ela é formada:’. Então isso entusiasmava muito: a gente porque ele trabalhava só pra permitir essa educação. E você vir embora para uma capital com 8 filhos, foram os que sobreviveram, e todos terem oportunidade de estudar e as quatro mulheres TODAS chegarem a uma formatura, né, é MUITO interessante. Foi, erma pessoas simples, que não tiveram estudo, mas que tiveram muito:: bom senso, muita responsabilidade com a família e ele, essa forma dele dizer

‘quem é sua filha?’, ‘ah a a minha filha é professora, é doutora’. Porque pra ele, ser professora era doutora. Então ele demonstrava tanto tanto entusiasmo que foi essa a orientação porque se ele tinha orgulho, era uma coisa muito boa::, então isso nos levou a gostar tanto na família tanto da profissão. Esse era o incentivo e as mudanças que tiveram de atravessar pra poder permitir permitir, foi isso que nos impulsionou, as quatro mulheres a ser formada na década de 60, né.

**Pa:** Sim.

**Tulipa:** Você vir e todos estudando muito e sabendo que esse era o caminho a seguir. Foi um bom exemplo, o entusiasmo dele

**Pa:** Muito obrigada, tia!

**Tulipa:** Mas já?

**Pa:** Já! [risos]

**Tulipa:** Mas olhe se prestou, o que é que você vai tirar daí? Você seleciona, né?

**Pa:** Não! A gente tem de deixar tudo:!

**Tulipa:** É?

**Pa:** Vou parar agora, a senhora quer falar mais alguma coisa?

**Tulipa:** Não::, não:::...

**Pa:** Tem alguma coisa interessante pra dizer?

**Tulipa:** Assim, eu gostaria muito de voltar no tempo:, não por mim, mas, porque eu possibilitei tão bem essa educação a minha filha, né, com muito sacrifício, né. Ela foi educada e hoje também tô educando a minha neta com muita sacrifício porque EU acredito: num boa estudo. Agora, o que me entristece: é ver que hoje não se pode mais ser professora como antigamente, né, porque a sociedade tá tá com os valores muito misturados, os adolescentes MUITO trabalhosos, é. Tem uma série de coisas que travancam esse relacionamento, mas eu sempre eu disse para os meus alunos, eu não brinco de ser professora, eu sou professora DE VERDADE. Porque eu, hoje eu tenho respostas maravilhosas-----, porque em TODOS os setores da:: VIDA:: eu tenho alunos que dizem ‘professora:, eu NUNCA esqueci a senhora’. E também nunca rebolei meu caderno, porque ali custou MEU suor, meu suor. Então isso engrandece muito o trabalho da gente e na expressão do rosto deles eu vejo o valor que eu tive, a diferença que eu fiz na vida dessa pessoa::: Então eu fico muito feliz de saber disso, então, eu como eu sinto o dever cumprido, eu me sinto HONRADA, digo com alegria ‘eu sou professora de verdade!’, eu fui professora de verdade, foi muito importante, sou muito realizada::, ok?

## ANEXO 2

## TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1 – MULHERES BRANCAS

Tulipa G3 – Entrevista individual

Casa da avó – Cidade dos Funcionários

**Pa:** Boa noite! Tudo bom? É isso, eu vou começar a entrevista com a família Tulipa, eu tô conversando com a geração TRÊS, né, e eu vou fazer essas perguntas em blocos. Vou começar pelo bloco A. É, queria saber a sua idade, o curso que você realiza, se você já trabalhou na sua área de formação, se você gostaria de trabalhar, se está satisfeita: com os trabalhos que você realiza, qual seu estado civil, se tem filhos, se não tem, se você tem filhos, quantos filhos você tem e quais as idades deles, de que forma você define sua raça, se você é branca, se você é negra, se algum momento: isso foi vantagem ou desvantagem na sua vida e:: se você poderia: identificar alguma situação específica com relação a sua raça.

**Tulipa 3:** Tá. Boa noite:, meu nome é Isabela, tenho 19 anos, faço o sexto semestre de Engenharia de Produção na Universidade de Fortaleza e a primeira experiencia que eu tive em relação a trabalhar COM a minha área foi a empresa júnior que, assim, hoje em dia tá crescendo bastante que são as empresas que são o que, empresas formadas por universitários que tão cursando o curso e o que é que a gente faz? O que a gente aprende na teoria a gente vai é...

**Pa:** Desenvolver?

**Tulipa 3:** [Desenvolver na prática. Isso tudo com acompanhamento de professores quando a gente tem algumas dúvidas, a gente vai e recorre a eles, recorre a livros. Assim, porque o principal é objetivo de uma empresa júnior é o que? É desenvolver membros, pra que no final a gente saia o que, LÍDERES. Aí hoje em dia tá crescendo muito e hoje em dia eu sou diretora da gestão de pessoas da minha EJ, e::... que mais? Deixa eu ver aqui. Atualmente: eu sempre me considerei a minha raça branca, eu nunca tive problemas com isso, até porque assim, ainda existe um tal, um tal racismo com a negritude, mas nunca sofri com nada, com nenhum problema, mas já VI situações de racismo com pessoas negras por pessoas que, tipo assim, elas passam e falam ‘nossa, que fedor, deve ser ela, é negro’, essas coisas assim. Eu já vi até mesmo quando eu tava no Canadá eu vi:, eu vi pessoas tipo assim, lá tem gente de todos os tipos, eu vi não só com a cor de negro, vi com asiáticos, assim, a gente próprio: se:, tem preconceito com as pessoas. Eles têm preconceito com a gente e a gente tem. Asiático é totalmente

diferente da gente, não só pela cor, mas pelos costumes. Asiático, os negros também, assim, a gente vê bem menos, mas eu ainda vi algumas coisas, mas eu, em si, nunca presenciei nada, assim, nunca sofri nada por causa da minha cor, mas eu já vi alguns atos de racismo. É::, [pronto. Se deixar eu começo a falar aqui um bocado de coisa. ((risos))

**Pa:** É, agora a parte B é sobre a faculdade, né, sobre o processo de ensino aprendizagem no ensino superior. É pra você dizer se é um ensino mais tradicional:, se não, se tem aulas é de dinâmicas, se tem aulas de campo, se tem OUTRAS experiências para além da aula expositiva. Quais são os principais tipos de aula, quais são os principais tipos de texto que você lê, se são textos de livros: ou se são artigos científicos de texto. Quais são os tipos de texto que você produziu, o período que você estudou, o ano que você entrou na faculdade, quando você vai [terminar, o conteúdo de sala de aula é adequado ao seu tempo histórico, ele está A frente de seu tempo ou ele está ultrapassado?

**Tulipa 3:** Tá... É::... como você caracteriza seu ensino superior. Bom, é complicado: porque, por exemplo, eu estudo em faculdade particular, e a faculdade particular hoje em dia ela é bem diferente da federal daqui, porque:, o primeiro passo são as greves. É, tipo, você paga, mas você não tem greve. Fato. Como é onde eu estudo, primeiro você se sente livre porque você escolhe as cadeiras que você quer fazer no semestre, assim, você escolhe o semestre:, as cadeiras, o horário, ou seja, já começa por aí. Você não se adapta ao professor, não, o professor não se adapta. Não, VOCÊ não se adapta ao professor, é o professor que se adapta a você, entendeu? Tá lá o horário, você quer, se ele quiser ele não vai, então... os principais tipos de aula, como eu faço engenharia eu tenho muita aula de cálculo, muita aula de que envolva assim engenharia de produção, a gente faz peças, tem aula de computação, tem muita aula de física, cálculo, mas tem também, a minha engenharia é uma engenharia que é um pouco mais ampla, ou seja, eu tenho aula muito de gestão também, de gestão tipo de uma empresa, de custos, onde é que eu vou ter que trabalhar, de onde é que eu vou ter que tirar. Tá tendo muita despesa aqui, o que eu posso manejar, pra trabalhar nisso, pra aumentar o lucro, pra aumentar a qualidade, mas diminuir as despesas.

**Pa:** Sim.

**Tulipa 3:** Isso é o principal que eu estudo. Os principais tipos de texto que eu leio::, bom, apesar de eu ter muito cálculo, muito cálculo, todo cálculo tem seus livros e são bem complexos de ler por causa que os matemáticos eles são muito antigos e, assim, eles tem uma linguagem mais, assim, tradicional::, as vezes mais complicada. E tem, as

peças estão trazendo é:... adaptar. Mas não só de cálculo, a gente tem assim professores mais bacana, mas também tem muito livro de gestão, de qualidade, de produção (inint), que é tudo isso que aborda o meu CURSO. A gente também, assim, eles prezam muito, então eles querem muito que você leia artigo científico. Eles querem que você leia artigo científico pra fazer artigo científico. E eu fiz um artigo científico com meu professor de física que foi sobre grupos de estudos, qual era:: o principal objetivo dos grupos de estudos e as vantagens e desvantagens que eles faziam, entendeu? Aí no final a gente fez uma pesquisa ver se realmente iria melhorar ou se realmente ia trazer prejuízos e a gente percebe que tipo assim, dependendo das pessoas, ele realmente traz benefícios porque tem pessoas que, quando se juntam, eles não conseguem estudar, entendeu?

**Pa:** Uhum

**Tulipa 3:** E principalmente cálculo essas coisas, mas o estudo foi positivo. Esse foi o artigo científico que:: EU fiz e outra coisa é artigo científico com texto em inglês, que esse é o grande GAP, por causa que as palavras científicas em inglês elas são muito mais complicadas. Elas são muito mais complicadas de você estudar em inglês, muito mais difícil. Mas eles prezam muito isso porque o mercado tá cada vez mais a frente e você tem estudar, estudar, estudar... ou seja, artigo científico, livros, textos novos, atualidades, Estados Unidos, Canadá, qualquer canto eles mandam a gente ler. Aí... ah, pronto! O período que eu estudei, eu entrei em 2014.2, eu tinha 17 anos, eu não terminei o terceiro ano todo e eu vou terminar minha faculdade em 2019.1, 2019.2, entendeu? Porque agora eu já tô no sexto semestre e quero andar devagarzinho. Aí::, ah... o conteúdo da minha (inint). Varia muito, é uma coisa muito variante porque as vezes você tem uma cadeira muito CHATA com um professor muito bom e você sabe... e as vezes você tem uma cadeira muito boa e pega um professor MUITO RUIM. Às vez..., é tipo, muito complicado. Hoje em dia o que eu acho? Por exemplo, comparar Brasil e Estados Unidos. Nos Estados Unidos eles veem no ensino médio integral, coisa que eu só vejo na minha faculdade. Se você compara isso, você percebe que o que:, que a gente tá atrás. Coisas que já era pra gente estar aprendendo bem mais antigo. Então em relação a essas coisas eu acho que o nosso ensino ainda é bem pra trás porque tem muita atualidade muita coisa e eu acho que tem muito a melhorar ainda principalmente se você for comparar Estados Unidos, Canadá e o Brasil. A gente tem muitas pessoas boas, muitas: mesmo, mas:::...

**Pa:** O conteúdo?

**Tulipa 3:** [O conteúdo. Mas a gente assim, a gente é muito comodista. O comodismo ele leva você à não estudar e as pessoas querem tudo nas mãos aí vai deixando, deixando, deixando e quando você vai na faculdade a galera não sabe de nada e quer só passar pra se tornar não sei o que é... um bom profissional? Não. Mas eu acho o nosso ensino assim, a gente tem muito professor bom e tem muito aluno bom, mas: tem certas coisas que a gente não consegue chegar no balanço, no equilíbrio ainda.

**Pa:** Vamos pra terceira parte, então. [A presença de mulher na faculdade. Havia mulheres no seu curso? Como você caracteriza o aspecto social e cultural dessas mulheres que estão com você, né? Como você as percebia quando elas entraram no curso e como elas estão: hoje, tem alguma diferença:?

**Tulipa 3:** Engenharia ela sempre teve um... uma cara de homem. Quem fazia engenharia era só homem, só homem, só homem, só homem. E até hoje tem umas engenharias só tem homem. Só que na época em que eu entrei já começaram a entrar muitas meninas comigo, entendeu? É::, tipo assim, n uma sala em que é metade menina e metade menino. Isso não acontecia antigamente por causa que tinha o preconceito::, porque engenheiro era pra ser o que? Era homem! Aí hoje em dia as mulheres elas assim, elas gostam muito, hoje em dia na minha faculdade tem MUITA mulher que faz engenharia, que entende muito mais do que homem. E eu acho que:: em relação a como era antes e como é hoje, eu creio que:: há uma valorização, mas há uma desvalorização aí. Por exemplo, deixa eu te falar, a valorização é porque:: ‘nossa, entraram mais mulheres pra engenharia, entraram mais mulheres para o grupo’, mas a desvalorização é na hora do emprego, na hora do salário, ainda tem a diferença de salário. Existem salários para homens e salários para mulheres, existe essa desigualdade, que o Brasil tá buscando a mil anos fazer essa igualdade. Mas, em relação a valorização: da mulher na engenharia, no meu curso, eu creio que elas super cresceram. Hoje em dia a mulher enche a boca pra falar ‘eu faço engenharia de produção, eu faço engenharia civil, eu faço engenharia mecânica’. E hoje em dia, assim, os homens já tão até mudando esse olhar:. Eu tenho uma amiga minha e ela fazia uma cadeira que era tipo ela, uma mulher e vai todos os homens, o resto era tudo homem, entendeu? E era supertranquilo, porque esse olhar de machismo::, esse olhar de homem só faz engenharia quebrou muito, então é bem bacana em relação a essa parte, eu acho bem bacana.

**Pa:** Vamos pro penúltimo bloco

**Tulipa 3:** Sobre o contexto...

**Pa:** Sobre o contato com os textos acadêmicos.

**Tulipa 3:** TÁ.

**Pa:** Quais as formas de leitura na sala de aula, é, se o professor eles pediam pra você fazer leitura na sala de aula, eles traziam o texto pra vocês lerem na sala de aula? Havia leitura fora da sala de aula, vocês faziam grupos de estudo? Essas leituras elas tinham objetivo de estudar pra prova ou eram outros objetivos, né? Como você caracteriza o modelo de ensino da escola, você acabou já falando, né, que era pouco tradicional, que é misto, né na verdade?

**Tulipa:** Que é bem: misto sim, depende muito de quem é o professor, das matérias, de como vai ser, é muito variante.

**Pa:** E o que você acha é que você e sua turma mais aprenderam sobre essa tua experiência na universidade.

**Tulipa 3:** É::... Sobre as leituras, assim, como eu falei do comodismo e da preguiça. Hoje em dia, os professores eles não mandam tantos textos pra gente ler, eles passam muitos slides. Nossa, eu não sei porque, eles passam muitos slides e os slides não prendem a atenção dos alunos. Porque assim, numa sala escura, você, tudo escuro, (inint), o que é que você tem? OU você vai dormir ou você fica sonolento:, então eu não gosto. Hoje em dia muitos professores usam slides e eu detesto--- porque me dá uma sonolência e eu gosto quando eles escrevem no quadro, pra mim é a melhor forma. E::, assim, de texto, de texto mesmo, tinha uns professores, eu tinha uma cadeira que ele falava que era pra fazer artigo científico, como era pra fazer pontuação, as leis da ABNT. Aí isso a gente tinha que estudar, pra saber direitinho pra no futuro o nosso TCC e as leituras que eles sempre trouxeram ‘ah, eu indico isso, pra vocês assistirem isso’ era sobre, muito era sobre atualidades:, curiosidades: do dia a dia porque É interessante e também que agregasse o nosso valor, por exemplo, ‘ah, engenheiros de produção são valorizados em tal canto, engenheiros fazem isso, engenheiro na Coreia que revolucionou’, entendeu? É bem essas curiosidades que eles pedem pra gente olhar e de texto MESMO, olha... é BEM pouco. Muito livro, assim, no cálculo eu não uso muito livro, uso muita xerox essas coisas, mas pra gestão eles mandam muito livro pra gente ler, muito livro de gestão assim pra ler pra prova, então são esses mais ou menos os livros que a gente lê, slides: e só, e só. As vezes eles comentam artigo, mas assim, eles querem que você faça, mas eles não incentivam 100%, mas é tipo, lá na minha faculdade tem monitoria que incentiva, tem pra você fazer artigo científico pra apresentar, essas coisas que eles vão incentivando pra você gostar mais.

**Pa:** E você fez, foi monitora?



**Tulipa 3:** Não fui monitora porque:: eu não tive tempo, eu ia fazer, só que aí o professor que ia me ajudar deu problema aí eu, eu: ia ser de Física 2 se não me engano, aí eu cheguei no final e disse “ah, não vai dar certo”, fiz, aí eu entrei na empresa júnior ano passado.

**Pa:** Ah, porque você tinha outras atividades.

**Tulipa 3:** É, eu entrei na empresa júnior ano passado:, no final do ano eu tentei a diretoria: e hoje eu sou uma das diretoras de lá, aí eu tenho que passar mais um ano lá.

**Pa:** Mais as viagens pro exterior que você passou...

**Tulipa 3:** Pronto, eu passei dois meses e meio em Vancouver no Canadá pra estudar inglês porque:: hoje em dia você sem base em inglês você no mercado você não entra. E assim, fora que não só a língua:, mas a cultura, você lidar com outras pessoas, você... Eu conheci gente de VINTE E CINCO países, tipo assim, 25 culturas diferentes, você fica assim ‘Meu Deus! Se eu sou estranho pra ele e ele é estranho pra mim’. Você fica imaginando o que ele pensa de você, é:... As atividades lá era estudar inglês, era viajar. Era assim, você tinha que lidar, você mesmo e é isso muito também que a faculdade quer que você faça, assim, tem professores que falam ‘se vire’ e é isso que eles vão analisar se você tá preparada nessa parte, se você sabe se virar no momento certo ou não. Aí muito, é tanto que, quem faz intercambio, também se valoriza MUITO no currículo, nessas coisas, aprende... que mais gente?

**Pa:** Vamos pro último bloco. O último bloco é a relação da sua família, né. Se seus pais orientam você pra estudar::, se eles estudaram, se eles são formados.

**Tulipa 3:** Desde.... Assim, a minha família tem uma hereditariedade muito boa com relação aos estudos. Minha vó é professora, minha mãe é fonoaudióloga, sempre estudou e hoje agora eu nunca tive problemas com os estudos. E aí eu nunca tive, como eu nunca tive problema e coimo a minha vó era professora desde pequena ela me dizia como era pra fazer, como eu estudava, desde pequena ela sentava comigo e estudava mas eu nunca gostava muito de estudar. Mas aí, depois que eu cresci e tal, aí eu comecei a gostar MAIS a querer me valorizar, a ter destaque: na faculdade, essas coisas. Fui brilhando a minha estrela. Daí a minha família ela sempre me apoiou, é tanto que, assim, TUDO que envolve estudo eles não medem esforços pra mim como essa viagem que foi pra estudo, eu digo ‘mãe, eu tenho de fazer um congresso’. Assim, se for crescer... é que é isso que elas podem deixar pra mim, que é o meu conhecimento. Então o resto é::, as vezes no começo meu pai que tinha uma rixa porque era faculdade particular e não sei o que. Mas hoje ele super apoia, hoje ele concorda de boa. Aí em relação aos estudos da

minha mãe, minha mãe é formada, sempre estudou em colégio bom::, sempre estudou direitinho na faculdade. Meu pai começou, mas ele não terminou, acho que era comércio, economia, mas ele sempre foi muito inteligente, eles sempre prezaram meus estudos desde pequena e hoje em dia, assim, é o que eu posso falar, que se você não estudar hoje você não é ninguém, você não é ninguém, você não consegue uma boa vida, você não consegue boas oportunidades e o que seus pais podem dar pra você é isso, suporte pra... suporte e paciência pra você estudar o suficiente pra ser alguém na vida. É isso sempre que a minha avó falou, que a minha mãe falou e que elas sempre me apoiaram.

**Pa:** Muito bem! Muito obrigada!

## ANEXO 3

## TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2 – MULHERES BRANCAS

Sábado, 9 horas

GF Rosa – mulheres brancas

Pa. O primeiro bloco de perguntas diz respeito à idade, o curso que você realizou, o trabalho. Se já trabalhou na sua área de formação, se gostaria de trabalhar, se ficou feliz com o que você fez. Qual o seu estado civil? Se tem filho, quantos filhos? Qual a idade deles? De que forma você define a sua raça? Como você se caracteriza? Qual a sua auto-caracterização de raça? Isso já foi algum problema ou alguma vantagem?? Poderia narrar alguma situação específica?

Flor G2 – Pode começar pela G3? [ruído]

Pa. - Ok? Ok. Você quer que eu segure? (se referendo ao microfone)

Flor G3 – Não tá tudo bem! [...] Certo, aí deixa eu dar uma olhada. Idade 26 anos, curso realizado, publicidade e propaganda. Trabalho:... hoje sou marketing de um restaurante, mas estou migrando para ser marketing de uma empresa de arquitetura sustentável. É:: já trabalhei na área de formação. É:: já tem uma no e meio que eu já tou na área? E quero continuar trabalhando nessa área de formação. Hoje insatisfeita mas já migrando para uma área em que eu vou me encontrar e que:: onde eu vejo propósito. Sou solteira, não tenho filhos. E:: de que forma você define a sua raça? A sua autocaracterização de raça já foi algum problema ou alguma vantagem social?? Eu me vejo preta. Porque eu queria ser preta.

Pa. Mas é porque você queria ou por//

Flor G3 – Porque eu me vejo PRETA. Eu me vejo preta no sentido de:: ah:: eu sei que a cor da minha pele não é preta, eu sei que eu sou um sujeito social privilegiado, porque eu sou branca sou bonita, sou jovem, sou letrada, academicamente letrada, mas eu vejo na negritude um potencial de luta, com o qual eu me identifico muito. E aí eu passei por um processo agora... tirei alisamento do meu cabelo que eu gostava de fazer desde a adolescência, porque eu quero deixar ele cacheado! E eu busco nessas características, na minha vestimenta... Eu gosto de vestir roupa colorida, eu gosto de cultura africana, então eu me vejo como uma preta. Como uma negra!, Certo?

Pa. Tá

Flor G3 – Não sei se responde, mas...

Pa. Sim!

Flor G3 – sobre a faculdade, sobre o processo de ensino aprendizagem como você caracterizaria..

Pa.: Não, esse aqui não agora!

Flor G3 – Não?

Pa. Não, vamos fechar esse bloco.

Flor G2 – Vamos lá!

Flor G3 – Fecha?

Todas – [risos]

Flor G2 – Eu sou Rejane. Tenho 55 anos, a minha formação é de Pedagogia, minha formação inicial. Atualmente eu sou doutoranda em educação, na área da educação inclusiva. Trabalho atualmente na faculdade 7 de Setembro, na formação superior, no curso de Pedagogia. Trabalhei 27 anos na prefeitura de Fortaleza, com formação de professores, acompanhando os professores do município éh:: Inicialmente, é:: logo quando entrei na prefeitura, sempre me identifiquei muito com a luta do professor, a posição do professor, porque uma das minhas leituras mais fortes é freireana, principalmente porque eu fiz Pedagogia na década de 1980, 1985. Então era muito forte o pós-ditadura militar, né? Então freire...

Pa. Freire?

G2 – é freire! É:: Entã::o eu sempre via o professor com um posicionamento político, né? Entã::

G3 – ele tinha liberdade!

G2 – É! [risos] A G3 tá lendo, pediu o livro do Freire, ela tá lendo “Educação e Mudança”. Ai eu disse cuidado pra não dá um nó no juízo! [risos]

// Pa.: Olha só!

G3 – Não é educação como prática da liberdade que eu tou lendo!

G2 – Ah é mesmo!

G2 – se eu estou satisfeita com a área que eu trabalho hoje? É... Estou satisfeita com o trabalho que eu venho desenvolvendo. Mas a qualidade, o tratamento que é dado à educação hoje:: para mim, é uma desvalorização, que sempre foi, né? Tá ok ai [G2 falou com G3]

G3: tá!

G2: Entã::o eu acho que essa luta pela educação ela teria que ser mais forte, mas a impressão que eu tenho é que a profissão ou os profissionais que fazem a profissão... eles estão cada vez mais fragilizados. Porque eu penso na questão coletiva... Então, só somos profissionais se somos coletivos, né? A luta coletiva, num é? Eu acabei de falar que na prefeitura de Fortaleza eu já participei de inúmeras greves, né? Então sempre o grevista ele é visto como um comunista como até um terrorista, num é? E eles pegam pesado com a educação, porque nós somos a única categoria que temos que repor a carga horária, por exemplo. E isso era tão doloroso, né? Claro que isso é um direito da criança e do jovem, porque nós trabalhamos em cima de uma carga horária fixa né? Dentro da lei de diretrizes e bases. Mas assim, essa reposição muitas vezes era feita de uma forma tão arbitrária. Era como se fosse uma punição para o professor. Não é? Então hoje eu vejo a categoria fragilizada, oprimida! Num é? Então eu me lembro cada vez mais do Freire. Eu acho que ele tá cada vez mais atual nos dias de hoje.

Pa.: Atual e necessário, né?

G2: E necessário, imprescindível, né? Então, assim, eu continuo atuando na área, num é? A minha relação com o ensino, é:: a minha relação com o ensino, eu continuo na área do ensino porque eu acho que eu posso contribuir não é com conteúdo apenas... Porque conteúdo... O professor não foi feito para conteúdo. O professor foi feito para mediar, estimular, para discutir as questões. Então assim, eu acho que o currículo, a questão do conteúdo ele é um:: caminho:: para chegar a isso. Então eu trabalho com a Pedagogia e vejo que o nível de questionamento ele precisa ser maior. [+] Eu sou casada. Tenho duas filhas, duas moças, uma tem 26 anos e a outra tem 22 anos. De que forma eu defino a minha raça? Eu me acho multicultural, me acho multicultural, porque eu acho que é uma questão que você tem que construir a sua identidade pra começar. Então é como a Gabi, a Gabriela falou. Não é uma questão de cor de pele, é uma questão de identidade. De quem você se identifica. Às vezes você tem a pele negra e quer ser branca// As postu::ras, num é? Então, assim, a minha caracterização de raça é multicultural// É:: eu trabalho com educação inclusiva, então, pra mim essa questão da tolerância é igual o Saramago, né? Quando você fala [?] em/in [?] tolerância, você já está sendo intolerante. Né? Então raça é muito essa questão. É uma questão de identidade, uma questão do que eu acredito, do que eu gosto de fazer, né? Como a Gabi falou “Eu gosto do meu cabelo cacheado, mas antigamente era liso”:: mas a partir do momento que você começou a mudar você também tá tá se se transformando, né? É::: Narrar uma situação específica, né? Eu falei. A questão também do cabelo, né? A questão// As roupas não! Se você ver

as minhas roupas da época que eu tinha 20 anos de idade, é muito parecido com hoje. São VESTIDO::ES, são as roupas BEM:: INDIANAS, né? De acreditar nessa, nessa, nessa coisa toda alternativa. Que as pessoas chamam de alternativa, mas eu digo que é verdadeira, né?

[[ risos de todas

Então, é isso.

Rosa G1 – Será que eu sei responder?

[[ Rosa G2 – Sabe!

[[ Rosa G3 – Sabe!

Rosa G2 – Responda do jeito que a senhora souber. Eu pergunto e a senhora responde, tá bom? Seu nome?

Rosa G1 – [...]

Rosa G2 – A sua idade

Rosa G1 – 79

Rosa G2 – Certo! Qual o curso que a senhora realizou?

Rosa G1 – O ensino médio que é o pedagógico de antigamente, né?

Rosa G2 – A senhora fez o pedagógico, né?

Rosa G1 – Isso!

Rosa G2 – Pronto! Fale um pouquinho do seu trabalho, num é? A senhora já trabalhou nessa área pedagógica?

[[ Rosa G1 – Trabalhei na área pedagógica dezesseis anos.

Pa. A senhora foi professora?

Rosa G1 – Fui! Por dezesseis anos. Eu trabalhei no no no terceiro ano, naquele tempo era terceira série, né? Terceira série e quarta série. Trabalhei nessas duas áreas, né? Trabalhei dezesseis anos nessas duas áreas. Terceiro e quarto ano.

Pa. – A senhora gostava?

Rosa G1 – Adorava. Adorava. Ainda hoje eu sinto saudade daquela época.

Pa. – E onde era://

Rosa G1 – Era aqui no no Autran Nunes [Bairro da periferia de Fortaleza], aqui!

Pa. – Uma escola pública?

Rosa G2 – Uma escola pública

Rosa G1 – É:: é uma escolinha da prefeitura, mas era paga pelo governo, né?

Rosa G2 – Tinha um convênio

Rosa G1 – É! Tinha um convênio! Era pago pelo governo. Dezesseis anos pago pelo

governo. A senhora era uma normalista contratada como se fosse uma terceirizada?

Rosa G1 – É! Era. Justamente. Terceirizada, né?

Pa. – Uma experiência que a senhora tenha gostado muito, assim de sala de aula... Uma coisa que chamou muito a atenção da senhora...

Rosa G1 – Eu eu adorava as crianças, eu me sentia muito feliz ali. Foi logo após que o meu esposo morreu, não é? Aí, eu me sentia muito feliz ali com aquelas crianças, né?

Rosa G2 – Mas porque [inaudível]

Rosa G1 – Me sentia realizada, né? Me sentia realmente realizada e era aquilo que eu queria, né?

Rosa G2 – Estado civil?

Rosa G1 – Sou viúva.

Rosa G2 – Tem filhos?

Rosa G1 – Te:::inho cinco.

Rosa G2 – Qual a idade deles? A senhora lembra?

[[ risos de todas

Rosa G1 – Ai é que tá! Vamos começando com filho 1 [...]

Rosa G2 – De que forma a senhora define a sua raça? É::: Como é que a senhora se caracteriza.

Rosa G1 – Eu acho porque devido ser// a família do meu marido ser RAÇA BRANCA, eu defino branca, clara, né? Raça clara, branca. Isso é RAÇA DELE, né? Não é a minha, que a minha é morena. A dele é branca. A família Ararura toda são brancas, né? Então, eu defino a raça branca.

Rosa G3 – E a senhora é o que?

Rosa G1 – A minha raça? A minha raça? Negra eu não quero ser não.

Rosa G3 – A senhora não quer ser negra?

Rosa G1 – Eu não gosto da raça negra. Eu gosto// Não tem moreno não ai no meio?

Rosa G3 – Tem

Rosa G1 – Pois. justamente. Eu defino a minha raça, a raça Fernandes, morena.

Rosa G3 – Vocês são morenos?

Rosa G1 – Nós somos morenos.

(++)

Rosa G2 – Já foi algum problema ou alguma vantagem social a sua raça?

Pa. – É! A senhora já teve algum problema por causa da sua cor?

Rosa G1 – Não.

Pa. – Assim, a senhora já foi assediada: “Ô morena bonita!”

[[ Rosa G1 – Não.

Rosa G1 – Não, assim me chamar de bonita quando eu era nova me chamavam, né?

Mas eu [soltou uma gargalhada]

Pa. – Mas isso não era um problema?

Rosa G1 – Não isso não era um problema. Não, de jeito nenhum.

Pa. Tá ok! [bem baixinho] OK! Vamos para o segundo bloco?

[vozes simultâneas]

[[ Posso começar? Então é o seguinte, é sobre o

[vozes simultâneas]

Pa. Não. Pra mim está super tranquilo.

Rosa G2 – Você quer mais água?

Pa. Tá super tranquilo.

Rosa G2 – Quer um ventilador?

Pa. Não. Tá ventilado.

Rosa G1 – Pega ali. Tá dentro do guarda-roupa [incompreensível] na parte de cá, que tem o ventilador.

[vozes simultâneas]

(+)

Pa. Eu vou fazer, quando ela chegar a gente apresenta de novo, mas assim, eu vou fazer umas perguntas agora sobre a faculdade, certo?

Rosa G1 – Eu não tenho faculdade.

Pa. Mas a senhora tem o normal. Gente aceita a experiência do normal. Porque o normal permitia trabalhar, né?

Rosa G1 – Era! Permitia!

Pa. Era muito importante// Algumas famílias tinham muito orgulho das filhas que tinham normal.

Rosa G1 – Eu comecei a trabalhar [inaudível]

Pa. Sua família ficou feliz quando a senhora fez o normal?

Rosa G1 – Fico:::u! Meu esposo nem era vivo quando eu fiz o normal. Eu eu fui fazer o normal as meninas ainda eram pequenas, Rosa G2 tava// a maiorzinha era Rosa G2 e e e [nome de outro irmão] e os outros tudo eram pequeno.

(+)

Pa. Pronto! Eu vou fazer a pergunta, a senhora responde como se o normal fosse a



faculdade. Ta certo?

Rosa G1 – Hum, hum! [balançando a cabeça afirmativamente]

Pa. Então é isso. Sobre o processo de ensino-aprendizagem, como você caracteriza, entende, o ensino superior, né? A faculdade, né? O Normal? Quais são os principais tipos de aula? Quais são os principais tipos de texto? Se tinha, por exemplo, seminário, se tinha: artigo científico, se só tinha livro, texto de livro. Se tinha poesia na sala de aula// quais eram os textos que eram usados na sala de aula? E os textos que você leu e os textos que você produziu, tá certo? O período de estudo que você fez, se você consegue lembrar a década, se possível os anos, tá? E: se esse conteúdo que você estudou naquela época ele era um conteúdo que pensava o seu tempo histórico ou se ele era se ele era apenas um conteúdo que podia ser aplicado em qualquer tempo, tá certo? E é isso.

Rosa G3 – Como você caracteriza esse ensino superior? (+)

[chega o ventilador]

Rosa G2 – A senhora está muito suadinha.

Rosa G1 – Bote pra lá.

Rosa G3 – Aqui está bom, vó! Aqui tá correndo vento!

[[Pa. Aqui tem vento!

Rosa G1 – É porque eu sudo demais. Eu vou fazer atividade física, eu sou a primeira pessoa que começa a suar.

Rosa G3 – É: tá? Como você caracterizaria esse ensino superior? Caracterizo como um ensino: é: voltado por mercado de trabalho, assim! O que eu tenho// Na verdade os cursos pelos quais eu passei todos são voltados para o mercado de trabalho é: e pra: formatar pessoas pra serem bons empregados

Pa. Moda e Publicidade, não é?

Rosa G3 – Menina eu já fiz Turismo, eu já fiz Direito, o que mais, mãe?

Rosa G2 – Teatro.

Rosa G3 – E agora estou na Publicidade.

Rosa G2 – Tá se encontrando.

Pa. Turismo, Direito, Teatro, Publicidade, gente! É muita coisa!

