

ENTRE HEGEMONIAS, SABERES SUBALTERNOS E POSSIBILIDADES EPISTEMOLÓGICAS¹

(Between hegemonies, subaltern knowledge and epistemological possibilities)

Djane Antonucci Correa²
(Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG)

ABSTRACT

The objective of this work is to discuss the social role of the academic subject in the light of the New Pragmatics (SILVA; FERREIRA; ALENCAR, 2014; RAJAGOPALAN, 2014a; among others), based on academic practices integrated in the axes research, teaching and extension proposed by the Laboratory of Text Studies (LET-UEPG). To achieve such aim, I present a theoretical and bibliographical initial study along with narratives of one of the proposals developed in the Program. Results reveal critical reflections on the hegemonic theoretical and methodological procedures of teaching and research, and lead to the thought that integration of academic practices can be a powerful ally to strengthen the public university social role.

Keywords: *Integrated critical studies. Pragmatics. Society. Academic subject. University.*

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir o papel social do sujeito acadêmico, à luz da Nova pragmática (SILVA; FERREIRA; ALENCAR, 2014; RAJAGOPALAN, 2014a; entre outros), com base em práticas acadêmicas integradas nos eixos da pesquisa, do ensino e da extensão propostas no Laboratório de Estudos do Texto (LET-UEPG). Para tanto, apresento um estudo teórico e bibliográfico, além da análise uma das propostas desenvolvidas no Programa. Os resultados apontam para reflexões críticas acerca dos procedimentos teóricos e metodológicos hegemônicos de ensino e de pesquisa, e levam a pensar que a integração das práticas acadêmicas pode ser uma importante aliada para fortalecer o papel social da universidade pública.

Palavras-chave: *Estudos críticos integrados. Pragmática. Sociedade. Sujeito acadêmico. Universidade.*

INTRODUÇÃO

O Laboratório de Estudos do Texto – LET– completa dez anos no final deste ano de 2017. Conforme Correa (2017b, no prelo), este foi criado para problematizar algumas lacunas da contemporaneidade que um grupo de professoras pesquisadoras e extensionistas vêm constatando acerca dos procedimentos teóricos e metodológicos hegemônicos de ensino e de pesquisa, de maneira que, se estes não estavam disponibilizados a contento, era necessário procurar atender às demandas. Mesmo porque talvez nunca tenham disponibilizado, ainda que isso não seja um consenso na comunidade acadêmica.

¹ Este trabalho se encontra em fase de desenvolvimento. É parte de um estágio pós-doutoral realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

² Professora dos Cursos de Licenciatura em Letras e do Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora do Programa de Extensão Laboratório de Estudos do Texto – LET. Áreas de atuação: linguagem escrita e as relações desta com política linguística, pragmática e ensino de língua. E-mail: djane Correa@uol.com.br, djaneantonucci@gmail.com.

Ao longo desses anos, por meio da discussão e formulação de propostas metodológicas coletivas de trabalho, pude observar que a “consolidação” do trabalho integrado no LET, no Mestrado em Estudos da Linguagem e nos Cursos de Licenciatura em Letras é uma “tarefa” (BAUMAN, 2005; CORREA, 2014, 2017b), portanto, é constante e precisa ser constantemente revisitada e reformulada. Os egressos da graduação e da pós-graduação, assim como os acadêmicos em formação inicial, são agentes (CORREA, 2017a) nessa tarefa, juntamente com as professoras pesquisadoras formadoras.

Como professora pesquisadora formadora, cabe a mim o compromisso contínuo e, nesse propósito, não existe trabalho “consolidado”, a necessidade de avanços, tanto nos projetos individuais quanto nos de grupo, prevalece, de modo que o trabalho segue no sentido de fortalecer diretrizes que sempre levem em consideração “novos modos de interação” (PINTO, 2012).

Dessa forma, junto ao papel de professora pesquisadora e como coordenadora do LET, minha “tarefa” é de ouvir, investigar, registrar e trazer os temas para discussão a partir das lacunas, das carências que despontam a partir dos esforços para executar os trabalhos coletivos. Da mesma forma, tenho essa “tarefa” em relação aos meus projetos individuais, de registro dos avanços de propostas integradas de trabalho e expansão das discussões sobre eles, quando ocorrem e também quando não ocorrem. E, no momento/ano em que o Laboratório de Estudos do Texto faz 10 anos, é importante fazer esses registros, formalizá-los, analisá-los e propor a expansão das discussões para outros espaços acadêmicos onde há professoras pesquisadoras que compartilham os mesmos interesses e também para espaços não-acadêmicos.

Isso porque, conforme venho discutindo (CORREA, 2017b), no atual contexto sócio-histórico, político, cultural, educacional e econômico no qual vivemos, as exigências de formação acadêmica vêm se tornando cada vez mais complexas e plurissignificativas, uma vez que as fronteiras de conhecimentos já não podem mais ser vistas como dicotômicas e homogêneas. As deficiências de formação profissional despontam nos mais diversos estratos sociais e educacionais, entre eles, a educação básica.

Mediante esse cenário, uma das bases de estudo (CORREA, 2017a, 2017b) está ligada à problematização e discussão do papel social do intelectual crítico na perspectiva pragmática. O excerto abaixo, que corresponde a discussão do papel social do intelectual crítico na perspectiva pragmática, é uma das orientações:

Penso que todos os intelectuais adquirem alguma dose de pragmática em suas reflexões. E isso porque se um intelectual não é crítico, ele não é um intelectual. Um intelectual que apenas se subscrive às teorias correntes e às vertentes hegemônicas é uma pessoa que basicamente abdica de seu direito de ser intelectual. Um intelectual é crítico por definição. (SILVA, 2014, p.177).

A segunda baliza está relacionada à formação do professor pesquisador conforme posto no Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Letras (COUTO *et al.*, 2013), em fase de implantação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa³. Expandindo um pouco mais neste trabalho a compreensão do termo “professor pesquisador” trazida em Correa (2014), pois, além de este ter compromisso com a criação de propostas coletivas, colaborativas e críticas de trabalho (CORREA, 2014), ele não abre mão da formação para e do compromisso com a pesquisa acadêmica. Dessa forma, o agenciamento do sujeito acadêmico e do professor em formação inicial é concomitante.

Por fim, a terceira baliza que norteia a discussão está estritamente ligada às duas anteriores, na medida em que direciona a visão crítica para a formação do sujeito acadêmico, notadamente nos Cursos de Licenciatura em Letras, como professores pesquisadores. Para dar conta dessa abordagem e estabelecer conexões entre o sujeito acadêmico e formação do intelectual crítico, o ponto de partida é Ferreira (2014).

Precisar o que seja a prática científica é muito complexo, ou quase impossível de se chegar a um consenso; os próprios intelectuais não estão, muitas vezes, de acordo com o sentido do que seja ciência, e mesmo que, como fez Bauman, relacionemos a prática científica a uma ‘nominalização’ histórica – moderno e pós-moderno, muitas ruelas epistêmicas ainda ficam de fora. O que, na realidade, queremos é pragmatizar o construto identitário do acadêmico sob a perspectiva de sua subjetividade no momento em que coloca suas teorias para fora e/ou as adota, porquanto o cientista nunca está ‘desvinculado das condições efetivas nas quais surgem [suas] ideias’ (Rajagopalan, 2012, p. 16), mesmo que possamos ‘encaixá-lo’ em determinada categoria histórica. (FERREIRA, 2014, p.40).

Mediante o exposto, ou seja, a problematização pragmática e crítica da construção identitária hegemônica do sujeito acadêmico e do professor pesquisador, o objetivo deste estudo, é discutir o papel social da universidade pública e do sujeito acadêmico, especificamente da Licenciatura em Letras, com base na integração dos três eixos atuação, extensão, ensino e pesquisa, atribuídos desde a reforma universitária de 1968 (Lei Nº.5540/68) e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº.9.394/1996), a partir das bases teóricas da *Nova pragmática* com foco na apresentação e análise de um trabalho relevante do LET realizado ao longo dos dez anos de atuação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

³Os PPCs dos Cursos de Licenciatura em Letras: Português-Inglês; Português-Francês; e Português-Espanhol foram aprovados conforme RESOLUÇÃO CEPE Nº. 014, DE 31 DE MARÇO DE 2015; RESOLUÇÃO CEPE Nº. 015, DE 31 DE MARÇO DE 2015; e RESOLUÇÃO CEPE Nº. 014, DE 31 DE MARÇO DE 2015.

Considerando as vertentes hegemônicas que orientam a construção do conhecimento, é importante iniciar essa discussão pelo papel do conceito, tal qual encontramos nos dicionários, neste processo.

Os conceitos estão no centro da atividade cognitiva; a *aprendizagem* é uma aquisição de conceitos; a *crença* é uma atitude cognitiva acerca de uma proposição (em que dois conceitos são articulados) na qual o sujeito adere ao conteúdo da proposição; a *inferência* é uma aplicação de conceitos (a objetos, a percepções); enquanto o *raciocínio* é um correlacionamento de inferências. Os conceitos intervêm igualmente no conhecimento: quando uma crença é verdadeira e justificada, podemos considerá-la como um *conhecimento*. Os conceitos e os conhecimentos são organizados habitualmente em taxonomias mais complexas: *teorias*. (HARDY-VALLÉE, 2013, p.17-18, grifos do autor).

Considerando que a aquisição de conceitos centraliza e objetiva mensurar a construção do conhecimento, é preciso levar em conta que eles são balizas indispensáveis para esse processo. Entretanto, na maioria das vezes, eles são vistos equivocadamente como autossuficientes, e, nessa perspectiva, limitam a visão sobre eles e, por extensão, a visão de mundo. Assim, repensar os aparelhos conceituais leva à reconstrução de conhecimentos e à revisão crítica deles. Nesse sentido, é preciso repensar parte de nossos aparelhos conceituais (BLOMMAERT, 2014). O autor faz essa recomendação ao trazer para discussão a ambivalência da palavra “poder”, mostrando-a, por um lado, como força negativa, rejeitável; por outro lado, reinterpretando-a, a fim de obter uma visão mais equilibrada a seu respeito, uma vez que o poder pode tanto incluir quanto excluir, e associá-la imediatamente ao seu sentido negativo torna a compreensão do termo parcial, unilateral.

Com efeito, atender aos vários aspectos que envolvem a (re)construção e a ampliação de conhecimentos requer uma visão pragmática da linguagem, notadamente quando se trata de práticas acadêmicas, as quais, como todas, estão estreitamente ligadas às práticas sociais, mas, muitas vezes, parecem estar situadas em patamares mais elevados, distanciados das práticas socioculturais cotidianas. Trata-se de uma “posição teórica sob a égide interpretativa da Nova Pragmática [...] apresentada aqui pela defesa de que o pesquisador é um sujeito concreto, localizado, situado cultural e historicamente”. (ALENCAR; FERREIRA, 2016, p.615).