Rosa G3 – E foi ótimo.

Pa. Sim!

Rosa G3 – Quais são os principais tipo de aula? Aula convencional. É: o professor traz um conteúdo, traz, enfim, os referenciais bibliográficos, passo o texto:// exceto dois

professores que hoje tem um outro tipo de abordagem em sala de aula

[interrupção – barulho de caminhão passando]

Rosa G3 – é:: que vão para além desse desse ensino mais conteudista mesmo, que vão pra criticidade, pro ensino mais libertário mesmo, mas assim, o principal tipo de aula é esse: convencional. Quais são os principais tipos de textos que você lê? Textos de autores, textos acadêmicos, artigos científicos

Pa. Livros?

Rosa G3 – De livros. Aí tu quer o exemplo?

Pa. Não. não. Eu só queria entender se o professor dava a possibilidade de você ler um ensaio, se ele levava//

Rosa G3 – Alguns sim, outros não.

[...]

## ANEXO 4

## TRANSCRIÇÃO – GRUPO FAMILIAR CONSOLIDA

**Pa:** É, bom dia, eu eu// meu nome é Ana Paula, eu sou do Programa de Pós-Graduação em Linguística... e:: a pesquisa que a gente tá realizando// primeiro, queria agradecer ((risos)) **DEMAIS, MUITO, DO FUNDO DO MEU CORAÇÃO...** a participação de vocês nessa pesquisa, é:: eu tô trabalhando com a transformação de identidade de três gerações de mulheres, a partir do letramento acadêmico, né? Da participação das mulheres na academia, o quê que transforma na vida dessas mulheres, né? Os **TEXTOS** acadêmicos, a **PRÁTICA** acadêmica, a **VIDA** acadêmica, se transforma a vida social fora da:: da::... do espaço acadêmico, né? Se as suas relações com a família, se as suas relações com é a luta pelos seus direitos, suas outras relações, elas também acabam se transformando, o// a sua fala, a sua linguagem, se há processos de empoderamento. Então, é isso, aí eu vou perguntar o nome de vocês, os// é:: é:: como vocês é::// a idade, vocês podem falar livremente cada uma né? Mas eu preciso saber o nome, a idade, e como vocês entendem a sua raça, como isso foi percebido, se foi um processo familiar, se foi um processo espontâneo e natural, se foi indicação da escola, como isso foi percebido, que é pra:: é:: é é:: eu desenhar como cada uma se percebe né? Individualmente. O máximo que você puder falar, né, de quantos filhos tem, se casou, se não casou, o que você puder falar de si nesse momento, você// pra mim é importante.

Consolida G2 - (inint). ((risos))

Consolida G3b - Eu sou a Consolida G3b, é:: quase vinte e dois anos, né? Curso Psicologia na na Universidade Federal, ã:: deixa eu ver o que mais, ã:: acho que até o meu meu próprio nome diz muito do:: é::// não só de quem eu sou, mas de onde eu vim, né? Que quando a mamãe me deu esse nome Consolida G3b// quando ela resolveu Consolida G3b tal, foi quando tava num processo muito:: grande assim, feminismo dela e tal e coisa, foi tipo o auge do feminismo, né? Que Consolida G3a ia ter esse nome, né? Mas acabou que ela esperou um pouquinho mais, né? Pra... alguém que combinasse mais com o nome, [[né? ((risos))

G3a: [[É... é verdade.

Consolida G2: Na verdade não foi bem isso. É porque não me deixaram eu botar no meu, né? ((risos))

Consolida G3b: E aí, tipo, é:: sabe que ainda hoje, né? O feminismo tá muito ligado a as universidades, né, é um ciclo às vezes até muito muito res// muito restrito, né? Agora que tá começando a sair pra pras redes sociais, Facebook, tal, mas pô uma pessoa tipo:: nos anos noventa, pede “á, quando nascer minha filha vou colocar o de Consolida G3b, tal”... acho que é é um um... um um processo assim que não teria acontecido, por exemplo, se mamãe num tivesse entrado numa universidade, né? [Pa: urrum][[não tivesse//

Consolida G3a: [[Mas porque Consolida G3b é um nome feminista?

[...]

Pa: Ixe, essa aí eu não sabia não. ((risos))

Consolida G3a: Pois taí, [Pa: pois é, é um nome cheio de de simbolismo] (inint) empoderadíssima.

Consolida G3b: Né? Nesse sentido do do// até mesmo do feminino, né?... E aí pronto. O que mais que eu tenho pra falar?

Pa: É, você se percebeu é::// como você percebe a a sua raça, como você se descreve, como você//

Consolida G3b: Á, sim. Então, nessa família, é:: ser negra é be::m, vamo dizer assim... é uma dádiva, mas ao mesmo tempo é:: u::m meio complicado. Meu pai, por exemplo, n// não acha que eu sou negra... [Pa: nossa] ((risos)) Pois é, meu pai acha que eu sou morena// morena clara, ainda. É uma coisa assim, como se eu tivesse tumado um pouquinho mais de sol, ((risos)) [Pa: sim] e até mesmo quando pergunto “e mamãe? Mamãe é o quê?”, né? Mamãe ou mulata?

Consolida G3a: Ai meu Deus, mulata não, gente.

Consolida G3b: E aí tem o mulata, esses termos, moreno, [G3a: é::] mulato, que tipo são baixas que eu não gosto, que eu:: enfim, torço o nariz, e minha família parte de pai// eu

percebo às vezes u// um certo ranço, assim, UM CERTO RACISMO MESMO... meio que disfarçado de de de quase cordialidade, assim meio de de bem-querer, assim, po::r você é morena clara, você é... moreninha, tal e coisa... como se//

Pa: O jeito de aceitar a linguagem, né? Assim//

Consolida G3b: Sim, como se isso fosse, vamo dizer assim, é:: uma:: uma coisa boa, ((risos)) [Pa: sim] quando, na verdade, é é:: muito mais a negação do que eu sou, sou negra, sou preta, então é muito difícil você crescer assim... eu nunca tive esse debate, assim, de// em casa, né? Tipo, eu até:: criancinha e tal eu nunca tinha olhado pra minha cor e tal. “Caramba, isso aqui eu acho que é cor de negro, né?” nunca tinha:: nunca tinha pensado nisso. Á, foi só quando tava crescendo e tal, quando comecei a:: entrar na adolescência, que eu percebi que, na verdade, não era assim, que, na verdade, não era moreninha clara, não, né? [Pa: urram] Que tinha uma série de de de de de coisas, de traços meus, da da minha família que me caracterizavam, sim, como negra, não só o tom de pele e tal, mas como:: traços mesmo, d// do// do meu olho, do:: da minha boca, do meu nariz e tal e coisa. De eu olhar pra minha mãe e pensar como é que nasci dessa mulher e não sou negra? [Pa: certo] Então, é um processo de reconhecimento que que se deu ao longo do tempo, até e/ eu não nasci sabendo que era negra.

Pa: Certo. Brigado. ((risos)).

Consolida G2: É, a minha história é longa, né? Porque eu tenho uns cinquenta e seis anos, então, é muita história, né? MAIS DE MEIO SÉCULO, né? De curiosidade no mundo e também de luta, né? Porque não é fácil. Nasci no interior do estado, no Juazeiro, é:: [G3a: tem que dizer o nome, gatinha] a minha família// meu nome é// sou, né, Jô Feitosa// na verdade, Jô é carinho de casa, né? Mas é Josefa, né? [Pa: certo] nome bem pesado ((risos)) e assim, eu fu// minha família é negra, minha família é negra. Minha vó, a mãe da minha mãe, era branca, mas o pai dela era preto, então [Pa: certo] eu convivi com primos claros, primos bem// bem diferentes de mim, mas que num teve tanto, assim, problema, assim, de de ficar falando que é preto, (inint) O preto mesmo que rolava era na minha casa, assim, porque eu via o meu pai// é// ele dizia// ele dizia “quando você crescer você quer ser o que?”, “Professora”, “Mas não tem professora preta.

Pa: Nossa, gente.

Consolida G2: E, assim, e a família do meu pai é toda (inint) humilde em relação à minha mãe. Minha mãe era pessoa que tinha estudado, que tinha um certo nível cultural, e e e econômico milher que o do meu pai. A do meu pai foi uma família que passou muita necessidade n// n// região de Alagoas, (inint), Palmais, Pernambuco e Alagoas, e eles eram meio que retirante, assim. Minha avó era bem índia mesmo, com uns traços assim bem de índio mesmo, assim, bem// uma mulher muito muito forte, muito é:: danada, né? E assim, ela foi criada sem mãe... ela foi criada por uma outra pessoa [Pa: (inint) tomando ponto] E assim ela... ela ela era muito segura do que ela queria, tinha muita ((risos)) muita RAIVA assim de quem maltratava, né? Os outros por conta de cor. Eu me lembro perfeitamente porque eu tinha uns tios que eram mais claros, e e/ eles diziam assim “não brinque com eles não, porque eles não gostam de você não, porque você é negra”. Foi aí que eu comecei// “que você é preta”, ela dizia, não era negro, “você é preta”. E ela me chamava de minha neguinha, (inint) ela tinha um cheiro assim muito gostoso, eu amava essa minha avó, porque ela tinha um cheiro muito bom, aquele cheiro de roupa lavada, e ela me catava e eu ficava muito tempo na cadeira com a cabeça no colo dela, e eu sentia assim aquele cheiro maravilhoso, né? Que ela// que saia dela// Já a outra minha avó eu achava ela fedida, que era a branca ((risos)) e eu achava que ela tomava pouco banho, que a roupa dela era mal lavada, né? E ela fumava um cachimbo, então as roupas dela tava sempre fedorenta. Eu não gostava, né? Eu achava que ela tinha aquele cheiro que minha vó me dizia que branco tem cheiro de azedo ((risos)) então eu vivia nessa história, né? ((risos)) Essa era minha avó, que minha vó Bela, ela era, assim, muito muito estranha, sabe? Ela ((risos)) ela banhava essa minha vó, dava banho nela, assim, ela tinha// ela começou a caducar e a minha avó bem dura, assim, bem (inint) bem esguia, bem esbelta, cabelo mu::ito fininho, assim, aquele cabelo avermelhado, aquela pele queimadinha de (inint) e ela dizia “vou dar um banho nela”, né? ((risos)) “Vou banhar ela. Jesus, vou banhar tua mãe”. ((risos)) Ela não morava com a gente, ela morava com a outra tia e um tio que ele bebia e, assim, era// dentro da casa dele era m// meio bagunçada. E aí ela chegava lá em casa pra passar o fim de semana com a gente com essa minha avó, que essa minha avó ia banhar a outra, né? E era muito engraçado, porque, assim, aí a gente dizia “vai tirar o cheiro de azedo, né?” ((risos)) vai perder a característica, né? Então assim, essa minha avó era muito engraçada, porque

tinha essas coisas e foi a partir dela que eu comecei a perceber essa coisa de branco e de preto, né? E ela também tinha fil// tinha netos brancos, né? Como na minha família, assim, a nossa família é toda misturado. E aí assim que// quando eu fui crescendo, essa história, né? De de preto, papai dizia “não//, eu queria estudar e dizia que ia ser professora, “não existe professora preta”, n// “não tem”. Eu dizia “tem, eu conheço, eu já vi professora preta” e comecei a OLHAR nas escolas quem era preto. Quando eu andava, assim, comecei a prestar atenção quem era preto, e quem tinha u//, né? Destaque. Eu tinha um professora chamada Derci e esse professor era preta, e ela, assim, era MUITO FALANTE, muita coisa// e eu escutava na sala dos professores falarem dela, porque ela era, assim, falante e metida, né? E ela estirava os cabelos, assim, e eu comecei a olhar ela e achar que eu ia ser parecida com ela, né? E aí quando quando eu fui crescendo, aí... fui encontrando outras pessoas pretas também... mas, assim, que não queriam ser pretas, assim como essas meninas, aqui ((risos)) mas elas não eram pretas, eu sempre fui preta, sempre tomei muito sol, porque sempre brinquei na rua, sempre brinquei no quintal, embaixo de muito sol. Na minha casa a gente tinha jardim, plantação de flores e plantação de verdura ampla. Eram dois quintais que meu pai (inint) com a vizinha e ele dividiu uma casa pra ser [Pa: (inint)] a outra era jardim, a outra a gente vendíamos, tanto vendíamos verdura como vendíamos as flores. Eu acordava às vezes muito cedo, ia com mamãe pra abrir (inint) das flores e eu nunca ((risos)) e assim, a gente rinha uns rituais bem loucos lá em casa, e:: e assim, eu ficava prestando atenção quando a mulher vinha// na verdade, vinham umas quatro pessoas. Uma pra pegar coentro, outra pra pegar alface, e:: sempre eram pretos e eu ficava// sempre eu fazia questão de chegar um pouco assim perto pra ver se ele era mais preto que eu... [Pa: sim] E eu achava que todo pobre era preto, porque o povo que ia buscar as verdura pra vender no mercado, sair vendendo nas portas era preto, é:: aí fui começando a ter essa essa ideia. MAS meus irmãos eram pretos e tavam trabalhando em lojas... né? Aí meu irmão mais velho, via eles, assim// eles eram mais claros do que eu, assim, também. Aí eu achava... que eles eram mais importantes, aí comecei a meio que, né, ficar me acalmando nessa história de que a gente podia ser alguma coisa, (inint) a estudar. Fui estudar, e lá na minha cidade tinha só até a// nu// num tinha faculdade no Juazeiro e eu comecei a querer sair. E e nisso, assim, o meu irmão casava e eu ficava, assim de babá, eles me usavam muito, né? Essas situações, assim, de CUIDAR de outras meninas, né? Meus sobrinhos, jogavam todinho// e assim, muitas vezes, quando eles saiam// me lembro de umas vezes que vim pra cá nessa colônia de férias paraibana e eu vim com

esses meus sobrinhos e eu fiquei assim posando de babá... [Pa: nossa] eu só comia depois que todo mundo comia, porque eu tinha que ficar com os meninos, então na hora// porque tinha outras babás, né? De outras de outras famílias, então, pegava, depois que todo mundo comia, que os pais conversavam, ficavam na mesa conv// aí a gente em// entregava os meninos e ia comer. E eu ficava muito magoada, porque eu que// eu não era babá, né? E// [Pa: era da família] Era da família, e esse meu irmão fazia isso comigo, né? E:: eu fui me dando conta que eu tinha que sair dali, daquele lugar, daquele ambiente que eu não ia crescer ali, porque todo tempo tava sempre, assim, uma coisa me puxando pra baixo, entendeu? Minha autoestima não conseguia ((risos)) sair da da altura de palmo do chão, era sempre aquela coisa perversa, sempre me lembrando que eu era preta, que eu não tinha condição, que// e, assim, na escola já via uma situação melhor, porque eu era eu era safá ((risos)) eu LIA PRIMEIRO QUE TODO MUNDO, me sentava, na escola, a professora tava dando uma uma uma explicação de matemática eu terminava primeiro do que ela, então eu ATRAPALHAVA a aula porque o meu raciocínio era mais rápido, né? Eu sempre fui prejudicada porque eu passava PESCA, porque eu queria ser bacana com as meninas, né? ((risos)) e aí, eu queria ser bacana, então eu passava pesca, eu fazia trabalho, assim, bem bacana, de/ aí tinha uma história de toda sexta-feira cantar, fazer// eu decorava poesias, assim, ENORMES e recitava. A professora perguntava “quem traz uma toalha?”, “EU”, “quem traz um bolo?” “EU”, (inint) era eu, então era chamada de bacana, né? Eu fiquei muito tempo com esse apelido de bacana. [G3a: ATÉ HOJE] Até hoje eu tenho colegas, assim, amigas, que foi da//, né? Desde a época// pequena assim, que a gente era colega, que ela me chama de bacana até hoje, porque eu era a bacana, né? A bacana, tudo eu fazia, aí fui ganhando, assim, e eu acho que as minhas amigas, elas não tinham tanto, sabe? Não tinha tanto essa essa coisa de de botar pra baixo como lá em casa. E começou a ter vontade de ficar sempre na escola, em biblioteca, sabe? Que eu saí de casa, saí daquele ambiente, então era sempre a:: a:: sabia nem o que, a gata borralheira pra ir ficar nesses lugares, porque eu tinha um certo destaque. E aí até consegui, né, fazer a cabeça de todo mundo pra vim mimbora, tinha dezessete anos quando eu vim mimbora. Quando eu saí daquela cidade, eu realmente assim... eu// parece que tinha criado asas, sabe? Que eu consegui sair de lá... E aí eu vim morar... no Pirambu, na casa de uma tia no Pirambu, uma casa minúscula. A, daquelas que me lembro hoje assim, to/ todo tempo, todo dia, eu via o mar todo dia, era uma alegria que tinha, era ver o mar. Eu dormia na sala na sala, era// tinha a sala, aí tinha um quarto, aí ti// tinha um vão assim, que é cozinha e sala de janta,



num sei o quê, aí tinha a porta, que dava pro MAR, era abaixo, assim... quintal fica (inint) e a porta, né? Era parte// daquela porta que parte no meio [Pa: sim] e assim, eu acordava muito cedo, eu abria bem devagarinho e ficava vendo o sol nascer. Era um momento assim fantástico. E, assim, essa casa eu morei pouco tempo, muito pouco tempo, porque eu:: POR VÁRIAS NOITES eu acordava com o marido da minha tia me bolinando [Pa: nossa] e aí foi uma luta pra mim sair de lá, porque minha família não acreditava no que eu dizia... e aí foi preciso que uma pessoa dizer que realmente// outra pessoa dizer que tinha acontecido isso, né? Com outro lá, da família que tinha ido passar uma temporada lá, (inint) e tinha acontecido isso também, aí foi que acreditaram, minha mãe veio e tirou, aí fui morar numa casa de freira... aí eu já estudava no Colégio Cearense, mas lá no Colégio Cearense eu sentia, assim, mu::ita mu::ita discriminação, mu::ita MESMO... Porque eu tinha colegas, assim, filhas de deputado, era gente, né? [Pa: sim] com muito poder, então, eu morria de vergonha de dizer que morava no Pirambu, que a primeira vez que eu disse, a menina “não diz pra NINGUÉM que tu mora no Pirambu, que se tu disser que mora no Pirambu, NINGUÉM vai chegar perto de você”. Preta morando no Pirambu, tu imagina, né? [Pa: Naquele tempo, né? (inint)] Naquele tempo// é, naquele tempo só tinha preto, assim, de preto, eu mesmo. Teve uma menina que chegou pra mim e disse que a primeira pessoa que ela se aproximou na vida, que era preta, fui eu... “Você foi a primeira pessoa que eu cheguei perto e que é preto, minha família não deixa chegar perto de ninguém preto.”

Consolida Pa: Meu Deus.

G2: E aí assim, eu fui// onde eu passava eu ia me destacando, o-o//

Consolida Pa: A senhora reagiu a essa fala?

Consolida G2: Não. [Pa: Ficou em choque] Fiquei em choque, né? Porque:: a gente acha que quando chega, assim, na capital, muita gente que ((risos)) // E ficava olhando// não, eu ficava procurando e não achava gente preta, não tinha, NÃO tinha gente preta. Quando você encontrava um preto, preto era da Bahia, preto num sei o quê, e aí eu comecei “vou pra Bahia” que é melhor ser preto da Bahia do que do Ceará, ((risos)) o Ceará num tinha preto//

G3a: Ceará não tem preto//

G2: Ceará não tinha preto, então, eu achava que era bacana PELO MENOS, né? E as vezes a pessoa me perguntava o que// meu jeito muda, eu sempre gostei de muita roupa

colorida, nem olha// gente chegava “menina, tu não pode vestir essas coisas”

G3a: Tu não combina, né? Com essa cor

G2: Tu não combina, tu tem que vestir um clarinho, uma cambrainha, num sei de quê, num sei// eu “não, eu quero”// pois olha, não dá certo, às vezes, pelo meu jeito colorido, eu sempre gostei de amarrar coisa no cabelo, botar// o pessoal perguntava eu dizia// é, pra não// entendeu?

G3a: achar ruim

Pa: Discutir

G2: Não, riam, na verdade, né? E aí ficou//

Pa: eles ficavam? Não entendi. Ficavam rindo da forma que//

G2: Ficavam rindo da forma que eu me vestia, né

Pa: Que é colorida

G2: E as minhas roupas também tinha, assim, eu tentava botar muito essas coisas assim, de flor, é de coisa no cabelo, porque a minha mãe aproveitava as roupas do meus irmãos homens e transformava em roupa pra mim, então eu min// as minhas blusas era as camisas dos meus irmãos, entendeu? [G3a: camisa social] E// é, isso me deixava m// eu [Pa: masculinizada] Masculinizada, aí eu dava uma arrumada, entendeu? [Pa: sim] Dava um jeito, botava uns uns broche, umas coisa bem// enfim, era meio complicado, eu tinha que dar meu jeito, né? Ser criativa e às vezes algumas pessoas olhavam, né? E gostavam e outras não gostavam, riam mesmo. Os cearense tudim de dinheiro, né? Iam nessa situação. Aí fui morar com as freira, e comecei a encontrar gente de lá, que era do Piauí, que já vi gente preta do Piauí, gente preta do Maranhão, que aí COMEÇARAM a falar das FAMÍLIAS deles, que tinha toda uma história de preto e que o pai tinha um amigo// a Valdinha, que até hoje me lembro dessa menina. A primeira preta que vi que pintava os cabelo de louro, assim, eu achava uma coisa ((risos)) mais fantástica do mundo, mas

não tive coragem ((risos)) eu achei, assim, uma coisa do outro mundo quando ela// aí nessa// nesse pensionato, assim, aí a gente// aí eu soltei a franga mesmo, foi quando eu comecei a sair, assim, com o POVO, e ver outros LUGARES, e:: me dar CONTA de que existia uma outra vida, porque até então eu não sabia como era Fortaleza. A praia que eu conheci era a pior, do leste, né? Ali ((risos)) tudo que vivi era ali uma coisa que eu gostava que ainda tinha umas fábricas de sapato, e eu passeava nessas fábrica de sapato eu olhava e era a única coisa de bacana e a praia, né? Que tinha, assim, era NOJENTA, muito fedida, tinha muito esgoto, entendeu?

G3b: ótimo (inint)

Marido da G3a: Com licença.

Pa: ó::

G3b: bixinho, foi comprar um bolinho.

Pa: Registrando que o marido dela trouxe a comida ((risos)) e está servindo a gente. Isso é muito importante. ((risos))

Consolida G3b: Isso é ouro, documenta. ((risos))

Consolida G3a: Comédia.

Consolida G2: Nesse pensionado eu me achei, né? Aí comecei a achar fantástico esse negócio de morar com muita gente de pensão, né? Aí eu virei PhD em pensão, assim, mudei muito de pensão. Acho que mudei pra cinco [Pa: pensão de Fortaleza] pensão aqui de Fortaleza. E aí fui encontrando muita gente, e aí, as// sempre muito animada e tinha pouco dinheiro, mas o povo me levava pros canto porque eu era animada. Então eu eu// eles pagavam, faziam a vaquinha pra me levar porque eu ((risos)) animava as festa, né? E assim eu fui conhecendo gente e eu fui fazendo gozação... começava a gozar de// dessa história de ser preta e eu fui levando, levando, levando, isso aí. Até conhecer o meu marido. Não aí terminei a faculdade. Na faculdade foi muito complicado também, porque eu tinha essa história, né? Essa menina que falou que era a

primeira pessoa preta que ela conversou, que ela teve contato, ela me convidou pra ir pra casa dela. Acha que eu ia? Claro que não, né? Aí ela queria mostrar que preto não era como a família dela dizia que era. N// Não tem PERIGO, nunca nesse mundo [Pa: é] E assim eu fazia parte de movimento no centro acadêmico, e e e, assim, eu ganhava muito no grito as coisa, sabe? E eu descrevia assim de bandeja na minha vida e eu fui vendo que tinha muita sorte, tinha sorte DEMAIS. Às vezes quando eu tava assim na na sala de aula e e tinha que apresentar algum trabalho, alguma coisa que eu ia apresentar e todo mundo gostava de mim, os professores, e aí eu fui, sabe? Me destacando no meio dos professores, e:: fui, assim// quando terminei a faculdade já tava empregada. Porque elas sabiam da minha vida, sabiam da minha luta e, assim, eu era muito prestativa, era muito útil, assim, pra elas, eles pediam pra mim ler livros, e depois a gente conversa// acho que ela não lia os livro, sabe? ((risos)) Eu acho que elas não liam os livros, e aí eu lia, né? E a gente ia conversar e eu ia tomar café na casa delas e era uma coisa assim bem bacana com minhas professoras, e elas sempre me mandavam viajar, representando o CA, e:: elas sempre votavam, né? Algumas representações lá da faculdade e quando tinha estágio bacana, elas me me mandavam, pesquisa e tudo. Então, comecei a ter um dinheirinho, né? [Pa: urrum] Aí fui comprando minhas coisas, já não quis mais nada da minha mãe, nada que ela me mandava me interessava mais, né? Ter outro outra estampa, assim, bacana... e:: parei mais de ser coitada... sabe? De me achar// pronto aí essa coisa do preconceito foi// melhorou assim consideravelmente quando eu terminei a faculdade, que eu já tava trabalhando, era um salário, assim, fantástico pra mim, e que disse “eu não vou mais voltar pra casa”, porque o meu GRANDE MEDO era voltar pra minha casa, viver com com meus irmão, que eram quatro irmão, né? E eu MORRIA, assim, de medo de voltar. Aí pronto, fiquei nesse trabalho, era no Ariosto Holanda, não sei se você conhece [Pa: sim] deputado federal hoje, né? E aquele homem, assim, abriu, assim, escancarou portões, assim, pra mim, né? Aí comecei a trabalhar com ele, cheguei cheguei a gerenciar projetos, pra Brasília, pra ver// foi MUITO// ele me deu, assim, uma possibilidade de crescimento enorme, até eu casar e ter tudo de novo essa coisa de ser preto. Eu já tinha até esquecido da minha cor. Aí me envolvi ((risos)) com várias pessoas, que tem uma família extremamente, assim, preconceituosa, e que ele// quando ele// e// eu não conheci a mãe dele, casei sem conhecer a mãe dele, é:: sem conhecer a família dele... e eu acho que eu tinha medo, assim, de me apresentar. Aí quando eu fui, eu comecei a frequentar a família dele, foi assim (inint) sabe? Todo mundo chegava e dizia “ela é preta, mas ela é doutora”. Tá

entendendo? “Ela é preta, mas ela é doutora”. Ela é morena as// aquela coisa, é:: de preta da alma branca, né? Preta sabida, uma nega com estudo. E eu fui ficando muito mal com essa história... e tinha algumas situações que eu achava que não me levav// que ele tinha vergonha... e eu sempre gostei de me vestir diferente, assim, muito ro// de muito estampado [G3a: colorido] colorido. Eu acho que isso incomodava muito ele. Ele comprava as roupa pra mim nada a ver, eu ia lá e trocava por duas// [G3a: era, uns conjuntinhos, nera? Uma coisa bem (inint)] clara, begezinho aí trocava, sabe? [G3a: Ai que ódio que eu disse também]. Era, aí eu ia lá e trocava por duas três roupas [G3a: colorida] do meu jeito, é. E ele não gostava, dizia “Jô, num sei o quê” e às vezes brigava porque eu fazia isso, mas aí me lembro, assim, de um dia que Zezinho, meu filho, no dia das mães, ele comprou uma bolsa laranja pra mim, que laranja era minha cor preferida, aí ele levou a bolsa laranja pra mim, eu achei fantástico, eu acho que ele tinha seis, sete anos, e percebia mais que o pai, né? ((risos)) aí assim, aí começou esse essa coisa de novo, né? De ser preta, comecei a me sentir inferior à família dele, né? Aí eu me sentia muito mal mesmo, comecei a vestir as roupas que as pessoas da família dele me dava, né? E foi muito complicado pra mim, até um dia que eu tava com meu filho, esse Zezinho, num supermercado, um supermercado, era tipo um// aqueles mercadão atacadista que tem do do// perto do... perto do mercado São Sebastião. Eu tava com o Zezinho, ele tinha uns sete anos... e eu fui faz compra e tava lá e já dava aula na universidade nessa época e tudo, e aí... o cara, o dono lá, me botou pra fora, “saia daqui, nega ruim, com com com// querendo me roubar, que sai sai sai”. O Zezinho tava no outro lugar, assim, olhando e eu mandei ele procurar é:: num sei o que foi que// alguma coisa lá que eu mandei ele procurar e eu fiquei do outro lado, olhando, né? Acho que era coisa de lanche dele, os da escola. E aí quando esse homem veio, puxando o Zezinho e também pra me botar pra fora, né? Eu fiquei MAL, esse Zezinho, os olhos DESTA TAMANHO, e eu assim, eu comecei a chorar, não tive nenhuma reação, não tive nenhuma reação, fiquei ali PARADA, não disse NADA, me tremi todinha, aí fui pra outro lugar, assim, que tinha um senhor, que as pessoas que viram, me levou pro vizinho e a gente ficou lá, eu chorando, ele me deu água e o Zezinho também do meu lado, aí quando eu cheguei, que eu contei pro Irapuã, ele disse assim “bem que eu lhe disse pra você se vestir direito e esses menino também, olhe meu filho” aí pegou assim no Zezinho// nos dois braços do Zezinho, “cê tá vendo? Num ande como sua mãe não, você ande como gente, porque você é preto, tem que andar direito”. Esse meu filho, cê num tem noção, ele só// a roupa mais barata que ele veste// uma camisa dele é no mínimo

duzentos reais.

Pa: MINHA nossa senhora.

Consolida G2: É.

Consolida G3a: Até hoje [G3: Até hoje] né? Ele tem o quê, vinte e sete, né?

Consolida G2: Vinte e sete anos... Aí assim, ficou um negócio tão complicado//

Pa: Ele ele ele ele fico// ele tem uma cultura branca, né? (inint)

Consolida G2: É, [G3a: é::] não, é. Ti::nha um tio dele, que que tinha uma filha que a filha dele era LOURA DO OLHO AZUL, e a gente mo// passou um tempo muito difícil// a situação difícil e a gente foi morar na casa deles, lá na Praia de Iracema, morava em frente ao mar, coisa linda, mas a gente num era dono, tudo que tinha lá não era nosso, a gente tava morando de favor e essa menina vinha de quinze em quinze dias lá pra casa, maltratava meus filhos, essa, Izabel, era assim mu::ito (init) [G3a: era babaca] virava empregada dela [G3a: intérprete, porque ela ela é surda] porque ela é surda-muda, né? Ela//

Consolida G3a: Aí eu tinha que i// tudo que ela queria e// eu que era intérprete, a gente passava muita privação [G2: É] de, assim// aí ela ia no mercado e comprava TUDO que ela queria [G2: Tudo que criança queria] tudo que criança gosta, [G2: Chocolate, essas coisas] chocolate, num sei o quê, pipoca, TUDO, minin, sabe? MIOJO, assim, que ela comprava, eu ficava assim olhando [G2: É] coisas que ela chegava em casa, fazia, entendeu? E ela comia sozinha. E aí eu ia no mercado ajudar ela, porque ela// porque as pessoas não sabiam LIBRAS e eu ia ser intérprete. Tinha uns dez, doze anos [G2: É], né?

Consolida G2: E assim, eu eu sofria muito quando eu via isso, né? Pa// minhas filhas passando por isso, nessa época que num tinha mais tanto, mas ELA, que já tava quase mocinha, vestia as roupa dela, as roupas que ela queria dar, e tal, e sim, ela tinha uma tia, a tia Lalá, que que proporcionava todo esse desmantelo, e eu ficava nessa casa, ficava muito mal, a nossa situação tava ruim, então o que eu fazia? Eu estudava, né? Eu

estudava, assim na minha época na minha época a gente fazia uns curso de pós-graduação, aí se tivesse é “Didática do Ensino Superior”, você já dava aula numa universidade, então eu dava aula nas universidades e comecei a conversar isso com uma colega minha, ela “Jô, sai disso”, ela começou a dizer “Sai disso, tu vai prejudicar tuas filha, sai dessa relação”, aí começou, né? “Ele não te dá valor, num sei o quê”. Aí ele começou a// chegou assim uma vez no auge das nossas história todinha, ele chegou pra mim e começou a sair sozinho, né? Aí uma vez ele disse pra mim que as pessoas pensavam que a mulher dele (inint) num era igual a mim, uma pessoa alta, loura, bonita... ((risos)) Aí eu disse, pronto, tá na hora, né? [Pa: Que violência, violência] Na hora de sair, depois de muito, muito, né? [G3a: (inint)] Hoje// aí quando eu saí dessa história, quando eu le// quando eu tive a Consolida G3a, que a gente foi passear na casa da a vó dele, e// [G3a: Vó Amerinda] Vó Amerinda, ela tirou a fralda da Izabel pra olhar// porque, assim, ela (inint) clarinha, pra olhar se ent// se na na na bunda tinha aquela marquinha [G3a: era] porque ia ser preta, e ela, [[quando eu cheguei no quarto, ela tá//

G3a: [[Tem uma foto que ela tá MU::ITO fechada, me segurando, assim, bebê, acho que é uma das fotos de criança que eu mais gosto, assim, porque ela tá extremamente incomodada comigo [G2: É, (inint)] entendeu? E eu gosto que ela se incomode, assim.

Pa: Urra ((risos))

Consolida G2: E ela assim, é branca [G3a: Era] do olho claro, pra mim isso nunca// e e esse foi muito complicado, sabe? Agora eu tinha uma pessoa que me// que me valorizava muito que era os filho dela, tio Maurício e tinha o o o nenezinho, que eram duas pessoas, assim, maravilhosas, que nunca assim em nenhum momento, eles, assim, fizeram nada contra mim, mas também não derrubaram isso, entendeu? Ele chamava// o Maurício chamava o Zezinho de negritinho, num sei o quê, [Pa: É] né? É:: chamava a Consolida G3b de bifinho, “Venha cá meu bifinho” mas o Zezinho era negritinho, né? Assim, en// enfim, e eu fui criando assim, meus filhos e dizendo pra eles que eles eram pretos, que elas eram negras, que eles nã// não pu// não não se não se incomodassem que tinha espaço pra negro, porque eu dei certo e que fizesse fizesse tudo que fosse possível, pra não é é deixar que isso fosse um empecilho, pedra no caminho, né? E assim foi, o Zezinho era// eu sempre achei o Zezinho mais incomodado,

talvez por conta disso, e eu nunca falei disso com ele, NUNCA nos falamos sobre isso. Nunca. E ele foi crescendo ouvindo o pai dele dizer isso, “se arrume”. Ele ia pro banco, “se arrume, cê vai pro banco, pra não confundirem você com ladrão”... Ele garoto assim, catorze, quinze anos, né? Então assim, o fato de ele hoje// ele vem passar férias aqui, ele traz dez pares de sa//de sapato e sapato, tênis e chinelo, ele traz dez pares, ele traz cinquenta camisas, ele traz// [Pa: nossa] e [[só// vaidade.

[[**Consolida G3a:** E fora essa vaidade assim, eu acho que também tem a questão do das posses, do CARRO [G2: do CARRO é] ele troca de carro com frequência MUITO GRANDE [G2: muito grande] muito grande mesmo [G2: Ele, assim, ele ele trabalha MU::ITO] é só pajero, carro importado//

**Consolida G2:** Carro importado, tudo dele é muito bo::m, ele trabalha feito um condenado, ele tem vinte e sete anos, mas hoje ele é empresário, assim, tem uma empresa, é:: cresce mesmo. Cada dia mais, tudo que ele pega se transforma em ((risos))// ele assim é muito muito vivo, e assim, é uma coisa dele ser rico, tendeu? E respeito que que ele atribui muito assim essa questão do respeito a as posses, né? Porque foi assim. E e hoje eu tenho assim uma uma// hoje não tem mais, né? Isso acabou, partiu tudo isso depois que eu me separei, quando eu me separei, foi a coisa melhor que aconteceu na minha VIDA, nesse sentido que eu me libertei totalmente dessa família, que me massacrava, quer dizer, já era segundo massacre, porque foi em casa primeiro, o meu segundo, né? Aí, pronto, digo “vou parar com isso”. Porra, onde eu chego, chegar num espaço acadêmico, eu já tava tendo uma uma uma certa visibilidade, respeito no meu ambiente de trabalho, é:: uma pessoa querida e eu, pô, porque que vou ficar nesses// né? Com essas pessoas, que só fazem rir de mim, que só fazem me recriminar, porque eu uso isso, porque eu sou po// mi// minha sogra me chamava de muquira [Pa: olha] “Tu é muito muquira”. Muquira essa isso, de eu ganhar um presente bom e lá não me adequar na roupa e trocar por dois, três que eu, né? E ela me chamava de muquira. “Tu tu é muquira”. E assim, eu fui e e como me// meus filhos sofriam com esse povo, eu fiz questão de não não motivá-los a procurar. Acho que essa daqui tem dois anos que viu a vó//

**Consolida G3b:** Também, vi minha avó no meu casamento [G2: É] que eu tinha que convidar ((risos)).



**Consolida G2:** Tinha que convi// então, assim, [G3a: (inint) confusão ((risos))] a gente não faz questão// é, não faz questão, eu não tenho NENHUM relacionamento com a família dele, nenhum. Eu sei que tem pessoas, assim, que falam bem de mim, que eu encontro. “á, você é tia// outro dia até achei engraçado, “Á, você é tia de Verônica Acioli” eu “Verônica Acioli?” “Sim, Verônica”, “Á, sim, é ela//” [G3a: fui casada com o tio dela] fui casada com o tio dela. Aí, ela ela ela é defensora lá [G3a: é] no Piauí. “Á, pois, menina, ela é louca por você, minha tia falou tanta coisa linda de você, num sei o quê” e eu fico na minha, entendeu? [Pa: urrum] aí hoje, assim, eu sou uma profissional muito segura do que eu faço, eu não tenho medo, assim, de mais nada// porque também a gente vai envelhecendo e a gente vai ficando BEM, sabe? Eu gosto de viajar sozinha, eu viajo só, eu encontro... [G3a: viaja mu::ito] trezentas pessoas, duzentas pessoas, me relaciono com todo mundo, não tem problema, não tem barreira de língua comigo nem nada ((risos)) vou pra todo canto, me resolvo, não me sinto mais incomodada em espaço algum, né? E:: e:: faço, assim, da minha vida hoje, assim, uma religião BOA. Eu quero muito, assim, que que as minhas filhas é::// por exemplo, a Maria Izabel é a minha avó, essa vó linda que chamava a outra de azeda ((risos)) e é verdade, porque ela e// porque ela// quando eu li a história de Consolida G3b eu fiquei assim, “Meu Deus, um dia que eu tiver uma filha eu vou botar o nome dela de Consolida G3b”, né? Eu era solteira ainda, mas quando eu casei, que a Consolida G3a vinha, aí que eu soube que era menina e tudo, eu disse “vai ser a Consolida G3b”, aí ele “Não, esse nome é horrível, nome de remédio, pessoal vai perguntar ‘esse remédio serve pra quê?’ num sei o quê, num sei o quê” ((risos)) aí todo mundo na família, né? (inint) num sei o quê, aí eu fiquei meio assim, aí era menina e eu podia botar o nome, então vamo botar o nome Maria Izabel? Né? Maria Izabel fiquei lembrando da minha avó, vó né? Assim, fantástica ((risos)) e eu aí// ficou né? A Consolida G3a. Aceitamos a Consolida G3a. Aí quando veio o Zezinho, ele botou o nome do Zezinho, né? Que o Zezinho ODEIA, né? Porque ((risos)) ele dizia quando era pequeno “mãe, por que não botou meu nome de James?” ((risos))

**Consolida G3a:** James era melhor, né?

**Consolida G2:** É. E aí assim, [G3a: americanizado] depois que eu saí dessa relação, assim, eu cresci muito, muito mesmo, parece que todas todas as torneiras da minha vida, sei lá, as comportas, tudo se abriu. Foi muito fácil, porque, assim, eu me aceitei, aceitei

minha família, né? Eu senti// me senti a DONA da minha família, sabe? Quando eu fiquei só foi muito difícil, porque eu tava ainda muito... achando que (inint) alguma coisa com eles, com ele e com a família dele, que eu não tinha ninguém aqui. Eu nunca tive irmão aqui, nunca tive ninguém, sempre fui só. Então, eu me apeguei terrivelmente a tudo que era deles, a cultura deles, TUDO as// era deles, tendeu? Nunca fiz nada, por minha casa não era minha, eu não botava nada na minha casa... porque tudo era ele, era a família dele, era a mãe dele, que chegava “Ô, isso aqui é assim, isso aqui é assim”. Era o piso da minha casa, era a (inint) tudo deles. Então, QUANDO eu saí dessa relação, pra mim foi, assim, é// eu// [G3a e Pa: Libertador, né?] libertador, né? Eu comecei a comer o que eu queria, comecei// tudo dentro, né? das minhas necessidades e de acordo com o meu meu gosto, foi a meu bel prazer, assim... de ter// foi quando eu comecei a melhorar financeiramente, porque eu não eu não tinha// minha conta bancária, eu não administrava. Eu NÃO TINHA meu dinheiro, eu não era dona do meu dinheiro, eu sempre botei o dinheiro nas mãos dele, que aí ele botava onde ele quisesse, no hotel, nos bens, nos negócio dele, e eu... [G3b: o fusca] é ((risos)) eu o fus// eu dizia “” ô meu Deus, eu queria ter pelo menos um fusca” aí um dia ele comprou um fusca. Ele disse “ô, comprei um pelo menos pra tu” ((risos)).

**Consolida G3a:** Não, aí ele depois chegou “ei, Jô, cadê a chave do fusca?”, “por quê?” [G2: á, sim] “não, porque eu troquei o fusca numa [G2: numa mercearia] numa mercearia.

**Pa:** Sem combinar nada?

**Consolida G2:** Nada. Chegou ca// “Cadê a chave do fusca?”, aí levou e trocou numa mercearia. E aí pronto, depois// aí todo o meu dinheiro ele começou, né? A confiscar, confiscar, confiscar. Aí, QUANDO a gente ficou sem nada nada que os coiso dele foi tudo abaixo, né? Que a gente foi morar na casa desse tio dele, aí ele resolveu controlar o dinheiro da casa, dele que// ele não trabalhava, mas o dinheiro que entrava, ele ele... [Pa: administrava] administrava, assim, com mão de::, sabe? De aço mesmo. Ele tinha um caderninho, assim, que ele botava tudo que saía, TUDO, assim, se ele comprasse uma caixa de fósforo, ele botava “dia tal, comprou um caixa de fósforo”... aí quando foi uma vez, no final do ano, né? Porque só eu trabalhava, este apartamento era meu, eu comprei quando solteira, aí o aluguel do apartamento e o meu salário que era deste tantinho, aí

era o que// a gente vivia desse dinheiro. Aí ele pega e faz um negócio desse, segurava. Chegou o décimo terceiro no final do ano, né? Eu disse “eu quero dez reais, pra pag//”, “por que você quer dez reais?”, “não, porque eu queria ir na rua”, “mas dez reais é muito dinheiro, tal, uns dois frangos num sei o quê”, fiz lá umas contas e vi que não dava não. Aí, eu “isso é uma porra”. Aí comecei, né? “Te// filho dessa, filha daquela, fica aí de bunda pra cima, e eu dando o gás, botando dinheiro dentro dessa casa, chega num momento desse, eu num posso pegar o meu dinheiro, que eu trabalhei e ir na rua?” aí ele foi lá dentro, aí eu disse MUITA coisa MESMO, botei pra baixo mesmo, aí fui lá dentro, aí quando voltou, vi que ele tinha chorado, aí eu fiquei muito mal, né? Fiquei péssima, porque eu tinha feito o homem chorar, aí lá lá lá, aí eu disse “não”, aí ele disse “eu sei, eu te entendo, cinco num dá não?”, aí eu disse “me dê”. Aí peguei esses cinco reais e eu fui pro centro da cidade, eu entrei na// numa loja Esquisita, calcei um horror de sapato, na Marisa, Riachuelo, e e e num comprei absolutamente NADA, voltei n// com esse mesmo cinco reais e aí entrou de novo no caixa... Aí assim, ele tava em depressão, ele, assim, ele realmente tava ruim, porque ele ficou com a perna toda chagada, com (inint) ela abriu assim a perna de um jeito que era uma chaga só a perna dele. Ele passou uns momento ruim também, né? Que foi assim um momento difícil da vida da gente, sem dinheiro, muito complicado mesmo. E aí ele foi melhorando depois, né? Aí eu consegui... aposentá-lo porque ele tinha dinheiro a uma aposentadoria especial, aí a gente acabou que aposentou que ele era técnico de texto, e aí eu sei que eu fiz um empréstimo, sabe? Pa// pa aposentar, e ainda pedi um dinheiro à família dele, e é// fez uma vaca e acabou que ele se aposentou. Aí ele foi melhorando, que a autoestima também com dinheirinho// aí ele foi indo, foi indo, comprou o hotel, né? E e EU AJUDANDO, eu ajudando, aí eu também comecei a dar aula, e aí... melhorou muito a situação da gente. Aí quando melhorou, piorou o resto, né? E aí começou a se envolver com outra mulher, e aí tinha aquela coisa da humilhação, de num parar em casa, de dizer “sim, e daí?”, “e aí o que você vai fazer?”, um dia eu fiz, né? Mandei embora, no dia dos pais, vou embora. E uma das coisas que eu nunca, que eu nunca, assim, falei pra Consolida G3a, mas, assim, que foi muito muito cruel pra mim foi uma vez// foi esse// foi justamente nesse dia// ali foi o o ápice da história, porque ele// eu era tão insignificante, por exemplo, a gente saía e ficava// Consolida G3a já tava assim mocinha, ficava botando assim aquele corpo// porque assim, ele saía com Consolida G3a na frente, assim, abraçada da Consolida G3a e eu ficava com o Zezinho e a Consolida G3b atrás, né? Esse dia dos pais// á, aí teve um// deram um um brinde, sei lá, quem fizesse uma

frase pro pai, uma coisa assim, e a Consolida G3a fez uma frase melhor, aí chamaram a Consolida G3a pra// [G3a: num palquinho (inint)] num palquinho pra receber o presente e dar pro pai. Quando a Consolida G3a saiu, que levantou, o pessoal que tava na mesa vizinha disse “á, e e é// valia, e é filha?” e eu achava que eu tava ficando louca, porque eu pensava que// eu eu eu olhava assim, eu achava que ele tava VENDENDO a imagem [Pa: de casal] de casal ou entendeu? E eu começava a ficar doida, disse “isso não existe, eu tô ficando louca, eu sou louca, isso é coisa da minha cabeça”, né? E quando eu// quando a// esse comentário// quando eu ouvi esse comentário, aí a ficha caiu, quando eu cheguei de noite com ele, em casa, ele tinha bebido, e foi um dia, assim, horrível, eu mandei ele embora...

**Pa:** Que ultrapassou todos os limites//

**Consolida G2:** Á, eu ia ficar louca, [Pa: É] eu ia ficar louca, entendeu? Então, assim, você// pra você se libertar, né? Dessas situações// tudo isso passa. “será que eu vou ficar bem? Eu sou preta, eu sou num sei o quê”. NÃO, eu saí com uma mão na frente e outra atrás, eu passei três meses da minha vida sem ver um tostão dele, passando mesmo a pão e água lá em casa, passava dias e dias a gente comendo, assim, uma tristeza, mas eu tava lá, me segurando. Não fui atrás, não, sabe? Segurei mesmo a onda, até quando passou tudo, mas foi difícil e:: e e depois eu me descobri com uma pessoa tão valiosa, gente tão valiosa, num tinha cabelo ruim, num tinha ser negra, num tinha não ter família, não. Sabe, eu superei absolutamente TUDO que me amarrava, e é isso que eu passo muito pras minhas meninas, [Pa: sim] eu passo muito isso pras minhas meninas. Quando, assim, eu vi a Consolida G3a se envolvendo com o [ marido da Consolida G3a], branco (inint) a família [G3a: vixe] dele, me passou um filme na cabeça. Disse “não, ela sabe se cuidar”, ela sabe.

**Consolida G3a:** Á, mas teve uma história. Chamou o [marido da Consolida G3a], “sente aqui”. Vamo sentar [**Consolida G2:** foi ((risos))] aqui nós três. Ó, ói, você tá tirando a minha filha DA CASA DELA, PRA FAZER O QUÊ? QUE QUE VOCÊS VÃO FAZER? VÃO CASAR?” [Consolida G2: É]. “COMÉ QUE VAI SER?” [Pa: nossa] foi, foi um// uma encostada BOA na parede [Consolida G2: né?] porque é// também// teve uma questão difícil na minha história, minha história não foi aquela coisa que acontece com todo o mundo [G2: Agora vou deixar ela falar, tá bom?] A a minha

história não foi aquela história que é pra TO:/:/ que acontece com TODO mu::ndo, num fui no tempo de todo mundo, eu fui no meu tempo, e isso me deu... fo// essa minha escolha de fazer o meu tempo é:: me deu muita dificuldade, assim, rendeu muitas dificuldades, né? Vamo contar do começo, né? ((risos)) meu nome é Izabel, nasci em oitenta e oito, dessa mulher maravilhosa chamada Jô, ((risos)) é... então, assim, eu me lembro de quando era criança, bem criancinha mesmo, pequenininha, da gente morar num apartamento que (inint) né? A gente tinha uma condição financeira booa, tinha escolinha legal, tal, tinha babá pra cuidar de mi::m, uma vida financeira, assim, é:: agradável, sabe? Tudo tranquilo... né? E:: enfim, não me sentia diferente, assim, de vez em quando que tinha umas meninas no prédio, nera, mãe? Que// a Lorena, era Lorena, né? [G2: e ela era preta também] e ela era preta [G2: da Bahia] e ela// [G3b: da Bahia] ((risos)) preta da Bahia [G2: preta da Bahia] e ela// e ela:: reproduzia racismo, tipo, comigo, [G2: era] era [G2: ela chama de neguinha do Pajeú] neguinha do Pajeú, [G2: por causa da lata de óleo] tinha a lata de óleo, né? Pois era, e tipo assim, aí ela pegava um// é// vinha pentear meu cabelo, né?[G2: (inint) cabelo liso] E meu cabelo era cacheado, não, era era era feito cacho// aquele cachooo fechado, né? E o dela não, cacho pequenininho, nera? Aquele cabelo o// só sei o// [G2: bombril que (inint) chamava, né?] É, o quatro cê, né? [G3b: quatro cê] é ((risos)) termo técnico. É o quatro cê, mas assim ele é um cachinho// ele é m cachinho bem pequenininho que você não penteia, porque de// desfaz e só fica alto, não fica com v// com aquela aquele volume desenhadinho bonitinho, né? E aí ela pegava e puxava meu cabelo, uma coisa que depois me vi fazendo com a Consolida G3b [G2: ((risos)) era] nera? Umas brincadeiras que eu aprendia com ela, ela que// depois eu comecei a fazer co// quando eu tive quando eu tive a Consolida G3b ((risos)) É porque assim, quando a Consolida G3b nasceu, quando a Consolida G3b nasceu, eu tinha seis anos, aí eu me lembro de ir pra escola, todas as tias da escola escreveram na agenda pra mamãe “Parabéns pela chegada da Consolida G3b, num sei o quê” e assim, “minha irmã chegou, minha irmã chegou, meu Deus”, uma coisa. E aí pra mim, assim, era// eu era eu era sempre a mãe da Consolida G3b, eu me sentia a mãe da Consolida G3b, e ela chamava, ela chamava// teve um tempo que ela chamava de “mamãe pequena”, a mamãe grande e a mamãe pequena, enfim, aí, é:: num sei, tinha essa coisa dessa menina, mas eu num... num identificava negra, num sei se eu// eu acho que eu acho que eu comecei a me identificar negra a partir dessas// que fiquei maiorzinha, quando// eu acho que foi a tia Lurdes [G2: Ágata?] não, a tia Lurdes que chegou uns dias passar as férias no Juaze// ô// é, foi no Juazeiro, ela disse pra mim

“olhe, você é preta, você tem que andar arrumada, tudo, muito bonita” e ela não era assim, né? [G2: é] e ela era notada porque ela MUITO bonita, entendeu? Então ela dizia [G2: ela é preta] “Você tem que andar arrumada, bonita” e ela era preta, e tipo assim, eu acho que ela tava falando pra ela pra ela criança, né? [G2: urrum] e:: daí, enfim, eu me lembro muito disso, e ela dizia “ o que você fizer, você tem que fazer melhor que TODO MUNDO, que é pras pessoas NOTAREM VOCÊ, entendeu? As pessoas não te ignorarem. Você tem que ser tão boa, que as pessoas NÃO POSSAM lhe ignorar”. E, assim, eu vejo muito isso na minha mãe, né? A a mãe tem essa história MUITO MASSA de superação dessas dificuldades e tal. Mas eu vejo também uma... uma obrigação em ser forte muito grande, MUITO GRANDE. Por exemplo, hoje em dia, é, você não precisa ser tão forte, você pode tá em alguns momentos fragilizada e vulnerável e dizer pra gente “preciso de ajuda”. Mas ela não diz. Por quê? Eu acho que é uma:: uma:// algum tipo de herança desses tempos, assim, sabe? Eu sinto isso comigo também, às vezes, eu já passei por muita coisa. É, como essas coisas mudou o nosso emocional, o nosso a nossa o nosso psicológico mesmo, sabe? É como tava falando daquele texto que eu tinha lido, é:: nós negros não morremos só de tiro, né? Essas feridas emocionais causam um estrago muito grande, né? Uma autoestima muito baixa, quando eu era criança, tinha os dez, doze anos, essa época dessa minha prima loira de olho azul. A gente dizia, olha, nós somos prima// eu dizia “nós somos primas”, né? E as pessoas não acreditavam, tipo assim, como se eu fosse uma// tipo de babá dela, e nós tínhamos a mesma idade, tendeu? Os amigo// tipo, tinha os amigos do bairro e aí quando ela chegava, ela ela// as as pessoas parecem que esqueciam que e vivi sempre naquele bairro e parecia que eu era// tinha vindo com ela pra ser babá dela, entende? Eu não sei se explicar ((falas ininteligíveis)) era muito:: muito ruim essa história do supermercado e não poder// é:: ver as coisas que ela consumia, e não poder consumir, e, sabe? De alimento mesmo. Eu me lembro que essa minha tia, ela não, ela não dizia pra Lara, essa minha prima, não fazer isso. Ela esperava ela virar as costas, dormir, passear, fazer alguma coisa, aí ela tirava assim do baixo, assim, de um coiso “olha eu guardei um pedacinho pra ti” e, sabe? O que sobrou aí eu era autorizada a comer, entendeu? Isso era muito ruim. E também outra coisa que me me incomodava muito era essa questão da família do papai, que quando ia lá pra casa, eles “á, você é antissocial, num sei o quê”, por quê? Eu me trancava no quarto, eu num queria ter contato com eles, que no ia que eles tavam lá em casa, num domingo como esse, a minha mãe ia pra cozinha, eles ficavam na varanda bebendo, e a minha mãe me chamava “olhe, vai lavar a louça, vai

levar isso aqui pro teu tio”. “vou não” e a gente pegava brigas GIGANTES por causa disso, porque eu não queria servir. EU NÃO QUERIA SERVIR. Eu tava na minha casa, domingo queria ficar no meu quarto, escutar música, sei lá, fazer qualquer coisa mas não queria tá servindo os outros, né? Eu também às vezes que essa quest// essa questão da vaidade também em mim, eu puxei um pouco// não tanto, não tão exacerbado quanto quando:: [G2: o Zezinho] o Zezinho, mas eu me sinto, assim com uma meio que obrigação, duma vaidade, duma coisa, mas eu acho que tem melhorado. Por exemplo, quando eu vou, teve um tempo que eu fui fazer as unhas no salão e as meninas diziam “Pinta uma francesinha que fica bem em ti, um branco, um bege, num sei o quê”, né? Aí eu dizia “não, eu quero vermelho”, “vermelho na tua cor não fica bem”, “mas pode botar”, mesmo esse salão aqui em frente teve um tempo desses que eu alisava o cabelo, né? Aí eu deixei de alisar o cabelo e fui cortando o liso pra ficar o na// natural que eu nem me lembrava como é que era, eu só via nas fotos de criança, né, (inint) cabelo de criança. Aí eu fui no salão aí eu disse “olha, eu quero”// pesquisei no celular “olha, eu quero esse corte aqui”, “no seu cabelo não vai ficar bom, é volumoso”, “eu sei, eu quero esse corte, eu QUERO que fique volumoso” “á, mas não vai ficar bom, você não vai gostar evai voltar aqui. Eu não vou cortar esse cabelo e não sei o quê, não sei o quê”. Aí, eu não cortei o cabelo com ele, então assim, até pra gente ser vaidoso é trabalhoso, entendeu? Porque a estética negra não é a es// igual à estética branca...

**Pa:** Parece que tem um padrãozinho que já combinado, né? [G2; G3a: É] um moldezinho feito que aceito// tava dizendo assim, “tem que tem que// vala me Deus... nossa.

**Consolida G3a:** não, tipo, tem o padrão, aí você é negra, você não tá nesse padrão, você se lasca todinha pra tá nesse padrão, pra entrar nesse padrão, e você tenta se aproximar ao máximo, só que NÃO IMPORTA O QUANTO VOCÊ APROXIMAR AO MÁXIMO [G3b: você sempre vai ser negra] você sempre vai ser negra, não vai tipo, né? Não vai passar, não vai mudar. E eu assim me lembro que eu teve uma época que eu alisava tanto o meu cabelo que o meu cabelo caiu, tu lembra, mãe, meu cabelo caiu aqui do lado, ficou lisinho assim, lisinho assim, eu pensei “meu Deus do céu, nunca mais vai crescer”. [Pa: nossa] Nunca mais ia crescer meu cabelo. Eu fiquei assim apavorada. “Não, eu não vou mais fazer isso, e nessa época mamãe já tinha também deixado de alisar, nera? Ela “vai menina, deixa esses cabelo natural, num sei o quê” me deu mó força e tudo, e eu fui lá e na época eu trabalhava numa concessionária e eu era a única

negra que vendia. O resto era tudo branco, loiro. Então os homens brancos, também e eu tinha que tá no padrão. Teve uma época também que tava crescendo a raiz e eu não queria, né? Mais fazer, eu arrumei num coque, aí o dono chegou pra mim e perguntou “você é lavadeira? Aqui a gente não contratou lavadeira não, a gente contratou VENDEDORA. Se você quiser ser VENDEDORA//” [Pa: gente, que coisa horrível] Aí eu fiquei e tá bom, né? Aí tipo, eu tinha que todo dia ir, acordar mais cedo, pra poder fazer uma escova, porque não era definitivo, fazia escova e tal, pra poder chegar lá naquele padrãozinho que a galera queria. E e, assim, quando eu era adolescente, teve essa coisa toda da separação dos meus pais, que foi EXTREMAMENTE doloroso pra mim// acho que pra todo mundo num foi, num foi tranquilo pra ninguém, né? E::, assim, é:: foi mu// foi desestruturador assim pra mim, num grau assim que por mais que a mãe, que a mãe tenha se esforçado ao máximo pra tentar segurar as pontas, e você via como ela tava se esforçando, eu tava numa situação horrível, e aí eu tinha um namorado na época, engravidei com dezessete anos de Vinícius, é:: um mês antes de fazer dezoito anos. Foi uma situação bem complicada e tal, e aí na época eu quis porque quis casar e tal, era um menino negro, e aí eu queria porque queria casar, porque eu queria, tipo, consertar as coisas. Eu achas que o casamento ia:: tipo:: [Pa: sim] arrumar a história que começou errada, entendeu? E:: foi um um... uma situação bem complicada, eu saí de perto da minha mãe, fiquei mais pra perto do meu pai, né? Na época eu morava perto dele, trabalhava com ele ainda, sabe? Via situações super problemáticas dele, tipo, por exemplo, ele tinha um relacionamento com uma mulher negra que ele NUNCA assumia... tipo, acho que eles tinham uns quinze anos, assim, se relacionando, assim, mas não assumia.

**Pa:** O teu pai?

**Consolida G3a:** Sim, com uma pessoa do do local onde ele trabalhava.

**Pa:** E e mesmo// e mesmo ele tendo vivido com tua mãe?

**Consolida G2:** Ele começou com ela, quando e// quando a gente tava [G3a: foi] junto. Eu me separei também por conta dessa história.

**Consolida G3a:** É, quando eu tinha uns doze anos, eu comecei a trabalhar com ele. E aí



nesse local de trabalho, ele tinha essa mulher... e aí eu chegava em casa sozinha e minha mãe perguntava “Cadê seu pai?” e eu dizia “não sei”, porque eu REALMENTE não sabia [Pa: Sim]. Ele não tava mais lá no hotel... e eu via uma// toda uma movimentação diferente e tal, mas num tinha certeza. Ficava entre a cruz e a espada. Eu vou entregar meu pai? Eu vou ficar contra a minha mãe? Eu vou fazer o quê? Então foi uma situação MU::ITO ruim pra mim. Eu às vezes eu falo que nessa época eu fiquei órfã temporariamente, assim, porque é:: a minha mãe tava extremamente magoada, fragilizada. Meu pai achava que eu dizia tudo pra ela... enfim, foi horrível, foi muito ruim, muito ruim, muito ruim... num grau, assim, que eu sei nem explicar. E aí eu casei, né? Tive o Vinícius e tal e fui trabalhar, então nesses locais de trabalho, eu sofri MU::ITO, assim, essa questão é:: do preconceito e tal, eu sabia que eu eu eu... tipo:: eu não fiz ENEM, eu não fiz vestibular// eu fiz ENEM uma vez. A única vez, eu passei e entrei na faculdade, porque eu achava assim que eu ia fazer pra quê se eu não ia passar? A minha autoestima tava tão baixa, eu me sentia muito mal, porque minha mãe SEMPRE falava pra gente, ela sempre trabalhou muito pra gente ter estudo, ela sempre foi muito exigente com os nossos estudos e tal. A gente estudou em colégio militar, que também é bem rigoroso, entende? E aí quando chega o terceiro ano, eu engravidado... aí foi muito// no começo do terceiro ano, entendeu? A última prova que fiz da escola foi no dia sete de janeiro já passando o ano, né? Porque fiquei de recuperação, no dia dez de janeiro, Vinícius nasceu. Três dias depois, então assim, foi complicado, entende? Aí fui trabalhar pra cuidar do menino. O pai do Vinicius me deixou e tal, e aí:: trabalhei de recepcioni::sta, de// subempregos, assim, que eu vi que minha mãe NÃO TAVA// tipo assim, ela tava decepcionada, ela pensava, poxa, eu me esforcei tanto pra minha filha não// ter as mesmas oportunidades e tal. E aí pronto, aí quando foi dois mil e treze, resolvi estudar, né? E aí eu trabalhava nessa concessionária e tinha duas horas de almoço, e aí eu estudava nessas duas horas de almoço e também fazia um cursinho pré-vestibular que é da faculdade de direito e é aos sábados e domingos, ao final de semana, o cursinho Paulo Freire. E aí eu fiquei fazendo cursinho lá e estudando na hora do almoço e pegando TD e material da internet, essas coisas, e aí quando foi em Julho, fiz um concurso pra prefeitura do Eusébio, passei. Aí eu “EITA, iá aí, eu acho que esse negócio aí de estudar vai dar certo” ((risos)) “parece que// pode ser que dê certo isso aí”. Aí eu fui, “vou estudar”. Aí pronto, ficaram sabendo lá na:: na:: concessionária, me demitiram, porque eu tinha sido aprovada no concurso... aí quando foi no finaldo ano, fiz ENEM, aí passei// eu fiquei tão atônica que eu fiquei “mãe, olha aqui, tu acha que

eu passei mesmo? Essa lista é dos que passaram? Porque pode ser das que NÃO passaram, né? ((risos)) eles podem tá confusos. Vê se a grafia do nome é// tá correta, porque pode ser outra Maria Izabel” (Pa: pode ser, né?) ((falas ininteligíveis)) eu ainda não acreditava//

**Consolida G2:** não vai dar certo, não vai dar certo. “Minha filha, nós tamo fazendo matrícula” ((risos)) [(inint)]

[[**Consolida G3a:** Porque pra mim, pra mim era uma coisa tão DISTANTE... sabe? Eu entrei numa faculdade é:: em dois mil e catorze, eu tive o [filho da Consólida G3a] em dois mil e seis. Eu passei TODOS ESSE ANOS SEM ESTUDAR, né? Então, eu pensava assim, que não dava mais tempo pra mim, que eu tinha dado errado mesmo, que eu tinha sido a filha que tinha dado errado e tal, e é:: eu tinha que aceitar o meu papel de ovelha negra mesmo e:: pronto e nisso a Consolida G3b já tava na faculdade, tipo, a minha irmã seis anos mais nova já tava na faculdade e eu ainda não tinha conseguido chegar na faculdade. A Consolida G3b entrou no segundo ano, num foi?

**Consolida G3b:** Foi, no segundo ano.

**Consolida G3a:** Entrou pra letras, aí depois pra psicologia [G3b: Isso] aí depois entrou de novo// [G3b: é, eu não completei o ensino médio] vo// é, aí eu pensei “meu deus do céu, não vou dar certo mesmo não”. Aí... enfim, essa entrada na faculdade foi mu::ito significativa pra mim, entendeu? De autoestima, e, sabe? Eu tinha pensamentos que não eram muito compatíveis com as pessoas com quem eu me relaciona::va, opiniões, entende? Tipo, essa coisa de bandido bom é bandido morto, num sei o quê, sei lá. E:: dentre outras opiniões que eu tinha e as pessoas que// com quem eu convivia não tava batendo, eu me sentia sempre um peixe fora d’água, sabe? Aí na faculdade, no curso que eu acho que escolhi bem, nas Ciências Sociais, na UFC, eu sinto que// eu me sinto pouco mais alinhada com o que eu quero fazer pra minha vida, mas ainda assim eu vejo mu// pouquíssimos negros lá. Dois mil e catorze ponto um foi a primeira vez que entraram por cotas, né? Então, assim, tinha meninos lá, do turno da manhã, principalmente, que era gente que “Á, eu vo// eu acabei de voltar do intercâmbio, num sei o quê, num sei o quê”, contando um monte de história, falando alemão, num sei o quê, os meninos tudo se passando lá e tinha um// outros meninos que vinham de escola

pública, sabe? Professor dizia “você viu essa matéria em história?” ela dizia “não”, entendeu? “Não, na minha escola a gente não viu isso não”, sabe? Então, assim, aí é muito conflituoso ainda essa questão lá na universidade. E por exemplo eu tive uma situação em sala de aula que me chateou muitíssimo. Uma aula de antropologia, aí a professora foi falar de uns debates mais pós-coloniais, tal, umas coisas mais modernas e aí ela levou... um texto que falava sobre... era uma... na verdade era um debate que foi transcrito num texto, e era uma mulher negra e uma pessoa indígena e um pai de santo falando como eles não gostavam de que os antropólogos viessem, tirassem a cultura deles, transformasse num artigo e desaparecessem [Pa: sim] e aí, enfim, o artigo falava muito sobre isso, e tal, falava sobre como os antropólogos às vezes entendiam errado as coisas que as pessoas falavam durante as entrevistas e tu...do, que a perspectiva deles não era a mesma que os antropólogos, e tal, e bem problematizando assim, sabe? E aí a professora virou pra mim, porque eu era a única pessoa negra da sala, e falou “Izabel, o que você acha sobre isso?”... ela se dirigiu diretamente pra mim, porque eu era a única negra e eu comecei a falar e fui interrompida por um homem branco, porque... porque com certeza... ele sabia muito mais do que é ser uma mulher negra do que eu. ((risos)) é desse jeito e o cara era meu AMIGO... MEU AMIGO, MEU AMIGO, de vir aqui em casa, de beber comigo e meu marido... tendeu? [Pa: tendi] e esse silenciamento pra mim é uma violência muito grande, porque se a pessoa NÃO QUER ME OUVIR, se a pessoa não sabe a minha experi... não... não tem conhecimento da minha perspectiva e ela NÃO QUER ME OUVIR, ela tá... negando a minha existência. Pra mim assim, é uma violência muito forte, pode não ser pra outras pessoas e tal, mas pra mim, é muito forte, tendeu?

Pa: deixa eu fazer uma pergunta pra vocês, é, fazer algumas perguntas mais ou menos rápidas ((risos)) É:: vocês... você faz psicologia, você ensina ciências sociais, [G3a: não, serviço, serviço social] serviço social, e você, Ciências Sociais. Vocês trabalham na área que vocês fizeram curso, pretendem trabalhar ou... ou nunca trabalharam na área do curso?