Tomando a linguagem como ação social, a *Nova pragmática*, conforme termo de Rajagopalan (2014b, p.13):

nada mais é do que a fase da Pragmática que conseguiu se desvencilhar das velhas amarras herdadas de outros tempos, que impediam os pesquisadores de encarar a linguagem com todas as complexidades que ela apresenta sem lhes dar costas ou simplesmente menosprezá-las em nome do aperfeiçoamento da teoria.

Pinto (2014) traz em suas pesquisas o ponto de vista da pragmática. Trata-se de estudos que defendem que discursos e práticas são performativos, ou seja, são atos de fala repetidos que produzem efeitos que constroem o que alegam descrever (AUSTIN, 1976; BUTLER, 1997; DERRIDA, 1990). Isto significa afirmar que, quando falamos sobre como as coisas no mundo são ou como os eventos aconteceram, o que fazemos não é simplesmente descrever coisas ou eventos, mas produzir efeitos que constroem o que alegamos descrever. Além disso, o que falamos está submetido àquilo que Austin (1976) chamou de “circunstâncias apropriadas”, sendo, portanto, ritualizado – isto é, dependente de contextos prévios de realização da fala.

Esses contextos, quando postos frente à complexidade dos eventos considerados a partir de circunstâncias inter-relacionadas e ritualizadas, circunscrevem as formas de entender o mundo e de construção do conhecimento. Tem-se assim um panorama que pode permitir uma visão mais abrangente acerca das práticas acadêmicas e os efeitos destas para a construção identitária do sujeito acadêmico que se orienta, na maioria das vezes, por linhas teóricas delimitadas e imaginárias, as quais, uma vez reconhecidas, consentidas, desejadas e adotadas, dificultam e impedem a aproximação de saberes.

A discussão sobre a construção dessas hegemonias e do entendimento sobre as formas de adaptação, de construção e de integração (ou não) dos espaços contextualizados no tempo e na história é fundamental para se entender as contradições e os desafios que emergem no confronto das interações.

Mignolo (2003) diz que até o meio do século XX a diferença colonial respeitava a distinção clássica entre centros e periferias. Na segunda metade do século, a emergência do colonialismo global, gerenciado pelas corporações transnacionais, apagou a distinção que era válida para as formas iniciais de colonialismo e colonialidade do poder. No passado, a diferença colonial situava-se lá fora, distante do centro. Hoje emerge em toda parte, na periferia dos centros e nos centros da periferia.

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença local é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta. Se a cosmologia ocidental é um ponto de referência historicamente inevitável, as múltiplas confrontações de dois tipos de histórias locais desafiam dicotomias. (MIGNOLO, 2003, p.10).

A diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica.

Assim, o pensamento liminar é mais do que uma enunciação híbrida (MIGNOLO, 2003). Nesse sentido, o pesquisador argentino sinaliza para o esforço em “compreender por que as coisas são como são e por que distinguir o ‘período colonial’ (expressão referente, sobretudo, à colonização espanhola e portuguesa) da ‘colonialidade do poder’ que hoje continua viva e saudável sob a forma de ‘colonialidade global’” (MIGNOLO, 2003, p.16).

Uma vez considerada a distinção entre período colonial, colonialidade do poder e os efeitos dessa herança, mantendo o esforço em compreender por que “as coisas são como são” e trazendo o foco da discussão para as práticas acadêmicas, é importante sempre lembrar que, ao buscar conhecimento, tanto escolar quanto acadêmico e de mundo, a maioria das pessoas espera que os currículos sejam pensados e estruturados na direção de que conceitos sejam balizas sólidas, que possibilitem maior acesso possível ao conhecimento organizado sobre determinados conhecimentos teóricos. Em um Projeto Pedagógico de Curso de graduação, esses conteúdos são organizados, entre outras exigências, por meio de disciplinas, ementários, objetivos e conteúdos descritos com base em referenciais teóricos e bibliográficos canônicos e hegemônicos.

Nos cursos de pós-graduação, em acréscimo às exigências da pós-graduação, os acadêmicos precisam apresentar um projeto, desenvolvê-lo e escrever um trabalho monográfico que resulte do desenvolvimento do estudo com base em aparato teórico e metodológico definido sobre tema igualmente determinado em áreas específicas, interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares.

Pinto (2015), com base em Blommaert e Jie (2010), Moita Lopes (2006), Haraway (1988) e Rajagopalan (2012), aponta para o reconhecimento de que o conhecimento que deve ser produzido (no campo aplicado ou fora dele) precisa ser compreendido como conhecimento situado. A pesquisadora acrescenta (GROSGOUEL, 2007; LÖWY, 2000; MIGNOLO, 2011) e eu enfatizo, situado em contexto pós-colonial.

A noção de ‘conhecimento situado’, no sentido atribuído por Haraway (1988) em seu artigo seminal, exige uma doutrina de objetividade corporificada para projetos científicos críticos e paradoxais, ou seja, ‘conhecimentos parciais, localizáveis, críticos, sustentando a possibilidade de redes de conexões chamadas de solidariedade em política e de conversas compartilhadas em epistemologia’ (Haraway 1988: 584). Essa corporificação do conhecimento, visto como produzido por corpos históricos em contextos localizáveis e parciais, se articula com o reconhecimento crítico das matrizes de poder que sustentam as produções de conhecimento no mundo contemporâneo. Como defende Mignolo (2011, p.100): O/A leitor/a pode pensar neste ponto, ‘Ah, entendi, você está falando de conhecimento situado’. Certamente eu estou, mas não de situacionalidade universal; antes, eu estou falando sobre situacionalidade dentro de uma matriz colonial de poder, e onde se está localizado dentro das coordenadas epistêmica e ontológica racial do conhecimento imperial. Dizer que o conhecimento é situado por si mesmo não nos leva muito longe. Equivale a dizer que ‘a realidade é construída’. Claro. Mas uma vez que derrotamos a

reivindicação essencialista de que a realidade existe, o próximo e mais importante passo é perguntar como ela é construída, por quem, por que, para que, e a que interesses serve construir a realidade da maneira A ou B? E o que essas construções estão dizendo para aqueles que são afetados pela construção da realidade sem ter a oportunidade de participar de tal construção? (PINTO, 2015, p.215).

Assim, a definição de um currículo leva, ou deveria levar em consideração, saberes oriundos da diferença. Silva (2010) nos lembra que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Para o autor, uma definição não nos revela o que é o currículo, uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. Por essa razão, ele defende que talvez seja mais importante e mais interessante buscar quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder do que buscar a definição última de “currículo”.

O autor ainda lembra que as teorias do currículo sempre têm como foco “o quê?”. Entretanto, a pergunta norteadora da elaboração e execução de um currículo é: “O que eles ou elas devem ser?”, “Ou melhor, o que eles ou elas devem se tornar?”. Para o pesquisador, o objetivo do currículo é modificar as pessoas que vão seguir “aquele” currículo, então essa pergunta precede a anterior. Por essa razão, no fundo das teorias do currículo está uma questão de identidade ou de subjetividade (operação de poder).

Retomando, os pontos de convergência entre a fala de Mignolo (2003) quando ele menciona o esforço em compreender por que as coisas são como são, os efeitos da ideia de colonialidade e também a discussão sobre o papel social do intelectual crítico na perspectiva pragmática, por meio a resposta de Mey à entrevista concedida a SILVA (2014), é importante lembrar que atos de fala dependem da situação para a correta interpretação, de modo que não há fala que, por si mesma, faça sentido. Portanto, há somente atos de fala situados ou pragmáticos e, considerando essa perspectiva, conforme já citado neste trabalho, o intelectual é crítico por definição.

Ao considerar o que se busca em uma formação acadêmica, entre os saberes desqualificados pelo processo de colonização, o conhecimento acadêmico continua a privilegiar configurações de conhecimentos que negam possibilidades epistemológicas. Por essa razão, é importante atentar, como sugere Mignolo (2003), para as políticas e sensibilidades de locais na produção, exportação e importação do conhecimento e esforçar-se em compreender por que as coisas são como são e por que temos que distinguir o “período colonial” da “colonialidade do poder”, que hoje continua viva e saudável sob a forma da “colonialidade global”.

Ainda inspirada nos estudos e argumentos de Mignolo (2003), temos outras escolhas, até a possibilidade de preferir pensar nas e a partir das margens, de adotarmos o pensamento liminar como futura ruptura epistemológica. O pensamento liminar poderia abrir as portas para outro pensamento,

superando a longa história do mundo colonial/moderno, da colonialidade do poder, da subalternização dos saberes e da diferença colonial.

Dessa forma, temos outras possibilidades de repensar as formas de construção e disseminação do conhecimento, considerando os saberes que estão além dos muros acadêmicos. Podemos recuperar saberes desqualificados pelo processo de colonização, entender melhor as contradições oriundas da colonialidade do saber e, assim, posicionarmo-nos melhor em relação a elas, discutindo a missão colonizadora mediante parâmetros e configurações de conhecimentos que não neguem possibilidades epistemológicas, conforme já disse em Correa (2017a, no prelo).

2. SOBRE A CRIAÇÃO DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS DO TEXTO – LET

Dez anos atrás, protocolei na Universidade Estadual de Ponta Grossa uma Proposta de Programa de extensão denominada Laboratório de Estudos do Texto⁴. O objetivo do programa era de disponibilizar um espaço em que os acadêmicos pudessem permanecer não somente para fazer suas pesquisas e ampliar seus conhecimentos acadêmicos, mas também para trazer os conhecimentos que são igualmente importantes e circulam para além destes, ou seja, os saberes construídos no dia a dia da vivência social e cultural com base nas desigualdades, na diversidade e na diferença. Por essa razão, recebi a orientação, na Divisão de extensão da UEPG, de que seria adequado abrir um Programa de extensão.

Antes disso, vinha tentando construir propostas de trabalho que atendessem melhor às exigências burocráticas e institucionais e que me permitissem articular as demandas dos trabalhos que eu sempre realizava, ou melhor, sempre realizei e realizo, nos eixos do ensino, da extensão e da pesquisa. Era difícil, e ainda é, enquadrar esses projetos nas exigências dos cânones acadêmicos e, com o tempo, fui entendendo melhor, a partir da observação do modo como as acadêmicas e os acadêmicos faziam as trajetórias pessoais de formação por meio da participação nos projetos desenvolvidos dentro do LET, paralelamente à formação curricular para serem professores pesquisadores.