**Consolida G3a:** Não eu... eu tenho bolsa CNPq, né? De iniciação científica, sou bolsista do laboratório de estudos da violência, trabalho fazendo pesquisa dentro do laboratório [Pa: Laboratório] mas ainda não sou formada, né? Mas já tenho essas pesquisas sobre presídio, sobre crime organizado aqui em Fortaleza, mais sobre isso

mesmo, mas não tive mais nenhuma experiência fora da universidade.

Pa: Mas é o trabalho acadêmico já dentro da área [G3a: já dentro da área]. E a senhora trabalha também com [[assistência social.

**Consolida G2:** Assistência social desde que me formei [Pa: desde que se formou] aí sim, com um viezinho na educação, né? Da// dando aula.

Pa: Que a senhora começou como professora né?

**Consolida G2:** Não. Eu trabalho com assistência social em presídios, né? Vinte e sete anos que trabalho em presídio. Se tem alguma saída é normal pra dar uma aliviada, mas aí volto de novo, e:: também sala de aula, né? Agora eu tô mais findando carreira, encerrando ((risos)) [Pa: se o Temer deixar, né?] ((risos)) [G3a: Tá louca pra ir simhora] LOUCA, não vejo a hora de receber meu alvará ((risos)).

Pa: Terá, terá.

**Consolida G3a:** Acabar a pena, né? Mãe.

**Consolida G2:** Terminar esta pena [Pa: vai dar certo]. Tomara.

Pa: E você?

**Consolida G3b:** Eu nunca trabalhei com nada que eu não estivesse estudando, tanto na Letras como na Psicologia, eu nunca fiz nada fora da minha área, né?

Pa: Certo. A linguagem utilizada dentro da academia ela foi uma linguagem que já do cotidiano de casa ou ela foi uma linguagem em que ela foi adquirida no processo de letramento, ou seja, nunca e// nunca vocês já tiveram acesso a um seminário, nu// nunca tiveram acesso a leitura de um artigo, nunca tiveram acesso a leitura de um texto científico de psicologia, sociologia, antropologia, e aí aqueles textos com a linguagem muito específica// a leitura daqueles textos acabou trazendo um OUTRO jeito de ler o mundo, um outro jeito de falar o mundo. Isso aconteceu ou vocês ignoraram de lado

“não, vou ler pra tirar ponto pra passar, isso não me pertence, eu não quero ess// esses formatos, eles não vão fazer parte da minha vida. [G3a: Não] Porque uma das dificuldades maiores das pessoas é que o l// que a leitura acadêmica ela ela é muito difícil, porque você tá muito acostumado com a leitura do conto, da crônica, da poesia, e t// e o aluno individualmente ele tem uma dificuldade muito gra::nde de LER o texto acadêmico, porque n// não faz parte do seu cotidiano, e aí ele pensa que só ele sabe ler, senhor, não sei o quê. E não cria-se grupo de estudo, não cria estratégia de leitura e tudo e tal e tem o afastamento dessa leitura que é uma leitura técnica, que é uma leitura de uma linguagem muito específica e como esse texto pode interferir naquele grupo específico, né? Naquela prática social acadêmica e pode interferir na sua vida in// individual, né, com sua própria participação. Então, em algum momento da vida de vocês, essa nova, essa leitura, esses textos, essas práticas, essas trabalhos em grupo, essas (inint) em grupos, e// elas interferiram numa fala, num jeito de ser, num posicionamento, fizeram você olhar pro mundo de outro jeito, fizeram vocês responderem “Não, não quero, não vou, não trabalho pra você”, se empoderar, levantar o queixo e vou pegar essa informação e vou trabalhar de outro jeito, vou criar um outro grupo, vou pegar isso aqui e transfromar em outra formação, passou (inint) processo desses?

**Consolida G3b:** Sim, acho que... enfim, eu e minha sempre conversamos muito, né? E nessas conversas mamãe sempre foi muito:: muito aberta comigo e tal e coisa, tinha momentos que [G2: muitos livros também da minha Tese] [G3a: era] e tinha o lazer dela e tal e nos momentos livres dela// nossa nossa grande saída era tipo ir pro Dragão do Mar ver algum filme, ou a gente ia muito pro:: conversa filosófica e tal. Eu tipo assim treze anos de idade e tipo, ouvindo palestra (inint) Schopenhauer e eu “Carambra, que massa” ((risos)) e assim, é:: e as conversas da gente de falar sobre... tudo, desde economia, até como se constroi a subjetividade e tal, e, assim, antes mesmo de entrar na UFC, eu tive acesso a livros, a textos, né? Muito acadêmicos. Eu comecei a ler psicologia antes de entrar na psicologia e não foi, tipo, porque eu tive que ir na livraria comprar liv// não, tava em casa, tipo, na estante de casa já tinha livros de psicologia, já tinha aquela coleção “Os Pensadores”, já tinha é ferramentas ali acessíveis ao alcance da minha mão. [Pa: certo] então foi uma coisa bem mais fácil, pra mim, não foi aquele espanto de chegar na faculdade e:: vamo dizer assim, me deparar com o texto acadêmico e não saber pra onde vai, porque eu meio que já tinha algumas coisas, já

tinha umas ferramentas, já tinha:: vamos dizer assim, um treinamento feito em casa, né? ((risos)) já já pra isso, sbae? E tipo, as conversas que eu tenho com minha mãe são profundamente transformadoras a// até hoje [G3b: u:: que fofinho] ((risos)) quando quando eu era adolescente, a gente conversava e aquilo ficava na minha cabeça, assim, então foi realmente muito:: muito transformador. E hoje são poucos textos acadêmicos que eu leio e vejo “caramba, isso aqui pode provocar uma revolução na minha vida... do contrário das conversas com minha mãe e isso é uma crítica que faço até à à academia, né? De vez em quando é complicado você reconhecer, por exemplo, lá na na... na no curso de psicologia mesmo, ninguém falava de// até pouco tempo atrás ninguém falava de africanidades, ninguém falava de cotas, ninguém falava de racismo, é estranho né? E a maio// e a::// de todos os professores do departamento tem o quê o Valberto, o único professor negro. (inint) A estefânia eu não sei ((risos)) e assim é be::m complicado pra mim, me reconhecer quanto negra na na universidade, o curso de psicologia, sabe? A gente não faz quase nenhuma leitura, tipo sobre sobre isso, sabe? Sobre africanidades, o modo de de subjetivação que tem que que você tem na ÁFRICA, que você tem na EUROPA, que você tem em qualquer lugar do mundo são distintas, porque são distintas. Aí você vai num curso desse e lê autores europeus, às vezes até brasileiro a gente não lê direito [Pa: sim]. Aí você vai parecendo uma dupla colonização... é muito:: complicado e:: eu tento na medida do possível é:: subverter um pouquinho, ler autores negros, estar próximo disso, a gente do do CA promovi no semestre passado um debate sobre isso, que aí sim eu chamei pessoas negras, né? Pra tá lá na frente da mesa e tal, porque isso são são processos que que eu vejo como resistência mesmo, da gente tentar vamo dizer assim afrobetizar ((risos)) a academia.

**Consolida G3a:** É vocês que vão afrobetizar eles e não// [G3b: É, mas tem que ser né?] É verdade.

**Consolida G3b:** Porque já chega da gente ter branco falando da gente, né? Isso é muito chato [G3a: isso é muito chato]. Muito chato. Isso aí// a gente volta no que a Consolida G3a falou de// do silenciamento, né? Você falar por si, você falar de si em primeira pessoa... porra, isso é muito gratificante, você per// é um processo de transformação. Eu SOU, eu FAÇO, eu PENSO, eu SINTO, então é:: ao mesmo tempo é é eu eu eu eu eu, não é ninguém falando por mim, não é ninguém falando por mim, sentindo por mim, ninguém dizendo como devo me portar e tal. E isso sim é é o:: vamo dizer assim... o::

diferencial que eu quero trazer um pouco pra minha formação e pra, na medida do possível, grupos de psicologia, que eu também possa afrobetizar eles um pouquinho, né? ((risos)) é isso.

**Consolida G3ba:** Sim, pois é. Ao contrário da Consolida G3b, a minha relação com a mãe não foi assim dessas conversas tão abertas, eu acho que a relação da... de filho pra filho é diferente, né? E a minha é... totalmente diversa da tipo de você com a Consolida G3b e de você com o Zezinho. Então... eu não se::i, eu nã// não me sentia preparada não, até porque eu saí de casa cedo, e tal, né? Eu não saí tipo do terceiro ano, da adolescência pra universidade, né? Da adolescência pra maternidade, com muito trabalho. Então do trabalho pra universidade foi muito diferente, porque assim, eles querem uma pessoa qualificada, mas eles não querem que você estude enquanto trabalhe, porque pode atraba// atrapalhar o seu trabalho, não é atrapalhar o seu estudo, é atrapalhar o seu trabalho. Então, assim, eles não queriam, eles não valorizavam. Eu pelo menos eu senti no ramo que eu trabalhava de// de concessionárias, trabalhei em umas cinco diferentes, EU não senti valorizada se eu saísse depois do trabalho pra faculdade, entendeu? Quando eu fazia cursinho, as pessoas “isso é besteira”, entendeu? Então assim, quando eu entrei na faculdade, foi-um-ba-que pra mim. Eu não ti::nha nenhu::ma vivê::ncia com aquilo ali::, não ti::nha leitu::ra, era difícil PRA CARA::MBA... TODO semestre é difícil ainda ((risos)) eu não eu não// eu eu eu tenho muitas dificuldades, assim, pra ter aquela escrita acadêmica, e de vez em quando na antropologia, é por isso que eu me identifico muito, eu pego aquelas que são MUITO próximas a:: outros textos, em etnografias, a escrita, por exemplo, é diferente, não é aquela escrita acadêmica... truncada, entendeu? [Pa: mais dura, né?] é, aí eu me sinto assim... a pertencente àquilo, entendeu? Quando eu leio, me dá um gosto de ler, e eu sinto que é, meu Deus, eu acho é possível fazer isso também. Aí nessa parte aí é tanto que minhas aproximações acadêmicas são pra esse lado, né? Mas eu tive muita dificuldade mesmo, quantas e quantas vezes o André teve que me dar aula e tal, porque eu não sabia, e eu tava com muita dificuldade, sabe? A questão também de ser minori::a, de:: os professores muitas vezes a serem machistas, soltarem piadas machistas, entendeu? Às vezes não tinha com quem deixar o Vinícius, levava pra faculdade. Aí achavam que isso ia tipo dificultar o meu rendimento, entendeu? Quando eles me entregavam um trabalho meu, “nossa, muito bom o seu trabalho”, eles tavam surpresos, assim [Pa: como se você não fosse capaz] como se eu não fosse capaz, entendeu? E assim, e eu aluna do noturno, tendeu?

Que é outro tipo de gente, outro tipo de perfil de aluno. O perfil do diurno é o menino que fica lá o dia todinho pra poder ter aula. O aluno do noturno, GERALMENTE, passa O DIA trabalhando e vai a noite pra ter aula, então assim, o cara chega seis horas da noite CANSA::DO [Pa: e você é do noturno] sou do noturno. Cara chega cansado e tal, mo::rto, estressa::do, já teve... três milhões de, sabe? Buxos pra resolver durante o dia e ele vai ter aula. Então eu sinto que a nossa a nossa a nossa vivência é totalmente diferente do aluno do diurno. E:: e essa questão tem tem piadinhas que são chatas, tem, por exemplo, outros dois alunos da minha turma que são negros, que ainda estão resistindo ao curso, não se evadiram, porque agora o corte de bolsas vai ficar um pouco complicado. Porque são só quatrocentos reais? É, mas afeta no transporte deles sabe? Na questão de ir e vir. Não é só a questão de ser negro, tem a questão t// é interseccionalidades, é isso o nome? ((risos)) se interseccionam duas dois marcadores de diferença, que é o fato de ser negro e o fato de ser pobre [G2: pobre] [G3b: é foda] [Pa: sim] mermão você ser pobre e preto, né? Não [G2: é complicado] é fácil não, mermã. Aí você precisa daqueles QUATROCENTOS REAIS, senão você NÃO vai poder IR pra faculdade, é difícil. E aí as bolsas, né? Foi um grande baque assim, a perd// a perca das bolsas. E:: assim, é muito é muito complicado. Eu sinto que:: eu preciso resistir TODA HORA pra tá naquele local, porque sou subestimada, por exemplo, ano passado eu fui apresentar um trabalho na USP. Eu não ia falar pra NINGUÉM que eu ia, porque eu tipo é assim eu não queria nem dizer pras pessoas, assim, porque eu tinha medo ((risos)) de ter que me explicar. Eles vão dizer assim, “O que você vai fazer lá?” aí eu “não, calma, gente, é que eu escrevi um trabalho e tal”, parece que eles não leram, mas sei lá, mas mesmo assim// [G3b: aceitaram sem ler, né?] aceitaram sem ler e tal, aí o professor// eu eu escrevi em co-autoria com o professor, chamado Leonardo Sá, um trabalho sobre a trajetória da minha mãe e foi aceito num evento de antropologia do direito da USP. Isso foi em Junho do ano passado, eu ainda tava no TERCEIRO semestre, tinha tipo POUQUÍSSIMAS leituras, entendeu? ((risos)) TO-TAL-MEN-TE assim, NERVOSA, ANSIOSA, “meus Deus, esse povo é doido, que que eu vou falar lá?” e aí eu tava lá bem na minha// ((fala simultânea ininteligível)) ((risos)) tudo sobre minha mãe e eu só sei que quando chegou lá numa aula, esse dito professor falou que tinha escrito comigo o trabalho. Disse: “É, dia tal não vai ter aula, porque Izabel e eu vamos pra USP apresentar um trabalho”. Todo mundo... parece assim, menina do exorcista ((risos)) né? Eu baixei a cabeça, assim, quis MORRER. E// eu quis morrer de vergonha, foi MUITO// aí depois eu fiquei problematizando “por que que eu tava com vergonha?” né?



Por quê? Por que que não pode ser uma coisa comum e natural? Por quê? Por que os outros meninos brancos tavam viajando pra apresentar trabalho e eu não podia? Aí depois eu comecei a receber um elogio e não dizer “cara, tu tá meio louco” e começar a dizer “obrigado”. Sabe? De não me tentar convencer a pessoa de que eu sou ruim, [Pa: “tá bonita hoje”, “não não//”] são seus olhos e num sei o quê ((risos)) porque é uma coisa tão// a autoestima da gente é tão fragilizada que mesmo quando acontece alguma coisa da gente, sabe? Ser reconhecido, você é tão destreinado pra isso, que você fica... desconfortável. É desconfortável receber um elogio, você não tem VIVÊNCIA ((risos)) disso, entendeu? É tanto que às vezes aqui em casa, eu digo “meu filho, você é muito lindo, muito inteligente, mamãe te ama, você é maravilhoso” sabe? E o menino é morto de convencido ((risos)) e eu prefiro que fique assim MESMO, sabe? É morto de convencido, mas tipo assim, só tira nota BOA, semestre “olha mãe, certificado de melhor ALUNO” e num sei o quê, menino, só falta fazer um quadro, assim, na na parede do quarto. Mas eu acho melhor do que assim é a gente ficar toda hora duvidando de si mesmo, né? Eu acho assim, por exemplo, quando a mamãe era criança perguntavam “o que você quer ser quando crescer?” e ela dizia “professora” e as pessoas diziam “uma professora negra?” né? Teve uma época que eu dizia “quero ser professora”, por causa da Rosângela, eu ti// eu também tinha uma professora NEGRA QUE ERA ASSIM, você via a quilômetros de distância, por causa da CO::R e da vestime::nta, do cabe::lo, aí hoje em dia quando eu pergunto pra ele o que que ele quer ser, ele diz “á, eu quero ser cientista, eu quero eu quero fazer, como é, ser médico patologista, eu quero eu quero fazer// construir próteses pras pessoas que perderam membro, eu quero//” ele fala coisas assim, porque pra ele é super possível, entendeu? Então assim, comparando essas coisas essas// esses três momentos, esses três meninos ((risos)) tendeu? Eu vejo que tá melhorando, entendeu? Pelo menos, assim, acho que com o Vinícius vai ser menos pior.

**Consolida G3b:** O Vinícius, rapaz, que menino, porque diferente de muita gente aí, já nasceu, assim, com isso, né? De “cara, sou negro mesmo”, não teve esse processo de de reconhecimento ao longo do tempo. Não, ele nasceu já sendo chamado de negro, preto [**Consolida G3b:** Era, preto, num sei o quê, e o apelido era preto, pretinho] é, foi uma coisa bem característica da ma// da nossa da nossa criação. E, assim, a gente tá criando muito bem esse menino, ((risos)) [**Consolida G3a: eita**] é, tipo assim, do carinho, de uma afeição, o menino é, assim, muito carinhoso. É difícil você encontrar

hoje meninos carinhosos [**Consolida G3a**: carinhosos] [[po//

**Consolida G3a**: o afeto é feminino, né? [G3b: isso] e a violência é masculina, então pra afirmação da mo// masculinidade, violência.

**Consolida G3b**: e esse negócio de cuidar que o Vinícius também tem [G3a: é] tipo quando o Vinícius ele é arranhou tipo assim o primeiro:: assim paixãozinha na escola e tal, ele foi pedir pra Consolida G3a como é como é// conselho, como é que eu peça alguém em namoro. ((risos))

**Consolida G3a**: É, e aí a gente foi procurar uma poesia, tu lembra?

**Consolida G3b**: Aí Consolida G3a Consolida G3a devolve a pergunta pra ele. “Mas como é que você gostaria de ser pedido em namoro?”, né? Aí ele diz “não, eu gostaria que tivesse é:: comida e palavras bonitas” ((risos))

**Consolida G3a**: Aí a gente [Pa: eu vou me congelar pelo Vinícius] pegou, deu um dinheiro pra ele comprar os chocolates, aí ele “vamos procurar uma poesia?”, aí “vamos”. A gente ficou procurando na internet várias poesias. Tinha uma do Paulo Neruda muito linda. [G3b: Paulo Neruda gente, a criança//] Paulo Neruda, citando Paulo Neruda, nove anos, foi no final do ano passado, né? Que ele resolveu se declarar na última semana de aula [Pa: Nossa] passou um ano de paixão platônica, [Pa: ô meu Deus] era// como era? É... que não importava perder a primavera, o verão, o outono, o inverno, contanto que não perdesse os olhos da pessoa amada, né? Era uma coisa assim, aí... enfim, ele escolheu essa poesia, aí ele pegou, anotou num papel, aí botou “você quer namorar comigo?”, quadradinho sim, quadradinho não ((risos)) ai meu Deus.

**Consolida G3b**: Aí eu acho que essas questões do machismo tá a todo tempo sendo quebrada. A própria relação que ele tem com a Consolida G3a, por exemplo [G3a: é diferente mesmo] é muito muito bonita de se ver, tipo, mãe e filho, assim, tendo uma relação tão aberta, sabe? É muito muito isso. E essa questão do do ser negro e tal, eu sempre tento levar ele pra:: coisa [G3a: pra coisa de preto] é ((risos)) [G3a: a capoeira a capoeira] é, agora a gente tá nessa de ir pra capoeira, né? [Pa: urrum] E aí na capoeira todas, assim, além da questão do corpo, você tem a musicalidade e a maioria das

músicas na na capoeira falam sobre é:: assuntos de pessoas negras, né? [Pa: sim] então começa// [G3a: conversa de preto] é, são capoeiristas que que se sobressaem, são pessoas, né? Influentes dentro da capoeira, são situações difíceis que as pessoas resolvem. É toda uma meio que uma... heróis pretos né? [Pa: sim] é, tem toda essa questão, que os heróis da capoeira são todos pretos, é (inint), mestre Pastinha, é mestre Valdemar, enfim, e aí ele foi pra capoeira comigo, né? Todo mundo da capoeira amou ele e tal, ele também de empolgou, enfim, né? Aí chegou na na// aqui na casa dele, foi tomar banho cantando o quê? Cantando músicas de capoeira ((risos)) isso pra mim é uma satisfação tão grande, porque é o que eu queria ter tido como criança, sabe? Eu queria ter tido o:: os heróis negros, eu queria ter tido esses exemplos de valentia, eu eu queria ter escutado essas coisas como criança. Acho que faz um bem danado pra pra autoestima de de qualquer pessoa né [Pa: sim sim].

**Consolida G3a:** Eu acho assim, que essa nossa vivência, ela não é ingênuas. É a// as as conversas que a gente tem não é ingênuas, elas são transformadoras, elas são interessadas, entendeu? A as nossas// esses nossas conversas transformam as nossas práticas, né? Eu não saio reproduzindo, como foi// o meu jeito de mãe não é igual ao jeito de mãe que minha mãe teve. Eu escolhi um OUTRO jeito de mãe, que eu montei pra mim, né? E e a// tudo isso a partir de de re// de reflexões, né? As práticas são pensadas, elas não são só... né? Não é o dia após o outro, não é o dia após o outro, não é assim.

Pa: Gente, eu queria agradecer muito ((risos)) demais [G2: o povo conversa muito] [G3a: demais, se deixar a gente vai até amanhã de manhã] ((risos)) aí eu queria dizer que eu preciso de um documento pra entregar pra o comitê de ética, que:: [G2: a gente tem que assinar, né?] tem que assinar, só que eu tive um problema e eu// é é de// de// na hora da impressão e eu não consegui imprimir de ontem pra hoje, [Consolida G3b: tem problema não] tudo bem? Eu posso colocar lá na portaria, deixar direitinho? [Consolida G3a: pode, não tem problema] [G2: pode] pronto, tranquilo.

**Consolida G3a:** Tá ótimo.

Pa: É... [Consolida G3a: pronto?] eu não sei nem como colocar [Consolida G3a: deixa eu tirar] eu quero demais agradecer, do fundo do meu coração desejar muitas felicidades.

## ANEXO 5

Sexta feira, 18 horas

Local: Sala de audiovisual - Faculdade

Girassol; Gerbena; Glicínia

**Pa:** Gente, boa noite, a todas. Primeiro, eu queria agradecer imensamente pela disponibilidade de vocês. Eu sei a dificuldade (inaudível) Eu tou trabalhando com o tema “transformação de identidade de três gerações de mulheres cearenses relacionadas às experiências de letramento é:: por meio de gêneros discursivos”. Então, são transformações de identidade que passam é: que essas mulheres passam porque elas viveram um processo de letramento acadêmico. Então isso se modifica nas práticas sociais e nas práticas discursivas dessas mulheres e ai é:: Quando eu comecei, só pra situar, eu/eu entrevistei só mulheres brancas e eu não tinha percebido que eu tinha feito isso. E:: e pra mim tinha sido muito fácil. Já conversei até com a Gernerá, né? Porque eu peguei três famílias de mulheres brancas: a avó, a mãe e a filha. E em menos de um mês eu coletei todos só dados, consegui encontrar várias vezes, as pessoas eram muito acessíveis e foi tudo muito// uma coleta muito rápida. E eu fui participar de um congresso na Bahia e nesse congresso meu trabalho foi recusado e, por ser recusado, eu é:: pois agora eu quero saber que é que tá acontecendo que ele foi recusado e fui pra Bahia ver o que que tava acontecendo nesse encontro e foi a primeira vez que eu me percebi branca, porque até então não havia para mim distinção de cor. Nenhuma, assim eu não sabia que eu era uma mulher branca, acadêmica, de classe média. Isso não estava, não estava, né? Colocado na minha NA MINHA VIDA e na minha pesquisa. Nas duas coisas. E houve um processo sim de rejeição, de repúdio, de de de LÓGICO que havia uma disputa ali... a:: a minha visão de mundo era uma visão completamente diferente daquelas mulheres e pra mim foi um processo muito difícil até encontrar com as meninas que também eram de São paulo que também estavam passando por isso e a gente fez uma reflexão de que a gente não estava se encontrando nas diferenças, né? Não se encontrando apesar das diferenças, né? E:: no final foi foi foi uma coisa bacana, né? Que aconteceu lá. De alguma forma a gente quis dialogar, né? E:: E aí desde então eu fiz alguns algumas alguns estudos, né? Eu estudei Estudos Culturais, na sociologia, eu estudei com a professora Alba, tentei é: fazer estudos específicos sobre a cultura é: africana aqui no Brasil, né? É:: E:: sobre o processo de descolonização de

descolonização acadêmica, pensar a academia numa outra perspectiva e: e isso tem sido de grande importância pra gente.

A nossa conversa hoje é exatamente sobre sobre isso, eu passei por um processo de transformação, me reconhecer branca foi um processo de transformação, certo? Será que vocês passaram por processo de transformação na vivência acadêmica? Ler textos, participar de seminários, participar d congressos, conviver com outras pessoas trouxe transformações pessoais ou coletivas? E /ou coletivas e essas transformações se configuraram numa organicidade? Então são essas aas minhas preocupações nesse momento, né?

E eu vou fazer algumas perguntas simples de sexo, idade, o curso que vocês realizam e depois a gente abre para o debate, ok? É:: as pergun// Cada um vai falar livremente sobre o que eu estou perguntando, certo? Eu vou perguntar sobre a idade, o curso realizado, o trabalho, se você já trabalhou na área de formação, se gostaria de trabalhar, se está satisfeita com a área que trabalha hoje, o seu estado civil, se tem filhos, e se tiver quantos tem e qual a idade deles... de que forma define a sua raça? E se essa autocaracterização já foi algum problema ou alguma vantagem social.

**Girassol:** Isso dai a gente vai só preencher

**Pa:** Não! Cada uma vai falar livremente essas... ok?

**Girassol:** Ok!

**Pa:** Quem gostaria de começar?

**Girassol:** Tu quer começar?

(( risos de todas))

**Gerbera:** Você já me conhece!

**Girassol:** Tu quer dar o roteiro pra gente?

**Pa:** Sim!

**Girassol:** Começa pelas mais novinhas!

(( risos de todas))

**Glicínia:** É:: Eu sou Glicínia, né? Tenho 27 anos recémcompletados ((risos)). Eh... Eu... aí... Minha trajetória acadêmica é meio doida porque eu fui até o último semestre de um curso, de Economia Doméstica, na Federal, mas eu não concluí. Acabei desistindo e mudando de curso. Então agora eu estou cursando Políticas Públicas, ehh, Gestão de Políticas Públicas na Federal. Ehh... Nunca trabalhei, mas pretendo trabalhar nessa área, né? que apesar de não trabalhar... ehh... com algum vínculo, com vínculo formal, a gente, eu eu já, como eu tenho uma trajetória no movimento social a gente de qualquer forma vê o que é e entende o que é políticas públicas em alguma proporção, né? Então, eu acho que é isso que eu quero trabalhar mesmo. Eh sou solteira, não tenho filhos e eu sou uma mulher negra, né? de cor preta. E se ehhh a trajetória dessa vida né? Ehhh dess/dess/dessa história de autorreconhecimento eu eu negava assim totalmente, mas sabia que tinha alguma coisa estranha assim que eu não era branca... que tava num lugar que... por exemplo... uma história que familiares de... tipo a questão do CABELO, a questão do do do nariz, da bocaa, de de das marcas que são que são SÃO o nosso que definem para o mundo muitas vezes esse ser diferente que... Minha famíl... MEU PAI É NEGRO... Minha mãe eeehh meio índia meio alguma coisa também (riso) então para a família/mas para a família dela, que é uma família branca, que ela é adotada, e e esse esses traços de cabelo, nariz, boca e CORPO também sempre foi uma coisa muitooo... Então eu não... eu não me... não me reconhecia, queria operar o nariz, queria alisar o cabelo, enfim. Eh então, essa, esse autorreconhecimento, ehh essa autoidentidade

**Pa:** Você queria fazer a cirurgia [[de afilamento?

**Glicínia:** [[De afilamento? Sim! Porque, quando eu era criança, minhas minhas tias maternas colocavam um pregador assim no meu nariz pra ver se afilava, né? Então a gente ficava muito, né? Assim... Aaa ehh Então tinha muuito isso.

Então A gente nunca estava à frente de nada... E outras coisas assim de... da era.. da na Na própria igrejeeja deee estranho, né? Por que que algumas pessoas estão ali, né? por exemplo, por que que sempre tem, né? Por que as que cantam as meninas que – eu era

da igreja evangélica, enfim - que as meninas que cantam têm um certo tipo assim, né?? Tem outras que desempenham um outro papel e aí, enfim, então. É essa história de me reconhecer enquanto mulher negra foi a partir da vivência com o movimento social mesmo, que o contato foi a partir da minha entrada na universidade. Eu entrei em 2009 eeee a partir daí... eee houve realmente um estremeamento de dizer de que lugar/de onde eu sou, né? O que é que eu sou? Qual o meu lugar? E qual o meu não lugar? Enfim, até esse choque da própria universidade de não deee deee não de não me ver, enfim!

**Girassol:** Bem eu sou [ruído] eu sou Girassol mais conhecida como Sol, tenho 47 anos, eeehh estudei//fiz o curso de Serviço Social e depois cursei um mestrado em Políticas Públicas e Sociedade, na UECE, ambos os cursos. Já trabalhei na área// na minha área de formação, mesmo que não tenha sido especificamente contratada como assistente social, mas numa formação assim mais ampla, mas desde quando eu me formei tenho trabalhado nisso. Atualmente, eu não tenho vínculo empregatício mas eehh no Inegra a gente tem alguns projetos que são desenvolvidos com mulheres encarceradas e tanto Glicínia quanto eu estamos mais à frente da execução desse projeto. Sou solteira, tenho duas crianças, uma de 18 anos, que é uma menina e um menino de 24 anos. “De que forma você identifica a sua raça?” Também me identifico como negra é:: se essa se essa declaração foi algum problema sim, mas acho que:: desde a infância um histórico muito de::// de /VIOLÊNCIAS RACISTAS que a gente experimenta \ seja no ambiente familiar, na escola, né? Na turma de amigas e amigos, no grupo de jovem e:: e e um que também foi muito determinante assim, /em muitas COISAS DA MINHA VIDA\, que era o racismo vindo da família do meu ex-companheiro. E:: sempre foi muito: definidor. O lugar que eu vou ocupar ou não vou ocupar de ser reconhecida ou não ser reconhecida, né? É:: de::, por exemplo, de ter um filho rum.../de ter uma sogra que:: PEDE pro seu filho não ter filho com uma mulher negra porque ela não quer ter netos negros. Do filho nascer e ela não por no colo e você sabe que ela não põe no colo porque ele é negro, mas ela diz que é porque ela não sabe pegar em criança. Então: são aspectos assim que vão::, vão determinando muitas coisas nas nossas subjetividades, mas também tem uma dimensão política muito forte, porque tudo isso... É:: Se até um certo tempo da vida ela não é muito elaborada do ponto de vista de da abstração e do aprofundamento de você nomear o que é aquilo vivido que é o racismo, né? Que se::/ que se cruza com outras opressões de classe, de gênero especificamente... então você começa a perceber ai você vai elaborando aí você se identifica numa situação de opressão, mas também tem a

construção de um sujeito político, que reelabora o vivido e que constrói estratégias de resistências, de subversão dessa ordem, né? E de ir na contra mão dessas opressões, né? Muito nessa perspectiva de construir é:: sua liberdade, né? A minha liberdade.(+)

**Gerbera:** Eu sou Gerbera, tenho 28 anos. Cursei Publicidade e Propaganda aqui na Fa7. Eu já trabalhei no mercado, mas hoje eu não estou no mercado. Trabalho na parte financeira. É:: No momento eu não gostaria de trabalhar//de voltar a trabalhar com a publicidade em si em agência de publicidade ou Marketing. A minha intenção é estudar, fazer um concurso, fazer um mestrado. Dizer que estou satisfeita com o mercado, não! Na verdade nunca foi o meu PRIMEIRO AMOR. Foi um amor depois, no sentido em que eu descobri outras coisas COM ELE. Sou solteira, eu não tenho filhos. Eu me defino como negra. Eu me defini como negra há pouco tempo. Na verdade, foi em decorrência de um processo dentro da faculdade, que eu entendia que era negra dentro da minha família pelo meu pai ser negro, não sou filha dele, sou filha adotiva. Mas eu entendi que era negra e ele sempre pautou isso e ele sempre informava que a vida não ia ser fácil... de... em poucas coisas, né? De sair no meio da rua e ele “Se arrume”, “Mas eu quero sair assim” “Não! Pois se você sair assim ninguém vai (inint), você é negra! (inint) você é negra” E isso foi sempre me pautando, quando eu cheguei na faculdade eu sempre estudei (?-) estudei no colégio militar... enfim... passei por diversos assédios até então eu não entendia e só cheguei a entender quando entrei na faculdade no meio do curso, quando o professor perguntou se eu me sentia representada por um específico// por um produto destinado à pele negra e foi aí que eu vi que “Ôpa! Pera!” Olhei para a sala e eu era a única negra. **Olhei para a sala e eu era a única negra e caiu a ficha de muitas coisas da vida inteira**, aquele momento que você para e pensa o **tanto de namorados que me deixaram no meio do caminho e depois eu descobri que era porque eu era negra**. Um eu namorei dentro da faculdade e depois eu notei/reparei um dia desses/ pô ele me deixou... Claro, eu era negra! E você entende isso. E... é uma luta para mim diária... me sentir negra, entender o corpo, entender o que o outro vê e ter a relação de tranquilidade. Que eu acho que que quando você, quando você é negra e você se entende, você toma cuidados e você quer ter uma liberdade maior gritar para o mundo “Olha, eu sou negra! Eu quero ser vista” E a gente não consegue, né? (inint) porque ao mesmo tempo que a gente se liberta, você se fecha, porque você descobre que você está sozinha, praticamente. (inint) O engraçado é que eu andava com todas as turmas. Então eu eu tinha aula com o primeiro semestre, segundo, terceiro, quarto,



quinto e assim por diante... E eu tinha uma sala específica que praticamente 80% eram ricos... eram RICOS e eu ficava **MUITO apagada, MUITO apagada, MUITO, MUITO apagada...** [ruído] mas mas mas “eu tenho o mesmo corpo que vocês... só a minha cor é diferente. Eu faço a mesma necessidade que você faz. Eu como a mesma comida que você come” [como se falasse para os/as alunos/as brancos/as], mas a minha cor... me impe... me ... me anulava! Aí eu fui entender com um tempo... que era isso. Só tinha uma turma, duas turmas que me aceitavam do jeito que eu era... tinha uma outra negra, que era a Jasmim Vermelho, mas depois... foi transformação. **A Transformação começou quando eu entrei de cabelo liso e saí de cabelo cacheado. Pra mim acho que foi a maior transformação e sai goRda... bem goRda...(+)**

**Pa:** Olha só, eu vou fazer algumas perguntas. Essa é a segunda parte da pesquisa e fala sobre o ensino superior

**Todas:** Uhum

***Pa:** E::: É sobre o processo de ensino-aprendizagem. Como você caracteriza o ensino superior? Quais são os principais tipos de aula? Se são aulas expositivas, aulas dialogadas, aulas de campo... Que tipos de textos são lidos na faculdade? Se o professor te deu oportunidade de ler artigos científicos... certo? Quais os textos que você produziu? E estou falando de textos orais também, seminários, aulas, palestras? Que textos foram esses? Qual o período que você estudou? Quais anos? O conteúdo de sala de aula era adequado ao tempo histórico? Apontava para o passado? Instigava a pensar no futuro?*

**Girassol:** Sobre o processo de ensino aprendizagem. Quando eu cheguei na faculdade... Eu nunca me imaginava que eu seria capaz de passar num vestibular. Eu já tinha feito algumas vezes, então pra mim foi tudo muito surpreendente e eu tive um embasamento que foi muito frágil, muito frágil\ eee... ee ai a gente se depara com esse desafio, né? Assim... Logo a dinâmica da universidade é bem diferente... Eu acho que essa coisa de ser diferente eu acho que me impacta a vida de qualquer pessoa que assim, né? que entra na universidade, né? Mas é:: eu tinha esse desafio, né? Porque eu tinha muita coisa que eu não sabia, eu não entendia muito bem qual era a função que eu tinha ali dentro,

né? E eu busquei Serviço Social e eu iniciei uma militância muito cedo. Eu me engajei quando eu tinha 14 anos e quando eu entrei na universidade eu tinha: 19 anos. Então já tinha algum tempo de é:: de vivência, né? De vivência, de trabalhos sociais lá no meu bairro, que é o Joaquim Távora. E:: eu achava muito estranho eu me:: qualificar para fazer um trabalho que eu fazia voluntariamente. Então eu não entendia como é que uma pessoa ia ganhar dinheiro pra fazer trabalho social. Pra mim era bem incompatível. Isso é a primeira visão que eu fui tendo assim. Aí com o o o processo, né? Da formação, isso vai sendo, né? Desconstruído e você vai construindo uma nova versão// uma nova visão.