O que eu não buscava e não busco, é muito importante ressaltar, são “modelos” de trabalho, metodologias pré-estabelecidas, de maneira que o LET se consolidou ao longo desses anos como espaço diferenciado de formação de sujeitos acadêmicos, os quais constroem com autonomia sua formação intelectual e humana considerando e atendendo às exigências curriculares, mas não se limitando a elas.

⁴ Programa de Extensão aprovado na UEPG pela Resolução CEPE N°. 217, de 13/12/2007. Encontra-se na 5ª Edição.

Desde o início, contei com uma equipe de professoras e professores⁵ que, cada qual a seu modo, tinha interesse em discutir e intervir efetivamente na formação inicial e continuada de professores de Ensino Fundamental e Médio, procurando desenvolver trabalhos articulados ao currículo dos Cursos de Licenciatura em Letras e atividades que contemplem a formação de professores e pesquisadores interessados em discutir a função social da educação superior e as conexões dessas discussões e trabalhos com a educação básica e a formação na pós-graduação. Pensando nisso, o objetivo principal do LET é, por meio de atividades de leitura, escrita, análise e discussão de textos dos mais diversos gêneros, congregar ações de extensão direcionadas para: a) oferta de cursos e minicursos; b) projetos de pesquisa (graduação e pós-graduação) integrados à extensão e ensino; c) projetos que contemplem a formação de professores; d) trabalhos de leitura e de escrita que atendam a demandas de estratos sociais marginalizados para os quais essas atividades sejam relevantes; e e) estudos que abordam as necessidades atuais de melhoria da educação básica.

Nesse amplo espectro que remete a um “guarda-chuva” que abriga vários projetos, cursos, eventos, grupos de estudos e oferece espaço para realização de muitas atividades associadas aos mais diversos temas, o LET compõe o Grupo de pesquisa “Laboratório de Estudos do Texto”, cadastrado no Diretório do CNPq no ano de 2016. Neste eixo, os trabalhos que a equipe vem realizando ao longo desses dez anos, tanto na graduação quanto na pós-graduação, podem ser descritos e sintetizados, conforme Correa (2017b, no prelo), como pesquisas cujo interesse é a integração do conhecimento por meio dos três pilares que sustentam a universidade, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Adotando a Linguística Aplicada como vertente teórica e metodológica, os projetos desenvolvidos atrelam estudos e ações de pesquisadoras/es e professoras/es em formação inicial e continuada, ou seja, os projetos e os estudos críticos desenvolvidos problematizam o conceito de língua(gem) no âmbito da educação linguística, educação básica, educação superior, educação de jovens e adultos, educação não-formal, educação (escolar) indígena, estudos sobre currículo, pedagogia universitária, formação inicial e continuada de professores, pragmática, descrição e análise linguística, textual e discursiva de práticas linguísticas diversificadas e multilíngues, tanto relacionadas à escrita quanto à leitura e à oralidade.

⁵ É importante registrar os nomes da equipe de trabalho do Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL) que compõem o processo de consolidação da trajetória do LET: Eliane dos Santos Raupp, Letícia Fraga, Lígia Paula Couto, Lucimar Araujo Braga, Paulo Rogério de Almeida, Rosita Maria Bastos dos Santos, Sandra do Rocio Ferreira Leal, Ubirajara Araujo Moreira. Ex-acadêmicas e atuais professoras do DEEL: Taís Regina Güths e Yara Fernanda Novatzki. Há também as professoras pesquisadoras e extensionistas, assim como os professores pesquisadores e extensionistas, tanto em formação inicial quanto continuada, que compõem esta equipe, cuja nomeação é inviável por ser extensa, mas que não pode deixar de ser mencionada/o, uma vez que são seminais para o LET.

Para estabelecer um recorte e focar numa “haste” do “guarda-chuva” que são as práticas diversificadas de escrita do ponto de vista da pragmática, o desafio que se apresenta é o de entender melhor por que um “texto” está muito além das práticas de alfabetização e letramento ou das práticas de leitura e escrita, ou seja, ir além da função utilitária da linguagem. Conforme eu trouxe em Correa (2017a), essa visão mais utilitária da escrita, essencial, mas não autossuficiente, como organizadora do pensamento com vistas ao desenvolvimento metacognitivo e, por conseguinte, à ascensão social, é contraposta por Harris (2000):

Uma sociedade pode permanecer nesse estágio por um tempo muito longo. As pessoas podem não entender como a escrita tem reformulado inteiramente seu entendimento de mundo, porque elas ainda se remetem à antiga premissa de que escrever é apenas uma alternativa útil, ou no melhor dos casos, uma melhoria da comunicação oral. Esse é o estágio no qual ainda estamos hoje, e no qual permaneceremos enquanto nós continuarmos a nos congratular pelo progresso na erradicação do ‘analfabetismo’, o de considerar a leitura dos livros certos como base de toda a educação, e adiar o repensar da escrita que já está bem atrasado⁶. (p.XIII, tradução Silvana Aparecida Carvalho do Prado).

Retomo nesta oportunidade Correa (2017a) em razão de um trabalho emblemático do LET, na medida em que este acompanha e protagoniza atividades integradas nos três eixos, da pesquisa, da extensão e do ensino. Destaco assim as práticas acadêmicas que vêm sendo realizadas pelo LET junto a menores que cumprem medida socioeducativa.⁷

Esses trabalhos tiveram início ainda em 2007, no Centro de Socioeducação de Ponta Grossa – CENSE⁸, quando fui convidada, pela Pró-Reitoria de extensão e assuntos culturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, para desenvolver atividades de leitura e de escrita com os socioeducandos. Desde então, temos trabalhado amiúde neste projeto⁹, houve expansão do campo de atuação para outros estados do Brasil, de modo que destaco as ações realizadas na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará – FASEPA. É com base nas vivências do trabalho realizado em 2017 no CENSE de Ponta Grossa e na FASEPA que apresento quatro relatos, no intuito de retomar os objetivos deste artigo e provocar reflexões sobre os temas apresentados.

⁶ Do original, “A society can remain in this stage for a very long time. People can fail to understand how writing has entirely reshaped their understanding of the world, because they still hark back to the old assumption that writing is just a useful alternative to or, at best, improvement on vocal communication. That is the stage we are still in today, and will remain in for as long as we continue to pat ourselves on the back for progress in eradicating ‘illiteracy’, regard reading the right books as the basis of all education, and postpone the rethinking of writing that is long overdue”.

⁷ O Programa de extensão é homônimo ao institucional, chama-se Laboratório de Estudos do Texto, e recebeu apoio das instâncias de fomento à extensão, tanto federal (MEC-PROEXT 2009 e PROEXT 2013) quanto estadual (USF/SETI/PR).

⁸ Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=283>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

⁹ Para maiores informações sobre as produções oriundas deste trabalho, ver Correa, Novatzki e Güths (2017, no prelo).

3. QUATRO RELATOS, QUATRO EXEMPLOS

- 1 – O adolescente foi expulso de 7 colégios públicos na cidade onde nasceu e cresceu, chegando à adolescência sem saber escrever. Cometeu um ato infracional e, uma vez interno, em cumprimento de medida socioeducativa, aprendeu a escrever dentro do CENSE. Fez questão de mencionar o nome da professora que o ensinou a escrever.
- 2 – Dois adolescentes que fizeram questão de escrever suas histórias de vida depois que todo o material da coletânea que comporia o livro¹⁰ mais recente já estava diagramado e estava sendo apresentado aos participantes para apreciação. Os dois socioeducandos registraram toda a trajetória que os trouxe até ali, mas quando chegou a hora de apresentar o “outro lado” da questão, principalmente as incertezas que todos enfrentam como egressos do CENSE em razão da falta de oportunidade de reintegração social devido à falta de oferta de empregos, optaram por não escrever e, sim, conversar sobre essas dificuldades e outras também.
- 3 – O interesse das socioeducandas internas na FASEPA pelos livros, o desejo de tê-los e de publicar seus escritos, de modo que uma delas termina seu texto afirmando que, se ele fosse publicado, realizaria um sonho e seria eternamente grata.
- 4 – A autoria coletiva: a partir da organização do terceiro livro Correa e Fraga (2013), decidi que, para cumprir as exigências de proibição do “uso ou a divulgação (mesmo para pesquisa) de nomes, fotos e dados dos adolescentes e jovens que ali estivessem cumprindo medida socioeducativa”, não colocaríamos mais as iniciais dos autores de cada texto ou relato porque entendo que, mediante a proposta do projeto, são sujeitos coletivos, vozes de grupos vulneráveis que protagonizam cenas cotidianas de exclusão social, cultural, intelectual e política.

Os quatro excertos que sintetizam relatos de experiências vividas no ambiente socioeducativo permitem pensar que a reunião de elementos que despontam a partir dos esforços para executar trabalhos coletivos alimenta o contínuo papel social do intelectual crítico na perspectiva pragmática. Sendo o intelectual um crítico por definição, conforme nos lembra Mey (2014), ele não abre mão da formação para e do compromisso com a pesquisa acadêmica. Entretanto, é um pesquisador, ou melhor, um professor pesquisador que utiliza projetos integrados com extensão para não se distanciar das pessoas, de seus anseios e de seus saberes, ciente do seu papel social de quem atua em uma universidade pública.

¹⁰CORREA, D. A.; GÜTHS, T. R.; NOVATZKI, Y. F. (Orgs.). *Viagens de Aprendizagem*. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2017. No prelo.

Considerando que o pesquisador é um sujeito concreto, localizado, situado cultural e historicamente (ALENCAR; FERREIRA, 2016), nossos aparelhos conceituais precisam ser constantemente repensados e reconstruídos numa visão pragmática da linguagem para melhor compreender o construto identitário do acadêmico e das suas subjetividades.

Quando estabelecemos conexões entre conhecimento situado e o sujeito também situado, é preciso levar em conta a complexa rede de significações que se tece por meio da diferença colonial, quando histórias locais e projetos globais se encontram, e desse encontro podem advir adaptações, integrações ou confrontos. Por isso, é muito importante reiterar (CORREA, 2017a, 2017b) com base em Pinto (2014) e Austin (1976), entre outros: falar sobre como as coisas no mundo são ou como os eventos acontecem é produzir efeitos que constroem o que alegamos descrever e não simplesmente descrevê-los como coisas ou eventos mediante “circunstâncias apropriadas”, sendo, portanto, ritualizado – isto é, dependente de contextos prévios de realização da fala.

Nessa linha de pensamento, é preciso reiterar o compromisso social da universidade pública e o compromisso com a pesquisa acadêmica na perspectiva pragmática. O agenciamento do sujeito acadêmico e do professor em formação inicial é concomitante, uma vez que, da interação com pesquisadores, extensionistas, professores em formação continuada e também com sujeitos sociais pertencentes a estratos que estão para além dos acadêmicos e escolares, renascem os saberes desqualificados pelo processo de colonização os quais, na maioria das vezes, vêm de encontro ao conhecimento acadêmico que privilegia configurações de conhecimentos que negam possibilidades epistemológicas (CORREA, 2017a, no prelo).