Eu não tive a oportunidade muito de me dedicar à faculdade. Quando eu entrei na faculdade, eu trabalhava 10 horas por dia. Eu trabalhava numa escola, então eu trabalhava de 7 ao meio dia, aí de meio dia até uma hora era que era o meu intervalo do almoço, e aí trabalhava de 13 até às 18 horas, e aí corria para o Itaperi. Tudo isso de ônibus, né?. Então, é:: era bem difícil, então eu sempre fazia poucas disciplinas e o curso que regularmente a pessoa fazia em quatro anos e meio, que depois se estendeu para cinco, e:: eu fiz em nove anos. E: Então isso, isso é// foi definidor de muitas coisas, né? Nesse processo, é::eu estu// eu já tinha (inint) eu entrei com 19 anos e saí com 28 anos, com 28 anos. E aí quando eu// chegou um momento que eu disse “não dá mais pra trabalhar” se não eu// tá nesse trabalho// se não eu não consigo”, nem pra cumprir o estágio, que era obrigatório, e eu também não conseguia estudar de modo suficiente, então é: pedi demissão e fiquei estudando pra poder// fiquei estudando de manhã e à noite, fazendo disciplina manhã e noite e:: também consegui um estágio à tarde. Então sempre foi tudo muito corrido, então eu não tive muita oportunidade de participar de encontros, né? Os congressos, encontros// eu nunca participei, nunca viajei. E e nesse segundo momento que eu sai do meu trabalho, né? e intensifiquei mais nos estudos e aí foi que eu me apropriei muito mais assim do aprendizado das disciplinas, né? De metodologias e técnicas na minha área, né? De elaborar projeto e tudo. É:: eu gosto de ler, gosto de estudar. E aí eu tive muita vontade de entrar no PET, e eu ficava revoltada, porque no PET você tinha que ter parece que era até 21 anos e eu já tinha mais do que isso e eu achava um absurdo, né? ((risos)) porque isso acaba privilegiando um perfil de pessoas que, né?

**Pa:** Sim

**Girassol:** Pessoas que não era o meu. Então não não não// foi meio difícil assim. Eu não tive muito esse outro aprendizado dessa vivência, né? Até me engajava em algumas coisas do movimento estudantil (inint) participava de algumas atividades promovidas, quando era possível, né? E:: e o que que era// Assim, as aulas eram muito diversas, né? A gente tinha a oportunidade de fazer seminário (inint) que era bastante utilizado, era uma vivência que de uma certa forma contribuía para a formação profissional, né? Assim, porque a gente que trabalha nessa área é:: mesmo que você você// você não pode dizer assim// É difícil uma assistente social, mesmo que ela não goste de falar, mas em alguns processos ela vai tá à frente, vai tá// e eu era uma menina eu era uma menina MUITO tímida, eu não conseguia muito falar, então pra mim foi um aprendizado muito grande assim. Essa coisa assim se apropriar de conhecimentos, né? E você, a partir dessa apropriação falar pra outras pessoas. É aprender// quer dizer que no serviço social tinha essa coisa de metodologia, então// então você aprender tecnicamente como aplicar uma entrevista, um padrão de uma reunião, assim coisas assim desse tipo e foram assim aprendizados assim muito grande. Mas a gente também tem ausências, né? Por exemplo, essa questão etnicorracial, pra mim, no curso de serviço social, isso nunca foi contemplado. O aprendizado que eu tive foi dentro do dentro do movimento, né?. E quando a gente leva o movimento pra dentro da sala de aula há um estranhamento muito grande principalmente quando// a não ser que você tenha professoras e professores que já têm essa leitura e:: que:: dê força e estimule a pesquisa, mas que de um modo geral isso não tinha. Talvez até houvesse uma abertura para falar mas da questão da do dos direitos das mulheres, aí a gente ainda conseguia alguma coisa, mas etnicorracial não tinha, né? Então, eu eu sinto essa ausência.

Eu queria falar também, eu não sei se eu já falo aqui, mas é sobre o meu mestrado que no mestrado foi uma experiência que pra mim foi muito foi muito é:: desafiante. Eu também gastei mais do que o tempo. Era para fazer em dois anos e meio e eu fiz em quatro anos e a questão financeira ela foi, ela atravessou o curso porque eu precisa// a a universidade ela-a-a praticamente exige, quando você vai fazer um mestrado, um doutorado, uma dedicação exclusiva que pra quem precisa trabalhar é bem difícil e aí eu passei uma parte do curso, talvez um ano e meio, desempregada Então, era difícil! Chegou momentos em que eu disse assim eu não não consigo mais// então// E muitas vezes eu eu disse assim: “Vou abandonar”, né? Até chegar um ponto em que a coordenação soube que eu não tava mais querendo, que eu não tava mais podendo, na

verdade, e:: ai o povo fez assim: a Universidade assumiu tirar todas as xerox do texto. Eu não tinha dinheiro para chegar na faculdade aí, algumas pessoas me davam carona e:: e:: acho que era isso, né? E até mesmo lanche, quando eu passava o dia todo, a alimentação pesava em alguns momentos. E ficar nessa condição// Eu sou// eu tenho uma gratidão profunda por todas as colegas que colaboraram, que contribuíram. Tem a universidade que eu acho que ela tem que cumprir mesmo de tirar as xerox e tudo, mas é um lugar muito desconfortável. Principalmente, você é sujeito da história da sua vida, assim, eu comecei a trabalhar mu:::ito cedo, mas eu tava naquela situação, desempregada e:: eu não não conseguia. E aí veio uma outra fase que aí eu consegui um emprego, mas o emprego tomava tanto o meu tempo que comprometia. Então, foi bem difícil né? Não é fácil. Eu até hoje ainda resisto em fazer um doutorado, porque essa coisa do trabalho sempre tá colocada, da sobrevivência, né? Como é que eu vou// e aí até depois como é que eu vou conseguir uma bolsa de estudos, né? Pela Funcap e tudo, que aí fez a diferença, mas aí, até conseguir já se passara mais de um ano. Então isso foi::// Isso acaba que a-a gente consegue dar conta do que é regular, do que você obrigatoriamente precisa apresentar pra você ter aprovação, mas não dá tempo de você fazer determinadas coisas. Tipo::// É:: A ideia era que, como eu fui da primeira turma desse desse mestrado, a ideia era que você é:: todo trabalho que você fizesse, fizesse um artigo para publicar, eu nunca publiquei nada. Eu sempre fiz, mas eu nunca publiquei, porque eu nem ia, nem tinha condições de ir para os espaços, de apresentar esses trabalhos, como eu também nem tinha tempo, assim, porque (+) não tive condições, né? E aí foi bem difícil, me apropriar, me apropriei de alguns conteúdos, mas também tive muitas decepções. Achava que o mestrado era uma OUTRA COISA... achei que os professores// achei que tinha professores que não tavam muito aí::... que chegavam lá:: ((voz e crítica, relaxamento corporal por parte de Girassol. Ela se deitou na cadeira)) E ficava assim desse jeito e botava o povo para fazer seminário mas não tinha assim umas complementações, sabe? E, e aí, eu percebo:: também muitas ausências, né? Eu fiz mestrado em políticas públicas, mas em termos de políticas públicas mesmo eu acho que eu aprendi muito pouco, né? Mas o fato de fazer o mestrado em políticas públicas me:: pesou bastante no momento de fazer uma seleção, que foi da Cáritas e daí da Cáritas eu assumi um processo de formação política em políticas públicas e:: era em parceria com uma organização que era de Brasília e o meu grande aprendizado foi isso, né? Porque eu ia coordenar um processo e eu tive que ler e-e na e ao desenvolver essa formação pra mim foi um aprendizado enorme, porque a universidade nunca contribuiu

para que eu tivesse essa leitura. É:: Aqui pergunta qual foi o período que eu estudei na faculdade eu entrei em 88.2 e sai em 97.2. É:: e:: o mestrado, eu entrei em 2000, foi 2000 e terminei em 2004. (+) A gente vinha até conversando um pouco agora é: eu vinha conversando com a Glicínia no ônibus e falava// ela tá fazendo uma disciplina de formação da sociedade brasileira que eu fiz e pra mim ela foi muito importante, ela foi um espaço onde a gente refletiu mais essas questões etnicorraciais eu pude aprofundar algumas coisas

**Pa:** Na UECE?

**Girassol:** Ahm?

**Pa:** Era na UECE?

**Girassol:** Na UECE. Ler ler Gilberto Freire é:: Sérgio Buarque de conhecer algumas teorias daquilo que eu já refletia de uma forma mais empírica a partir da minha vivência. E:: Eu acho que é isso.

(+)

**Glicínia:** Menina, eu tou tentando me lembrar. ((risos de todas)) É:: Eu vou falar agora (inint) mas eu entrei na Federal, na UFC, em 2009.2. eu vim de uma// primeiro eu vim do interior, né? Então, meu ensino// mas meu ensino fundamental e médio foram aqui em Fortaleza já, mas foram primeiro em uma escola de bairro, muito pequena, onde eu sofria, ave maria, muito racismo assim de ter vontade de morrer em vez de ir pra escola é:: uma escolinha de bairro particular assim daquelas pequenas e depois fui estudar no centro, foi o período que eu fiquei mais, achei que era uma maior liberdade, mas também que era que não tinha ((riso dela)) uma escola que// era praticamente uma escola pública que dava bolsa de quase 100% para quase todos os estudantes ou 50% ou 70% já não sei até porque já nem existe mais essa escola, mas também não, enfim eu// não dava uma: ba:se: a:ssim: muito boa, então eu entrei na na na Universidade Federal, então qualquer coisa que eu estudasse era praticamente novo. Então eu entrei num curso que não era o que eu queria 100%. Eu queria é:: Educação Física ou Jornalismo ((risos)) mas eu entrei na época do vestibular, então eram as mesmas // não, não eram as mesmas

específicas na época, mas tinha::, enfim// mas era uma coisa que eu queria. Eu queria algo assim mais depois de desiludi com jornalismo aí queria Educação Física e acabei entrando pra Economia Doméstica. E quando eu entrei tinha umas disciplinas básicas de Fit// Física, Economia, Química, Bioquímica essas coisas assim e que eu era péssima. E essa história de// e eu não tinha ainda me percebido enquanto mulher negra, né? E tinha um professor dois professor, né? Um professor, né? De economia que ele colocava muito isso assim de todo mundo era muito mal, ia muito mal assim também mais, por conta desse choque. Mas comigo era uma história sempre assim que se eu fosse tomar uma ovomaltine com ele// eu passava se eu fosse tomar um ovomaltine com ele. E era um professor que super que assediava muito assim as meninas. Levava é:: E era o único professor que dava essa disciplina pra o curso, né? E ele dando aula na Federal e milhões de abaixo-assinado, né? Mas, enfim! Ele continua assediando as meninas, mas eu eu percebia que era muito do do do que representa uma mulher negra, né? Eu acho que é, né? É isso... É:: então esse primeiro curso era assim muito no... era muitas descobertas e até mesmo nesta questão do do ser negra, porque eu comecei em 2009.2, foi! E em 2011 eu fui bolsista de um núcleo de gênero e numa dessa//uma dessas atividades que eu tinha do das minhas tarefas, era acompanhar o movimento de mulheres (inint) e aí foi uma trans-for-ma-ção assim, porque eu comecei a entender algumas, algumas coisas que pra minha família evangélica, de interior eu nu::nca tinha visto aquela mulher de dread, aquela mulher de trança, eu nunca tinha visto na minha vida!

**Girassol:** De turbante

**Glicínia:** De turbante, meu Deus! Então foi um impacto assim. Então, um pouco a universidade me proporcionou isso, mas não, mas não a discussão sobre raça. Proporcionou// Me deu uma brechinha para eu ir para outros lugares. Eu lembro que nas reuniões o meu pai ainda ia me buscar. Era uma história, porque terminava umas nove horas e eu tinha que sair correndo, mas assim essa história de// aí o movimento social foi um pouco me abrindo os olhos e me dando um suporte pra eu funcionar de algumas formas. Então eu fui nesse meu é:: ensino-aprendizagem, né? Eu sempre fui//era muito tranquila pra falar, né? Até porque a minha juventude (inint.) // A gente conta a vida da gente todinha (( risos)) // pois é , porque a minha formação na igreja, porque era pra eu ser missionária e missionária tem que falar com as pessoas, né? Então, falar nunca foi

um problema, eu tinha que convencer as pessoas de alguma coisa. E isso foi bom quando teve o movimento, né? E quando eu comecei a fazer um pouco dessa disputa na própria universidade, né? De// Porque é muito chato você na universidade você ser o exemplo, tipo quando falam na universidade com você você É O EXEMPLO, como você É A ÚNICA, O EXEMPLO sempre somos SOMOS NÓS. “Ah, fulano!” Então tem uma professora que ela é até:: até:: legalzinha ela colocava as coisas assim tipo, comparando questão racial com doen::ça, era uma disciplina de saúde, educação e saúde. Então ela colocava assim E não contextualizando isso// não ela colocava assim// comparando realmente, né? Uma questão muito é::// numa perspectiva muito racista, embora ela fosse uma pessoa bem legalzinha. A pobi! É::, mas aí sei sempre gostei muito de ler, mas ler as coisas que me interessavam, então tinham algumas coisas que para mim não faziam nenhum sentido de// que eu não enxergava a minha realidade, por exemplo, naqueles textos e tive oportunidades sim de ler textos acadêmicos e tal e de escrever, mas de apresentar em poucos em poucos em poucos espaços assim. Eu tinha que apresentar porque eu era bolsista// eu era bolsista da universidade, né? Então tinha que apresentar qualquer coisa que eu escrevesse, eu tinha que apresentar, mas isso eu não considerava que era uma coisa de grande importância para a minha formação acadêmica. Isso nessa minha primeira graduação, né? Então eu me envolvi no movimento estudantil também. Então teve outra perspectiva de de sair do meio do mundo e e viajar pra congresso de estudante que não garantia a essa história da escrita. Era disputa política, né? Muito de de visões políticas e de defender aquela visão e de// mas não de trabalho acadêmico, não! Mas eu acredito que me proporcionou muitas outras fundamentações, né? De, né? E outras visões. Mas é:: a universidade eu acho, acredito que ela ainda é um espaço muito limitador, né? Tanto porque// pelo viés produtivista de que eu eu// ao contrário da Girassol eu consegui entrar no PET, mas era um PET que as pessoas (inin.) enfim, se a gente faltasse uma reunião a gente tinha que era era a-a-a tutora vinha descontar na nossa bolsa, então era tipo uma história de trabalho. A gente tinha que produzir, então eu não me adaptava nesse lugar de ser obrigada a escrever. Eu queria escrever algo que eu tivesse tocada e que eu gostasse. Então, essa história do escrever pra mim desde o início, como eu entrei logo nessa bolsa e como era tipo uma obrigação, como eu tive uma limitação muito grande de eu não se:: “Ah, meu Deus! eu tenho que escrever alguma coisa, porque eu sou obrigada” mas não é uma coisa que eu goste, então eu às vezes eu até acho que eu travei muito assim na escrita, porque às vezes eu acho que eu nã:o sei, nã:o e não consigo, né? É:: Então, acho

que muito por esse processo de ter que escrever alguma coisa, né? E aí eu achava que era a maior besteira o que eu estava escrevendo, mas como eu era obrigada, eu tinha que escrever. É e aí eu só tive poucas aulas de campo, né? Que o professor tirava a gente de sala de aula pra pra ver outras coisas outros outros

**Girassol:** Ver outros ambientes, né?

**Glicínia:** É. Realmente a vivência era puramente dentro da universidade, né? E: no finalzinho quando eu já tava: muito desinteressada mesmo com o curso e com tudo// menina, as vezes eu ia da Messejana pro Pici, o curso era no Pici, era e ainda continua sendo ((risos)) aí eu pensava “Ah, meu Deus, espero que alguma coisa bata nesse ônibus, que esse ônibus vire, que eu fique em coma ((risos de todas)) Eu não quero mais!” ((burburinho)) Então, essa era a minha reza quase cotidiana. Mas eu tenho que ir! Por conta eu acho que dessa vivência ((permanecem os risos))

**Gerbera:** (inint.) Queria só te dizer logo!

**Pa:** Ah, meu deus do céu, que coisa horrível !((risos permanecem))

**Glicínia:** Por conta de não enxergar a universidade como um espaço meu, assim// Que eu me enxergue em cada cada processo diante do que (inint.) nada quase. E ao mesmo tempo ter li// assim// é muito doido, porque ao mesmo tempo que a gente tem uma certa dita liberdade pra, mas é tipo assim por nossa própria conta, né? Assim, você quer estudar isso? É isso que você se interessa e quer estudar? Então, vai-te embora, né? Isso não é comigo, o que é comigo está aqui escrito nesse plano, enfim!

**Pa:** O espaço da institucionalidade é muito burocratizado, não é isso o que você está dizendo?

**Glicínia:** É e aí// menina e essa história do conteúdo é muito// por que a gente// é:: tinha uns professores que usavam transparência, né? Ainda. Então, pra gente era uma coisa muito doida, porque era umas transparências superapagadas de economia de tantos anos atrás. Então, isso ia dizendo “Meu Deus, o que é isso?” E aí quando eu vou//fui me embora, passei um tempo sem estudar e quando eu voltei agora no ano passado em 2015.



E aí a minha visão é a da necessidade de estar no espaço porque é importante PARA MIM e para o meu povo, né? Ter pessoas formadas e que se apropriem de alguns espaços sim. Não que eu diga que é o único espaço que seja colocado como:: é:: importante assim, mas eu acredito que que é um espaço que a gente tem que está em disputa, que é disputável, que eu preciso estar realmente lá e colocar algumas coisas, né? A Sol falou que a gente vinha conversando, né? Então, eu tava dizendo pra ela que é um trabalho triplo pra gente, porque as vezes eu tento levar, por exemplo, outro autor que não seja o autor muito que o professor só quer saber de um viés eurocêntrico ou então que não tenha somente aquela visão, mas trazer outras coisas, outras visões de de outros conhecimentos, de conhecimentos populares enfim, pra sala de aula e o quanto isso é um entrave, né? Muitas vezes você tem até uma certa é:: não é nem inimizade, mas o professor fica meio “Ai, Meu Deus”, né? E até uma rejeição de dizer “O que é que essa menina quer trazendo isso?”, assim, né? Se// Qual a importância disso?

**Gerbera:** Tá bom, tá bom, tchau!

**Glicínia:** Pois é! Qual a importância disso pra mim, pra eu não ter vontade de morrer antes de chegar na universidade e assistir uma aula? Que é// que não fala a respeito de mim nem do meu povo, assim, né? Essa história da da dessa disciplina que foi uma disciplina que a gente dialogou muito e que é:: mas que o professor não se dava conta de que a gente precisava estudar o processo de escravidão é:: de escravismo para entender uma sociedade capitalista, uma sociedade, enfim. Que isso faz parte desse entendimento, né? E:: e:: levar isso parece que é um trabalho triplo, parece que:: a gente ficar realmente buscando outros meios de levar uma discussão, de levar um debate, de levar uma// então:: é de fugir um pouco dessa desse espaço da universidade que é muito normatizado e muito branco, né? Também. Mas eu acredito que essas vivências é:: que eu tive a respeito dessas dessas desse desse novo olhar acho que a universidade e trazer isso para a universidade, né? É um grande ainda// São grandes desafios, né? De fugir um pouco, né; daquela norma, daquele currículo bem fechadinho e que a gente só aprende, parece que só aprende realmente ali, embora não! De saber o que é que a gente aprende, o que que as pessoas, o que é que as mulheres nos trazem de aprendizado para nós? Enfim!

(+)

Gerbera: Eu estudei em colégio particular. Estudei no colégio Militar, por muito tempo, do ensino fundamental ao ensino médio. Eu não tive nenhuma vivência em relação à negra eu só sabia que eu era negra. Quando eu cheguei na faculdade, já cheguei na faculdade DETESTANDO o curso ((riso)), total! eu não sabia NADA sobre o curso, não... enfim! E comecei assistir as aulas é:: em parte (inint.) o conhecimento filosófico, sociológico e tal e depois eu fui pra parte (inint.) no meio do curso foi que eu comecei a entender que as coisas não eram só agência de publicidade, porque dentro da FA7 o mercado é muito mais importante do que a parte acadêmica. Então eu tava preparada para o mercado, mas não estava preparada para a academia. E eu descobri isso no meio do curso. E:: e eu fiquei muito triste por não ter tido mais aulas sobre Sociologia, Filosofia que isso me ajudaria no meio do curso pro final. E:: que// E notei que, mesmo os professores que tinham essa visão acadêmica e conhecimento de mercado, né? Não introduziam tanto (inint.) do mercado, né? Então, você se depara e começa a se perguntar, né? E as aulas que eu gostei muito... Sociologia. Sociologia, não, a aula do Tiago sobre a história brasileira, realidade brasileira. E o livro que ele usou foi “História Concisa”. É:: Ele começou a introduzir história pra gente e eu passei a ter outra visão ele começou a falar sobre NEGRO e e falar sobre outra outras// enfim, introduziu uma história que não tinha visto na minha vida eram outras coisas que você começa a entender e a conhecer e:: não produzir, ao longo da minha vida não produzi (inint.) é:: Se eu tivesse estudado o tanto que eu estudei no final, matérias meu curso teria sido muito mais prazeroso. Porque ele foi prazeroso no final, quando eu comecei a estudar sobre a minha história e ai eu comecei a ver coisas amplas né? E ai eu comecei a ir para palestras a conviver com pessoas que tinham o mesmo ideal, a conhecer blogs a conhecer sobre a mulher negra, a estudar sobre ela, a querer me deixar mais livre. E isso foi o mais importante do curso (inint. ) e o conteúdo das disciplinas, você falar de uma coisa e mostrar a referência, e você não se toca, a referência é sempre branca. SEMPRE BRANCA! E você não se toca. Você só se toca depois. E aí o que você acha ai você “Ops! Oi?” E você faz trabalhos, pensa trabalhos pra brancos (inint.) E também é um medo nosso de mostrar trabalho diferente, assim, né? Do que é. Depois foi que a trabalhar depois que eu “Ah, eu quero fazer sobre isso” “Então tudo bem, pronto” Mas se eu tivesse habilitada pra isso desde o começo da faculdade, teria sido mais prazeroso. O conhecimento teria vindo muito mais cedo do que foi, mas é válido. Hoje ainda é válido. Penso em ler, penso em estudar, penso em escrever pra voltar a estudar. Depois

que você conhece, você fica com a vontade de querer algo mais. E aí eu comecei a estudar e ((ruído)) sobre a história do Brasil, sobre a mulher negra, sobre o feminismo, é pouco falado dentro da faculdade... a faculdade, eu tou falando da visão particular a:: na visão pública em alguns encontros// em todos os encontros que eu fui (inint.) é que se falava mais ou era mais tranquilo, assim, você não se sentia diferente. DENTRO DA FACULDADE PARTICULAR, você é praticamente nulo, se você falar fica todo mundo assim “Oi? Nam! Isso?” E quem é branco não se vê nisso e não acha importante, porque a importância dele é ele. Estudar sobre o branco é mais importante do que estudar sobre qualquer outra coisa. E isso é uma coisa que vai deixando a gente triste, né? Com o passar do// a gente não estuda// No meu tempo eu não estudei em nenhum momento sobre o negro.

**Pa.:** Mas o seu TCC foi sobre isso, não é?

**Gerbera:** É. O meu TCC foi sobre isso, acho que foi o primeiro da faculdade. Foi sobre a mulher negra é:: Em capas de revistas, né? Anúncios de revistas na Marie Claire e:: estudei duzentos artigos, duzentos anúncios: 13 tinham a mulher negra e ela não era nem a principal e quando eu falava do meu tema todo mundo achava superestranho. Os professores acham estranho, os alunos acham estranho, meus amigos acham estranho (inint.) é tão difícil assim falar sobre esse assunto? É isso.

**Girassol:** Eu tenho só que fazer um acréscimo é que:: assim eu disse que eu era muito tímida e não tinha o hábito de falar e pra mim a universidade despertou esse potencial de fala, mas despertou também o potencial de escrita. Eu nunca tinha me:: parado antes pra escrever e aí eu: enfim descobri um enorme potencial de escrita que é o que eu passei a exercitar e que é muito presente ainda hoje na minha vida, né? Escrever e:: também me dediquei muito assim com potencial didático, né? Essa capacidade de trabalhar com aprendizado, essa construção de sabe::res. Potencial de elaboração de projetos, acho que tudo isso. Aí eu queria falar assim só de mais de mais assim de mais duas coisas. Uma é das ausências que a gente identifica:: Assim, primeiro eu acho que eu não tive nenhum professor, nenhuma professora negra. E isso diz muita coisa (inint.) Não via! E também praticamente to:das e to:dos os autores identifico assim na minha graduação identifico assim quase ninguém negro, né? Isso reforça a ideia desse não lugar. De não ser sujeito em determinado espaço. Por que a gente não se vê?

NI: O espaço acadêmico é eminentemente [[branco

**Girassol:** [[branco]]. Eu como professora de Serviço Social// todos os textos// de ter opção assim que:: todos os textos que trabalhei eu começo logo mostrando a foto, a foto e:: quem é quem foi a pessoa, o tempo que ela viveu ou vive, né? Pra gente situar aquele aquela elaboração pensamento dentro desse contexto. Então: isso. Aí assim tem tem duas contradições na academia e uma delas é sobre dentro da academia eu já vinha de um movimento, né? De um movimento social, já trabalhava com educação popular e dentro da universidade teve uma disciplina de educação popular que pra mim foi de grande importância. Aí, eu me empolguei tanto com essa disciplina de educação popular que decidi que a minha pesquisa ia ser nesse campo. Eu li uma monografia, né Ela foi sobre a prática político-pedagógica de lideranças comunitárias no Conjunto Palmeiras. Então a minha pesquisa foi sobre isso. E aí eu saí da disciplina muito empolgada era uma disciplina optativa e aí eu fiz o meu projeto em cima disso, quando eu mostrei esse meu projeto a professora, ela disse: “Minha filha, (inint.) você está falando de uma coisa que nem existe! Educação popular? Não! Isso é uma coisa, assim, que o povo do movimento diz que existe, mas não existe não. A academia não reconhece isso!” Menina, eu fiquei “Poxa vida!” E aí é horrível porque você está diante da pessoa que tem, né? O ATESTADO DO SABER. Aí eu fiquei desesperada, de ter muito embate com essa professora... Aí eu corri para a minha professora de Educação Popular aí ela “Menina, o projeto tá ótimo. Você precisa melhorar nisso, nisso, nisso. Precisa aprofundar isso. Isso aqui não está legal. Mas tem tudo pra ser um projeto bacana. Aprofunde isso!” Aí eu, na cara e na coragem, consegui passar na disciplina e assim, fiz uma monografia que:: que:: sabe eu fiz o MELHOR assim, ficou bem// e aí, assim, você se fortalece. Você tem um aprendizado dentro da academia, mas a academia a própria academia também nega isso, né? Porque outros professores também compartilham dessa ideia de que educação popular não tem valor que na prática é o que funciona assim. Todo o aprendizado// eu disse que tive um grande aprendizado em relação às políticas públicas, mas esse aprendizado que eu tive só da academia ele não tem VALOR NENHUM! Só na hora, por exemplo, se eu for fazer um doutorado ou um concurso público, ( inint.) E a outra coisa é sobre// aí, quero espirrar// militância política, né? Porque a minha:, a minha: dissertação era sobre a-a-a construção e a reconstrução das relações de gênero a partir do engajamento de mulheres numa determinada organização política da periferia de Fortaleza, que é a Associação Mulheres em

Movimento. E aí eu propus como: é: categoria de análise a palavra “militância política” e aí eu fui muito questionada, sabe? Não porque bem “Nã:o:, eu acho acho que não vai ser bem aceito” Vários argumentos me desestimulando. Mas aí eu tinha: eu já tinha feito um capítulo sobre isso e eu queria:// eu:// A grande questão que eu colocava era: Existe diferença entre ser militante mulher e ser militante homem? Do ponto de vista da abordagem, do comportamento, do argumento, das dificuldades de ser, eu coloquei isso, né? E aí a professora disse: “Se prepare, porque na hora da banca isso aqui pode acabar com o seu trabalho” E eu “tudo bem” e ai eu fui pra banca e aí eu tinha duas opções ou omitir essa questão ou explicitar e eu optei por explicitar. Na hora da defesa eu disse “Olhe, eu incluí aqui essa categoria e queria aprofundar. A minha orientadora ponderou, achou que não e tudo e eu continuo achando que a minha abordagem é essa” E eu não queria// e ela falou “por que você não coloca participação?” Por que pra mim participação não significa ruptura, contestação. E militância, pra mim, já diz o lugar de de né? De enfrentamento e aí dessa forma foi acolhida. Assim, pela banca. Foi bem acolhida. Ainda bem! Mas é só pra dizer dessas tensões que a gente passa que não é fácil a gente contestar o saber de alguém que já tem todo um currículo, que tem um reconhecimento, né? Que é muitas vezes quando a gente se depara com situações de assédio ou alguma coisa... “Nã:o:, mas aquele professor?! Um professor renomado” Sempre vem isso. Então a contestação desde o comportamento, né? Do educar, da educadora e também dos próprios conhecimentos que você quer aportar. Você quer trazer outros elementos, quando você fala desse estranhamento: “Por que isso é importante?” Engraçado que determinadas pautas, né? Contraditoriamente algumas pautas que dizem a essa a-a-a esse padrão de ser branco ele é bem acolhido, mas porque a nossa vivência coloca pra gente abordar determinadas temáticas, que, por exemplo, uma coisa que eu vivo pensando e ai eu me dou conta... A minha filha quer fazer Psicologia, ela tá se preparando pro ENEM e: é: quando eu fico conversando com os profissionais da área, eu só conheci uma pessoa de fora, que é de São Paulo, que ela aborda essa questão do impacto do racismo na sua vida, então há uma análise psicológica subjetiva, mas dentro dentro desse contexto racista e quase ninguém faz essa abordagem, né? Então, você trazer isso, A pessoa que traz isso para dentro da academia, isso causa um estranhamento, mas por quê? A-Até porque muitas vezes é colocado que falar do racismo é você estar se vitimizando. Quando na verdade não é. Você de fato vivenciou uma situação de opressão e quando a gente fala e explicita não é para se vitimizar, mas é pra compreender e trazer aspectos diferentes e desiguais dessa

nossa vivência

**NI:** A gente fala de vitimismo, né? Se for assé:dio, se for questão do cabe:lo, se for racismo: é- é é tudo vitimismo, né?

**Pa:** Como você caracteriza a importância da educação para a sua família? Existe algumas orientação familiar específica sobre a sua formação? Os seus pais estudaram? Até que série? Eles fizeram faculdade, qual o curso?

**Gerbena:** A Glicínia disse que a família dela é evangélica, né? Foi isso?! ((confirmação física)) Tudo mundo fica assim: O:: meu pai é pastor. Os meus pais vieram lá do Cariri, da igreja Batista. Ele é bastante conhecido:: e aqui também, conhecido! Minha mãe é da igreja, meus irmãos são da igreja, enfim! Fiquei na igreja ainda um bom tempo até que meu pai decidiu (inint.). Eu sempre fui rebelde. Praticamente, é o termo que ele fala. Eu sempre falo: “Pai, o que eu acredito, eu ainda credito, mas eu comecei a ter opiniões e conhecimentos que não entra no mundo dentro da igreja, porque:: você é só aquilo, né? Dentro da igreja! Você não é conhecida como negra. O seu parâmetro de beleza é outro. As suas roupas sempre falavam (inint.) Você tem que ser a mulher do lar. Trabalhar assim nesse sentido. E é uma visão que a mulher dentro da igreja (inint.) não é uma questão de gênero, não é uma questão de sexo, é uma questão de tabus. E quando eu entrei na faculdade e eu questionei com o meu pai ele ficou doen::te, ele fica lo::uco, que há um questionamento pra ele que eu tou questionando muito de frente com o que eu acredito e eu acredito que não é isso.

E o meu pai estudou no seminário e ele é professor terminou a faculdade, fez a pós e pra mim ele diz “Estude! Estude! Eu não quero que você seja professora”. ((confuso)) Eu quero que você estude! (inint.)

**Glicínia:** Menina, assim já respondendo várias coisas, né? Mas já respondendo assim... é:: Meus pais não têm o ensino superior, né? Minha mãe ter minou o ensino médio na verdade no:: na:: não era não era EJA acho que na época era outra coisa que ela ia lá estudava à noite, enfim! Ela trabalhava e tinha as duas meninas, então, ela nem nem pensou em fazer faculdade. Ela ela conseguiu logo um trabalho nuns cargo, numas coisa

público, como é que chama?