Seriam essas as “ruelas epistêmicas” trazidas por Ferreira (2014), ou seja, as que não compõem as vertentes hegemônicas que orientam a construção do conhecimento e a aquisição de conceitos. A corporificação do conhecimento, visto como produzido por corpos históricos em contextos localizáveis e parciais, se articula com o reconhecimento crítico das matrizes de poder que sustentam as produções de conhecimento no mundo contemporâneo, conforme Mignolo (2003).

Retomando esse repensar ou esse renascer, para estabelecer conexões com os trabalhos desenvolvidos com práticas de escrita junto a socioeducandos e socioeducandas em regime de internação, faz-se necessário levar em conta que, para além das práticas de alfabetização e letramento, estamos falando, incontestavelmente, de construções identitárias e de subjetividades que precisam ser compreendidas como conhecimentos situados. E, nesse sentido, a distinção clássica entre centros e periferias não se sustenta. Mais uma vez, recorrendo a Mignolo (2003), no passado, a diferença colonial situava-se lá fora, distante do centro. Hoje emerge em toda parte, na periferia dos centros e nos centros da periferia. Agora, bate em todas as portas, de todas as casas, no trânsito, nas ruas, nas instituições. E, assim, a diferença colonial cria condições para situações nas quais entram em cena

“múltiplas confrontações de dois tipos de histórias locais”, conforme vimos em Mignolo (2003), uma vez que as hegemonias encontram a reação do múltiplo pensar subalterno.

Por essa razão, o LET tem sido um espaço destinado à discussão, reflexão e vivência das diferenças, de modo que acadêmicas e acadêmicos que participam de projetos integrados como o trazido nesta oportunidade, com adolescentes que cumprem medida socioeducativa, podem compartilhar vivências e conhecimentos para pensar, entre muitas questões, sobre educação básica. Conforme observamos nas avaliações de todas e todos que participam, trata-se de uma complementação que precisa ser incorporada ao currículo, de maneira que, como já dito neste texto, por um lado, prevaleça o apreço aos conceitos como acesso ao conhecimento organizado, e, por outro lado, que o currículo seja objeto de revisão de aparelhos conceituais hegemônicos que desconsideram saberes subalternos e diversas possibilidades epistemológicas.

No que concerne a essas outras possibilidades epistemológicas e à noção de “realidade construída”, retomemos que é necessário atender a políticas e sensibilidades de locais na produção, exportação e importação do conhecimento e, assim, esforçar-se em compreender por que as coisas são como são, ou melhor, como e por que estão como estão.

Retomemos Harris (2000) e Correa (2017a) para lembrar que os atos de fala são situados e pragmáticos e as práticas de escrita hegemônicas desconsideram, muitas vezes, a noção de texto como organismo vivo.

Um comentário parece necessário neste ponto acerca de uma das noções mais críticas sobre a escrita que é cara a alguns estudiosos das ciências humanas. Ela interfere nas nossas preocupações presentes porque o que presume é que o valor de uma civilização será em última instância julgado por sua “literatura”. Por isso, a restrição curiosa do termo *escrita* e do verbo *escrever* aplicados à produção de redações para fins de alfabetização. (HARRIS, 2000, p.8-9, tradução de Silvana Aparecida Carvalho do Prado)¹¹.

Falando sobre fins, meios e restrições ligadas ao conceito de escrita e do verbo escrever, o relato 1, apresentado acima, remete ao conhecimento hegemônico sobre alfabetização e aos efeitos de exclusão social provocados por essa realidade construída e situada para a formação escolar, intelectual, e humana.

No relato 2, desponta a escrita como subjetividade e a escolha por recorrer a dois modos de interação, o escrito e o oral como alternativa para não deixar de dizer o que precisava ser dito e ouvido

¹¹Do original, “*Comment is called for at this point on one of the ‘less-than-bare’ notions of writing dear to some scholars in the humanities. It impinges on our present concerns because what is assumed is that the worth of a civilization is ultimately to be judged by its ‘literature’. Hence the curious restriction of the term writing and the verb write to apply to the production of literacy compositions*”.

naquele momento. É inevitável não se lembrar dos altos índices de reincidência de práticas de atos infracionais e de situações de violência quando se presta atenção à preocupação explicitada.

O relato 3 leva a pensar tanto no sonho de escrever como forma de manifestar ideias como de escrever como forma de configuração de identidade e de protagonismo. Trata-se de uma reflexão no sentido compreender melhor as contradições que constroem os discursos em torno da visão homogênea, linear e central de língua e, de maneira mais específica, de linguagem escrita (CORREA, 2011, 2017a).

Por fim, o relato 4 reporta à autoria coletiva. Em tempos nos quais a representatividade de grupos hegemônicos e subalternos vem sendo cada vez mais pauta de debates e conflitos nos mais variados modos de interação e nos quais a construção da realidade está cada vez mais em trânsito, dos centros para as periferias e vice-versa, a autoria coletiva pode visibilizar sujeitos sociais subalternos, tornando essas vozes audíveis.