**Pa:** Cargos comissionado??

**Glicínia:** É:: exatamente. Então, ela tá lá, ela trabalha no estado até hoje//

GRAVAÇÃO INTERROMPIDA – PROBLEMAS TÉCNICOS

## ANEXO 6

## TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2 – MULHERES NEGRAS

Sexta feira, 15 horas

Local: Casa Feminista, Rua Assunção, Centro

Anêmona – 2 entrevista

**Pa:** Gravação sexta feira à tarde na Casa Feminista, certo? Casa Feminista, ok. Primeiro bloco de perguntas, parte A. Você pode falar livremente da sua idade, do curso realizado, se já trabalhou na área de formação, se gostaria de trabalhar, se está satisfeita com a área que trabalha hoje. Seu estado civil, se tem filhos e quantos... De que forma você define a sua raça? Essa sua auto-caracterização foi algum tipo de problema ou alguma vantagem social pra você? E:: você poderia narrar uma situação específica??

**Anêmona:** Eu tenho 29 anos, eu estou na verdade cursando Filosofia. Eu fiz outros cursos, mas não concluí. No trabalho, eu trabalho em outro campo, eu trabalho em Ongs, na defesa de crianças e adolescentes, mas também no meu curso não tem muito a área de trabalho. Eu faço, eu faço bacharel em Filosofia, né? Então, eu não iria poder ensinar iria ser mais trabalho de pesquisa e tal. É: eu não gostaria de trabalhar na área de formação. Na verdade, eu tou fazendo muito mais uma faculdade pra ter um diploma e poder continuar trabalhando no que eu tenho que eu já trabalho nisso há alguns anos, né? Acho que uns 14 anos. Eu moro com a minha companheira. Não tenho filhos.

Eu sou uma mulher negra. Essa minha auto-caracterização, ela se deu a partir de um processo que muito nova eu percebi que eu era negra porque eu nasci em uma família que eu tenho duas irmãs que são brancas. Então:: eu comecei a perceber que eu era negra porque o que e::ra associado a mim::, as pia::das, o racismo que eu sofria na infância. Então, logo eu percebi que eu era negra. Na infância isso foi um processo muito complicado, porque é:: você reconhecer que aqui com que você é identificado, com o que lhe identificam é associado a tudo o que tem de ruim. Então, teve um processo muito forte de negação, na infância, de querer alisar o cabe::lo, de:: ficar sempre me perguntando porque que eu tinha nascido com essa cor:: e as minhas irmãs



era tão clari::nhas, né? Ma::s, depois que eu politizei o problema, eu consegui entender entender um monte de coisa, inclusive, a história de racismo que eu passei, de situar, não como uma coisa minha, mas dentro desse campo político mais amplo, né?

**Pa.:** O segundo bloco de perguntas diz respeito à sua experiência na faculdade, né? Sobre o processo de ensino-aprendizagem: como você caracterizaria esse ensino superior? Quais são os principais tipos é:: de aula? Se são aulas expositivas, aulas dialogadas, se são aulas de campo... Como são essas aulas, né? Quais são os principais tipos de textos que você leu? Se são artigos, se são textos// se são ensa::ios// Que tipos de textos são levados para a sala de aula? Quais os textos que VOCÊ produziu? Seminário, aulas... É isso, né? Qual o período que você estudou? Dizendo década ou o ano... O conteúdo é:: a:: da sala de aula era adequado ao tempo histórico? Ou apontava para o passado? Ou, ao contrário, instigava coisas a-a-a apontadas para o futuro? Ele fazia pensar em novos futuros? Em futuros possíveis?

**Anêmona:** Então, vou pescar mais uma vez, né? É:: o ensino superior É:: eu tenho um grande problema com o ensino superior, porque eu acho que a educação do Brasil de uma forma geral ela ainda// ela segue um modelo que ela é muito voltada pro ensino, pro trabalho, né? Um ensino té::cnico, um ensi::no:: um:: muito funcionalista, que não explora a possibilidade de desenvolvimento das pessoas, né? Pra viver:: na socieda::de, pra lida: com suas questõ:es. A gente aprende basicamente a desempenhar uma função, né? Mesmo no curso de Filosofia, que é um curso que teóricamente deveria ser um curso mais reflexivo, né? Entã:o, eu acho assim , EXTREMAMENTE MARCADO pelos processos colonizadores, né? Onde é:: esse processo do ensino superior ele demarca sempre o bom e o evoluído e o moderno e o legal, o exemplo a ser seguido, dentro do marco do que é produzido na Europa, né? Do que é construído na Europa. Então reproduz uma mentalidade completamente colonizadora e uma ideia também de que ali você encontra a verdade, que desconsidera a maior parte dos saberes, né? Que não são saberes acadêmicos, que se coloca nesse campo mesmo de superioridade da verdade.

A maioria das aulas são aulas expositivas, né? Onde o professor fala sobre um assunto, na maioria das vezes eles pedem pra você ler um textos antes, mas basicamente ele fala sobre o assunto. E:: inclusive tem algum:: assim, eu percebi// vários// não com todos os

professores, tem as exceções, mas uma grande parte dos professores, hostilizam as perguntas dos alunos, como se fossem rasas ou// Existe um processo de hostilização com algumas dúvidas que alguns alunos apresentam. Eu percebi isso muito forte e eu acho isso muito agressivo, né? Que é como se demarcasse uma superioridade. “Eu filosofei e pra você filosofar precisa ter no mínimo um doutorado”.

É:: os principais textos que são tratados na Filosofia, no curso que eu tou fazendo, são textos clá:ssicos, é:: da filosofia socrá:tica, dos pré socrá:ticos, da filosofia gre::ga, num primeiro momento, depois a gente vai pros modernos, mas não sai da Europa, né? Vai pros medieva:is, que também são europeus, vai pros modernos e não sai da Euro::pa, vai pro contemporâneo e também não sai da Europa, né? Então, BASICAMENTE são textos de a maioria são europeus homens mortos assim. ((risos))

**Pa.:** E são artigos e textos de livros?

Anêmona: São livros. Geralmente quando o professor faz uma disciplina ele trabalha com um livro. É muito difícil ele trabalhar com o texto solto. O que acaba também sendo uma carga muito grande de leitura, né? Numa disciplina você tem que ler uns SEIS livros! E ai não são livros simples de entendimento, porque os caras escrevem exatamente pra você não entender, assim, parece que o que demarca o conhecimento nessa filosofia europeia é o quanto mais difícil você consegue expressar os seus pensamentos, né? São ideias complexas, é claro, mas parece que// o Hegel, o Kant, são caras que escrevem de uma forma muito complicada! Então, você ler seis livros em uma disciplina em um semestre não é uma coisa muito viável para quem tem uma vida, para quem trabalha ou até pra quem gosta de tomar uma cerveja de vez em quando, né? **É muito descolado da realidade.** E tem uma ideia de que pra você fazer Filosofia e você ser um bom filósofo, você TEM QUE VIVER ISSO. Você tem que saber de tu::do o que essas pessoas pensaram, pra você conseguir pensar, né? E tipo, as outras referências são complementares, as referências que você tem que saber são essas, né?

Eu não produzi texto na academia, eu produzi mais texto no campo do movimento social, que:: eu acho a produção do texto acadêmico uma coisa extremamente chata, né? Existem umas regras que eu não consigo lidar e me adequar, que:: choca pensamento e eu também nunca consegui// nunca encontrei um professor que me orientasse, porque eu

sei que existem fissuras, né? Que existem pessoas produzindo de outra forma. Eu nunca consegui encontrar um professor que me orientasse nesse sentido, então eu acabei nunca produzindo textos acadêmicos, sempre produzi muito texto promovimento social e ta::l. E também assim, as falas que eu tive na universidade foi muito de movimento social. Eu já falei em encontros de estudantes, encontros nacionais de estudantes de Dire:ito, das Ciências Socia:is, é: do Serviço Socia:l, do Jornalis::mo, de vários cursos, mas sempre nesse lugar da pessoa que vai falar enquanto movimento e não enquanto acadêmica.

E eu não acho que o conteúdo de sala de aula seja adequado ao tempo. Eu acho que às vezes ele tem até relações que podem ser feitas, mas existe um preciosismo de uma forma geral – existem exceções – mas, deu uma forma geral, existe um preciosismo da Filosofia abstrata, né? Quanto mais abstrata, mais puro é. Então acaba não dialogando com as coisas desse tempo, porque tipo nesse tempo existem tantas urgências que essa abstração é luxo, né? Quem é que lida com a abstração, assim? PURA! E aí eu acho que ela é muito mais voltada pra esse passado. Muito mais uma história da filosofia europeia, do que um processo de filosofar.

(+)

**Pa.:** Ok. Obrigada. Agora eu vou para um novo bloco que vai misturar duas coisas é:: vai misturar as mulheres e também novamente eu vou voltar a falar de textos. Havia muitas mulheres no seu curso? Né? Eram muitas essas mulheres? Como você caracteriza o aspecto social e cultural dessas mulheres com as quais conviveu ? É:: É:: Como você as percebia quando elas começaram o curso? E depois ao final quando terminaram, quando estava quase no fim, porque você não concluiu, né? Mas chegou quase no final de outros cursos, né? Então... como foi essa mudança de um tempo para o outro? O antes e o depois. E:: ai, voltando depois pra sala de aula. Não... vamos falar um pouco dessas mulheres, depois a gente volta pra sala de aula.

**Anêmona:** Tá, com relação às mulheres, né? É:: No primeiro curso que eu fiz, tinha uma presença muito grande de mulheres, Turismo, né? De mulheres E os homens que tinha, eram homens gays Entã::o as mulheres que fazem turismo eram mulheres que eram filhas de classe mé::dia que tinham uma perspectiva de desenvolvimento profissional pra ganhar muito dinheiro:: né? Esse era o objetivo. E elas estavam bem

dentro de um padrão bem mais hegemônico, né? Assim, mulheres heterossexua::is, bran::cas, que gostavam:: das baladas po::ps, mais ou menos essa coisa. E eu não senti mudança. Assim, eu fiz quatro ou cinco semestre de turismo, nesses cinco semestres eu não percebi muita mudança entre elas. Eu sou amiga de algumas até hoje, a mudança aconteceu quando elas saíra da universidade, né? Algumas tiveram filho e quando foi pra esse mundo mesmo da competição e do trabalho, eu percebi mais mudanças e outras reflexões que foram muito mais pautadas na própria vida. Mas eu também eu acho que o curso de Turismo não permitia essas reflexões, era muito voltado pra a questão de mercado e de economia. Na Filosofia, quando eu entrei, entraram muitas mulheres, mas assim era balanceado mulheres e homens. E no final eu percebo mais homens concluindo, as mulheres acabam migrando pra outros cursos, porque no curso de Filosofia tem uma evasão muito grande. De uma turma de 50, 13 se formam.

**Pa.:** Nossa, muito grande mesmo!

Anêmona: É! Mu::ito grande! Muito grande. E assim, 13 se for:mam e não é no tempo, entendeu? Então, é outro (inint.) Porque a maioria das pessoas que entram em Filosofia não queria fazer Filosofia. Elas queriam fazer Histó:ria, geografia, e como o curso de Filosofia não alcança nunca o número de alunos que atingem uma média pra cursar, eles chamam os classificáveis de outros cursos. “Olha, você pode entrar na Filosofia” Pelo menos na UECE funciona assim, eu não sei como é que é na UFC, né? E ai muita gente entrou mesmo que queria fazer outras coisas e no decorrer do curso foram seguindo os seus rumos. É:: das mulheres que eu percebo que terminaram Filosofia assim que eu conheço a-a característica que eu vejo em comum de todas é que elas são marxistas ((risos)) Quando eu olho assim: Todas são marxistas, gente! Pelo amor de Deus! Elas saem marxistas! Eu não sou marxista, acho Marx uma pessoa superinteressante e acho que ele tem uma teoria econômica massa mas eu acho que não! Eu ser assim, ser mais uma.. enfim (inint.) mas eu não me digo marxista. E:: é isso que eu percebo assim.

**Pa.:** Agora vamos voltar a falar de textos de novo, né? Quais as formas de leitura usadas dentro da sala de aula? Os professores, na academia, pediam para fazer leituras de texto na sala de aula? Leitura em voz alta, né? Como parte até mesmo da dinâmica da sala de aula? Havia leitura em grupo? Havia leitura em grupo fora da sala de aula? Essas

leituras tinham um objetivo coletivo? Vocês discutiam o texto ou era o objetivo de estudo para a prova? Como você caracteriza o modelo de ensino dessa escola, da universidade? Você já falou um pouco disso, né? E o que você acha que É:: que você e sua turma mais aprenderam na universidade?

**Anêmona:** Sobre a// Não existia muito a leitura dentro da sala de aula. Eu tinha uma professora que fazia a leitura do texto e a medida que ia lendo o texto ia explicando algumas coisas. A sala toda fazia e ela ia fazendo a exposição a partir da leitura, mas fora ela, nunca tive a experiência de leitura na sala de aula. Os professores pediam pra gente fazer a leitura do texto antes e faziam a exposição na sala de aula. Eu nunca participei de processos de grupo de estu::do, eu participei de um grupo de estudos, mas também não era de leitura coletiva, a gente fazia a leitura do texto antes e ia progrupo pra fazer a discussão. Eu passei pouco tempo nesse grupo, porque logo começou a chocar com as datas, com os horários do trabalho, né? E:: eu sei que outros alunos se auto-organizavam pra fazer esse tipo de coisa, né? Tipo pra ler::, pra, pra estudar junto pra prova::: Eu nunca consegui fazer isso, porque eu nunca tive uma dinâmica na vida que me permitisse me dedicar mais exclusivamente à universidade. Então, eu sempre lia os textos da universidade em algum tempo vago, ou antes de dormir::, ou no final de sema::na, ou no ônibus, enquanto eu tava indo pro traba::lho:. Né? Não, eu nunca tive como tirar assim: esses dias vai ser dias que eu vou estudar.

É:: o modelo de ensino eu já falei um pouco, né? Eu acho que é muito bancário. Muito (inint.) muito muito é:: muito esse modelo que tá ai colocado muito colocado pra você sair apto pra dar aula, que é muito mais voltado assim mesmo porque eu fazendo um curso de bacharel existia esse apelo maior para o curso de licenciatura. Não existe um estímulo tão forte para a pesquisa ou a outras formas de aproveitamento desse saber, né? Que é construído. Entã::o:: eu acho:: que esse modelo é:: o “modelo acadêmico”, né? Não sei. Existem fissuras, existem pessoas que usam outras dinâmicas outras formas de ensino que fazem aulas de campo, mas isso eu nunca experienciei na universidade. E eu assim, eu nunca tive o sentimento de turma, na universidade. É// Eu entrei numa turma, mas logo depois// Eu nunca tive identidade com uma turma, né? De viver muito de viver muito, inclusive os amigos que eu fiz durante o período acadêmico, eram pessoas de outras turmas, que são outras identidades, que a gente se conhecia do mundo::, dos movimentos e tal e eu não sei assim

**Pa.:** O que essa turma

**Anêmona:** É! O que é que essa turma aprende::u. O que é que foi isso, assim

**Pa.:** E até porque teve muita evasão, não é?

**Anêmona:** É::

**Pa.:** Muitas sa::las, muitos semestres em salas diferen::tes, entã::o

**Anêmona:** Faz semestres incomple::tos. Eu mesmo, fiz muitos semestres incompletos assim de fazer assim três disciplinas. E ai no outro semestre fazer quatro ou cinco, mas já recuperando as do semestre anterior, então eu sempre tive turmas muito diferentes, né?

**Pa.:** É:: Você carac// É:: agora a gente vai para a última// o último bloco sobre as transformações percebidas, como você caracteriza a importância da educação para a sua família? Existe alguma orientação da sua família? Tipo: “Você tem que estudar, você não pode trabalhar”. Alguma situação específica que fez você ter uma opinião sobre a importância de estudar ? Os teus pais estudaram? Até que série? Eles fizeram faculdade? E se fizeram faculdade, qual foi o curso?

**Anêmona:** Então, assim// pra minha família// minha mãe sempre teve uma coisa muito forte de querer estudar, porque ela foi mãe adolescente e ela não pode terminar o ensino o ensino fundamental e o ensino médio. Pelo processo dela morava no interior, e vim morar em Caucaia e ai nesse processo ela perdeu uma parte do ensino fundamental e quando chegou engravidou e foi casar e teve que trabalhar:: não não teve como terminar o ensino básico, né? E:: ela terminou esse ensino bá::sico e o ensino mé::dio enquanto a gente// depois que a gente tava lá, sei lá mais crescida, né? Eu me lembro que eu tinha uns 10 anos quando a minha mãe começou a estudar num regime de apostila pra poder terminar o ensino fundamental e ela também fez isso com o ensino médio, mas ela conseguiu o certificado dela mesmo a partir da prova do ENEM. Ela fez o ENEM e conseguiu o certificado, porque só faltavam duas disciplinas pra ela concluir o ensino médio. Meu pa:i ele estudou até a oitava// não! Até a sétima série. Então:: ele ainda:: Ele

tem muita dificuldade de leitura, porque terminar a sétima série não significa que você está alfabetizado e pra ele nunca foi importante estudar. Pra ele, era importante trabalhar porque foi isso o que o meu avô passou para ele, né? Quando ele tinha 12 anos de idade o meu avô disse: “Vá trabalhar, porque eu não vou sustentar vagabundo” Então, ele sempre teve isso, tem que trabalhar porque não tem que lhe sustente, né? Você tem que se sustentar! Então, a maior orientação da minha família era essa assim “Olhe, você tem que estudar” minha mãe dizia isso “É bom! Termine uma faculdade, faça uma faculdade, mas você também tem que trabalhar! Você tem que sobreviver, você tem que se sustentar!” E tipo: tem mesmo, né? Numa família de de classe média não pode esperar que a minha mãe me sustentasse para estudar, né? Então, foi muito isso a orientação. Não teve nenhum processo de orientação assim de estímulo, “Ah, continue nesse curso”// Sempre que eu decidi fazer alguma coisa foi muito por conta própria. “Ah, eu vou fazer esse curso” “Ah é você que sabe e tal”. Ai eu dizia “Vou sair desse curso” “Ah, você que sabe”. Né? Então nunca teve essa coisa de pegar colado: “Não, mas o que que está acontecendo que você não está terminando? Por que é que você não termina esse curso?” Eu nunca tive esse tipo de orientação na família, né? É:: eu tenho duas irmãs. A mais velha terminou o ensino médio e não quis mais estudar. A mais nova terminou o ensino médio e começou a fazer um curso de Administração e parou. E a minha mãe foi a única pessoa que depois de conseguir o ENEM ela foi estudar. Ela e aí foi fazer Serviço Social. E:: NOSSA! FOI MUITO IMPORTANTE pra ela e pra família de uma forma geral. Minha mãe sempre foi evangélica, né? Desde que eu era criança e ela era mu::ito fundamentalista. E entrar na universidade – eu percebo – é como abrir um campo como se ela estivesse sendo apresentada ao mundo, né? E ela foi tendo uma capacidade de reflexão muito ampliada a partir disso e fez muito bem a ela pra ela por que hoje ela é uma pessoa completamente diferente, extremamente curiosa sobre a realidade, gosta de dialogar e:: já tá procurando fazer especialização, já tá matriculada numa especialização, quer fazer mestrado. E eu acho que isso foi muito importante pra ela inclusive para sair daquele lugar e daquela condição que ela tinha de ser sustentada pelo meu pai. Então// à medida que a minha mãe começou a estudar já no ensino fundamental, que ela pegou as apostilas e começou a estudar para além disso ela tomou outras reações na vida: ela foi comprar pano de prato pra revender! E em menos de um ano ela tinha virado sacoleira E ai, quando ela fez o ensino médio// quando ela terminou o ensino fundamental ela fez um concurso par ao IBGE para ser recenciadora e passou e ai isso//estudar foi uma coisa que fortaleceu a autoimagem dela, inclusive pra

ela buscar meio de autonomia econômica, né? E foi muito importante pra ela. Quando ela entrou na universidade, ela fez um concurso pra agente de saúde e passou, então hoje ela é agente de saúde, servidora pública e isso pra ela é muito importante, porque dá uma estabilidade, né? Aumenta a autoestima também, né? Hoje ela tá procurando outro concurso, porque// Tá procurando concurso na área de Serviço Social:: E eu acho que isso foi muito importante pra ela, assim, porque influencia não só dentro da família, mas no mundo também porque ela é uma liderança religiosa, né? E em tempos de fundamentalismo, uma liderança religiosa que tem uma posição crítica eu acho que é muito importante.

**Pa.:** Agradeço MUITO.



## ANEXO 7

## TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 3 – MULHERES NEGRAS

Sexta feira, 9 horas

Amarílis – Orgulho, altivez, elegância, graça

**Pa:** Pois é, obrigada primeiro! A gente está na gravação da Amarílis. É um sábado de manhã, ensolara::do, a gente está na minha casa e eu vou fazer as perguntas como todas as outras famílias e mulheres, por blocos. O primeiro bloco é:: é:: sobre o perfil, a apresentação. A idade, o curso realizado, se você já trabalhou na sua área de formação, se gostaria de trabalhar na área, se está satisfeita. Qual o seu estado civil, se você tem filhos e quantos filhos tem... De que forma você define a sua raça? Essa sua auto-caracterização - de raça - foi algum tipo de problema ou alguma vantagem social?? Você pode narrar as histórias, pode ficar à vontade

**Amarílis:** Bom, Eu tenho 48 anos, eu nasci, portanto em 1968, sou divorciada, atualmente. É:: fiz a graduação em Ciências Sociais, né? E desde que terminei a graduação, com pouco tempo comecei a trabalhar na área. Inicialmente// Na época da graduação eu trabalhava como professora da educação básica, né? Primeiro em escola particular, depois eu fui pra escola pública, mas com maios ou meno sum ano que eu estava formada eu fiz um concurso pra ser professora para a Universidade Estadual Vale do Acaraú. E desde então que eu dou aula lá na na UVA já já// no próximo anos eu já vou completar 22 anos de UVA, E:: desde então, trabalho na área, né? Desde que entrei lá dou aulas de Sociologia e também na área de metodologia da pesquisa. É eu adoro é:: assim o que eu faço, gosto muito de de ser professora, de ser pesquisadora, né? Porque você tá na universidade tem essa vantagem também, porque você ao mesmo tempo que tá na sala de aula você também tá: fazen:do pesqui:sa, né? Tem a possibilidade de realizar trabalhos de extensão, né? Então, de fato é um trabalho que eu gosto muito pelas possibilidades que abre. E:: e:: assim:: Toda a minha carreira eu fiz na UVA, porque eu entrei lá numa época em que os concursos você ainda não precisava ter doutorado nem mestrado, então eu fiz um caminho inverso de todo mundo, porque eu entrei só com a graduação e isso me deu uma estabilidade pra eu poder formar, né? Toda a minha carreira, porque já como professora da UVA eu fiz mestra::do e fiz doutorado depois, já fiz o meu pós-doutora:do e assim, sempre com bolsa e salário.

Então, de fato sempre foi uma coisa muito positiva pra:: pra minha vida e pra minha carreira, né? Você fazer toda a sua formação já tendo uma segurança e já tendo um lugar pra onde voltar, né? Porque hoje o dilema de todo mundo é “Quando eu terminar o mestrado o que é que eu vou fazer? O que é que eu vou fazer quando eu terminar o doutorado?” No meu caso não, primeiro eu já me estabilizei como professora e depois fui fazer a minha carreira acadêmica, né?

É:: Eu tenho um filho, de 23 anos, né? Ele:: já tá na universidade também, né? Já tá Ja faz Sistemas e Mídias Digitais na UFC, já tá no terceiro ano de curso.

É:: eu me defino como negra, né? E é uma característica assim que na minha:: ao longo da minha vida, trouxe algumas dificuldades, principalmente porque como eu sou filha de militar, né? Portanto sempre fui de classe média, sempre estudei em escolas particulares. Então, eu era sempre uma negra no meio de brancos não é? E logicamente que no período da escola que ti::nha a coisa do bu::llying, por conta da cor::, por:: conta do cabe::lo, não é? É:: E logicamente que assim que quando se é criança, que quando se é adolescente você sente muito isso, não é? Essa coisa da da de ser rejeita::da pelos outros, por conta da cor, por conta do seu cabelo, não é? MAS QUANDO eu na na educação, no ensino médio, né? Na época segundo grau, então eu fui estudar numa escola que eu fiz amigos assim muito caros, né? Na verdade, desde já a oitava série, quando eu mudei de escola e ai fiz um grupo de amigas que foram muito importantes pra minha, né? Pro meu desenvolvimento como pessoa e pra minha autoestima também, né? E:: assim, a partir desse grupo de amigas eu fui desenvolvendo um outro olhar sobre mim mesma e sobre as minhas possibilidades de vida, né? E de fato assim... não, não, não tive grandes// na universidade também foi outra coisa também, porque:: eu eu logo desde o início entrei no movimento estudantil, então tinha toda uma perspectiva de tar lidando com pessoas que tinham uma visão de mundo bem diferente, né? É:: eu comecei a militar em tendências de esquerda, né? É:: É:: então, toda essa discussão do ponto de vista do preconceito// E isso dentro da universidade, eu nunca sofri. É:: muito embora dentro da sociedade, até porque assim, eu eu casei com um cara branco de olhos verdes, TIVE UM FILHO BRANCO ! Então, quando eu fui mãe, isso para mim era muito complicado, porque as pessoas pensavam que eu era a babá do meu filho, né? Inclusive assim de a gente tá nos lugares e e e começar a amamentar e as pessoas passarem e ficarem olhando, né? Como é que essa mulher preta tá amamentando um menino branco?

Né? São coisas que você sente muito mais no olhar das pessoas, não que eu tenha sofrido algum tipo de de, né? Mas mas PELO OLHAR, pela forma que as pessoas lançam esse olhar pra você, você percebe que tem um preconceito uma estranheza, né?

Bom, então é isso assim? Eu acho que a minha É:: Eu me considero uma pessoa que:: é:: eu não sei dizer sorte, mas assim, eu nunca tive grandes percalços do ponto de vista da minha carreira, por conta disso, porque também tive um suporte familiar, que me permitiu isso.

Os meus pais, apesar de não serem formados, né? Fizeram// Até porque na época deles não tinha essa possibilidade de você fazer uma faculdade, né? O meu pai, como eu já falei, era militar, né? A minha mãe fez o curso normal, que naquela época era o curso para ser professora. E foi professora antes//quando casou:: por conta é:: daquela coisa de de an::tes, né? Que as mulheres as mulheres tinham que se dedicar à casa aos filhos. Ela parou de trabalhar, né? E como teve seis filhos, passou a vida inteira cuidando de menino. Depois de algum tempo, já:: quando eu ta::va – que eu fui a última – então quando eu já tava com oito anos de idade foi que ela voltou a trabalhar. E aí assim, sempre puderam dar o suporte pros filhos, né? Tanto é que lá em casa todo mundo tem nível superior, né? Eu, meus irmãos. Eu sou a que fui mais longe exatamente porque segui carreira acadêmica. Os outros todos são só graduados, né? E eu segui em frente exatamente porque é:: resolvi seguir carreira acadêmica. E eu acho que isso de uma certa forma, me colocou numa situação muito confortável. Como eu disse, muito cedo eu tive a minha estabilidade financeira, né? E fui fazendo o meu caminho por conta própria sem precisar de ninguém, sem depender de ninguém e isso sempre me deu uma tranquilidade e até, digamos assim, de uma certa forma, ajuda a neutralizar os preconceitos, né? Por conta da cor e tudo o mais, né?

**Pa.:** O segundo bloco tem as seguintes questões. É:: Sobre o processo de ensino-aprendizagem: como você caracterizaria esse ensino? Quais são os principais tipos de aula? Se são aulas expositivas, se eram aulas dialogadas, se os professores levavam a campo... Se vocês tinham experiência fora da sala de aula com roda de conversa... Como eram essas aulas, como elas aconteciam? Quais são os principais tipos de textos? Se eles traziam só textos teóricos, se traziam artigos científicos, se vocês liam textos de revistas se vocês é:: liam ensaios... Como eram esses textos? Né? Quais os textos que

vocês produziram? E:: qual o período que você estudou? Qual foi a década, né? Quantos anos? O conteúdo da sala de aula era adequado ao tempo histórico? Ou apontava para muito o passado? Ou ele apontava// ele instigava a pensar novos futuros?

**Amarílis:** Bom, eu estudei no final dos anos 70, meados dos anos 80. Eu entrei na universidade no segundo semestre. Aí era pra me formar em 1990, mas teve uma greve no meio do caminho e eu acabei me formando no primeiro semestre de 1991. E:: Na época, inclusive assim?? Eu quando entrei no curso de Ciências Sociais// que é aquela coisa, né? Você é muito nova::// EU não sabia direito o que que era o curso, né? Tinha lido algumas coisas sobre Sociologia, tinha uma grande amiga que fazia o curso na época, né? Ela acabou abandonando, nunca terminou, mas é interessante porque// na verdade// assim o primeiro curso que eu fiz foi o curso de Música, no meu primeiro vestibular eu entrei pra música. No primeiro semestre, 1986.1 e:: comecei a fazer o curso e:: nessa época só tinha vestibular pra Ciências Sociais no meio do ano. Eu fiz, passei e quando entrei nas Ciências Sociais, eu imediatamente me apaixonei pelo curso, né? E vi que de fato ali era o meu lugar. Então, assim, lógico nesse período// e a gente ainda vinha de uma rebordosa da ditadura militar, né? Então, dentro da universidade e:: como eu disse, logo que eu entrei, eu entrei logo no movimento estudantil... Então, ainda tinha um clima de perseguição muito grande, um clima de medo, principalmente por parte das pessoas que eram militantes, né? Ainda tinha aquela área de clandestinidade, e tal... Porque ainda tinha alguns resquícios. Inclusive eu lembro que no semestre que eu entrei teve um episódio bem marcante que foi exatamente a invasão da sala do SNI que ficava na dentro da reitoria, na universidade Federal do Ceará, né? E o movimento estudantil da época, que era o DCE organizou uma ação, que invadiu essa sala e retirou de lá todos os documentos que eram documentos secretos que diziam respeito a vida de professores, de alunos, num é? Que eram investigados pelo Serviço Nacional de Informação que era um órgão da ditadura militar, né? E aí a cabeça da diretoria do DCE, o pessoal foi preso, a gente teve que fazer vigília na polícia federal. Então foi uma coisa que foi muito marcante na minha formação. E que mais ainda me deu certeza de que eu estava no lugar certo, né? E do ponto de vista das aulas, o curso em si, pra quem gosta das teorias sociais, é um curso muito apaixonante. Então independente dos professores, que na época não eram tão bem preparados, né? Porque eu estudei numa época em que os professores que hoje são a grande referência dentro da UFC eles ainda estavam fazendo os seus mestrados, os seus doutorados. Então. Eram

professores iniciantes, mas tinham muitos professores bons. Outros nem tanto, tá? E:: as aulas eram mais aulas expositivas, geralmente a partir de leituras de textos que eram deixados nas xerox e ai tanto textos teóricos, quanto textos/// e ai a outra vantagem da nossa área é porque é:: como a questão da pesquisa é fundamental, né? Na verdade é o nosso metier é fazer pesquisa, então a gente lia muitos textos oriundos de de pesquisas, né? Dos autores, né? Principalmente porque// Até porque são três áreas destro do curso, então na área na área de Antropologia, as referências a a trabalhos de campo elas eram sempre muito presentes, né? E do ponto de vista assim:: de aula de cam::po// Isso aí de fato, a gente não tinha, o que tinha era// Como a gente sempre era solicitado a fazer pesquisas, né? Porque faz parte da formação do aluno de Ciências Sociais, então, de vez em quando a gente tinha de ir a campo fazer. Isso nas disciplinas de Antropologia. Tinha de ir a campo exatamente pra poder é:: fazer os trabalhos, né? Pra fazer observações e transformar em pesquisa etnográfica para cumprimento dos requisitos das disciplinas. Mas assim, a minha grande escola sempre foi o movimento estudantil, independente o curso a minha// a base de toda a minha formação// Até porque eu estudei em um período em que é:: o movimento estudantil era levado muito a sério. E a gente estudava muito, pra vocÊ FAZER PARTE, a primeira tendência que eu fiz pa::rte foi a Quilombo dos Palmares, né? A gente tinha toodo um trabalho de formação, né? Tinha grupo de estudo pra você ler as obras de Marx, de Lênin, não é? E de outros autores marxistas. Então tinha todo um trabalho de formação que AJUDOU MUITO TAMBÉM na minha formação, né? Fo::ra os debates dentro do movimento estudantil, nos conselhos de entidade, nos momentos de luta, né? E a participação em congressos estudantis, né? Que durante todo o meu período de estudante eu também tive a a oportunidade de viajar muito de de de conhecer o país exatamente através dos eventos do do do movimento estudantil. E isso foi muito importante também porque você vai crescendo com esse contato com pessoas de outros esta::dos, vai conhecendo outros luga::res e outras cultu::ras, né? Então, é é é realmente foi a minha grande escola.

E o curso em si, assim. Eu sempre fui uma boa aluna, mas é isso: eram aulas geralmente expositivas, aulas teóricas, né? E, as vezes, atividades práticas que vinham por conta dos trabalhos de pesquisa que você tinha que fazer pra fechar as disciplinas. E as aulas, logicamente, assim, por ser o curso de Ciências Sociais então as aulas eram realmente muito dialogadas. E de fato muito polêmicas exatamente porque a gente tinha também uma diversidade de tendências dentro do movimento estudantil, então eram muitos

debates. Até porque nós tínhamos e a e // E eu estudei numa época em que se você não fosse marxista você era considerado assim assim uma coisa do outro mundo! ((risos)) Tinha uma exigência que você tinha de ser de esquerda! Você tinha de ser de?? Então, principalmente

Pa.: Dos colegas, né? Dos próprios colegas...

**Amarílis:** E E E os colegas faziam essa cobrança aos professores, né? Nós tínhamos professores que eram, por exemplo, weberianos, que na época assim você ser weberiano era um xingamento! Né? Hoje a a gente já repensa tudo isso, né? E esses professores eram muito perseguidos dentro da universidade exatamente porque não eram marxistas, então? A A As aulas com eles eram aulas com muito debate. Exatamente porque quando tinham colegas que eram do movimento estudantil, que eram de alguma tendência de esquerda, e tal então havia debates muito acirrados. E isso ajudava também a você ir formando a sua visão crítica, né? Das coisas.