Mediante tanta demanda por outras possibilidades de construção e disseminação do conhecimento, é mister considerar os saberes que estão além dos muros acadêmicos. Dessa forma, conforme venho buscando propor, notadamente em Correa (2017a, no prelo), podemos recuperar saberes desqualificados pelo processo de colonização, entender melhor as contradições oriundas da colonialidade do saber e, dessa forma, posicionarmo-nos melhor em relação a elas, discutindo a missão colonizadora mediante parâmetros e configurações de conhecimentos que não neguem saberes subalternos e possibilidades epistemológicas. Nessa “tarefa” (BAUMAN, 2005; CORREA, 2014, 2017b), a escrita é uma importante forma de intervenção social que pode ser, para os invisíveis e inaudíveis, uma forma de visibilidade diante da sociedade civil.

Ademais, conforme Tezza (2017) em título de sua coluna publicada exatamente no dia em que concluo este texto, “O ato de escrever nos modifica, e é por essa razão que ele faz sentido”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do intelectual crítico acerca dos procedimentos teóricos e metodológicos hegemônicos de ensino e de pesquisa é inevitável. Mesmo que não haja consenso na comunidade acadêmica sobre o fato de (não) haver procedimentos teórico/metodológicos que consigam dar conta plenamente dos objetivos e das problematizações ligadas à formação acadêmica, profissional e humana, tais procedimentos hegemônicos são parte dos vetores que podem dificultar – ou mesmo impossibilitar – que reconheçamos as necessidades e as lacunas a ponto de nem cogitarmos que elas existem.

Modelos de trabalho pré-estabelecidos não dão conta das demandas prementes que se apresentam por meio das práticas sociais diversas, mas podem ser pontos de partida que, somados a muitas leituras, muitas discussões, atividades escritas, troca de informações e conhecimentos, debates sobre paradoxos que se configuram na linguagem e seus efeitos na vida das pessoas, podem criar sujeitos acadêmicos com autonomia para construir suas formações intelectuais e humanas.

Recebido em: agosto de 2017
Aprovado em: setembro de 2017
djanecorrea@uol.com.br

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, C. N.; FERREIRA, D. M. M. Rajagopalan interpretando Austin: descolonialidades na nova pragmática do hemisfério sul. *DELTA*, v.32, n.3, p.613-632, São Paulo, Dez., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000300613&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 maio 2017.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BAUMAN, Z. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. Tradução de Ive Brunelli. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014. p.67-77.
- BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.
- CORREA, D. A. Aspects of writing and identity. *Language Sciences*, v.33, n.4, p.667-671, Oxford, 2011.
- _____. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas: Pontes, 2014. p.19-35.
- _____. Sobre o protagonismo na linguagem escrita e novos modos de interação. *Rev. Bras. de Ling. Apl.*, 2017a. No prelo.
- _____. Formação Inicial de Professores de Língua: Conexões do LET com Abordagens Curriculares. In: CORREA, D. A. *Saberes Integrados: Sociedade e Universidade*. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2017b. p.138-148. No prelo.
- CORREA, D. A.; FRAGA, L. (Orgs.). *Sentidos à memória*. Ponta Grossa, PR: UEPG-PROEX, 2013.
- CORREA, D. A.; GÜTHS, T. R.; NOVATZKI, Y. F. (Orgs.). *Viagens de Aprendizagem*. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2017. No prelo.

COUTO, L. P.; RAUPP, E. S.; CORREA, D. A.; PAPI, S. O. G.; PARAÍSO, A. C.; TORQUATO, C. P. Uma proposta de projeto político-pedagógico para as licenciaturas em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. *Muitas Vozes*, v.2, n.1, p. 93-111, 2013.

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Paris: Galilée, 1990.

FERREIRA, D. M. M. *As vestimentas do Rei: O sujeito acadêmico*. 1.ed. v.1. São Paulo: Miró Editorial, 2014. 176p.

HARDY-VALLÉE, B. *Que é um conceito?* São Paulo: Parábola, 2013.

HARRIS, R. *Rethinking writing*. London: Continuum, 2000.

MEY, J. Sequencialidade, contexto e forma linguística. Tradução de Ive Brunelli. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014. p.129-144.

MIGNOLO, W. D. A. *Histórias locais /projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

RAJAGOPALAN, K. A pesquisa política e socialmente compromissada em pragmática. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014a. p.101-128.

_____. Prefácio. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014b. p.11-14.

PINTO, J. P. De diferenças e hierarquias no quadro Adelaide às análises situadas e críticas na Linguística Aplicada. *DELTA*, v.31, p.199-221, São Paulo, 2015.

_____. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas: Pontes, 2014. p.59-72.

_____. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. *Muitas Vozes*, v.1, n.2, p.171-180, Ponta Grossa, PR, 2012.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento: Política e Filosofia*. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, D. N. Pragmática, sociedade (e a alma), uma entrevista com Jacob Mey. *DELTA*, v.30, n.1, p. 161-179, 2014.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEZZA, C. O ato de escrever nos modifica, e é por essa razão que ele faz sentido. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 02 jul. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/cristovao-tezza/2017/07/1897639-o-ato-de-escrever-nos-modifica-e-e-por-essa-razao-que-ele-faz-sentido.shtml>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

UEPG. *Resolução CEP N°.014, de 31 de março de 2015 – PPC Letras Português/Espanhol*. Disponível em: <<http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/014.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2017.

UEPG. *Resolução CEP N°.014, de 31 de março de 2015 – PPC Letras Português/Francês*. Disponível em: <<http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/014.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2017.

UEPG. *Resolução CEP N°.014, de 31 de março de 2015 – PPC Letras Português/Inglês*. Disponível em: <<http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/014.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2017.