**Pa.:** Ok. O próximo bloco, eu vou perguntar sobre:: a:: presença de mulheres na: universidade. Havia mulheres no seu curso? Se havia, eram muitas essas mulheres? Como você caracteriza o aspecto social e cultural dessas mulheres das quais// como você percebia essas mulheres quando elas entraram no curso? E quando elas saíram do curso você percebeu algum tipo de mudança? E:: e ai depois outro bloco.

**Amarílis:** Bom, por inclível que pareça a turma que entrou comigo nas Ciências Sociais era uma turma de mulheres, nós tivemos dois colegas homens que logo desistiram//abandonaram o curso, né? As mulheres seguiram em frente, era uma turma acho que de 26 pessoas e só tínhamos 2 homens, né? E esses dois não terminaram o curso, logo no início eles abandonaram. Então a minha turma era uma turma feminina. Logicamente que dentro do curso existiam muitos homens também, tá? Principalmente nas turmas mais antigas e tal. Mas a presença de mulheres era uma presença muito marcante, inclusive no corpo docente. O corpo docente de Ciências Sociais, pelo menos os professores com quem eu tive aula a maior parte foi de mulheres, né? E que eram mulheres assim muito fortes, muito bem, digamos assim, muito bem preparadas e e isso ajudava a ter uma referência, porque existiam algumas que era mulheres militantes, como a Maria Luiza Fontenelle, que era professora do meu curso, né? Eu não cheguei a ser aluna dela, mas ela, ela foi professora de lá, né? E:: na época ainda era, ainda não

tinha se aposentado, inclusive não tinha um núcleo de pesquisa que foi criado por ela e por outras mulheres professoras que era um núcleo de estudos sobre a mulher então, isso era uma coisa muito importante dentro da universidade, essa referência dessa coisa de mulheres já se preocupando também com o estudo sobre mulheres, que era uma coisa na época é:: bastante inovadora, não é? E:: as mulheres das quais eu acompanhei a formação e a carreira// e ai assim, uma coisa interessante é que na minha turma, tirando eu e a Cravo, que entrou junto comigo no curso e que hoje é professora da UECE, a grande maioria eram mulheres que vinham da periferia, né? Que vinham de famílias assim pobres da periferia. E isso também foi uma coisa muito importante pra mim, né? Que eu que fui criada numa família de classe média, convivendo com pessoas de classe média, morando na na na em bairros mais centrais, né? Então isso pra mim foi muito importante também esse contato, né? E as mulheres com quem eu fui tendo contato ao longo do curso é:: de fato assim é:: depois você percebe que passaram a ter um protagonismo dentro das suas áreas, né? Eu vendo que tinha uma colega que é:: que ela era da Bahia, inclusive, né? Ela passou a trabalhar// Era de uma turma mais nova do que a minha// Mas passou a trabalhar nessa áreas de de saúde numa ong que tinha aqui em Fortaleza, que eu não sei nem se ainda existe, que era ali na Meton de Alencar. Esqueci o nome. É:: mas que era uma ong que trabalhava com essa coisa de planejamento familiar e saúde da mulher:: eu não lembro::, né? E outras é isso assim e outras foram trabalhar em órgãos públicos também com questões, por exemplo, eu lembro da Acácia que era de uma turma mais nova do que eu, mas a Acácia desde cedo começou a se envolver com o pessoal do Conjunto Palmeiras, né? Com a história do banco Palmas e depois foi até presidente da Habitafor na gestão da Luizianne, né? A Nágila também, que também é do meu curso e que depois passou a ter um protagonismo dentro dessa questão da política local porque virou assessora da Luizianne e tem?? Então é assim. Outras Seguiram carreira acadêmica, né? Algumas eu não tive mais notícia. Logicamente teve aquelas que a:: abandonaram o curso ou depois de se formar, perceberam que queriam fazer outra coisa, até porque dentro da nossa área, o mercado de trabalho não é fácil, né? E nessa época menos ainda. Se hoje é complicado na na naquela época era mais complicado ainda, né? Mas eu acho assim que realmente tinha uma presença muito forte das mulheres e um protagonismo, né? E isso não só dentro do curso, mas na universidade como um todo, porque assim dentro do movimento estudantil essa presença era muito forte de mulheres que tinham esse perfil de militantes e que depois passaram a fazer uma carreira e inclusive de continuar na militância, que é

o caso da Tânia Batista, da Ilana, que eu já falei, né? Da Zac, que foi presidente do DCE, que eram do meu curso também, né? E foi presidente do DCE, depois casou com um cara que era militante lá em Goiás e foi embora pra lá, não é? E:: virou bancá::ria e sindicális::ta. Então assim, tem várias trajetórias que se a gente pegar

**Pa.:** Elas eram militante e continuaram carreiras relacionadas às lutas sociais

**Amarílis:** Exatamente!

**Pa.:** hum hum (+) É:: o bloco seguinte vai voltar a falar da universidade, né? Na sala de aula, quais as formas de leitura usadas na sala de aula? Os professores pediam para fazer leitura do texto durante a aula? Como? Era no meio da aula que ele podia pra você fazer a leitura ou ele dava um tempo “Faça uma leitura silenciosa e vamos debater” ou ele dava o texto antes e depois promovia um debate, né? Havia leitura em grupos fora da sala de aula? Essas leituras tinham objetivo coletivo ou eram leituras apenas para estudar pra prova? Como você caracterizaria esse modelo de ensino? E o que você acha que a sua turma// você e sua turma mais aprenderam durante essa experiência na faculdade?

**Amarílis:** Olhe, a questão das leituras variava muito de professor pra professor, mas geralmente ele deixavam o texto na xerox, né? Pra gente ler, pra debater na aula seguinte, né? Logicamente que tinha também momentos em que alguns professores solicitavam algumas leituras em grupo, né? Mas como eu já te disse, assim, eu estudei num momento que eu considero que foi muito privilegiado, porque as pessoas se interessavam não só pelo que acontecia na sala de aula, mas a gente considerava a quilo ali muito pouco, então a gente ia atrás de outras coisas. Então era muito comum a gente formar grupos de estudos exatamente pra se ajudar mutuamente e também para ler coisas além daquilo que os professores passavam, né? Porque muitos professores de fato passavam só as leituras básicas e a gente sentia que tinha que ler outras coisas pra poder entender um determinado texto de um determinado autor, né? Então, assim, eu tive uma vida acadêmica muito pulsante que a gente é é assim// Até porque as pessoas nessa época era estudante profissional, né? Então isso também ajudava muito. Eu, por exemplo, não fui estudante profissional, porque eu comecei a trabalhar assim que eu entrei na universidade, né? Primeiro como estagiária, lá no Esplar, que foi outra coisa que ajudou muito na minha formação, que eu passei dois anos é:: trabalhando como



estagiária, dentro de uma ong, né? Lidando com questões rurais, ligadas a é é é às lutas do campo. Acompanhei o surgimento do MST aqui no Ceará, né? Então foram coisas que pra mim foram muito importantes, né? E que também é isso. As pessoas do Esplar eram militantes também. Isso pra mim também foi muito importante, né? Porque eu VIVIA E TRABALHAVA com militantes. Então eu realmente assim fui muito privilegiada.

E:: eu acho que esse modelo de ensino que a gente tem, que ainda se perpetua, porque eu mesmo, quando a gente começa a falar de como eram os nossos professores. Ai quando se é professor você fica se perguntando também, né? O O O De que forma você reproduz aquilo que você recebeu, né? E de que forma você lida com isso. Não é? Logicamente que hoje nós temos muito mais recursos, naquela época, naquela época não se tinham tantos recursos, você tinha o Giz e e

**Pa.:** E o apagador

**Amarílis:** [[E o apagador e a lousa]], né?

**Pa.:** [[E quando tinha]]

**Amarílis:** Os livros que que nem sempre você encontrava na biblioteca. Então o recurso fundamental era a xerox e ainda hoje é, até porque as pessoas não tinham condições de comprar livro, né? Mas eu lembro que eu fui uma estudante que comprou muitos livros. Até porque, como eu disse, como eu comecei a trabalhar muito cedo, então com o meu primeiro salário eu comprei a coleção dos pensadores e as obras completas do Fernando Pessoa. Foi o que eu fui com o meu o meu primeiro salário do Esplar, né? E continuei comprando livros, né? Sempre comprei muitos livros. E:: é isso aissim. Eu acho que os modelos de aula// Nós sentíamos falta de ter algo mais dinâmico, assim como eu acho que os nossos alunos sentem falta, mas hoje a gente tem mais recursos, porque hoje você tem, né? Eu, por exemplo, nas minhas aulas eu trabalho muito com data show. Uso:: ví::deo, solicito também:: pesqui::sas de campo::, né? As vezes tra::go pesso::as pra sala de a::ula, pra falarem da da da das suas experiências de pesquisa quando eu tou trabalhando com metodologia, né? Mas na minha época não tinha essa coisa, né? De fato, as iniciativas diferentes que nós tínhamos em termos de debate de experiências, eram as experiências que o próprio centro acadêmico trazia, com as semanas de ciências

sociais. E aí, como eu era do CA eu sempre participava da organização, que aí a gente trazia palestrantes de fora. Tinha, né? As experiências de ir pra porta de fábrica em tempos de greve, fazer trabalho de de enfim, né? De de de militância lá com os operários. Também essa coisa do Esplar de ir pra// Então é isso aí eu acho. Eu particularmente assim. Exatamente, por conta da minha experiência, é uma coisa que eu passo muito pros meus alunos acho que depende muito de cada um. Porque o que a universidade vai te dar em termos didá::ticos, pedagó::gicos é esse modelo mesmo, entendeu, como eu já disse, dependendo do professor, mas a gra::de maioria, pelo que eu percebo é assim. Até porque a universidade, principalmente porque eu já trabalhei em em em faculdade priva::da, não é? E exigem muito da gente o tempo de sala de aula, né? Tem hora contada, tem não sei o que. Então// Já nas universidades públicas você tem uma liberdade maior, né? Pra fazer aula de campo, pra fazer outras coisas, certo? Mas nem sempre as condições permitem, não é? Lá na UVA nós não temos transporte. Então até quando eu, porque eu às vezes ministro:: a disciplina, porque eu trabalho com a licenciatu::ra também, e eu ministro disciplina de prática de ensi::no, né? De estágio de ensino// E se você quiser// Porque nós temos alunos de vários municípios da região de Sobral// Pra acompanhar os estágios dos alunos você tem que pagar que pagar do seu próprio bolso, o transporte, né? Pra poder assistir a uma aula que o aulo vai dar lá no município do Itapajé ou no município de Graça ou então não vai, né? Então é isso. Eu acho que a a as vezes também tem isso, os professores até querem fazer coisas diferentes e inovadoras, mas as condições não permitem, né? Porque a estrutura da universidade, ela não não não dá condições, né? E:: Eu acho que é isso, que cabe também ao aluno buscar algo por fora. Porque ali você tem o básico e se você não for atrás de complementar essa formação que você tem da sala de aula, então fica mais complicado! Né? E eu na verdade é isso assim, a minha formação, se eu não tivesse tido to::das essas oportunidades de fazer coisas por fora e:: é uma formação que eu considero que teve muitas lacunas, né? Principalmente, porque assim, são três áreas: Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas. E os melhores professores que eu tive foram da área de Sociologia. Tanto é que eu me bandeiei pra área de Sociologia, porque o que eu vi de Antropologia foi muito... pouco, né? E E Assim, de de uma qualidade que não me permite dizer hoje “Ah, eu posso ser antropóloga também” O que eu sei de antropologia é o que eu estudei por fora, né? Por conta das minhas pesqui::sas, de outras coisas. E do mesmo modo a Ciência política, né? Que na época eu tive péssimos professores de Ciências Políticas e a gente não via quase nada, né? Na

verdade a minha formação política foi dentro do movimento estudantil ((risos)) Então é isso. Eu acho que é que é necessário repensar esse modelo muito embora já tenha mudado muito, mas eu acho que essa coisa da fa::la da da é importante é, mas não é só isso, os próprios alunos, às vezes, a gente percebe o cansaço, quando ele passam muito tempo sentado só ouvindo o professor falar. E aí hoje em sala de aula, eu percebo é:: que:: , pelo menos nas minhas salas de aula, você conta nos dedos os alunos que realmente estão ali porque querem, vão pra aula tendo lido o texto, então até pra você fazer debates é muito complicado, né? Por que não tem esse feedback aí a aula acaba de fato// Porque quando o aluno também não participa, quando ele não tem disposição pra participar, aí de fato vira só essa coisa da aula expositiva. O professor ali falando, falando, falando. E os alunos ser ter condições de interagir, porque também não leram o texto, não fizeram// enfim! Então é de fato algo que eu acho que precisa dar uma uma:: SACUDIDA, né? Não sei como é que a gente::

**Pa.:** Modifica isso

**Amarílis:** Modifica isso, porque de fato, como eu já disse, É:: Vontade tem É:: Hoje nós temos outras possibilidades por conta das novas tecnologias, mas muitas vezes a própria instituição não dá condições, né? Pra que isso mude.

**Pa:** Eu não vou fazer o último bloco, porque ela pergunta sobre os teus pais

**Amarílis:** Ah, eu já falei

**Pa.:** E você já falou! Né? Se eles tinha feito faculda::de, qual era a formação deles e tal e você já falou lá no começo. Então// Falou sobre os seus pais, seus irmãos, então:: você já respondeu. Eu queria agradecer, muitíssimo obrigada.

**Amarílis:** Obrigada, mulher.

## ANEXO 8

## TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1 – MULHERES NEGRAS

Sexta feira, 9 horas

Bromélia – Inspiração, resistência

**Pa:** Primeiro, muito obrigada, né? Louise eu vou te fazer o primeiro bloquinho de perguntas, que a gente chama de apresentação. Muito obrigada, né? Mais uma vez ((risos)) Nesse momento, você pode falar livremente da sua idade, do curso realizado, se já trabalhou que você se formou, se gostaria de trabalhar, se está satisfeita com a área que trabalha hoje. Seu estado civil, se tem filhos e quantos... De que forma você define a sua raça? Tá? E se essa autocaracterização já foi algum problema ou alguma vantagem...

**Bromélia:** Eu sou a Bromélia mélia, tenho 26 anos, já sou graduada em Pedagogia, na UFC e:: já trabalhei um ano em escolhas com crianças, né? No ensino infantil IV e V, crianças de 4 e 5 anos. Eu era auxiliar no infantil V e era professora no infantil IV e também dava aula de inglês pro fundamental I, que era do primeiro ao quinto ano. Isso durante um ano. E aí depois, a partir de uma bolsa que eu ganhei na universidade de aprendizagem cooperativa, eu entrei também pra trabalhar dentro da secretaria de educação do estado, mais especificamente na parte de protagonismo estudantil e na parte de desenvolver projetos e estimular a juventude da escola pública a entrar na universidade “eu curto a universidade”, “eu chego junto eu chego bem”, “colônia de férias”. Todos esses projetos foi a nossa coordenadoria que desenvolvi, de 2011 a 2015, né? Mais especificamente em 2014. Essa foi a minha:: atuação na área. A partir disso, eu comecei a perceber a necessidade de entender a gestão, a gestão no âmbito burocrático e no âmbito político mesmo na educação, né? Eu gosto muito da educação. E aí eu passei por alguns vários problemas pessoais aqui na cidade, com relação à minha estima, à minha autoestima mesmo. A me sentir muito feia aqui no Ceará, olhar pras pessoas e querer ir embora. Aí eu pensei: “O único jeito de eu ir embora daqui é estudar” E Eu fiz o ENEM de novo, no ano da minha colação de grau, pra ir pro Rio de Janeiro ou pra Bahia. Aí eu passei pro Rio, pra fazer Direito, que era o que meu pai queria muito que eu fizesse e que eu sabia que ele ia me sustentar se eu fosse fazer no Rio. Eu queria ir pra lá porque lá eu achava que ia me sentir mais bonita ((risos)) Ai eu passei pra Direito

na UFF e na UFRJ. Só que meu pai ficou com depressão de pensar que eu ia embora ai pediu pra eu ficar aqui. Aí no último dia, eu coloquei a opção da UFC: Aí a nota deu certo, aí hoje eu faço direito na UFC. Se eu quero trabalhar na minha área de formação? Quero! Eu quero mesclar o Direito com a Pedagogia. No final da minha vida eu quero terminar como professora universitária. Hoje eu sei que precisam de professoras universitárias negras no setor jurídico. A Universidade Federal do Ceará, A faculdade de Direito tem mais de 100 anos, tem cerca de 113 anos, mas não tem um professor ou professora negra no quadro de de professores. Entã:o:: eu acho que o meu encontro com a Educação e depois com o Direito é pra isso, é pra entender o desdobramento político que isso gera e pra ser professora da área jurídica.

Eu sou divorciada. Já fui casada, casei com 20 anos, me separei com 23. Me separei porque o meu ex-marido me agrediu... quatro vezes. Fora essas outras coisas, né? Traição e tal, mas, enfim. A agressão foi o fundamental pra pra eu me divorciar. Não conseguia mais dormir, não conseguia mais viver, assim. Precisava terminar minha faculdade ai eu me afundei nos livros, né? E comecei o processo de separação. Não tenho filhos, quero mu::ito ter ((deu um boa risada)) um dia ((risos)) E:: sobre a minha raça, né? Eu me considero negra, né? Assim, o mundo me diz isso, né? Quando eu chego na faculdade que// Não tem uma vez que eu não vá na coordenação do curso que não me perguntem se eu não sou do noturno, né? Isso não acontece à toa. E quando eu digo assim: “Por quê?”, ai a pessoa diz: “Por nada!”. Não é por nada, é porque no imaginário dela foi construído um imaginário social de que meninas como eu, negras e e:: jovens não podem às sete horas da manhã estar dentro da sala de aula da faculdade de Direito. Eu era para estar trabalhando e só poder estar lá à noite. O curso tem a mesma oferta de vagas para todos os turnos, mas objetivamente e historicamente as pessoas negras não estão na universidade no período matinal ou no período matutino, né? Ou de manhã ou à tarde, elas estão à noite, porque nós temos uma classe. Falar de classe trabalhadora no Brasil é falar também das pessoas negras. Então as pessoas estão geralmente trabalhando durante o dia e correndo atrás do diploma pra poder melhorar a sua condição de trabalho e de oferta À NOITE. E eu faço diurno, né, porque a minha nota ficou muito favorável a isso. E aí é isso. Então eu sou negra e me considero negra, porque o mundo me lê negra, né? As pessoas me leem negra. Assim, eu não não me encaixo no perfil das mulheres do Ceará, por exemplo, todo mundo no ceará é pouquinho, é baixo, é magro. As meninas, ninguém é negro no Ceará, é pardo, mas o

racismo sempre me encontra, então:: Embora na minha casa isso não tenha sido um problema, que nós temos uma geração de mulheres ai depois vei um monte de homem ai eu nasci e nasci negra e isso foi muito celebrado na minha casa, mas fora não, fora o mundo me prova todos os dias que eu sou negra e é uma batalha pra permanecer viva até ((risos))

(+)

**Pa:** Você tem irmã?

**Bromélia:** Só um irmão

**Pa:** Ele fez faculdade?

**Bromélia:** Está fazendo, faz UFC também. Faz Pedagogia//Começou música, aí foi professor de educação infantil de música, aí gostou muito de trabalhar com criança, aí “Não quero ensinar crianças em todas as áreas”. Ai foi fazer Pedagogia.

**Pa:** a gente vai agora para o segundo bloco, tá? Vamos falar da faculdade. Sobre o processo de ensino-aprendizagem: como você caracteriza esse ensino superior? Quais são os principais tipos de aula? Expositiva, dialogada... Quais são os principais tipos de textos que você leu? Livros, artigos, resenhas, ensaios... Quais os textos que você produziu? Seminário, aulas... Qual o período que você estudou? Quais anos? O conteúdo da sala de aula era adequado ao tempo histórico? Ou apontava para o passado? Ou, ao contrário, instigava a pensar em coisas que poderia pensar no futuro?

**Bromélia:** Aqui eu faço a métrica entre o Direito e a Pedagogia

**Pa:** Pode fazer, pode ficar livremente

**Bromélia:** Tá. Sobre o processo de ensino-aprendizagem. O ensino superior em si é uma coisa muito distante da nossa realidade. E aí, pra mim, (inint.) nas áreas de atuação e na formação social desse sujeito, por exemplo, na Pedagogia o ensino-aprendizagem que a gente teve, como é que eu posso falar desse ensino superior? Era

um ensino mais próximo, acho que por ser das áreas das humanas, por ser uma coisa mais cotidiana, digamos assim, era uma coisa mais próxima. É:: as aulas eram expositivas, assim como também são as do Direito só que a diferença é que uma coisa é um professor falando várias coisas, na Pedagogia, e falando de coisas que são muito reais e concebíveis pra você. Você consegue ouvir e automaticamente formular aquilo na sua cabeça. Visualizar aquele processo. Já no Direito não. No direito são aulas extremamente impositivas, são aulas, que não têm//que têm pouquíssimos recursos, né? De visual e:: isso acaba prejudicando por quê? Porque são conteúdos BASTANTE DISTANTE do nosso cotidiano. Então assim, eu PRINCIPALMENTE tive ALGUMAS dificuldades. Eu tranquei um semestre, pra poder estudar, pra poder me adaptar ao Direito, pra poder conseguir vencer no Direito, pra entender o que o professor diz. Porque é distante da realidade. O professor fala milhares de termos que não fazem o mínimo sentido pra você, que uma pessoa comum, no dia a dia, não vai saber.

Ai:: Os:: principais tipo de textos que eu leio, né? São geralmente artigos, lá no direito também livros, né? Que:: são mais voltados pro código: mesmo até porque o Direito é aquela coisa assim// uma coisa na UFC que eu não gosto// porque eles sempre dizem: “Nós somos formados para sermos operadores do Direito”. Então, é uma coisa muito técnica, você tem que ler, assimilar e decolar aquele conteúdo. E é:: são textos assim muito distantes da nossa realidade, são textos do que deveria ser, mas que a aplicabilidade deles é completamente destoante da realidade.

E:: os textos que eu produzi. Os textos que eu produzi eu só produzi alguns// Três artigos e a monografia do primeiro curso. Nesse segundo curso eu ainda estou assim na batalha de entender sobre o que produzir, né? Como não perder tanto o foco no que me levou para lá que é a discussão do interesse social naquele processo, mas como também fazer ser útil esse texto com aquele (inint.) pra ser aproveitado até.

Aí:: o período em que eu estudei. Anos e décadas. Foi a partir de 2010. Foi quatro anos a primeira graduação. Eu tou no segundo ano da segunda. E o conteúdo adequado ao tempo histórico. Assim, tanto o conteúdo da Pedagogia, quanto o conteúdo do Direito são conteúdos que deveriam ser adequados ao tempo histórico, né? Haja visto que tanto a Educação, como a seguridade de deveres e direitos é algo muito cotidiano. No entanto, não é assim. O conteúdo que a gente estuda é um conteúdo que vai falar muito como foi pensado esse processo, como é , como é que foi pensado o processo de educação pra

criança? Como foi pensado o processo de:: de relacionamento das pessoas com as leis que determinam os seus deveres e direitos? Mas a execução disso é algo bem distante ainda. Não é algo que o professor consiga, descrever, entendeu? Até porque, principalmente no Direito, a parte histórica e social dos sujeitos a qual a lei vai ser votada é muito desconsiderada.

**Pa:** Eles historicizam o processo [[legal, mas...

**Bromélia:** [[I::sso! E muitas vezes desconsideram o sujeito, né? Eu já escutei um professor dizer assim: “O Direito ele é uma engenharia humana, porque ele vai ter resultados objetivos”. Só que a equação desses resultados ela é feita com uma variável subjetiva que é o sujeito, né? Que vão ter processos históricos e sociais diferentes e que vão determinar completamente o entendimento dele daquele direito e daquele dever. Só que, o Direito em si, a aplicabilidade da lei ela não vislumbra isso. Ela é algo fechado, entendeu. E aí:: dependendo de quem vai manipular esse, essa lei, isso vai dar ou não visibilidade a esse sujeito. E isso nunca vai acontecer com um sujeito menos favorecido. A lei nunca vai considerar o desconhecimento legal, ou as necessidades básicas que não estão asseguradas. Ela vai trabalhar no âmbito de que aquilo ali foi violado e como um bem violado é um contrato negocial (?-)

(+)

**Pa:** É:: seguindo para o outro bloco de perguntas, né? Havia muitas mulheres no seu curso? Como você caracteriza o aspecto social e cultural dessas mulheres com as quais conviveu no ensino superior? É:: É:: Como você as percebia quando elas começaram o curso? E quando terminaram? Pra você elas sofreram transformações? Ou elas continuaram as mesmas mulheres? Quais as formas de leitura em sala de aula? Os professores pediam para fazer leituras de texto em sala? Como? Havia leitura fora da sala? É:: Essas leituras tinham um objetivo coletivo? Ou era apenas pra prova? Né? Como você caracteriza o modelo de ensino da escola, da universidade? O que você acha que você e sua turma mais aprenderam na universidade? É muita coisa, né? Isso pode ficar contigo, tá? (( a pesquisadora entregou as perguntas para Astromélia ))

**Bromélia:** Tá. Então, é muito engraçado o paralelo que eu fiz entre os dos cursos, que



eu fiz, que eu tou fazendo. Primeiro, é:: o meu primeiro curso, né? Eu fiz Pedagogia no horário noturno, então eram MU::ITAS mulheres e poucos homens. Hoje eu faço Direito no horário diurno, são MU:ITOS homens e não não não é pouquinho não tem um número razoável de mulheres, mas não chega também a 50%, não chega nem a 40% da turma. Acho que entorno de 38% (inint.) mais por aí mesmo. Quais os aspectos culturais dessas mulheres, né? Também são diferentes, por exemplo, as mulheres do curso de Pedagogia Noturno eram mulheres que já eram mães de família, que já tinham filhos, muitas delas já trabalhavam. Passavam o dia trabalhando e tal e que à noite iam para a universidade. As mulheres do direito diurno, são meninas!

**Pa.:** Jovens

**Bromélia:** Muito jovens! Acho que a pessoa mais velha da turma sou eu com 26 anos. A mulher mais velha da turma sou eu com 26 anos, porque elas são muito muito jovens, entendeu? Isso vai determinar a maneira como elas vão lhe dar com os discursos, a maneira como elas vão receber toda aquela formação e ao meu ver é até muito complicado porque elas tem uma formação totalmente desprovida de uma vivência social mais aprofundada, né? E:: isso vai determinar a atuação dessas mocinhas. E como era o perfil de quando a gente começou o curso? Na Pedagogia a gente começou o curso, eu e as mulheres com quem eu convivi, era uma sala muito unida. Eu acho que a gente começou o curso com muitas expectativas de melhorar de vida. Eu sempre digo isso: “Eu entrei na universidade pra vencer na vida” E aí o processo da universidade foi que me mudou. Me forjou como um uma militan::te e tal, mas quando eu entrei na universidade não era isso. Entrei na universidade porque eu não queria morrer ganhando a mesma coisa de sempre, entendeu? Queria ter alguma coisa a mais. Lá no direito não! As meninas quando entram lá elas entram muito deslumbradas assim não é querendo vencer na vida, mas é a coisa do status mesmo, é querendo ser advogada, entendeu? As meninas da Pedagogia, elas entram na Pedagogia, essas do curso noturno, pra ter um emprego, entendeu?

**Pa.:** É diferente.

**Bromélia:** Uhum! Pra:: conseguir se sustentar. As meninas do direito não, elas entram pra: ser advogadas! Que é legal ser advogada, é uma coisa boa! E quando terminaram,

né? As meninas da pedagogia, eu percebi assim, todas elas terminaram com a sua estima melhor, sua autoestima melhor. Eu vi vo decorrer do curso foi uma transformação muito grande, principalmente com as minhas amigas, de ter o seu próprio emprego, muitas delas, quando saíram, teve toda uma leva de concursos municipais que é o concurso que as pedagogas podem fazer, a a maioria delas hoje são concursadas e têm um emprego que ganham mais de mil reais, mais de mil e duzentos por mês. Isso é significativo pra mulheres como nós. Isso deu uma melhorada na vida das minhas amigas. Minhas amigas hoje todas têm transporte próprio, né? Todas deram aquela arrumada na sua casa. Os filhos, inclusive, elas se tornaram professoras da rede pública, mas os filhos saíram da rede pública e foram para a rede privada, porque você, né? Vai fazer essa [[distinção

**Pa.:** [[Investimento

**Bromélia:** Esse investimento. Já lá no Direito, eu tou cursando, então não tem como eu falar como é que vai terminar, né? Espero que as meninas terminem mais amadurecidas e mais dispostas a enfrentar aí a vida.

As formas de leituras usadas. Lá na pedagogia, leituras muito fragmentadas. Nós não tínhamos uma biblioteca muito específica, não tínhamos livros específicos pra nós e nem havia muito interesse da turma. Acho que pela correria do dia a dia a gente sempre buscava assim a parte do artigo que vai cair na prova a parte do livro que a professor avai discutir. No direito isso é diferente. As pessoas se debruçam mais sobre a bibliografia, sobre o livro, sobre o próprio código até pela necessidade da formação mesmo. Os professores sempre pediram para fazer leitura só e tal Muito pra gente poder intervir dentro da sala de aula, pra gente se tornar um debatedor do direito como também na parte da Pedagogia. E essas leituras fora da sala de aula e em grupo eu percebo mais fortemente no Direito, mas por quê? Porque o Direito// A-A galera com quem eu faço o curso são pessoas que não trabalham, que têm a tarde toda e a noite de maneira ociosa. Então têm mais tempo para fazer essas leituras fora de sala de aula com o objetivo de se apropriar mesmo do próprio código e da intervenção dele e não necessariamente pra prova. Já na Pedagogia não. O tempo, ele era cobrado pra nós. Até eu mesma trabalhava o dia todo. Trabalhava 44 horas, quando eu fazia a Pedagogia. Mas eu consegui fazer em um ano a menos. Era 5 e eu fiz em 4. Nós trabalhava de segunda a sábado. E:: o modelo de ensino da universidade é um modelo bastante

tradicional, pouco didático, pouco agregador, né? Aquela coisa, professor falando, você ouvindo. Se você tiver tido condições de ler você intervêm. E isso nos dois cursos. O que é uma pena pra pedagogia ser desse jeito. No Direito, eu acho que não deveria ser assim, nem um curso, mas a Pedagogia ser assim, pra mim eu acho mu::ito danoso! Vai definir objetivamente como é que nós vamos lidar com as próprias crianças, né? E é que a gente tem um autor que se debruça a falar só sobre isso que é o Paulo Freire. Mas me::sso assim:::, até os professores freirianos da faculdade de educação infelizmente, né? Fazem esse processo de educação bancária.

E eu acho que o que a gente mais aprendeu na universidade, assim, eu acho que houveram aprendizagens muito diferentes. Mas, lá na Educação, o máximo que a gente conseguiu aprender de maneira mais uniforme foi a necessidade de de termos a educação, de investir no processo emancipador através da educação. A educação é um meio de emancipação social, histórica e tal. No Direito ainda em processo, acho que o que a gente mais tem aprendido assim é como operar o Direito, [[que é muito complicado!]]

**Pa:** [[Os operadores do direito

**Bromélia:** É, e isso me ANGUSTIA muito. Porque é, tipo assim, se você enxerga aquilo como apenas um objeto como uma máquina você vai fazer o quê? Você vai trabalhar para que aquela máquina tenha resultados. Vai trabalhar muito na lógica de respostas. E na lógica de respostas, você desconsidera muitas coisas. Porque se você vira apenas um operador do Direito você vai fazer com o que o Direito te dê resposta, mas que tipo de resposta? Né? Resposta financeira... Resposta de status...Aí você vai desconsiderar... Qual é a área que você vai atuar, porque tem umas áreas que (inint.)

**Pa.:** Sobre as transformações percebidas, né? Como você caracteriza importância da educação pra a sua família? Tipo se seu pai fez questão que você estudasse? Existe alguma orientação familiar para que você estude? Seus pais estudaram? O pai e a mãe, tá? Até que série? Se fizeram faculdade, qual foi i curso?

**Bromélia:** Os meus pais// Eu sou de uma família bem humilde, né? Minha família paterna é negra é:: e minha tatarã// o meu tataravô veio de escra::vo, né? Foi feito

escravo e veio pra cá e tal. Então nossa família foi toda construída a partir dessas narrativas. E a minha família paterna ainda é toda circense. E a minha família materna tem é:: várias raízes indígenas. Então os meus pais eles// eles têm todo um processo// a carga histórica sobre eles de quem ninguém na família entrava na universidade, né? Então, na família da minha mãe, uma tia minha fez a universidade, fez a UECE, Pedagogia, e depois Serviço Social e aí depois sempre houve aquela cobrança, né? Quem da minha geração ia entrar na universidade. E, por incrível que pareça, de toda a minha família paterna, eu sou a primeira pessoa graduada, né? Então a gente tem o que? Gerações assim, né? Gerações inteiras sem ter acesso ao ensino superior. Embora a minha avó seja funcionária federal, ela era parteira, mas todos os outros não tiveram. E ela foi parte::ira naquela época//Foi no último concurso do Inanps que teve e tal e só exigia o nível médio. Aí:: Então a minha família sempre fez de tudo para que eu estudasse. Eu lembro que eu queria muito trabalhar muito muito muito, mas a mamãe: “Não, você tem que estudar e tal. Eu um dia quis entrar na universidade e chorei porque só tinha o curso durante o dia e aí eu não pude fazer” Então sempre teve aquela coisa que eu tinha que ir para universidade. Então eles sempre fizeram de tudo pra eu (inint.)Mas o de tudo deles também tinha as limitações. Eu sempre estudei//Eu estudei em escola particular só até os 10 anos, depois eu fui pra escola pública, eu não sei se se isso é vivo na memória de vocês, na minha é. Em 2008, teve uma crise muito, aliás, em 1998, teve uma crise mu::ito grande no Brasil MUITO. E foi justamente a partir dessa época que tudo ficou muito mais difícil na minha casa. Então foi quando a gente teve de ir para a escola pública, sabe? É:: em 2002 eu já estava na escola pública e aí a partir disse foi muito desgastante. Era muito difícil, mas meus pais sempre tavam lá pra, pra eu ir. Porque a educação pra eles era isso. Eu sempre entendi desse jeito, a educação é o único dispositivo de operação social e histórica que a classe trabalhadora tem, o único! E isso sempre foi muito nítido lá em casa. A minha mãe sempre disse: “Tem que trazer o diploma pra casa, de qualquer coisa!” Mas também o meu pai sempre quis que eu fizesse Direito. Ele achava que eu era muito inteligente que ia conseguir passar, não sei o quê! Só que eu queria muito fazer Pedagogia, eu queria muito enter mais sobre essa coisa da Educação, né? Então a minha mãe e o meu pai apesar de estarem sempre cobrando que eu fosse para a universidade, mas eles me deixaram livre, assim, pra escolher: “Não, já que é você que vai lidar com a sua profissão para o resto da sua vida, você vai poder escolher” Aí eu escolhi educação primeiro e agora estou fazendo Direito, né? E gosto muito também. E aí::

**Pa:** E eles? Eles estudaram?

**Bromélia:** Não, eles não estudaram. O meu pai não tinha nem o ensino médio. A minha mãe fez o pedagógico, quando eu era pequenininha, ela fez me levando lá no Capistrano de Abreu. Aí fez o pedagógico e era professora do ensino fundamental e o meu pai ele não tinha o ensino médio. O meu irmão nasceu em 95. Eu lembro, foi quando abriu o Makro, aí ele foi pra entrevista do Makro ele foi o primeiro a sair e foi também o primeiro a ser mandado embora porque ele não tinha o ensino médio. Ele ficou arrasado, chorou o dia todo, decidiu que ia fazer o ensino médio e fez o ensino médio. Aí, quando eu já tava grande, em 2007, eu já tava terminando o ensino supe//o ensino médio também minha mãe disse “Ah, eu quero um dia também poder fazer ENEM”. E o pedagógico não dava direito a isso, né? Então, ela foi lá, se matriculou e fez o segundo e o terceiro ano também e foi até bom, porque isso me deu muita força de vontade, porque a gente estudava juntas. Eu acho que na verdade, era tudo um truque dela pra eu poder estudar. ((risos)) Mas enfim, deu certo! Ai eles dois nunca fizeram universidade. Meu pai queria mu::ito fazer Direito, aí quando eu fiz, aí quando agora eu tou fazendo ele já:: ficou mais tranquilo. E é isso. Acho que o curso que ele faria era esse. Minha mãe, com certeza, faria Psicologia, porque ela sempre fala e o meu pai faria direito, mas não fazem. Acho que hoje nem mais vão fazer, mas pra mim sempre foi muito importante. Na minha primeira graduação, quando eu terminei, a gente deu um jeito de na festa levar todo mundo, né? A FESTA DA MINHA COLAÇÃO DE GRAU, a minha festa de FORMATURA, né? A minha família alugou uma topic. Todo mundo chegando nos táxis, nos seus carros, a minha família ((risos)) chegou numa topic! E a minha mesa ti-nha cin-quen-ta e se-is pes-so-as! E era MUITA GENTE! E Por mim eu tinha trazido TODO mundo mesmo ((risos)) e o Buffet: “menina, a festa vai ser só tua” ((risos)) Mas porque a gente sabia da importância da gente ter alguém na família que ia fazer isso. E foi bom! Meus primos que não tinham o ensino médio tão agora atrás de termina::r. Todos eles agora já falam em entrar na faculda::de. Então eu acho que é isso mesmo. A educação é esse dispositivozinho de alteração: é a chance, né? A janela que todo mundo fala... ((risos))

**Pa:** Bromélia, muito obrigada! A gente termina aqui.

## ANEXO 9

## TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1 – MULHERES NEGRAS

Sexta feira, 9 horas

Flor Morena – Nome escolhido pela entrevistada

**Pa:** Iniciando a gravação com Flor Morena, da pesquisa os processos de Letramento na transformação de identidade de três gerações de mulheres escolarizadas. Parte A – perfil das mulheres entrevistadas. Professora, as perguntas são: idade, trabalho, se já trabalhou na área da sua formação, se gostaria de trabalhar na área de formação, se está satisfeita com o trabalho, qual o seu estado civil; se tem filho, se sim, quantos são e qual a idade deles; de que forma você define a sua raça se essa sua cateri// autocaracterização de raça ela foi algum problema ou alguma vantagem social; e se você poderia narrar alguma situação específica de algum tipo de preconceito ou vantagem social.

**Flor morena:** Bom dia! Eu tenho 58 anos, fiz o curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e:: o meu trabalho na área começo:u a partir do momento em que eu passei num concurso de professora de Francês, no estado do Rio grande do Norte em uma// eu fui trabalhar em duas escolas, né:? Uma escola de periferia o:: Monsenhor Mota// Montes e o::// e o::// a outra uma escola que se situava num bairro nobre, que é Petrópolis, mas que a clientela era de um bairro de periferia, mais próximo. Era o pessoal da Mãe Luiza. É::// portanto, lá eu traba:lhe::i a::: durante alguns anos e sai quan::do eu fiquei grávida do meu primeiro filho: Por um problema, porque inicialmente era mãe solteira, também porque eu tive atritos com a direção da escola que não queri::a// que queria que eu assumisse determinada postura que eu não queria. Então foi quando o secretário de educação me convidou pra conversar com ele porque:: eu fui chamada à secretaria de educação::// e eu estando lá// no momento eu estava grávida:: eu acho que de uns se::is se::te meses e:: chegando lá o secretário me:: me// escutou a minha história e diante do diretor da escola preferiu que eu ficasse na secretaria de educação onde eu deveria trabalhar na educação de jovens e adultos a questão da língua francesa, para material didático, para francês língua estrangeira. Depois e::u fiquei 18 anos na secretaria de educação até que cheguei a ser subsecretária de educação do estado do Rio Grande do Norte, na parte de jovens e adultos// Foi quando em 2005 eu vim para o ceará como professora que passei no concurso lá// nesse

momento no departamento de letras vernáculas. Mas paralelamente eu era professora do estado, mas também eu fui fazendo a minha formação, mestrado e doutorado e fui assumindo a disciplina de estágio numa universidade particular UNP, sei lá, Uni:ver::sida::de:: Potiguá:: Eu acho. Em Natal, Rio Grande do Norte e também fui trabalhar// trabalhava paralelamente no colégio do ensino médio é:: ensino fundamental e médio é:: Marista de Natal E TAMBÉM é:: fui professora substituta na universidade federal do Rio Grande do Norte é:: num curso de Pedagogia e dava aula de estágio de português. Então, hoje eu dou aula de estágio, mas na verdade há muitos anos eu dou aula de estágio em universidade particular:: e universidade pública. Isso pra responder a questão “já trabalhou na área de formação”. Toda a minha vida foi com relação à área de formação de professor// Porque Marista eu comecei como professora do ensino fundamental e depois eu passei com o tempo//trabalhei nove anos// eu passei a ser professora formadora dos professores de português. Na UFRN eu trabalhei no curso de Pedagogia, na época. E eu trabalhava com estágio e aqui na UFC eu continuo trabalhando com estágio também. É::: “Gostaria de trabalhar na área de formação?” É sempre a minha vida foi na área de formação. “Está satisfeita com a área que trabalha?” Muito satisfeita com a área. Muito embora eu ache que a gente precise avançar muito, porque tem uma parcela (?) muito grande entre teoria e prática que // tantos trabalhos que a gente faz// fica difícil de alcançar o que a gente::// pelo menos chegar perto do que a gente quer. E eu acho que isso tudo decorre das condições de trabalho do professor também. Sou casada. Tenho filhos, né? Um:: AMBOS tão bem enveredados pelo caminho da pesquisa. E menina:: Ela é jornalista e faz o mestrado na área e:: a-a-a//o objeto de estudo dela é:: o:: programa policial, sobretudo o papel da menina, da criança do sexo feminino que foi abusada e que mais uma vez é abusada diante do-do-do //nesse tipo de [programa

**Pa.:** de exposição

**Flor Morena:** Nesse tipo de programa, né? E o menino, Pablo está fazendo/fez o mestrado e agora faz o doutorado:: ele é advogado, ele é da área de direito e:: ele:: focaliza hoje / ah, deixa eu ver se eu entendi bem [o jovem apareceu na sala]/ No mestrado ele trabalhou é:: a questão da aviação no Brasil, né? A junção das empresas, né? Enfim// E NO DOUTORADO ele traba::lha é:: eu vou resumir aqui que é muito mais complexo, mas na minha falta de experiência na área eu sei que chamou muita atenção o fato dele trabalhar a::: o::: o capital intelectual a- o- o a:: como a pessoa se apropria do capital intelectual, uma coisa nesse sentido. Eu não sei dizer muito bem, mas é na área

de direito, de direito econômico internacional. Ele está fazendo o trabalho dele, uma parte na na na Sorbone e uma parte aqui na UFMG. Então, ambos estão na mesma// no mesmo caminho de pesquisa, né? E “qual a idade?” Flor Morena G3(mulher) tem 24 anos Flor Morena G3(homem) tem 27 anos. “De que forma você define a sua raça?” Olha, eu acho muito difícil falar, dizer assim... “De que forma você define a sua raça?” Eu acho que é// Ultimamente inclusive eu tou vendo muito filme, né? Sobre essas questões há uma raça muito FORTE é:: muito:: muito// tudo é mu-muito difícil e eu me lembro até de mim mesma, né? Porque ainda hoje quando pego// essa semana mesmo/semana que passou, mais uma vez/ pego o elevador//Sempre as pessoas perguntam “você trabalha aqui? Onde é que você trabalha?” Então:: isso é é são coisas que acontecem. Minha filha é branca, né?// Antes perguntavam se eu era babá dela, né? Quando// HOJE quando eu entro pra comprar alguma coisa nas lojas, nós observamos e eu acho que ela se inquieta mais do que eu, porque eu já estou até calejada. E ela sai chateada, né? O povo dá a maior atenção pra ela e na hora de pagar, quem vai pagar sou eu e ai que vão perceber a diferença, enfim! Então é uma raça assim muito que // as coisas já aconteceram a tantos anos e ainda acontecem e é aqui e é em todo canto. Sinceramente, eu não observo isso no meu trabalho. Até hoje não. Mas saindo de lá é- de-mais, é demais, é constante, sabe? Assim, é tipo, é na famí::lia, né? É fora da família. Eu tinha uma tia, a família da minha mãe é bran::ca, dos olhos azuis, né? E:: era assim: “Essa nêga de Mariinha só quer ser o que não é” Então, basta você não pensar igual, você passa a ser o foco da da da coisa. Então tem muitas histórias, muita coisa. “Essa sua autocaracterização de raza já foi algum problema ou alguma vantagem social?” [risos] Vantagem é até cômico, mas foi um problema na cabeça dos outros, né? É:: mas na minha / Em determinado momento eu esqueço// Eu fui fazer a abertura da:: da da do programa lá de São Paulo, da Olimpíada da Língua Portuguesa e tinham pessoas de trás que perguntavam “Por que chamavam essa mulher? O que ela sabe? Porque ela está na frente? Aqui não tem ninguém melhor do que ela não?” Até que eu comecei a apresentar e as coisas começaram a se acalmar. Então isso existe. Existe muito frequente aqui, fora daqui, na família. É:: então “você poderia narrar uma situação específica que [seja...

**Pa:** [ (+?) [risos de ambas]

**Flor Morena:** Tem MUITAS, TEM MUITAS, tem muitas pra narrar. Acho que daria um grande livro. “Sobre a faculdade, sobre o processo de ensino aprendizagem, como você caracteriza o ensino superior?” Olhe, eu vou me concentrar na minha área porque eu acho que eu falo com mais propriedade. Nós temos uma licenci//Aqui na UFC// Nós



temos uma licenciatura de língua, né? É:: de Letras, mas todo o-o-o Toda a formação do curso é voltada ela uma formação de um pesquisador e isso é uma frustração por que? Por que as pessoas têm um lado// Uma frustração dos alunos de Letras e uma frustração DO PROFESSOR do curso de Letras. A frustração do aluno são é assim ela é ela é traduzida de muitas maneiras. Uma delas: ele acha que vai aprender a língua portuguesa na UFC e não é verdade. Outra: ele não acha que uma licenciatura é pra formar professor. Então, ele vai para aprender a língua, é:: saber traduzir, então:: fazer outras coisas que estão no âmbito da nossa área, mas não especificamente na especia// na na licenciatura. Então ele sai um aluno frustrado. E essa frustração fica muito traduzida no final do curso quando ele chega ao estágio. Muitos desistem. Ficam aqueles que realmente compreendem “Ah, finalmente a gente viu a prática”né? Porque parece que isso acontece no final. E é verdade. Frustração do professor// então o aluno chega à escola e é frustrado porque ele não quer se deparar com aquele nível de aluno, com aquele nível de de contexto da escola com a realidade. Porque nós estamos formando alunos para trabalhar num mundo, num mundo que não existe: que TODO MUNDO É INTELIGENTE, QUE TODO MUNDO TEM COMPUTADOR, que tem celular, tem tudo. E todo mundo pensa // enfim

**Pa:** Mas as práticas/os estágios, né? Eles levam os alunos pra pra escolas da periferia:: pra escolas de movimentos sociais?

**Flor Morena:** Então, pra retomar é:: e eu volto a essa questão que é muito importante. A frustração do professor está em quê? O professor da linguística, em linhas gerais, ele se diz da da da teoria, da linha dura, da linguística dura e ele é frustrado porque ele não entende que ele está em uma licenciatura, né? Então, por isso que eu digo que é um conjunto de frustrações. E nós que trabalhamos na Linguística Aplicada também somos frustrados. Por quê? Porque vemos os alunos verem só teoria e no final vê um pouco de prática e já estão saindo. Então, nós também não nos realizamos, né? Então isso é um conjunto de frustrações. Com relação à sua pergunta o que que acontece, duas coisas. Nós temos o-o-a disciplina de estágio que que termina:: em seguida nós temos que entrar em outra sala de aula. Então se nós formos para uma escola de periferia mais distante, nós não vamos ter condições de dar o segundo horário lá na UFC. Então, é outro problema. Então, o que é que estamos fazendo ultimamente? Dando aula em horários contrários, pra que a gente possa ir para uma escola mais distante ir voltar para UFC e dar o segundo momento à tarde, por exemplo, no contraturno, que seja manhã ou tarde. Então, a situação é essa. Mas geralmente a gente não trabalha em escolas de

periferia, em escolas// não é esse o critério// em escolas que tem trabalhos sociais. Nós levamos os alunos para escolas que se aproximam da UFC em função desse compromisso que vem em seguida. Se a escola tem um projeto, ótimo! Se não tem, fica difícil. Eu posso dizer da minha experiência ali perto da UFC eu não conheço nenhuma escola com projeto. Eu já trabalhei em várias, levo meus alunos para várias. Agora, inclusive, estou trazendo uma pra:: uma escola AQUI na Aldeota é- é- é nós temos alunos da periferia, mas ela se encontra aqui, por quê? Porque tem um outro problema que é: “Qual é o diretor que vai aceitar o aluno estagiário?”. Mas aí é outro problema.

**Pa.:** Professora, essas questões que a gente fala, né? Sobre a faculdade, como você caracteriza o ensino superior, os principais tipos de aulas// são// Quais os principais tipos de textos que você lê? Quais são os principais tipos de textos que você produz? São experiências da senhora na sua sala de aula como aluna. É:: quando a senhora estava na faculdade, é:: a faculdade poderia ser caracterizada como progressista ou ela era tradicional e elitista? A senhora sofreu// por exemplo// tem o caso [...] Que que que Tem uma um caso de de uma menina que trouxe um texto de autor negro da África, e o professor não apresentou na sala de aula porque os textos só eram de autores europeus. Então que tipo de ensino é esse, né? E como a senhora// As perguntas são// Ai meu Deus, será que eu enxergo?// Sobre o processo de ensino aprendizagem, como você caracteriza esse ensino, quais são os principais tipos de aula, quais são os principais tipos de textos, quais são os tipos que VOCÊ produziu? Quais os textos lidos e quais os textos produzidos?né? e qual o período em que a senhora estudou?

Flor Morena: Eu fiz o curso de Letras na década de 1980, início de 80, e é:: o meu foco era a formação de professora de francês, francês língua estrangeira. Eu não// por exemplo// “como você caracteriza o ensino superior naquela época?” Em linhas gerais, eu não tive, sinceramente, eu nunca tive problema nem de levar texto de negro nem de trabalhar texto de negro, mas também, naquela época a gente não tinha liberdade de levar texto. A gente lia muito o que o professor mandava a gente ler. É muito diferente de hoje. Né? É muito diferente. Então, “Como você caracteriza esse ensino superior?” Tinha duas coisas. O ensino com relação à língua francesa, a gente já lia só a literatura francesa, já era definida pelo professor. O ensino com relação à língua portuguesa, Eu inclusive tinha um professor negro, Belchior, mas eu vou lhe dizer uma coisa: eu não sei se era o melhor ou o pior exemplo. Eu posso descrever a atitude dele. Ele che// pouco deu aula! Porque ele chegava e perguntava: “Leram os textos?” Então se, por exemplo, 50% não tivesse lido// Ele se sen// Ele chegava, abria o jornal:: e ficava esperando e

perguntava “Leram o texto?” “Não” 50%. Então ele se levantava e até a próxima semana. Então:: Esse era com relação a literatura. É tanto que eu tenho um problema que tive que que atualizar a questão da leitura da literatura, porque eu tive muitas disciplinas com esse professor e a atitude dele era essa. Exatamente. Mas, eu não posso dizer que era tradicional o modelo de de de::

**Pa:** era a conduta de um professor?

**Flor Morena:** É. Era a conduta de um professor isolado, né? Porque era o seguinte, na época eu posso dizer que havia uma diferença entre os alunos que faziam o curso de letras pela manhã:: e os alunos que faziam o curso de letras à noite. Como eu trabalhava, eu fazia o curso de Letras à noite. Então é:: até o próprio, a própria relação entre o professor e os alunos ela diferente . Não era uma questão da minha cor, porque ele fazia isso com todo mundo, né? O professor dava uma aula diferente. Isso daí eu percebia! Né? Que era diferente que não se aprofundava muito, que terminava mais cedo, né? Então, a dizer que era tradicional, não... era o modelo que era sempre. Agora que eles exigiam menos da gente e terminava que a gente achava bom, porque a gente tinha que trabalhar logo cedo no dia seguinte. [risos]

**Pa:** (+?)

**Flor Morena:** É. Era um pacto, exatamente. Agora “Quais são os principais tipos de aula?” Naquele momento a gente tinha muito menos do que a gente tem aqui// O professor dava mais aula. Hoje eu observo que o aluno dá mais aula do que o professor, né? Na // Hoje// Isso é bom? O que mudou? Mudou! Pra mim mudou na seguinte perspectiva. O professor chegava, dava todas as a::ulas, a gente assistia muito mais. E:: um seminário, um! Hoje, eu observo que a gente bota mais o aluno pra ser protagonista. Isso é bom ou ruim? Eu acho que eu não posso dizer que a aula tradicional era ruim, não. Mas chegava um momento que era extrema porque chegava um momento que a gente só fazia ouvir e repetir. Agora, hoje eu acho que é o oposto e acho que os dois modelos deveriam se juntar pra gente ter um terceiro. Porque é importante o aluno ter auto- autoria, autonomia... é! Mas eu acho que também é importante o professor ao final retomar e mostrar um avanço naquilo ali, porque senão a turma toda vai sair acreditando que o nível de reflexão é aquele nível trazido pelo aluno, né? Nos seminários dele. Então, são esses os principais tipos de aula que a gente vê hoje e o que a via antes e eu acho que teria que ter um meio termo. “Quais são os principais tipos de textos que você leu?” Eu vou ser muito sincera pra você. Hoje...

**Pa.:** Não, naquela época...

**Flor Morena:** Naquela época, a gente lia mais livro. A gente lia LIVRO. Artigo, folhinhas, dividir como hoje eu vejo, realmente é complicado. Eu percebo que quando a gente pede para um aluno ler um livro o mundo se acaba. Antes a gente tinha que ler o livro, fazer posicionamento sobre o livro. Hoje a gente dá uma um um

**Pa:** um capítulo

**Flor Morena:** Um CAPÍTULO de um livro, que o livro é de divulgação científica, nem é teórico, que o livro é dividido em três quatro alunos e cada um// é impressionante// cada um vai ler uma página. Sinceramente, esse tipo de ensino, eu acho pior, eu não concordo, eu exijo muito mais. Sei que o desdobramento dessa exigência não é bom, o aluno não vai gostar. O aluno termina procurando outro professor, mas eu fico muito preocupada com essa situação. Mas// Os tipos de livros// Os tipos de textos de hoje são artigos da área, né? “Os pri-principais tipos de textos que você produzia”. Eu, olhe, naquela época:: Quando eu era aluna eu não produzia nada. Eu era uma aluna que trabalhava manhã e tarde e que estudava à noite. Então, eu ia para a universidade fazer o curso de Letras da maneira mais simples pra que ao final do curso eu pudesse fazer concurso e seguir na minha área. Então eu não me sinto bem em dizer que eu era uma aluna exemplar. Eu era uma aluna que tinha que trabalhar e também tinha que terminar o curso de Letras para seguir o meu caminho. Então eu lia o que me era passado. Exatamente aquilo, nada mais. “Qual era o período que você estudou? [Quais anos?”

**Pa.:** [A senhora já disse

**Flor Morena:** [ É. Na década de 1980, né? O conteúdo//

**Pa.:** Ele era adequado ao tempo histórico, apontava para coisas que tinham acontecido no passado ou era contestador, vanguardista.

**Flor Morena:** Não era assim, o professor, o curso, assim, no curso de Letras, né? A gente tem o pessoal da área de literatura que vai que era exatamente saber:: os auto::res. Tudo o que acontecia na escola básica era o reflexo do que acontecia na universidade. Quais são os autores mais importantes, a história deles, quais são as obras principais. A gente escolhia uma obra daquela dali para apresentar.

**Pa.:** Era para contar a história, apontava para o passado.

**Flor Morena:** É é é. A parte da linguística, o que ficou mais marcado foram os formalistas russos. Qual a imagem que você tem da linguística? Eu nunca ouvi falar de Linguística Aplicada. Quando eu fiz, por exemplo o curso de Letras. Eu vim aprender no mestrado e no doutorado. Então era teorias linguísticas. Né? E a teoria linguística, infelizmente, não era assim fazendo relações, era na na na nós tínhamos blocos

separados, né? Que, sinceramente, da graduação não ficou muita coisa. Era um estudo para fazer a prova. Não ficou estabelecido relações, eu não tinha maturidade ou não tinha tempo, talvez! Enfim, não tinha interesse no momento! Que não// Foi uma formação que deixou muita lacuna pela universidade, mas sobretudo por mim. Porque se eu tivesse tido tempo eu teria forçado a, mas como eu não tinha, tive que me contentar com. Então foi assim um jogo de, né?

**Pa.:** Ai aqui no bloco C, na Parte C, sobre a presença das mulheres na faculdade é::: Havia mulheres no seu curso? Como você caracteriza o aspecto social e cultural dessas mulheres? É teve mudança?

**Flor Morena:** Olhe, a primeira reflexão que a gente deve fazer é: “Qual é o perfil do curso de Pedagogia e qual o perfil do curso de Letras? O fato é que no curso de Pedagogia a maioria é de mulher e são mulheres que querem se sobressair de um de um sistema, de um de uma qualidade de vida. O curso de Linguística, a maioria na época que eu estudei não era de mulheres, era de homem. Curso DE LINGUÍSTICA. A maioria era homem. Né? A gente tinha muito professores// de homem// eram professores já um pouco de idade, também não era assim professores jovens, era um corpo docente jovem. Era professor universitário daquela, com aquela representação que a gente tem mais tradicional, né? As poucas mulheres eram elas eram MUITO BEM VESTIDOS, era mulheres DA SOCIEDADE. Eu me lembro que a mulher, a a a professora de Francês (e tinha poucas mulheres) // Mas quem eram essas mulheres? Três, me lembro bem. A professora de literatura, filha de um homem muito rico, que quando não vinha dar aula – o que acontecia com frequência – ela só telefonava para dizer “Eu recebo o trabalho e depois eu digo qual é na sala de aula”. Ela não vinha. A professora de francês que tinha era uma senhora muito fina, muito polida, não sabe? Morava numa mansão. Era muito//Que inclusive era esposa de um deputado federal no Rio Grande do Norte. E ela era tão chique que a gente ficava olhando para o jeito dela. Ela usava perfume francês, a bolsa francesa, aquelas coisa e todo mundo olhando assim, né? Eram as mulheres que tinham. E a terceira:: Mulher:: era uma outra senhora:: que era professora de TAV, que antigamente a gente fazia, que era tipo assim EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. Tinha que fazer, né? Essa disciplina. E era muito fina, a mulher. Então, assim, eram umas mulheres muito elegantes, elegantes // DE SAPATO ALTO, toda:: parecia que ia pruma FESTA dar aula. E os homens eram tudo aqueles senhores simples, só não ia de paletó, mas// O curso de Letras assim, era essa a representação do curso de Letras na época que eu fiz o curso. Para você ser um professor da universidade, você tem que ir

muito bem vestido e nem todos os alunos faziam parte desse grupo social, então eles ficavam muito olhando, aquela passarela de professores. Assim, e que assim muito autoritário, que não leram assim, querendo muito o papel de intelectual. Era muito engraçado, porque foi uma época que (+?) e depois veio as diretas já. Eles ficavam muito chateados quando a gente não ia pra sala de aula porque estava se reunindo pra fazer (+?). Foi muito mais isso que marcou.

**Pa.:** Sobre o contato com os textos: quais as formas de leitura utilizada na sala de aula? Os professores pediam para fazer leitura na sala de aula? Havia grupos de leitura fora da sala de aula pra fazer a prova? Essas leituras tinham objetivo coletivo? Ou era apenas para fazer uma prova? Como você caracteriza o modelo de ensino? O que você acha que você e sua turma mais aprenderam durante a experiência na universidade?

**Flor Morena:** Assim, os tex// tinha aqueles trabalhos em grupos, que sempre eram os mesmos, como eu já disse, eu me especializei no francês. Então o grupo do Francês era pequeno, os colegas eram os mesmos e nós já trabalhávamos muito fora da universidade, porque a gente não tinha tempo de ficar na universidade. E na sala de aula. A aula era aula expositiva, né? Então, levava exercício, levava teoria e ficava mostrando. Toda a a parte da leitura era feita fora da universidade. Era lá. Num é?

**Pa.:** então eram leituras individuais?

**Flor Morena:** É eram leituras individuais, às vezes co//leti//vas às vezes, muito raramente. Tinha assim, de se reunir, mas às vezes o grupo se mesmo quando era trabalho individual. Era um grupo muito coeso. É tanto que depois esse grupo fez um mestrado.

**Pa.:** E por fim, o último bloco. É sobre a sua família. Os seus pais a incentivaram a estudar? Qual a formação deles? Existiu alguma orientação da sua família // específica// que fez você ver

**Flor Morena:** “Como caracteriza a importância da educação para a sua família?” Na minha família, nós somos cinco, não é? Meu pai e minha mãe tiveram onze, mas ficaram cinco e:: dos cinco, quatro são da educação. São professores, né? Então, todos nós estamos é:: completamente envolvidos com a educação, porque, inclusive, um deles é dono de escola, eu e a outra irmã, nós somos professoras na universidade e a quarta é diretora de uma escola. O quinto que não trabalha com educação, mas termina envolvido mesmo por conta da gente. Mas to::dos da família são envolvidos na educação. Então é::: educação pra nossa família é muito importante, porque ela é, COM CERTEZA, um instrumento de mudança na família. Porque nós somos filhos, assim,

minha mãe é filha // era filha de pessoas DO CAMPO, né? E meu pai, filho de pescadores, né? Então, é::: minha mãe estudou até o terceiro ano do ensino fundamental e o meu pai nunca foi para a escola, então ele nem sabia escrever o nome dele, mas a minha mãe, sobre tudo ela, ela é a figura mais forte dos dois, ela foi quem decidiu que a educação seria o meio. Não sei porque ela chegou a isso aqui, mas tenho uma hipótese, porque ela dizia muito para mim, que sou a mais velha das mulheres, e pra minhas irmãs que a gente tinha que estudar, porque a negra no Brasil ou ia estudava u ia ser doméstica, como a família do meu pai toda era e e e:: ou ia entrar na questão da prostituição. Então ela tinha muito medo, por isso ela obrigava a gente// em casa, a gente não saia para nenhum canto, a gente tinha que estudar. Então, ela teve um valor na história, na hora que ela percebeu que no interior da gente não tinha escola pra gente continuar, ela simplesmente vendeu a casa do interior e veio com a gente sem ter preparado nada. Botou a gente num trem, foi pra Natal e quando chegou na casa da sóbria dela disse: “Nós vamos ficar aqui até alugar uma casa”. Porque ela percebeu e ficou agoniada, porque não tinha mais escola, só tinha até o ensino fundamental, e ela não queria que as filhas, e ela falava as filhas [com sorriso durante essa recordação], tivessem o destino das cunhadas dela, né? Ai, ela pegou e levou. Então a educação para ela era// e ela repetia tanto isso que foi mudança e eu que acabei assumindo um curso de doutorado. No PPGL já está registrado. A minha irmã que é diretora de uma escola, ela ficou muito bem conceituada, é um exemplo na ocupação das escolas, a forma que ela encaminhou os alunos e as famílias, de forma que os alunos não deixaram de fazer o trabalho deles. Foi uma coisa muito positiva. Uma família que é assim, a educação e a política. [...]

**Pa.:** Professora, muito obrigada! Muito obrigada!

**ANEXO 10**

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** OS PROCESSOS DE LETRAMENTO NAS  
TRANSFORMAÇÕES DE IDENTIDADES  
DE TRÊS GERAÇÕES DE MULHERES ESCOLARIZADAS

**Pesquisador:** Ana Paula Rabelo e Silva

**Área Temática: Versão:** 2

**CAAE:** 62949816.4.0000.5054

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.004.293

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de dissertação de mestrado com tema que discute o processo de letramento nas transformações de identidade de três gerações de mulheres escolarizadas. Foca na introdução aspectos que articulam a mulher e a inserção no âmbito da escolaridade, as lutas raciais e políticas públicas, questões de gêneros e a escolaridade de mulheres no Brasil. Texto compreensivo, direto e coerente.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Geral

Analisar as transformações de identidades de gênero social - considerando as mudanças discursivas, sociais e culturais - de três gerações de mulheres cearenses (brancas e negras) que vivenciaram o letramento escolar e acadêmico, por meio também do acesso a diferentes gêneros discursivos.





Continuação do Parecer: 2.004.293

#### Objetivo Específico

- Identificar como o letramento acadêmico de mulheres, mensurado pelo acesso aos gêneros discursivos da academia, pode denunciar a ascensão e o empoderamento das mulheres, sobretudo as negras.

- Identificar como o acesso aos gêneros discursivos podem estar associados a microdisputas de poder, permitindo o empoderamento das mulheres, em especial, das mulheres negras.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa oferece riscos ou desconfortos físicos mínimos à saúde dos participantes. Estes poderão sentir algum desconforto ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais. Diante de tal fato, os participantes não serão obrigados a responder ou dar qualquer informação caso sintam-se constrangidos em quaisquer momentos da realização da pesquisa. Os benefícios podem estar relacionados ao entendimento do letramento sobre mulheres brancas e mulheres negras de três gerações.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa qualitativa a ser desenvolvida com 8 grupos familiares de três gerações de mulheres que tenham realizado seus estudos em escolas, faculdades e universidades do estado do Ceará. Quatro grupos familiares serão de mulheres brancas e quatro serão de mulheres negras. Na impossibilidade de coleta de dados do grupo familiar de mulheres negras, a pesquisadora optou pela realização de grupo focal, não sendo possível a realização de grupo focal, realizarão entrevistas somente tiverem cursado até a faculdade (ou normal). Na ausência de grupos familiares completos, considerarão grupos familiares de duas gerações. O levantamento dos dados será realizado mediante entrevistas semiestruturadas e observações. As entrevistas serão realizadas na casa da pesquisadora, na casa das colaboradoras ou em espaços públicos. Dado o número de questões propostas, está previsto a realização de quatro blocos dialógicos, totalizando uma média de 30 (trinta) minutos de conversa. Na análise, utilizarão os significados representacional e identificacional descritos em FAIRCLOUGH (2003). Aspectos éticos descritos.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto, carta de encaminhamento ao CEP, cronograma, orçamento, declaração de concordância dos pesquisadores, autorização da instituição, TCLE.



### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendência acatadas.

### Considerações Finais a critério do CEP:

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Página 02 de 04

Continuação do Parecer: 2.004.293

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_653035.pdf	17/02/2017 12:04:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	A_projeto_tres_geracoes_de_mulheres_comite_de_eticafinal_aceito_ajuste_fevereiro.pdf	17/02/2017 12:03:43	Ana Paula Rabelo e Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_tese_ana_rabelo_aceito_ajuste_fevereiro.pdf	17/02/2017 12:02:43	Ana Paula Rabelo e Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	A_projeto_tres_geracoes_de_mulheres_comite_de_eticafinal_aceito_ajuste_fev.pdf	16/02/2017 17:05:17	Ana Paula Rabelo e Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_tese_ana_rabelo_aceito_ajuste_fev.pdf	16/02/2017 17:04:34	Ana Paula Rabelo e Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_tese_ana_rabelo.pdf	12/12/2016 17:09:48	Ana Paula Rabelo e Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	A_projeto_tres_geracoes_de_mulheres_comite_de_eticafinal.pdf	12/12/2016 17:09:07	Ana Paula Rabelo e Silva	Aceito
Outros	carta_de_apreciacao.pdf	12/12/2016 14:02:41	Ana Paula Rabelo e Silva	Aceito
Cronograma	DECLARACAO_DO_CRONOGRAMA_comite_de_etica_ana_rabelo.pdf	12/12/2016 14:00:15	Ana Paula Rabelo e Silva	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_COMITE_ana_rabelo.pdf	12/12/2016 13:55:10	Ana Paula Rabelo e Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_concordancia_ana_rabelo.pdf	12/12/2016 13:53:36	Ana Paula Rabelo e Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_institucional_UFC.pdf	12/12/2016 13:53:15	Ana Paula Rabelo e Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_ana_rabelo.pdf	12/12/2016 13:49:39	Ana Paula Rabelo e Silva	Aceito

### Situação do Parecer:

Aprovado

Continuação do Parecer: 2.004.293

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 06 de Abril de 2017

---

**Assinado por:**  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**CEP:** 60.430-275

**E-mail:** comepe@ufc.br